



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

LARA BEATRIZ CRUZ BATISTA

**COOPERAÇÃO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: O LUGAR DA
ÁFRICA NO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO
(PEC-G) NO BRASIL E NA UFS**

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2023

LARA BEATRIZ CRUZ BATISTA

**COOPERAÇÃO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: O LUGAR DA
ÁFRICA NO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO
(PEC-G) NO BRASIL E NA UFS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Érica Cristina
Alexandre Winand

SÃO CRISTÓVÃO/ SE
2023

LARA BEATRIZ CRUZ BATISTA

**COOPERAÇÃO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO: O LUGAR DA
ÁFRICA NO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO
(PEC-G) NO BRASIL E NA UFS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais.

Aprovado em: __/__/____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Érica Cristina Alexandre Winand (Orientadora)

Prof. Dr. Edson Tomaz de Aquino (Examinador)

Prof. Dr. Geraldo Adriano Godoy de Campos (Examinador)

AGRADECIMENTOS

Sou grata:

À minha mãe pelos esforços imensuráveis para me dar uma boa educação e por ser essa fonte inesgotável de apoio. Mamãe, tudo o que sou e virei a ser é graças ao seu amor incondicional. À minha avó Anália por ser meu alicerce e cuidar de mim aonde quer que esteja. Ao meu avô Zelito pelo zelo diário e por me ensinar que a vida é boa, apesar dos dias ruins. À minha tia Aninha e minha prima Ohanna, por serem meu porto seguro. Às minhas tias Selma, Analu, Thaís e Camilinha pela torcida e carinho. Com vocês eu vibro na maior alta frequência do amor!

Aos meus amigos, Érica, Jéssica, Evelyn, Sarah, Jonathan, Thaís Camila, Rebecca e João Victor, família que eu escolhi, pela servidão recíproca e voluntária. Eu amo vocês com toda minha força.

Ao meu ex-namorado favorito, Gustavo, pelo companheirismo e lealdade.

Aos amigos que fiz na UFS, João Pedro, Heitor, Clarinha, Paulo, Camila, Aanne, Sarah, Bárbara e Wellem por tornarem esse processo mais divertido e menos solitário. Vocês são sem sombra de dúvidas a parte mais preciosa dessa jornada.

A todos os meus professores, Geraldo, Lucas, Corival, Edson, Cairo, Thiago, Flávia, Bárbara e Rodrigo por instigarem meu amadurecimento intelectual de forma tão responsável, sábia e cuidadosa. Minha eterna gratidão e admiração.

Especialmente, à minha professora, orientadora, chefe e amiga, Érica Winand, por ter me abraçado de todas as formas possíveis durante o meu caminho na UFS. Palavras nunca serão suficientes para mensurar suas contribuições na minha vida ao longo desses anos.

Às minhas amigas do trabalho, Nel e Eli. Estudar e trabalhar concomitantemente só foi possível graças a compreensão e apoio de vocês. Obrigada por tudo!

Aos homens corajosos e inspiradores que me concederam as entrevistas, por se abrirem de maneira tão sensível para mim.

A todos que fazem esta Instituição funcionar. Ao ensino gratuito, democrático e excelente da universidade pública, da UFS!

E não menos importante, à força criadora do universo por me dá a oportunidade de vivenciar esses 5 enriquecedores anos.

Muito muito muito muito muito muito muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho objetivou apresentar e analisar o desenvolvimento do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) no Brasil e na UFS enquanto programa de cooperação educacional voltado para o Sul Global. Metodologicamente, trata-se de um estudo descritivo de natureza quali-quantitativa, que a partir do enfoque na África, aborda conceitual e historicamente a cooperação sul-sul (CSS) e os objetivos desta ao longo da política externa do Brasil, faz um panorama da história e estrutura atual do PEC-G no Brasil e na UFS e, por fim, apresenta as perspectivas dos seus estudantes acerca do Programa. Conclui-se que o PEC-G mostrou diferentes sentidos ao longo da política externa brasileira, passando a ser entendido pelo discurso oficial brasileiro como programa de cooperação educacional sul-sul apenas a partir dos anos 2000, sem, contudo, ser acompanhado por políticas públicas que o façam corresponder às expectativas da sua reconfiguração. Ademais, as contribuições dos alunos pecgeanos da UFS nos permitem aferir que o marco normativo do PEC-G é notadamente falho, o que acaba por afastar o Programa do discurso oficial empregado para a CSS. No âmbito da UFS, ainda, o trabalho mostrou que o PEC-G se destaca pela formação da maior parte dos jovens pecgeanos africanos que passam pela Universidade, em sua maioria homens, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e estudantes das áreas de ciências sociais.

Palavras-chave: Cooperação Sul-Sul; cooperação educacional; África; PEC-G; UFS.

ABSTRACT

The present research aimed to present and analyze the development of the Program of Undergraduate Exchange Students (PEC-G) in Brazil and the UFS as a program of educational cooperation focused on the Global South. Methodologically, this is a descriptive study of a quali-quantitative nature, which, starting with a focus on Africa, conceptually and historically addresses South-South cooperation (SSC) and its objectives throughout Brazil's foreign policy, provides an overview of the history and current structure of the PEC-G in Brazil and UFS, and finally presents the perspectives of its students about the Program. We conclude that the PEC-G has shown different meanings throughout the Brazilian foreign policy, becoming understood by the Brazilian official discourse as a program of South-South educational cooperation only from the 2000s, without, however, being accompanied by public policies that make it correspond to the expectations of its reconfiguration. Moreover, the contributions of the PEC-G students from UFS allow us to assess that the normative framework of the PEC-G is notably flawed, which ends up distancing the program from the official discourse employed for SSC. At UFS, the work also showed that the PEC-G stands out for the training of most young Peggéans who attend the University, mostly men, from Portuguese-speaking African Countries (PALOP) and students in the social sciences.

Keywords: South-South Cooperation; Educational Cooperation; Africa; PEC-G; UFS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista completa de países participantes do PEC-G.....	34
Quadro 2 - Perfil dos estudantes pecgeanos da UFS entrevistas.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução de despesa pública com bolsas de estudo no nível superior para estrangeiros em R\$ e milhões (2005-2013, 2019-2020).....	30
Tabela 2 - PEC-G - Selecionados - África 2000 à 2016.....	36
Tabela 3 - Perfil etário e de gênero dos estudantes pecgeanos na UFS.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Países de origem dos alunos africanos do PEC-G na UFS.....	41
Gráfico 2 - Quantitativo de estudantes pecegeanos ao longo dos anos na UFS.....	42
Gráfico 3 - Quantitativo de estudantes pecegeanos ao longo dos anos na UFS por área de conhecimento	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
AOD	Ajuda Oficial para o Desenvolvimento
CAD	Comitê de Assistência ao Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Cooperação Norte Sul
Cobradi	Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional
CORI	Coordenação de Relações Internacionais
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CSS	Cooperação Sul-Sul
CTPD	Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento
DCE	Divisão de Temas Educacionais
DELIB	Departamento de Licenciaturas e Bacharelados
IES	Instituição de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MCTI	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
Paba	Plano de Ações de Buenos Aires
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEB	Política Externa Brasileira
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POSGRAP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
Sesu	Secretaria de Educação Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO SUL-SUL.....	15
2.1 Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul: Conceitos e História.....	15
2.2 Objetivos da Cooperação Sul-Sul na Política Externa Brasileira.....	21
2.3 Brasil, “um parceiro no e para o desenvolvimento”.....	26
3 COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G).....	29
3.1 Cooperação educacional brasileira: características e objetivos.....	29
3.2 Panorama histórico do PEC-G: de instrumento de Lei de Segurança Nacional (LSN) à Instrumento de Cooperação Acadêmica Sul-Sul.....	32
3.3 Marco normativo vigente e a estrutura do PEC-G.....	37
4 O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS).....	41
4.1 Balanço do desenvolvimento do PEC-G na UFS.....	41
4.2 Narrativas e Travessias: As vozes dos alunos pecgeanos da UFS.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A - LISTA DE PERGUNTAS-BASE DA ENTREVISTA.....	66

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário internacional assimétrico, a Cooperação para o Desenvolvimento (CID) reflete a necessidade de se pensar nos interesses, estratégias e instrumentos utilizados conjuntamente por uma série de países para a superação de problemáticas sociais e econômicas. Com essa finalidade e buscando superar o vínculo assistencialista tradicionalmente promovido pelos países do Norte, o Brasil, a partir dos anos 2000, adotou uma política externa centrada na Cooperação Sul-Sul (CSS). Nesse processo, voltado para uma cooperação horizontal, isto é, orientada por ações dotadas de solidariedade e benefícios mútuos, a África teve uma posição de destaque nas iniciativas brasileiras.

O continente africano compartilha raízes com o Brasil, decorrentes dos processos de colonização europeia, do sistema escravagista, das origens linguísticas dos países explorados por potências europeias e, por conseguinte, da aproximação cultural. Esses elementos contribuíram para a formação da identidade brasileira e, posteriormente, motivaram a formação de laços não só culturais e sociais, mas também políticos, comerciais, diplomáticos e de cooperação, especialmente nos primeiros governos Lula (2003-2010).

Tradicionalmente, um dos setores mais significativos de atuação do Brasil na cooperação para o desenvolvimento dos países africanos é a educação. Para a Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (DCE/MRE), os principais objetivos da cooperação educacional são: 1) promover maiores padrões de educação de cidadãos advindos de países em desenvolvimento; 2) fomentar o diálogo no domínio da educação entre jovens brasileiros e estrangeiros; e 3) propagar a cultura e língua brasileira. No âmbito da cooperação educacional, a cooperação no ensino superior (ou cooperação acadêmica) aglutina cerca de 80% do investimento realizado no segmento (MILANI, *et al.*, 2016).

Nesse viés, destaca-se o mais antigo programa brasileiro de cooperação educacional na área da Educação Superior para os países em desenvolvimento: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Regulamentado pelo Governo Federal em 1965, o PEC-G permite aos estudantes provenientes dos países do Sul Global que possuam acordo com o Brasil, cursar a graduação em uma das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com a condição que esses alunos retornem aos seus países de origem após o término dos estudos. Assim, conforme mostra o discurso oficial brasileiro, espera-se que os participantes do PEC-G possam fazer uso da sua mão-de-obra qualificada no desenvolvimento de seus países (MILANI *et al.*, 2015; BRASIL, [201?]).

Apesar de ser o mais tradicional programa brasileiro de cooperação educacional no nível superior, são poucos os trabalhos que se detêm a investigar o PEC-G sob a ótica da política externa brasileira, bem como a problematizar a coerência entre o real modelo de implementação do PEC-G e os desígnios da cooperação sul-sul. Para além disso, a construção desse trabalho justifica-se pela inexistência de uma memória institucional do Programa na Universidade Federal de Sergipe (UFS), a qual já recebeu 40 estudantes pecgeanos, sendo 77,5% deles oriundos do continente africano.

Sendo assim, o presente estudo objetiva apresentar e analisar o desenvolvimento do PEC-G no Brasil e na UFS enquanto programa de cooperação educacional para o Sul Global. A partir do enfoque na África, esse trabalho busca: ao longo do primeiro capítulo, descrever conceitual e historicamente a cooperação para o desenvolvimento e a cooperação sul-sul, bem como abordar os objetivos desta ao longo da história da política externa do Brasil; do segundo capítulo, descrever os objetivos e características da cooperação educacional brasileira, fazer um balanço do desenvolvimento do PEC-G no Brasil ao longo dos anos e analisar sua estrutura normativa vigente; e do terceiro capítulo, documentar dados do PEC-G na UFS, além de colher perspectivas dos estudantes pecgeanos africanos da Instituição a respeito do Programa.

Metodologicamente, trata-se de um estudo descritivo de natureza quali-quantitativa. No primeiro e segundo capítulo, utilizou-se o método bibliográfico e documental, na medida que foi relacionado bases teóricas sobre CID, Política Externa Brasileira (PEB) e CSS com bases documentais (decretos) acerca da *práxis* do programa. No terceiro capítulo, o método empregado foi o estudo de caso. Como instrumentos de coleta deste, além da análise de dados institucionais, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 5 alunos pecgeanos da UFS, oriundos de 5 países africanos. Com as entrevistas, buscou-se tomar conhecimento das motivações dos estudantes na escolha do Programa, entender os desafios enfrentados por esses, bem como colher suas percepções da efetividade do PEC-G enquanto programa de cooperação educacional para o desenvolvimento.

O contato com os participantes foi realizado via *Whatsapp*, posteriormente, as entrevistas foram marcadas com aqueles alunos que deram retorno, 5 dos 6 alunos pecgeanos oriundos da África com matrícula ativa na UFS. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigência do comitê de ética, as entrevistas foram realizadas na UFS e via *Google Meets*. Além disso, para minimizar o impacto da limitação de dados, foi utilizado o método estatístico para um balanço mais apurado acerca da evolução do PEC-G na UFS.

2 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO SUL-SUL

2.1 Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul: Conceitos e História

A priori, Pino (2006, p. 7) conceitualiza a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) como “o conjunto de atuações internacionais dirigidas ao progresso econômico e social dos países em desenvolvimento”, por outra forma, transferência de recursos e conhecimento técnico com a finalidade de fomentar o bem-estar de uma determinada população. Em adição, Milani (2012a, p. 211), apresenta a CID como:

Um sistema que articula a política dos Estados e atores não governamentais, um conjunto de normas difundidas (ou, em alguns casos, prescritas) por organizações internacionais e a crença de que a promoção do desenvolvimento em bases solidárias seria uma solução desejável para as contradições e as desigualdades geradas pelo capitalismo no plano internacional (MILANO, 2012a, p. 211).

Se tratando de um sistema complexo, a CID envolve diversos atores, divididos basicamente em três grupos: os países doadores, (tradicionais ou emergentes); os países beneficiários/receptores (geralmente, países de baixa renda, ou, em alguns casos, de renda média); e os atores mediadores (organizações não governamentais, movimentos sociais, redes de ativismo político, etc.), os quais possuem o significativo papel de difundir agendas, legitimar ideias e estabelecer mecanismos de monitoramento. Tendo como base suas características próprias, cada um desses atores apresenta diferentes preferências, necessidades, interesses e motivações políticas (MILANI, 2012a).

Em perspectiva histórica, a CID tem suas origens, sobretudo, nas iniciativas norte-americanas após a Segunda Guerra Mundial. No princípio, a cooperação entre os países detinha um caráter de ajuda emergencial, mas ao longo dos anos essa ajuda abandonou a lógica pontual e temporária em prol de uma dinâmica contínua e institucionalizada para a conversão de estruturas produtivas, administrativas, sociais e culturais das nações beneficiárias dos projetos de assistência técnica (MILANI, 2012a). Em outras palavras, se o avanço soviético não tivesse ocorrido, os EUA não teriam iniciado seus programas de ajuda a nações em situação de emergência. Logo, a competição travada entre a URSS e os EUA durante a Guerra Fria foi decisiva para o processo de difusão e institucionalização da CID no sistema internacional (LANCASTER, 2007).

Essa conjuntura inicial foi marcada pela Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD), definida e implementada no âmbito do Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (CAD/OCDE). A AOD representava a atuação dos países do Norte que se comprometeram a transferir, através de agências multilaterais, conhecimentos técnicos e recursos destinados à modernizar e reconstruir os países em desenvolvimento (AMARAL, 2013).

Segundo Pereira (2021), o comprometimento dos países do Norte se dava por dinâmicas de interesse e poder, nas quais os atores envolvidos buscavam por recursos materiais, autoridade e reconhecimento no sistema internacional. Denominada Cooperação Norte-Sul (CNS), o conjunto de atuações encabeçadas pelos países desenvolvidos com os países em desenvolvimento, teve como eixo norteador o modelo de desenvolvimento dos Estados capitalistas centrais, que apesar de levantarem pautas como a erradicação da pobreza, o respeito aos direitos humanos e a promoção de paz na sociedade internacional, reproduziam princípios liberais.

Em contrapartida, a tentativa de transferência dos modelos de desenvolvimento dos países centrais aos países periféricos foi colocada em questão na medida que houve um reconhecimento que vínculos entre parceiros desigualmente posicionados no sistema internacional tendem a potencializar assimetrias e, por conseguinte, fortalecer os países desenvolvidos em detrimento dos países em desenvolvimento. Sendo assim, os debates sobre a Cooperação Sul-Sul (CSS) ganharam notoriedade por contestar: 1) as assimetrias existentes no campo internacional; 2) a efetividade do modelo de desenvolvimento ocidental; e 3) as políticas assistencialistas vistas nas relações entre o Norte e o Sul (LEAL *et al*, 2021). Em oposição, a CSS ressaltou princípios como solidariedade, horizontalidade, não-condicionalidade, respeito pela soberania nacional, apropriação e independência nacional, não-interferência nos assuntos internos e benefício mútuo (OIT [201?]).

Como apresenta Pino (2011 p. 274), a CSS destaca-se como fenômeno internacional que atua em duas dimensões:

Uma dimensão política que contempla uma modalidade de cooperação entre países que querem reforçar suas relações bilaterais e coligar-se multilateralmente para ganhar poder negociador nos temas e agenda global. A outra dimensão mais técnica em que dois ou mais países adquirem capacidades individuais e coletivas através de intercâmbios cooperativos em conhecimentos tecnologia e *know-how* (PINO, 2011, p. 274).

Antes de adentrarmos mais detalhadamente na trajetória da CSS, é de suma importância incidirmos luz sob a concepção do termo “Sul Global”. De maneira sucinta, a maior parte das interpretações se refere ao Norte e ao Sul Global como o agrupamento de países desenvolvidos e em desenvolvimento, respectivamente. Além não estar vinculado ao

viés geográfico, o Sul Global apresenta um caráter metafórico, nessa perspectiva, Chisholm (2009 p. 3, tradução nossa) diz que “as noções de Norte e Sul tornaram-se uma metáfora para ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, Primeiro e Terceiro mundos, doadores e receptores de ajuda internacional”. Já Sousa Santos *et al.* (2010, p. 19), concebem o Sul “metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”.

Em adição a análise do conceito, a proposição teórica das “geografias do sul” de Milton Santos expõe a necessidade de compreender as relações de ordem mundial e seus impactos nos processos socioespaciais. Para o pensamento miltoniano, esses processos especiais são condicionantes para o entendimento das manifestações de poder entre os atores que estabelecem as configurações regionais contemporâneas. Portanto, a natureza do termo “Sul Global”, para além do viés econômico-político, contribui para uma tomada de consciência crítica a respeito da produção e desenvolvimento de conhecimentos e saberes construídos nessas regiões e para essas regiões. Ao invés de “geografismos”, os quais se caracterizam por evidenciar os espaços e territórios esvaziados de contextos, sujeitos e relações, é importante frisar as “geografizações” decorrentes desses (SANTOS, 1988, 1978; LACOSTE, 1988 *apud* LEITE *et al.*, 2020).

Assim, estando em contextos comuns e detendo sujeitos e relações similares durante a Guerra Fria, os países do Sul buscaram conceber um novo sentido para a cooperação. Além da intensa polarização ideológica entre comunismo e o capitalismo, a conjuntura da gênese do CSS também foi marcada pelos processos de descolonização afro-asiática e pela renovação da consciência latino-americana — essa última impulsionada, sobretudo, pela criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). O momento ainda coincidia com a desvalorização dos países em desenvolvimento pelas potências que ditavam a nova ordem econômica internacional, pós-conferência de Bretton Woods, em 1944 (PINO, 2014).

Esse processo é batizado por Santos (2000) de *globalização perversa*, na qual boa parte da população mundial é excluída da lógica globalização-progresso-desenvolvimento, de modo que apenas os países do Norte ao utilizar os fundamentos do mercado se beneficiam da ordem econômica vigente, mantendo ou aumentando, por consequência, as iniquidades intra e interestatais. É nesse ínterim que a CSS se desenvolve no afã de encontrar soluções para questões internacionais, relacionadas ao desenvolvimento tanto dos novos países surgidos da descolonização como de outros países periféricos que buscavam sustentar suas economias e instituições sociais (MELO *et al.*, 2014).

Do ponto de vista histórico, a celebração da Primeira Conferência de Países da Ásia e da África, em Bandung no ano de 1955, é considerada um dos primeiros grandes marcos nas agendas da CSS. Além de inaugurar a consciência, a "solidariedade dos povos do Sul" e sua manifestação nas relações internacionais, a Conferência de Bandung significou o início da coordenação política entre os países em desenvolvimento, os quais buscavam combater as diversas consequências do colonialismo e da dominação ocidental através da solidariedade entre os países do Terceiro Mundo (PINO, 2014). Em decorrência desse ordenamento inicial, também houve por parte de alguns dos países em desenvolvimento posturas diplomáticas e geopolíticas de não alinhamento e não interferência durante a Guerra Fria, o que veio a culminar no Movimento dos Países Não-Alinhados (MNOAL)¹, em 1961 (MILANI *et al.*, 2013).

Ainda no viés da articulação política dos países em desenvolvimento, vale destacar também a atuação desses países para a reorientação da Cooperação Norte-Sul (CNS) formalizada na Resolução nº 1.383/1959 da Assembleia Geral da ONU. Esta Resolução além de substituir o termo *assistência técnica* por *cooperação técnica*, sugere um modelo de relações mais equitativas ao levantar a existência de países mais e menos desenvolvidos:

Os países em desenvolvimento conseguiram firmar posição comum com relação à cooperação, considerada “um instrumento para impulsionar seus processos de desenvolvimento, e não mera assistência técnica vinculada a fins político-estratégicos, ou à recepção passiva de recursos” (VALLER, 2007 *apud* PINO, 2014, p. 59).

A ONU, a partir da Assembleia Geral, foi de suma importância na promoção de espaços fomentadores da CSS, como a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), em 1964. A UNCTAD auxiliou os países em desenvolvimento na elaboração de políticas comerciais, assim como promoveu o intercâmbio de experiências através de suas sessões plenárias. Para além disso, sua formalização na conferência de Genebra deu origem a outro organismo fundamental na agenda CSS até então, o G-77².

No período que sucedeu à criação da UNCTAD, nos anos de 1970, a CSS atingiu seu auge em termos simbólicos e retóricos. Fundamentados por eventos que impactaram negativamente os países do Norte Global — como o colapso do sistema de Bretton Woods, a

¹ Na próxima seção do presente trabalho será abordado a participação do Brasil na MNOAL.

² Formado por 77 países em desenvolvimento que firmaram uma declaração na qual reclamavam um novo marco de comércio internacional compatível com as necessidades de industrialização acelerada. Estas nações se comprometeram a manter e fortalecer a unidade e solidariedade do grupo, intensificando as consultas entre si, a fim de explorar objetivos comuns e acordar programas de ação conjunta. Apesar de sua estrutura simples — e dispendo de presidência rotativa anual sob o critério de distribuição geográfica, encarregada da coordenação das ações do grupo —, o G-77 contribuiu para o avanço institucional da CSS (PINO, 2014, p. 63).

elevação dos preços das *commodities* primários, o aumento das tensões entre Washington e Moscou e o fim do processo de descolonização afro-asiática —, os países em desenvolvimento passaram a reivindicar o alargamento da agenda, tradicionalmente mais voltada ao comércio e ajuda ao desenvolvimento, de modo que houvesse a substituição das estruturas tradicionais por uma nova arquitetura institucional que garantisse igualdade de oportunidades entre os países (SOARES, 2011).

Cabe mencionar a constituição, em 1972, de um grupo de trabalho sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD) e o estabelecimento em 1974 da Unidade Especial de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento, vinculado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Quatro anos mais tarde, os países em desenvolvimento se reuniram na Conferência da ONU em Buenos Aires³, onde foi adotado o Plano de Ações de Buenos Aires (PABA) para promover a CTPD. O Paba foi responsável por firmar um novo conceito de cooperação técnica pautado na horizontalidade, no intercâmbio de informações e perícia entre os países do Sul nos âmbitos da saúde, educação e agricultura (PINO, 2014).

Nos anos de 1980 e 1990, a CSS perdeu força e relevância no cenário internacional no contexto de transição sistêmica e reordenamento do poder. No âmbito econômico, esse período foi caracterizado pela crise sistêmica dos modelos nacional-desenvolvimentistas e pelo endividamento externo, sobretudo dos países latino-americanos, aumentando, assim, a dependência dos países do Sul de financiamentos concedidos pelos países do Norte. Uma vez que o desenvolvimento dos países periféricos estava substancialmente ligado a estratégias macroeconômicas e programas de ajustes estruturais pautados em padrões neoliberais, as possibilidades de renovação e fomento da agenda política da Cooperação Sul-Sul tornou-se bastante limitada nas últimas décadas do século XX⁴ (MILANI *et al.*, 2013).

Em perspectiva positiva, Moraes (2009) aponta que o adormecimento da CSS durante essas as décadas de 80 e 90 permitiu que os países em desenvolvimento pudessem reunir energia para uma renovação no século XXI. Os anos 2000 foram um ponto de inflexão para o

³ Participaram da Conferência de Buenos Aires 138 países. O evento foi considerado pela ONU como “meio para fomentar uma cooperação mais ampla e efetiva entre países em desenvolvimento” e “como força decisiva para organizar e fomentar o desenvolvimento mediante a transferência de conhecimentos e a prática de compartilhar experiências” (ONU, 1978).

⁴ Embora o campo econômico tenha se tornado um claro obstáculo à execução da CSS durante esse período, houve eventos que marcaram a vontade política dos países em desenvolvimento para dar continuidade à parceria. Destacam-se a Conferência de Alto Nível sobre Cooperação Econômica, na Venezuela, em 1981, o qual gerou o Plano de Ação de Caracas; a formação do Fundo Pérez Guerrero para a Cooperação Técnica e Econômica entre Países em Desenvolvimento, coordenado pela PNUD e G-77; a constituição da Comissão do Sul, em 1987; e o documento elaborado pelo Comitê de Alto Nível encarregado de examinar a CTPD, intitulado de “Novas Orientações da CTPD”, no ano de 1995.

cenário da CSS. Devido à conjuntura de crescimento econômico de países como Brasil, China, Índia e África do Sul e o consequente desenvolvimento de suas capacidades internas, as perspectivas da CSS tornaram-se mais favoráveis. Sobretudo na América do Sul, a ascensão de governos progressistas, conhecida como “onda rosa”, marcou uma mudança não apenas em relação à democratização das políticas externas, mas também à chegada ao poder de governos que favoreciam políticas sociais (PAUTASSO, 2011).

Assim, esses países passaram a fomentar uma política externa mais afirmativa, isto é, levar em consideração uma inserção internacional pautada também na articulação de coalizões Sul-Sul, reforçando a horizontalidade no desenvolvimento de programas de cooperação para garantir reformas políticas de governança global em instituições como FMI, BM e ONU e solucionar problemáticas econômicas e sociais com base em, como colocam Millani *et al.*, (2013, p.15), “identidades compartilhadas, esforços comuns e reciprocidade”.

Na última década, porém, observa-se um enfraquecimento da CSS, o qual está na relacionado na América Latina ao fim da “onda rosa”. Esse período caracterizado por governos progressistas com políticas externas autônomas e diversas, foi cessado com a chegada ao poder de governos neoliberais, marcados pela forte tendência ao alinhamento com os países do centro capitalista. Como coloca Caixeta (2019), essa nova conjuntura instiga questionamentos acerca da estabilidade da CSS como instrumento de reforma da ordem internacional, assim como promotora do desenvolvimento em escala global.

Assim como no espectro mundial, a CSS para o Brasil possui diferentes sentidos ao longo dos anos. Com foco nas relações com a África, essas diversas dimensões da CSS na Política Externa Brasileira (PEB) serão tratadas na seção seguinte.

2.2 Objetivos da Cooperação Sul-Sul na Política Externa Brasileira

Para entender o sentido da CSS na política externa brasileira, é preciso levar em consideração a posição do Brasil no tabuleiro internacional e sua condição de país em desenvolvimento. Ainda que seus modos de afirmar sua autonomia variem de acordo com o período histórico e/ou governo, a política externa brasileira substancialmente se caracteriza pela busca de um papel significativo no sistema internacional. Partindo dessa lógica, Ramanzini Júnior *et al.* (2015, p. 23) aponta que a política externa brasileira para a Cooperação Sul-Sul apresenta dois sentidos principais: “1) fortalecimento do poder de barganha e da projeção internacional; e 2) reafirmação da sua identidade e da identidade coletiva do Sul”.

A CSS enquanto temática surge de maneira mais ostensiva na PEB a partir dos anos de 1960, com a Política Externa Independente dos governos de Jânio Quadros e João Goulart. Levando em consideração os limitados resultados das experiências antecedentes da política externa do governo Kubitschek, a qual tinha os EUA como figura central de gravitação da ação internacional do Brasil, a política externa do início dos anos 60 foi caracterizada pelo fortalecimento da concepção que a diversificação da ação internacional do país sob o eixo Sul-Sul aumentaria seu poder de barganha do país, logo, sua influência no sistema internacional (PINHEIRO, 2004; RAMANZINI JÚNIOR *et al.*, 2015). Nesse sentido, ainda que durante esse período o Brasil tenha passado distante de coalizões terceiro-mundistas como o Movimento de Países Não-Alinhados, o país seguiu em direções mais assertivas com o G-77 e a Unctad.

Em suma, os primeiros 3 anos dos anos de 1960 foram marcados por uma participação ativa do Brasil em iniciativas internacionais que tinham como pauta a superação do subdesenvolvimento e por uma formação e/ou renovação de vínculos, sobretudo com América Latina e com os países africanos. No ano de 1961, com a criação da Divisão da África do Itamaraty, o Estado brasileiro deu indícios de maior apoio ao continente “com nítida solidariedade ao esforço independentista da África negra” (SARAIVA, 2012, p. 25). Apesar da passiva posição brasileira em relação às colônias europeias, havia um discurso em defesa da independência e autodeterminação nos princípios condutores do ordenamento internacional. Essa matriz política que além de enfatizar a relevância da CSS, criticava o *status quo* internacional, pode ser visualizada nas posições do Brasil na Assembleia Geral da ONU em 1961 e 1962, por exemplo⁵ (RAMANZINI JÚNIOR *et al.*, 2015).

Posteriormente, essa efetivação conceitual e orientação política foram parcialmente interrompidos com o golpe militar, especialmente entre 1964 e 1969. Durante esse íterim, o Brasil recuou suas relações com os países africanos e mostrou apoio ao governo ditatorial de Salazar em Moçambique e Angola. Vale lembrar que esse posicionamento se deu pelo alinhamento anti-comunista do Brasil com o Ocidente, o qual enxergava a África como um lugar vulnerável à novas influências (FONSECA JR, 1998).

A partir da década de 70, o espectro da CSS ganha um sentido mais pragmático se comparado à década anterior, uma vez que a necessidade do regime militar em manter o forte crescimento econômico brasileiro incitou a articulação internacional de acordo com o modelo de desenvolvimento econômico que estava sendo posto em prática. Sendo assim, as políticas

⁵ Embora o Brasil tenha levantado críticas à ordem internacional, o país não moveu esforços concretos para deslegitimação da ordem.

internacionais do Brasil tinham o objetivo primeiramente de atender as demandas internas de modo a atrair mais parceiros e, por conseguinte, recursos econômicos e financeiros para o país (PINHEIRO, 2004).

Já na década de 1980, se no âmbito internacional o período é caracterizado pelo acirramento das tensões entre EUA e URSS e início de um novo ordenamento mundial com a queda do muro de Berlim, no campo doméstico o período foi marcado pela transição do regime militar para um regime democrático, assim como pela perda gradativa da capacidade econômica e grande endividamento. Desse modo, é preciso levar em consideração tanto as influências internas quanto externas, como elementos formadores da política internacional do Brasil e das suas relações com países do Sul.

Tanto na política externa de João Batista Figueiredo (1979-1985), quanto na de José Sarney (1985-1990), as relações Sul-Sul apresentavam-se como fundamentais na orientação da inserção internacional do Brasil. Especialmente durante o governo Sarney, o estreitamento das relações com os países em desenvolvimento foi de suma importância para buscar apoio e legitimidade às mudanças políticas que estavam ocorrendo. No campo das relações Brasil-África, durante esse período, o Brasil passou a prestar tímidas assistências técnicas a alguns países do continente, haja vista já ser concebido como um país intermediário (LIMA, 2005).

Entretanto, é válido ressaltar que devido às instabilidades do cenário interno, o potencial de barganha do Brasil estava relativamente comprometido, assim como sua capacidade de persuasão no sistema internacional. Diante disso, a CSS assumia novamente um papel importante na superação das dificuldades da época, ainda que suas condições de operacionalização estivessem bastante deterioradas por conta do fim da Guerra Fria e da emergência ideológica neoliberal impregnada pelo Consenso de Washington (RAMANZINI JÚNIOR *et al*, 2015).

Já nos anos 90, a CSS, pelo ângulo da política externa brasileira, continuou sendo influenciada diretamente pelas intensas transformações nos planos doméstico e internacional. Internamente, durante o governo Collor de Mello, o Brasil permaneceu movendo esforços para melhorar sua frágil situação política e econômica, todavia, utilizando-se de estratégias de minimização da influência do Estado na economia, o que pôde ser notado em diversas privatizações e na abertura ao comércio mundial. No âmbito externo, a ação brasileira foi caracterizada pelo alinhamento acrítico ao processo de globalização, por conseguinte, as relações sul-sul tornaram-se menos importantes (OLIVEIRA, 2005).

Nessa lógica, o então Secretário Geral da Política Exterior, Embaixador Marcos Castrioto de Azambuja, em 1991, sintetizou a posição do Brasil para a CSS:

A crise do endividamento, a crise financeira do Estado brasileiro e a estagnação na maioria dos países em desenvolvimento tomaram mais remota a cooperação Sul-Sul e a possibilidade de lançamento de novos projetos de aceleração do crescimento baseados em um intercâmbio crescente com os países em desenvolvimento. O investimento direto e o avanço tecnológico concentrados nas economias industrializadas passaram a ser os grandes determinantes do dinamismo do comércio internacional.⁶

Em breve resumo, é possível pontuar que as condições internacionais do período acabaram por enfraquecer os pilares centrais da CSS em decorrência da necessidade dos países em desenvolvimento de resistir à nova forma de organização do mundo. Enquanto base fundamental, então, a cooperação entre os países em desenvolvimento perderam prioridade e, portanto, a capacidade de direcionar as políticas do Brasil no processo de inserção internacional. Embora isso tenha ocorrido, os relacionamentos com os países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina e África, permaneceram em decorrência das atividades iniciadas nas décadas anteriores (RAMANZINI JÚNIOR *et al*, 2015).

Em contrapartida, a chegada do novo milênio trouxe uma nova percepção da CSS à política internacional dos países em desenvolvimento, sobretudo a do Brasil. Durante esse período, tornou-se evidente para o país que as regras mundiais que privilegiam os países ricos e suas políticas econômicas ortodoxas e liberalizantes não foram benéficas para os países em desenvolvimento, pelo contrário, fomentaram o aumento da desigualdade. Em alusão à isso, o Embaixador brasileiro Luiz Felipe de Seixas Corrêa, no encontro do MRE do G15 em 2000, afirmou que:

Devemos prosseguir nos esforços de cooperação Sul-Sul. Nesse campo poderemos encontrar melhores oportunidades de crescimento das economias nacionais e dos fluxos de comércio dos países do G-15 do que a contínua dependência do mundo desenvolvido, onde as taxas de crescimento tendem a estagnar ou a aumentar marginalmente. Fale-se muito do tema da globalização. Globalização representa muitas coisas diferentes, segundo o ponto de vista e os interesses de quem analisa o fenômeno. Na realidade, nada mais é do que o nome nome pelo qual os países que sempre dominaram o conteúdo e as prioridades da agenda internacional continuam a fazer prevalecer as suas visões e os seus interesses⁷ [...].

Ainda que a política externa brasileira tenha resgatado elementos centrais do discurso da CSS ainda no último governo de Fernando Henrique Cardoso, é consenso entre autores que foi a partir de 2003, após o início do governo Lula e da consequente mudança na composição

⁶ O Novo Quadro da Economia Mundial. Palestra proferida na XI ENAEX. O Estado de São Paulo. 24 de dezembro de 1991.

⁷ X Reunião de Ministros das Relações Exteriores, Embaixador Luiz Felipe de Seixas Corrêa. Cairo 20 de junho de 2000. Resenha da Política Exterior no Brasil. Nº 86, 1º semestre de 2000, ano 27, Brasília, 2000.

das elites no núcleo do poder decisório brasileiro, que a Cooperação Sul-Sul tornou-se central na Política Externa Brasileira (SOUZA, 2014; RAMANZINI JÚNIOR, *et. al*, 2015; MILANI *et al.*, 2015).

Segundo Desiderá Neto (2014), a nova percepção da inserção internacional iniciada pelo Brasil em 2003 se distingue das anteriores por se basear substancialmente em uma estratégia de CSS. A partir desse momento, muito em decorrência também da nova conjuntura de distribuição de poder, do questionamento de normativas liberais e da transformação da situação econômica do país, a CSS ganhou maiores condições de operacionalização. Logo, tornou-se objetivo da PEB concretizar ações que até então só eram consideradas no campo discursivo (PECEQUILO, 2003; RAMANZINI JÚNIOR, *et. al*, 2015).

Enquanto uma das linhas prioritárias da PEB do governo Lula — além da atuação do Brasil como advogado para reformas gerais das instituições mundiais de governança, da sua projeção de poder e da figura enquanto líder regional (ENGSTROM, 2012) — o fomento das relações Sul-Sul promoveu a retomada e estreitamento das relações com os países africanos, favorecidas também pelo “renascimento africano” visto no início do anos 2000 (SARAIVA, 2008; DIALLO, 2011). Com forte apelo discursivo acerca do “compromisso moral e ético com o continente africano”⁸, especialmente durante o segundo governo Lula (2006-2010), o Brasil reforçou o papel expressivo do continente africano na projeção brasileira no mundo⁹.

Apesar da solidariedade, alicerce das relações afro-brasileiras, cabe ressaltar que o pragmatismo durante o Governo Lula não foi apenas baseado no altruísmo. Como disse Celso Amorim: “ninguém é ingênuo de achar que pode fazer política externa só na base da solidariedade (...) ao aprofundarmos o diálogo Sul-Sul, fizemos algo que não estava ocorrendo”¹⁰. Amorim (2010, p. 231) adiciona ainda ressaltando que “a cooperação Sul-Sul é um instrumento diplomático que surge de um desejo autêntico por prestar solidariedade aos países mais pobres. Ao mesmo tempo, ela ajuda a expandir a participação do Brasil nas relações internacionais”.

Sendo assim, conforme mostra Ramanzini Júnior *et al* (2015, p. 41) , a PEB para o continente africano se amparou em quatro objetivos gerais: “apoio para suas iniciativas de

⁸ EXTRA. O Brasil “tem compromisso moral com a África”, diz Lula. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/brasil-tem-compromisso-moral-com-africa-diz-lula-593919.html> Acesso em: 12 mar 2023.

⁹ Segundo o Ministério das Relações Exteriores, nesse período, o número de embaixadas brasileiras no continente africano se multiplicou significativamente, tendo sido abertas ou reabertas 19 embaixadas, totalizando assim, a representação brasileira no continente em 35 embaixadas e 2 consulados. No mesmo período, houve também a expansão do número de embaixadas africanas em Brasília, expandindo-se de 16 para 33 (MRE, 2011).

¹⁰ Entrevista concedida pelo Ministro das Relações Exteriores, Embaixador Celso Amorim, ao jornal O Estado de São Paulo – Brasília. 11/02/2007.

política externa, internacionalização das empresas nacionais, mercados para a exportação e cooperação técnica”. Ao operacionalizar uma PEB voltada para o continente africano, o Brasil objetivou, então, obter ganhos concretos, a partir, por exemplo, do apoio político nas instâncias de cooperação multilateral, a exemplo da ONU e a OMC¹¹, bem como da promoção de ganhos comerciais. Nesse sentido, como esboça Celso Amorim:

“Há um elemento de solidariedade e tem que haver. Com a África tem que haver. Se não tivéssemos nenhuma razão comercial, mesmo assim devíamos ir lá. Mas temos razões comerciais, e boas. Nossas exportações para lá estão crescendo e outro dia o presidente da Companhia Vale do Rio Doce, Roger Agnelli, concordou em como era importante investir na aproximação com a África”.¹²

A partir de 2010, durante os governos de Dilma Rousseff (2011 - 2016), essa linha de atuação foi relativamente mantida como estratégia de inserção internacional. No entanto, no campo interno, houveram dificuldades políticas e econômicas decorrentes do fortalecimento de atores domésticos e governamentais que estabeleceram o mercado e as relações com países desenvolvidos como foco da ação externa. Já no campo externo, as instituições multilaterais enfrentavam dificuldades para encaminhar as demandas de suas agendas. Sendo assim, apesar do empenho do governo Rousseff em continuar movendo esforços para estreitar as relações com os países em desenvolvimento, as conjunturas vigentes, sobretudo a interna, forçaram um recuo nas relações com os países do Sul, tanto do ponto de vista político, quanto do ponto de vista orçamentário, especialmente com os países da África (CERVO *et al.*, 2014). Destaca-se nesse período, a visualização dos BRICS como instância central de inserção externa do país para a CSS.

Na segunda metade da década, essa descontinuidade se agravou com a gestão de Michel Temer (2016-2018). Durante esse período, o quadro se tornou ainda mais desfavorável para a CSS devido à sucinta atuação do Brasil no tabuleiro do jogo internacional, prova disso são os cortes orçamentários realizados pelo Itamaraty durante o governo Temer. Por conseguinte, observou-se, por exemplo, um arrefecimento da política africana como estratégia de inserção internacional e um realinhamento automático ao pólo hegemônico internacional (PENNAFORTE, 2017; AZEREDO, 2018). Posteriormente, o cenário com a ascensão de Bolsonaro ao poder continuou desfavorável e pessimista, haja vista sua política externa, marcada por negligenciar a CSS, priorizar o ativismo anti-globalista, e aproximar o país do círculo de países com regimes de extrema direita.

¹¹ Destaca-se aqui o apoio decisivo dos países africanos para a eleição de José Graziano da Silva para a direção geral da FAO e de Roberto Azevêdo para a direção geral da OMC.

¹² Entrevista concedida pelo Ministro das Relações Exteriores, Embaixador Celso Amorim, ao jornal O Estado de São Paulo – Brasília. 11/02/2007.

Diante do supracitado, é possível concluir que a CSS no âmbito da política externa brasileira experimentou diferentes dimensões em decorrência de crises domésticas, diferentes regimes políticos e transformações no âmbito internacional. Houve momentos de maior importância e reconhecimento, como durante a década de 1970 e 2000, bem como de irrelevância, como nos anos 1990 e segunda metade dos anos de 2010. Apesar das mudanças de discursos e práticas, a CSS, quando desenvolvida ao longo da PEB, seguiu como meio de desenvolvimento econômico, ampliação da autonomia do País e projeção internacional (VIGEVANI, CEPALUNI, 2007).

2.3 Brasil, “um parceiro no e para o desenvolvimento”

A partir dos anos 2000, os países em desenvolvimento tornaram-se protagonistas no âmbito da CID, compartilhando espaços ocupados até então pelos doadores tradicionais. Juntamente a outros países como China, Índia, África do Sul, Coreia do Sul e Turquia, o Brasil passou a ser não somente um receptor, mas também um doador de significativos volumes em assistência ao desenvolvimento no âmbito da CSS. Sendo assim, como país intermediário na geometria de poder mundial atualmente, o Brasil recebe e fornece cooperação internacional simultaneamente, o que o configura como um “novo provedor” do Sul (LIMA, 2005; BESHARATI *et al.*, 2015).

Conforme aponta Leite *et al* (2014, p. 20), o Brasil tem sido um agente imprescindível no progresso da CSS, especialmente por compartilhar sua expertise com os países do Sul Global, sendo, portanto, um parceiro no e para o desenvolvimento”. Sua pertinência na CSS durante o século XXI se dá pelo pioneirismo e sucesso de programas domésticos que foram expandidos para outros países, como os de diminuição da pobreza e combate à fome. Com o objetivo de fomentar a ampliação de iniciativas brasileiras, o sistema das Nações Unidas configurou o Brasil como o principal provedor de apoio aos intercâmbios Sul-Sul, não só por atuar como órgão de elaboração de políticas com essa natureza, mas também por ajudar a alcançar os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (CHEDIEK, 2017).

Além disso, o Brasil ainda fornece contribuições relevantes acerca da definição do conceito da CSS e seus princípios. Nesse sentido, destacam-se as contribuições brasileiras para o documento final de Nairóbi, de 2009. Elaborado na Conferência de Alto Nível das Nações Unidas sobre Cooperação Sul-Sul, o documento instiga o sistema das Nações Unidas

e seus Estados-membros a apoiar a implementação da CSS, bem como a refletir acerca do termo “ajuda”. Para isso, o documento adota a seguinte definição operacional da CSS:

A Cooperação Sul-Sul é um esforço mútuo dos povos e países do Hemisfério Sul, que nasceu de experiências e afinidades compartilhadas, fundamentada em seus objetivos e solidariedade comuns, guiada pelos princípios, *inter alia*, de respeito à soberania e propriedade nacionais, e livre de quaisquer condicionalidades. A Cooperação Sul-Sul não deve ser vista como uma ajuda oficial ao desenvolvimento. É uma parceria entre iguais baseada na solidariedade (A/ Res64/222, anexo, par. 18) (AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO [201?]).

Nesse sentido, como mostra Milani *et al.* (2015), o discurso oficial do Brasil, a partir de 2003, preocupou-se em não usar os mesmos termos característicos dos países membros da DAC/OCDE, como “ajuda”, “doador” e “país recipiente”. Na perspectiva brasileira, ao invés desses termos, “cooperação” e “parceiros” são mais compatíveis com a perspectiva brasileira acerca da CSS, uma vez que conferem agência ao país com o qual o Brasil coopera, enfatiza a horizontalidade e reduz a ideia de hierarquia entre “quem ajuda” e o “ajudado” simbolicamente transmitidos pelos termos da OCDE. Logo, a noção de fazer cooperação¹³, ao contrário de “dar ajuda”, distancia a imagem do Brasil da imagem dos países do Norte, assim como evidencia um país aberto à uma troca de ideias, “conferindo voz ao “outro” africano, asiático ou latino-americano” (MIANI *et al.*, 2015, p. 60).

No século XXI, ainda, os órgãos brasileiros frequentemente levam em consideração argumentos históricos, sociais e culturais para formar laços com países parceiros e, por conseguinte, decidir com quem e em que área cooperar. Sendo assim, segundo dados do relatório da Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI), elaborado no âmbito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o foco da CSS brasileira é a América Latina e África, sobretudo os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)¹⁴ e alguns países asiáticos, especialmente aqueles de menor renda per capita, como o Timor Leste (IPEA/ABC, 2013; 2022).

No que se refere às áreas que o Brasil coopera, há uma diversidade de atuações. Todavia, essas áreas geralmente são associadas às experiências de sucesso que o País teve no campo doméstico e que, em vista disso, despertaram interesse de outros países. Desse modo,

¹³ Ainda em lógica antagônica aos dos países da OCDE, haja vista ser comum exigir contrapartidas econômicas, políticas ou institucionais para conferir AOD aos países recipientes, o Brasil afirma não exigir condicionalidades políticas dos seus parceiros para ofertar projetos de cooperação por entender ser assuntos de natureza doméstica (MILANI, 2012b).

¹⁴ De todo o investimento realizado no continente africano, 76,5% são destinados aos PALOP, dos quais 24,4% se destina a Cabo Verde, 21,2% a Guiné-Bissau, 12,5, 21,5% a Moçambique, 13,3% a São Tomé e Príncipe e, 7,2% a Angola (IPEA, ABC, 2014). Apesar desses países serem formados por comunidades de indivíduos altamente diversificados, a língua portuguesa se apresenta como aspecto em comum e, por conseguinte, um facilitador para a cooperação, especialmente para a educacional.

entre os principais setores que o Brasil atua na CSS estão agricultura, saúde, defesa e educação (ABC, 2014 *apud* MILANI *et al.*, 2015). Enquanto as modalidades de cooperação, conforme mostram dados disponibilizados nos relatórios da Cobradi, destacam-se a cooperação técnica, a cooperação humanitária, a cooperação educacional e a cooperação científica e tecnológica (IPEA, ABC, 2010; 2013; 2017; 2018; 2020; 2022)

Levando em consideração as regiões e as áreas de atuação da CID brasileira, o próximo capítulo irá se debruçar na cooperação educacional do Brasil com a África, com foco no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

3 COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

3.1 Cooperação educacional brasileira: características e objetivos

Como apresentado anteriormente, a educação está entre os setores mais tradicionais da cooperação internacional brasileira, por conseguinte, entre os mais desenvolvidos (MILANI, *et al.*, 2016). Conforme mostra relatório da Cobradi, “a cooperação educacional se materializa com a formação de pessoal estrangeiro por meio da concessão de bolsas de estudo e oferta de vagas em instituições de ensino no país, nos mais variados níveis de formação” (IPEA/ABC, 2022, p. 58), “a fim de prover formação de capital humano estrangeiro para o fortalecimento de suas organizações e instituições” (IPEA/ABC, 2013, p. 43). Do ensino básico ao nível superior, a cooperação educacional brasileira é exibida como um instrumento de agenda positiva, permitindo que a PEB possa agir no âmbito econômico, político e cultural.

No campo econômico, a cooperação educacional relaciona-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país. Ao fazer um paralelo entre educação e capital humano, Frigotto (2001 *apud* BARROS, 2007) ressalta que ao investir em educação, uma nação espera ganhos futuros. Em outras palavras, em perspectiva macroeconômica, o investimento em recursos humanos é uma das variáveis determinantes para o aumento da produtividade e, por conseguinte, da superação da marginalidade. Já em lente microeconômica, a educação promove a superação de defasagens individuais, logo, a ascensão social. Desse modo, supõe-se que a cooperação educacional brasileira destaca-se pelo seu papel emancipador ao promover maiores padrões de educação de cidadãos advindos de países em desenvolvimento e, por conseguinte, ao atuar diretamente no desenvolvimento econômico desses MILANI *et al.*, 2016, p. 17).

No campo político, a cooperação educacional facilita a aproximação entre os países, já no âmbito cultural, promove “o estreitamento de laços baseados em valores compartilhados de tolerância e compreensão mútua, produzidos na convivência, no aprendizado do idioma e na troca de experiências” (BARROS *et al.*, 2015, p. 118). Nessa lógica, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) aponta que a cooperação em educação está relacionada à uma Diplomacia Cultural, na medida em que as trocas educacionais e culturais contribuem para a aproximação, confiança e respeito entre as nações, favorecendo, assim, diálogos políticos e econômicos (BRASIL, 2015). Em consonância, Pinheiro *et al.* (2012) mostram que cultura e

educação são concebidos como relevantes instrumentos de *soft power*¹⁵ do Brasil no campo internacional.

Conforme mostram o IPEA e a ABC (2013), a maior parte da atuação na cooperação em educação do Brasil é realizada em solo nacional, em instituições de ensino e pesquisa, públicas e privadas, mediante articulação interministerial. Historicamente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC), ambas subordinadas ao Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão colegiado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTI), e a Divisão de Temas Educacionais (DCE) do Departamento Cultural do MRE, têm sido os principais idealizadores e desenvolvedores da cooperação educacional (IPEA/ABC, 2023).

À nível de compreensão, é importante pontuar que a cooperação educacional pode ser dada de duas maneiras: (1) por meio da cooperação de caráter técnico, relacionada à formação não acadêmica, isto é, capacitação, transferência de tecnologia nas áreas de educação profissional, projetos de alfabetização de jovens e adultos, educação não formal e educação para pessoas especiais (IPEA/ABC, 2013; MILANI *et al.*, 2016); e (2) através da cooperação de caráter acadêmico, a qual visa exclusivamente a formação acadêmica de estrangeiros nos níveis de graduação e/ou pós graduação (IPEA/ABC, 2013; 2018; 2022).

Ao se analisar os relatórios da Cobradi (IPEA, ABC, 2010; 2013; 2017; 2018; 2020; 2022; 2023), formulado pelo governo brasileiro desde 2005, é possível perceber a prioridade do Brasil em destinar os recursos da cooperação educacional para à formação acadêmica de estrangeiros no Brasil, expressos na tabela 1. Levando isso em consideração e buscando exemplificar a cooperação educacional, o presente trabalho evidencia a cooperação educacional acadêmica, uma das modalidades mais tradicionais da cooperação brasileira.

Tabela 1¹⁶ - Evolução da despesa pública com bolsas de estudo no nível superior para estrangeiros em R\$ e milhões (2005-2013, 2019-2020).

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2019-2020
56,1	56,4	56,3	70,6	44,4	60	36,6	43,5	51,4	17,8

Fonte: Elaboração própria, adaptado do IPEA (2010; 2013; 2017; 2022)

¹⁵ Poder que se distingue dos poderes militares e econômicos, pois são baseados na cooptação e não na coação. Isto é, decorre da “capacidade de sedução e atração”, oriundo, em grande parte, do poder cultural e dos valores políticos defendidos por um Estado (NYE, 2002, p. 29).

¹⁶ Devido aos diferentes métodos utilizados na formulação dos relatórios da Cobradi ao longo dos anos, não foi indicado nos documentos o somatório dos valores gastos pelo governo na cooperação educacional acadêmica nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

A partir também da análise dos relatórios da Cobradi (IPEA/ABC, 2010; 2013; 2017; 2018; 2020; 2022; 2023) acerca da distribuição geográfica da cooperação educacional acadêmica brasileira, destaca-se a participação dos estudantes dos PALOP em todos os anos examinados. O que nos leva a concluir, que assim como nas outras modalidades de CID brasileira, os PALOP são os principais beneficiados da cooperação educacional brasileira.

Ao se fazer menção ao espaço dos PALOP na cooperação educacional acadêmica, é imprescindível mencionar uma das maiores iniciativas da política educacional internacional do Brasil para o Sul Global, com a atenção especial a África Lusófona: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Fundada em 2010 durante o governo Lula, a UNILAB objetiva promover a formação de recursos humanos para a integração entre o Brasil e os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a qual inclui os PALOP. Dessa forma, a UNILAB tem um papel importante na promoção da cooperação sul-sul, por meio da formação de redes de cooperação entre as universidades e instituições de pesquisa dos países de língua portuguesa, e da realização de projetos conjuntos de pesquisa, que visam contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico desses países (BARROS *et al.*, 2015).

Ainda no âmbito da cooperação no ensino superior, destaca-se o mais antigo programa de cooperação educacional do Brasil, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o qual trataremos nos próximos subtópicos.

3.2 Panorama histórico do PEC-G: de instrumento de Lei de Segurança Nacional (LSN) à Instrumento de Cooperação Acadêmica Sul-Sul

O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a jovens com ensino médio completo, com idade entre 18 e preferencialmente até 23 anos, oriundos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tem acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelo MRE e pelo MEC, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G faz a seleção de estrangeiros para cursar a graduação em território brasileiro. O decreto vigente do PEC-G determina a adoção pelo aluno do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou. (BRASIL, 2021). Assim, o presente capítulo busca apresentar uma perspectiva histórica do PEC-G, a partir da exposição dos seus diferentes sentidos ao longo dos anos; e expor sua estrutura e características centrais, através da análise de dados federais e do seu Decreto vigente.

Historicamente, apesar de o intercâmbio de estudantes latino-americanos já existir desde o início do século XX, esse processo era esporádico e, sobretudo, decorrente de iniciativas isoladas. De acordo com o MEC, registrou-se em 1919, a presença de estudantes de nacionalidade argentina, paraguaia e uruguaia realizando cursos de nível superior no Brasil em instituições militares, como a Escola Naval e a Escola Militar. Posteriormente, em 1941, registrou-se também um contingente de alunos bolivianos no Brasil decorrentes da firmação de acordos culturais entre os dois países. Com a chegada da Segunda Guerra Mundial, as relações brasileiras com outros países latino-americanos foram intensificadas e, por conseguinte, houve maior interesse no intercâmbio estudantil entre as nações dessa região (BRASIL, 2000).

Assim, com o aumento no número de estudantes estrangeiros, identificou-se a necessidade do Brasil em celebrar convênios de cooperação cultural bilateral - os quais detinham também o viés educacional - com a finalidade de facilitar burocraticamente o processo de intercâmbio estudantil entre os países signatários. É a partir dessa percepção que surge a denominação estudante-convênio, isto é, estudantes selecionados por via diplomática, fundamentados por convênios bilaterais do Brasil com outros países. A partir de então, os acordos bilaterais e multilaterais de cooperação internacional passam a funcionar em um espectro institucional, oferecendo oportunidades de qualificação profissional através de intercâmbio estudantil nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Desse modo, se constitui o PEC-G (BRASIL, 2000).

Criado oficialmente em 1965, sob a administração do MRE e do MEC, bem como tendo como público-alvo os países da América Latina, o PEC-G foi regulamentado em um contexto político brasileiro controverso às ações da CSS, tendo em vista que nesse período de recém golpe militar, imperava o paradigma *americanista*. Para o então presidente da época Castello Branco, a segurança nacional se configurava como elemento *sine qua non* ao desenvolvimento econômico do País, por isso, a criação do programa surgiu inicialmente também com o intuito de regulamentar internamente as condições de intercâmbio estudantil e o *status* dos estudantes estrangeiros no Brasil, os quais só aumentavam no País na década de 1960 (PINHEIRO, 2004; LEAL *et al.*, 2018; BRASIL, 2021).

Esse viés de segurança nacional pode ser visualizado no Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965, o qual prevê a criação do PEC-G. Logo em seu preâmbulo, já é apresentada a obrigatoriedade de registro de estudantes estrangeiros beneficiários de convênios. Em adição a isso, é importante pontuar que nessa primeira versão documental do PEC-G, não há

menções à cooperação com países em desenvolvimento, o decreto se restringe a estabelecer as obrigatoriedades e compromissos dos participantes do programas, são elas:

- 1) Acatar a indicação do estabelecimento de ensino para o qual foi destinado pelo MEC;
- 2) Submeter-se ao regulamento do estabelecimento de ensino em que foi matriculado;
- 3) Apresentar prova, quando pedida, de possuir meios suficientes para se manter no Brasil durante o curso;
- 4) Não se imiscuir em política brasileira;
- 5) Regressar ao meu país dentro de três meses após a formatura (BRASIL, 1965).

Nesse primeiro momento, portanto, é possível depreender que o decreto do PEC-G evidenciou uma política de controle com a finalidade de identificar e/ou localizar estudantes estrangeiros, no território brasileiro.

Após esse primeiro decreto, foram estabelecidos uma série de protocolos entre o MRE e o MEC nos anos de 1967, 1974, 1986, 1987, 1993, 1998 até o mais vigente de 2013.

Cabe destacar que o Protocolo de 1974, além de ampliar o escopo de países participantes, podendo integrar ao Programa países africanos, a partir de então, delimitar mais claramente as atribuições de cada um dos responsáveis ministeriais do Programa. Enquanto que ao MRE caberia o encaminhamento físico de novos estudantes- convênio às IES, ao MEC caberia a autorização de matrícula nas IES. Posteriormente, em 1981, foi assinado também pelo MRE e pelo MEC, um Termo Adicional ao Protocolo de 1974, o qual enfatizava a preocupação e colaboração entre os dois ministérios para o ensino de português para estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. Além disso, o protocolo de 1986 adicionou cláusulas acerca da permanência dos estudantes estrangeiros do PEC-G no Brasil¹⁷ e o protocolo de 1993 e 1998 acrescentaram cláusulas de caráter administrativo (BRASIL, 2000).

Por um lado, esses protocolos acabaram por flexibilizar o programa, a partir, por exemplo, da possibilidade de transferência de curso e da reprovação de disciplinas por mais de uma vez, mas por outro lado, critérios mais restritivos foram estabelecidos, como a obrigatoriedade da aprovação no exame de língua portuguesa, a exclusividade de matrículas em cursos diurnos ou integrais, além da restrição do tempo de permanência no território brasileiro, após o fim da graduação. (LEAL *et al.*, 2018).

¹⁷ Essa cláusula foi adicionada devido a interpretação equivocada da IES acerca do protocolo vigente no período. Constatou-se que as IES aplicavam jubileamento aos estudantes brasileiros, mas o mesmo não ocorria com os estudantes pegeanos, de modo que as instituições permitiam a permanência por tempo indeterminado dos alunos estrangeiros na instituição.

Atualmente, o decreto vigente é do ano de 2013¹⁸ (BRASIL, 2013). Ao invés de apontar claramente para uma preocupação com a segurança nacional, como era visto inicialmente, o Decreto Nº 7.948 de 12 de março de 2013, foca nas normatizações referentes ao papel dos ministérios e das universidades envolvidas, nos pré-requisitos dos candidatos, bem como nas suas obrigações enquanto participantes. Porém, é importante destacar que embora tenha ocorrido mudanças, algumas disposições do primeiro decreto ainda são válidas, como, por exemplo, a proibição de qualquer participação política dos membros do PEC-G, amparada pela Lei nº 6.815/80 (BRASIL, 1980), promulgada ainda durante a ditadura militar. Como mostra Reis (2014), esse dispositivo jurídico, conhecido como "estatuto do estrangeiro", limita as liberdades civis dos imigrantes por inferir que as migrações apresentam riscos à segurança nacional e ao trabalhador do Brasil.

Ao longo da existência do Programa, o padrão dos países recorrentes no Brasil variou de maneira expressiva. De acordo com o MRE, 69 países participam do PEC-G atualmente, sendo 29 países da África, 25 da América Latina e Caribe, 9 da Ásia e 6 da Eurásia (BRASIL, 2021).

Quadro 1 - Lista completa de países participantes do PEC-G

África	América Latina e Caribe	Ásia	Europa (Eurásia)
África do Sul	Antígua & Barbuda	China	Armênia
Angola	Argentina	Coreia do Sul	Bulgária
Argélia	Barbados	Índia	Hungria
Benin	Bolívia	Irã	Macedonia do Norte
Botsuana	Chile	Líbano	Polônia
Burkina Faso	Colômbia	Paquistão	Turquia
Cabo Verde	Costa Rica	Síria	
Camarões	Cuba	Tailândia	
Costa do Marfim	El Salvador	Timor-Leste	
Egito	Equador		
Etiópia	Guatemala		
Gabão	Guiana		
Gana	Haiti		
Guiné Bissau	Honduras		
Guiné Equatorial	Jamaica		
Mali	México		
Marrocos	Nicarágua		
Moçambique	Panamá		

¹⁸ Mais detalhes sobre a vigente regulamentação do PEC-G serão apresentados ainda nesta sessão.

Namíbia	Paraguai		
Nigéria	Peru		
Quênia	República Dominicana		
República Democrática do Congo	Suriname		
República do Congo	Trinidad & Tobago		
São Tomé e Príncipe	Uruguai		
Senegal	Venezuela		
Tanzânia			
Togo			
Tunísia			
Zâmbia			

Fonte: Brasil (2021).

Devido à ausência de dados disponibilizados pelo MRE e MEC, bem como da padronização desses, não foi possível realizar uma análise documental acerca dos países mais recorrentes durante as primeiras décadas do Programa. A escassez de informações é um fato observado em outros estudos sobre o PEC-G (MUNGOI, 2006; SUBUHANA, 2009; ANDRADE *et al.*, 2009). No sítio digital governamental, é possível visualizar o país de origem dos estudantes e os cursos os quais frequentaram em alguns anos desse período, mas em outros anos, há somente o número de vagas ofertadas. No entanto, a base de dados permite depreender que nesse período a participação de estudantes latino-americanos foi majoritária.

Já entre os anos 2000 e 2016, dados disponibilizados pela Divisão de Temas Educacionais do MRE mostram que houve a seleção de mais de 9.218 estudantes, sendo a África o continente de origem da maioria deles, representando 76,4% (7.048) do número total, seguido pela América Latina e Caribe, com 22,9% (2116) e pela Ásia com 0,5% (54) (BRASIL, 2015).

O aumento da participação dos países africanos no PEC-G, entre os anos de 2000 e 2016, decorrem de três razões: (1) do cenário doméstico favorável dos países africanos; (2) da priorização das relações Brasil-África durante o período; e (3) do consequente fortalecimento do PEC-G realizado pelo governo brasileiro. Especialmente durante os primeiros governos de Lula, houve o aumento significativo do investimento em bolsas para a formação de estrangeiros, assim como do número de vagas do Programa, logo, houve também o crescimento da participação dos países africanos. Durante esse íterim, destaca-se a participação dos PALOP, em especial Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola (BARROS *et al.*, 2015).

Tabela 2¹⁹ - PEC-G - Seleccionados - África - 2000 à 2016

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	728
Argélia																2		2
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	279
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	295	381	206	133	74	155	88	104	119	64	2997
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	40
C. do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	29
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	32
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	144
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	1343
Mali							2											
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	216
Namíbia	1	1														6	65	73
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		170
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	84
R. D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	444
Rep. Congo													4	6	4	2	4	20
S. Tomé e P.			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	367
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	40
Togo												4	11	8	3	6	6	38
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	287	7048

Fonte: Adaptação dos autores de Brasil (2015; 2021).

Não há informações disponibilizadas pelo MEC ou MRE acerca da quantidade de participantes que efetivamente concluíram seus cursos ao longo da existência do Programa. Como mostra Leal *et al.* (2018), foi apenas a partir de 2012, com a instalação do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle no MEC que as IES passaram a registrar todos os dados em bases comuns, ainda assim, esses dados ainda não foram publicados em

¹⁹ A África está sendo privilegiada em informações mais detalhadas, porque configura o recorte central do TCC.

plataforma pública. Não obstante, o estudo feito por Amaral (2013) apresenta que até 2013 mais de 2.842 diplomas foram emitidos a estudantes africanos.

Ainda no tocante ao número de estudantes, é importante frisar que uma parcela considerável das vagas disponibilizadas não é preenchida. Cerca de 3 mil vagas são oferecidas anualmente, mas, em média, apenas 700 candidatos se inscrevem, enquanto 300 a 400 são selecionados (AMARAL *et al.*, 2015). Tais dados nos leva a questionar se o PEC-G é acompanhado por políticas públicas de Estado, dos países signatários para que haja constante estímulo aos candidatos para preenchimento das vagas, o que, no entanto, não será objeto de dedicação neste TCC.

3.3 Marco normativo vigente e a estrutura do PEC-G

A partir da atual norma regulamentadora, vigente desde 2013, fica estabelecido ao MRE a responsabilidade de coordenar os processos relativos à implementação do PEC-G junto aos países estrangeiros, através de missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras. Já ao MEC cabe a coordenação dos procedimentos relativos à adesão das IES ao PEC-G, oferta de vagas, seleção e matrícula dos estudantes, bem como acompanhamento do programa. Destaca-se aqui que embora os dois ministérios estejam atrelados à coordenação do PEC-G, não é conferido a eles a responsabilidade de deliberar sobre questões acadêmicas. Essa atribuição é exclusiva das IES signatárias do Programa (BRASIL, 2021).

No que tange à participação das IES, o Decreto de 2013 estabelece que essa se dará por meio de um termo de adesão específico a ser firmado com o MEC. Assim, após a assinatura pelo representante institucional, compete à IES indicar a disponibilidade de cursos oferecidos em período diurno ou integral²⁰, para que assim, o MEC possa chegar a um número total de vagas por curso, ofertadas no âmbito do Programa (BRASIL, 2013).

Os requisitos para a inscrição de estudantes estrangeiros no PEC-G são: (1) ser residente no exterior e não ser portador de visto permanente ou qualquer outro visto temporário para o Brasil; (2) ser maior de 18 anos, preferencialmente não-maior que 23 anos; (3) firmar Termo de Responsabilidade Financeira, assegurando ter meios para custear todas as despesas que se referem à subsistência no Brasil, durante o curso de graduação; (4) firmar Termo de Compromisso, se comprometendo, assim, a ter recursos financeiros para sua

²⁰ Esta restrição do turno de estudos será explorada mais adiante como um limite a ser imposto ao estudante, para que não se insira no mercado de trabalho do país receptor, o que por um lado, evita a diáspora de cérebros, mas por outro dificulta a autossuficiência econômica para se manter como estudante estrangeiro no país.

manutenção²¹ e retornar para seu país de origem após o término da graduação; e (5) apresentar certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras²²(BRASIL, 2013).

Se aprovados, os candidatos receberão visto temporário de estudante, ou visto temporário IV, concedidos por repartições consulares brasileiras. É importante salientar que esse tipo de visto não permite vínculo de natureza empregatícia ou exercícios de quaisquer atividades remuneradas. Somente é admitido participação em estágio curricular e em ações de pesquisa ou extensão, seguindo a legislação dos estrangeiros residentes temporários²³. É permitido também a concessão pelas IES de auxílios financeiros aos estudantes-convênios por prazo limitado e durante o curso para um melhor aproveitamento acadêmico (BRASIL, 2013).

Apesar da obrigatoriedade do termo de responsabilidade financeira, há muitos casos de estudantes pecgeanos que não conseguem arcar com suas despesas no Brasil, em decorrência do alto custo de vista nas cidades, sobretudo nas grandes capitais. Em outras palavras, ainda que o compromisso financeiro seja cumprido burocraticamente, ele não se reproduz na prática (AMARAL, 2013). Logo, em muitos cenários, o auxílio financeiro concedido pelo governo brasileiro ou pelas IES é crucial para a continuidade do discente estrangeiro no Programa.

Em suma, o Estado brasileiro pode conceder quatro tipos de bolsas para o aluno PEC-G, são elas: (1) Bolsa Mérito, oferecida pelo MRE que consiste no auxílio financeiro destinado a estudantes pecgeanos que demonstrem desempenho acadêmico excepcional – para o bolsista mérito também há a possibilidade do governo brasileiro custear a passagem aérea de retorno ao seu país de origem; (2) Bolsa MRE, “concedida a estudantes-convênio de IES não federais que apresentem debilitada situação financeira, após o primeiro ano de graduação no Brasil”; (3) Bolsa Emergencial oferecida também pelo MRE, em caráter extraordinário, em casos que o participante do Programa se encontre em extrema dificuldade financeira “de ordem imprevista” (BRASIL, 2021); e (4) Bolsa PROMISAES (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior), oferecida pelo MEC, visa “fomentar a cooperação

²¹ O Termo de Responsabilidade Financeira precisa ser acompanhado do comprovante de renda do responsável do estudante, atestando capacidade de lhe enviar 400 dólares mensais.

²² Criado em 1994 e expedido a partir de 1998, o Celpe-Bras é um exame aplicado pelo MEC e objetiva avaliar a proficiência em língua portuguesa de estrangeiros que desejam ingressar em universidades brasileiras, trabalhar em empresas brasileiras, revalidar diplomas médicos ou estabelecer-se no Brasil. No âmbito do PEC-G, a apresentação do Celpe-Bras é obrigatória para os candidatos de todos os países, incluindo os PALOP (BRASIL, 2020).

²³ Para além dessa proibição, a legislação veda também o envolvimento em questões políticas. Como estrangeiro, o estudante-convênio não deverá se envolver em manifestações e/ou atividades de cunho político, sob pena de sofrer todas as sanções previstas na legislação brasileira (BRASIL, 2000).

técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura”, a partir da manutenção dos estudantes durante o curso (BRASIL, [200?]). Todas essas bolsas têm valor de R\$ 622,00²⁴ (seiscentos e vinte e dois reais), com duração de 6 meses e possibilidade de renovação.

No que se refere às diretrizes para o desligamento de estudantes-convênio, o Decreto vigente estabelece que serão desligados do PEC-G aqueles alunos que: não efetuarem matrícula no prazo regulamentado pela IES; trancarem a matrícula injustificadamente ou abandonarem o curso; não obtiverem a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina; reprovarem por três vezes na mesma disciplina ou terem reprovado em mais de duas disciplinas no mesmo semestre, a partir do segundo ou terceiro ano de curso; obtiverem transferência para outra IES não conveniada ao PEC-G; ingressarem em uma IES por meio de processo seletivo que não seja a partir do PEC-G; apresentarem conduta imprópria; e/ou obtiverem condição migratória imprópria²⁵ (BRASIL, 2013)

Quanto às garantias, o Decreto prevê assistência médica, odontológica e farmacêutica por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). Em caso de morte, doença grave ou crônica, que inviabilize o término da graduação, a depender da disponibilidade orçamentária do Ministério e em casos de restrição financeira, o MRE poderá arcar com os custos do traslado do estudante para o seu país de origem.

Conforme expõe o MEC, a pré-seleção é realizada pelas missões diplomáticas brasileiras nos países signatários do PEC-G, que além de preencherem com o candidato o formulário de inscrição e conferir a veracidade dos documentos, encaminham a relação dos inscritos e seus respectivos documentos, autenticadas por um agente, ao MRE. Em linhas gerais, como aponta Amaral (2013, p. 76), o dever das embaixadas brasileiras “é receber a inscrição dos estudantes e enviar as informações ao Itamaraty no Brasil [...]. A orientação é para que os funcionários não interfiram no processo em momento algum”.

A seleção final, por outro lado, é realizada inteiramente no Brasil, a partir de um processo manual. Participam dessa etapa a Divisão de Temas Educacionais do MRE e a Coordenação-Geral das Relações Estudantis da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), aconselhados por uma comissão, indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais e Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos

²⁴ Preço estabelecido no ano de 2013.

²⁵ Para uma condição migratória regular no Brasil, torna-se indispensável que o estudante estrangeiro efetive sua matrícula em disciplinas a cada início de período letivo. Cabe à IES verificar a validade da documentação do discente para a efetivação e registro da matrícula.

Comunitários e Estudantis, nos termos da Portaria SESu/MEC Nº 510, de 21 de agosto de 2006 (BRASIL, [200?]). Ao analisar cada candidatura, a Comissão de Seleção escolherá, de acordo com a disponibilidades de vagas e das opções de cidade indicadas pelos estudantes, o curso e a IES que mais correspondente ao histórico escolar do candidato. Nesse sentido, deduz-se que um (a) estudante que não possui boas notas em matérias de humanidades, não será aprovado em um curso como Direito, por exemplo (AMARAL, 2013). Por fim, os resultados finais são divulgados pelas missões ou representações diplomáticas em cada país signatário do PEC-G.

Nesse processo, ainda que sejam responsáveis apenas pela pré-seleção, as representações brasileiras nos países parceiros apresentam um papel central. A partir dos estudos realizados por Amaral *et al.* (2015), é possível depreender que a difusão do PEC-G e, por conseguinte, o baixo número de inscrições em detrimento do número de vagas, tem relação direta com as disposições operacionais das missões diplomáticas, em cada país. A pesquisa destaca ainda a somena centralização de informações, haja vista que os esclarecimentos se dividem entre as páginas do MRE e MEC.

No momento da finalização do curso, fica normatizado que é de responsabilidade da IES informar ao MEC e ao MRE sobre colação de grau do discente, de modo que fica vedada a permanência do estudante-convênio no Brasil para além do prazo legal presente no visto. Posteriormente, caberá ao estudante voltar à embaixada ou consulado no seu país de origem para receber o diploma e histórico escolar da graduação, isso ocorre para que o compromisso de retornar ao seu país após o término do curso seja cumprido.

Agora esmiuçado o panorama histórico e a estrutura vigente do Programa, o próximo capítulo lançará luz à experiência do PEC-G na Universidade Federal de Sergipe.

4 O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

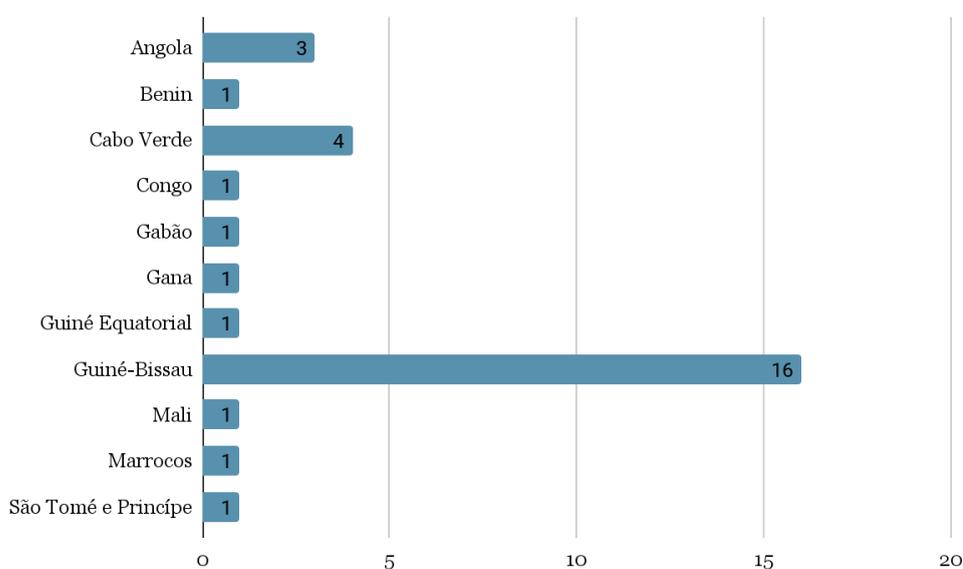
4.1 Balanço do desenvolvimento do PEC-G na UFS

Não há registros no arquivo documental da UFS acerca do ano de adesão da Universidade ao Programa. Embora o Termo de Adesão tenha sido solicitado ao MEC, com base na Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011 de Acesso à Informação, não se obteve resposta do órgão federal. Entretanto, de acordo com dados fornecidos pelo Departamento de Administração Acadêmica (DAA/UFS), é possível deduzir que a Universidade recebeu seu primeiro estudante pecgeano em 1994, oriundo de Angola.

De modo geral, até o momento em que essa pesquisa foi realizada, apurou-se que cerca de 40 alunos pecgeanos já passaram pela UFS, sendo 77,5% (31) deles provenientes da África; 17,5% (7) da Ásia; e 5% (2) da América Latina e Caribe; não houve registros de alunos oriundos do Leste Europeu e Eurásia (Hungria, Polônia, Turquia, Armênia, Macedônia do Norte e Bulgária). Entre os países mais recorrentes, destacam-se os da CPLP, sobretudo Guiné-Bissau, Timor Leste, Cabo Verde e Angola.

Ao se fazer o recorte da participação dos países africanos do PEC-G na UFS, pode-se visualizar também a presença majoritária da África Lusófona. Além disso, levando em consideração as regiões geográficas do continente africano, pode-se destacar a passagem de alunos de 3 regiões, são elas: África Central, África Setentrional e África Ocidental.

Gráfico 1 - Países de origem dos alunos africanos do PEC-G na UFS



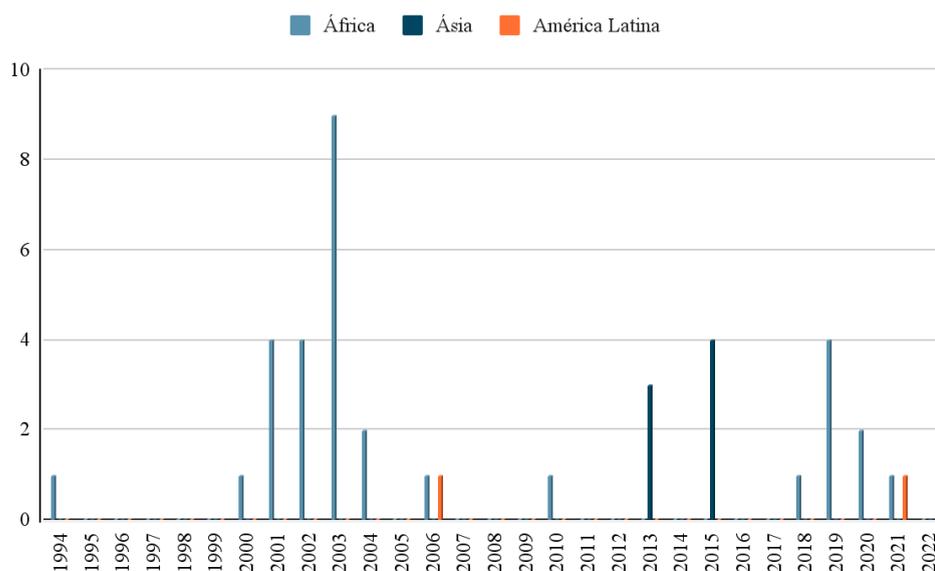
Fonte: DAA/UFS (2023)

A partir da análise do gráfico 1, percebe-se, em números absolutos, que Guiné-Bissau é o País que mais enviou estudantes para a UFS. À vista disso, convém analisar o papel da UFS, enquanto instituição capacitadora de jovens bissau-guineenses. O país da costa ocidental da África, apresenta, atualmente, alguns problemas que prejudicam a autonomia do País, dificultando, assim, a formação educacional do seu corpo social. Deste modo, o Brasil, enquanto parceiro direto de Guiné-Bissau, representa uma possibilidade factível para os jovens guineenses que buscam formação de nível superior (DJALÓ, 2014).

Tendo em vista que 75% (12) dos estudantes bissau-guineenses que passaram pela UFS integralizaram suas graduações, cabe concluir que a Universidade sergipana contribuiu para a formação profissional do pessoal oriundo do País, ainda que de forma pouco numerosa se comparado ao número total de participantes do PEC-G de Guiné-Bissau que chegaram ao Brasil.

No tocante ao quantitativo de alunos ao longo dos anos, observou-se um aumento no fluxo de alunos a partir dos anos 2000. Destaca-se o ano de 2003, caracterizado pela entrada do maior número de estudantes pecgeanos da UFS, sendo todos eles oriundos de Guiné-Bissau. Internamente, não foram encontradas razões concretas que pudessem influenciar diretamente o número expressivo de alunos durante 2003, se comparado aos outros anos.

Gráfico 2 - Quantitativo de estudantes pecgeanos ao longo dos anos na UFS



Fonte: DAA/UFS (2023)

Ainda no que concerne aos bissau-guineenses pecgeanos na UFS, cabe ressaltar a suspensão do Programa para o país, após o golpe militar de 2012. Devido à deposição do ex-presidente interino de Guiné-Bissau, Raimundo Pereira, pelo Comando Militar, Dilma Rousseff, presidente do Brasil vigente naquele ano, suspendeu os convênios educacionais com o País, impossibilitando assim o ingresso de estudantes guineenses, tanto no PEC-G quanto no PEC-PG, para pós-graduação. Na época, o governo brasileiro alegou ser uma decisão tomada não com objetivo de punir o país, mas de não reconhecer as autoridades políticas de transição, após o golpe. Pelo imperativo político e diplomático, não houve entrada de estudantes guineenses na UFS entre 2012 e 2014. Nesse caso, cabe mencionar uma clara contradição do governo brasileiro ao se levar em consideração o princípio da não condicionalidade, expressas nas posições brasileiras no tocante à CSS.

Para além da análise dos anos, a presente pesquisa buscou identificar o gênero e a faixa etária dos estudantes, no ano em que ingressaram no Programa. Na tabela 3, é possível perceber que a maior parte dos participantes entraram na UFS na janela etária preferencial do PEC-G, isto é, entre 18 e 23 anos. No entanto, os dados mostram que um número significativo de estudantes foi selecionado estando com idade acima do preferível pelo Programa, provando, portanto, não ser esse um critério de peso na seleção dos candidatos.

Tabela 3 - Perfil etário e de gênero dos estudantes pecgeanos na UFS

	África	Ásia	América Latina
IDADE			
18 a 23	15	4	2
23 a 30	15	3	0
31 e mais	1	0	0
SEXO			
Masculino	23	6	2
Femino	8	1	0

Fonte: CORI/UFS (2023)

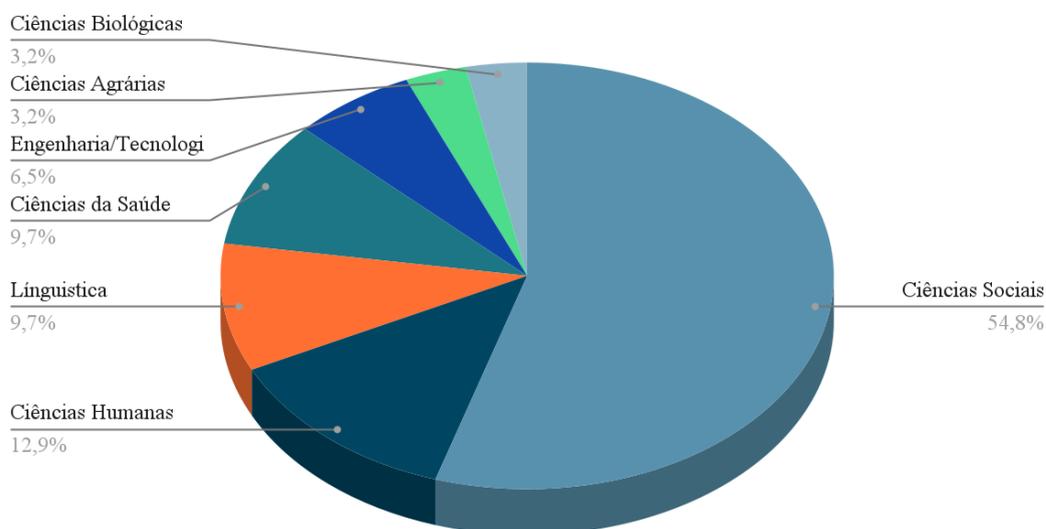
Quando observado o gênero, percebe-se que há uma significativa disparidade de gênero entre os participantes. Esses dados refletem um problema persistente nos três continentes, a desigualdade de gênero na educação. A África, recorte dessa pesquisa, é um continente composto por mais de 50 países, os quais detêm um leque amplo de culturas e situações socioeconômicas, por isso generalizar a educação de meninas pode gerar equívocos devido às diferenças significativas não só entre os países, mas também dentro de cada país.

Ainda assim, o Relatório da Unesco aponta que os cenários na África Subsaariana ainda acompanham o contexto geral africano, no que se refere à paridade de gênero na educação. O informe mostra que 6 milhões de meninas estavam matriculadas no nível secundário, comparativamente aos 8 milhões de meninos. A pesquisa da organização humanitária Oxfam GB (2005) mostra ainda que as meninas na África Central e Ocidental tendem a ter taxas de matrícula bem mais baixas do que os meninos. Na Guiné-Bissau, por exemplo, cerca de 60% das meninas são matriculadas na escola primária, comparado a 90% dos meninos. Em áreas remotas do Mali, as taxas de matrículas para meninas podem chegar perto de 30%. Tudo isso nos leva a identificar que as políticas de internacionalização deveriam, também, privilegiar o equilíbrio daquelas estatísticas, tanto enquanto posicionamento de política externa, como política institucional das IES.

Somado à problemática da representação feminina de apenas 25,8% entre pecgeanos africanos na UFS, cabe citar ainda a taxa de integralização do curso. Enquanto que 82,3% dos homens que não estão mais com a matrícula ativa conseguiram concluir seu curso, o número cai para 62,5% das mulheres.

Com relação às áreas de conhecimento, tendo por base as definidas pelo CNPq, a análise de dados mostrou que 58% (17) dos alunos pecgeanos provenientes de países africanos ingressaram em cursos da área das ciências sociais; 12,9% (4) da área da ciências humanas; 9,7% (3) da área das linguísticas; 9,7% (3) da área das ciências da saúde; 6,5% (2) da áreas das engenharias/tecnologias; 3,2% (1) das ciências agrárias e 3,2% (1) das ciências biológicas.

Gráfico 3 - Quantitativo de estudantes pecgeanos ao longo dos anos na UFS por área de conhecimento



Fonte: DAA/UFS (2013)

De acordo com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), na figura do Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB), setor responsável pelos trâmites acadêmicos no PEC-G na UFS, anualmente o DAA sugere aos departamentos que duas vagas sejam oferecidas para os estudantes. Isso, por outro lado, não significa que os departamentos vão ofertar as duas vagas, eles podem, inclusive, não ofertar nenhuma. Supõe-se aqui que devido à ausência de uma política institucional que determine a obrigatoriedade da oferta de vagas ou até mesmo a estimule, a UFS ainda oferta um número pequeno de vagas para o Programa, o que, conseqüentemente, pode influenciar no quantitativo de estudantes recebidos anualmente.

No que se refere aos setores responsáveis pelo desenvolvimento do PEC-G na UFS, além do DELIB, a Coordenação de Relações Internacionais (CORI)²⁶, vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP), atua, desde 2022, realizando a inclusão desses estudantes estrangeiros.

Atualmente, no primeiro semestre de 2023, a UFS possui 8 alunos com matrícula ativa, sendo 6 deles oriundos de países africanos. Dentre os 32 alunos que passaram pela Universidade, 78,1% (25) destes se formaram. Já entre os 25 alunos africanos que não

²⁶ No ano de 2022, a CORI criou o Programa Institucional de Mentoria Acadêmica ao Estudante Estrangeiro (PIMAAE), com o objetivo de favorecer uma melhor experiência universitária, contribuir com o desenvolvimento interpessoal, permanência e sucesso acadêmico do estudante estrangeiro.

possuem mais vínculo, o índice de conclusão é de 76% (19). A partir dos dados de integralização levantados, depreende-se que para formar capital humano, o PEC-G na UFS apresenta um significativo nível de sucesso, tendo em vista que a maior parte dos seus estudantes-convênio conseguem se graduar.

Embora eficiente em formar recursos humanos, a ausência de evidências acerca da atuação dessas pessoas em seus países, nos leva a questionar em que medida o PEC-G fomenta o desenvolvimento dos países signatários. Para obter respostas, o presente estudo se volta para as percepções de alguns estudantes pecgeanos da UFS sobre o tema, cedidas por meio de entrevistas. Para além de colher respostas sobre essa questão, com as entrevistas, buscou-se entender também as motivações e os desafios dos estudantes africanos do PEG-G na UFS.

4.2 Narrativas e Travessias: As vozes dos alunos pecgeanos da UFS

Essa seção será dedicada à análise dos dados coletados por meio de entrevistas concedidas pelos estudantes pecgeanos africanos da UFS com matrícula ativa. Com as entrevistas semi-estruturadas, buscou-se averiguar e compreender (1) as maiores motivações na escolha do Brasil e do Programa, (2) os principais desafios enfrentados e (3) suas percepções acerca do PEC-G enquanto programa de cooperação educacional para o desenvolvimento.

O quadro a seguir apresenta elementos do perfil do grupo considerando-se país, ano de ingresso, língua oficial e curso frequentado:

Quadro 2 - Perfil dos estudantes pecgeanos da UFS entrevistados²⁷

Pseudônimo	País de Origem	Ano de ingresso	Língua Oficial	Curso
Júlio	Gabão	2019	Francês	Relações Internacionais
Antônio	Marrocos	2020	Árabe e Amazigh	Odontologia
Gabriel	Gana	2018	Inglês	Administração
José	Mali	2019	Francês	Relações Internacionais
Marcos	Guiné-Bissau	2019	Português	Letras - Português

Fonte: De acordo com os dados concedidos nas entrevistas.

²⁷ Cabe destacar que um traço comum dos alunos africanos entrevistados é o multilinguismo. Todos eles conseguem falar em dois ou mais idiomas. Além das línguas coloniais, como português, francês e inglês, e as oficiais, como árabe e amazigh, outras línguas próprias do continente africano como kwélé, lingala, bambara, twi, fante, anum boso, fula foram citadas.

No primeiro momento, a maior parte dos entrevistados afirma ter conhecido o PEC-G através de amigos ou pessoas conhecidas que já passaram pelo Brasil ou pelo Programa. Nenhum deles falou ter conhecido a partir de fontes oficiais, como a Embaixada do Brasil nos seus países.

“Conheci o PEC-G através de uma brasileira, esposa de um familiar” (Antônio, Marrocos);

“Basicamente eu conheci por um amigo e depois eu fui para a embaixada para descobrir como faz e tudo mais” (Gabriel, Gana);

“Através de um amigo do Mali que mora aqui no Brasil” (José, Mali);

“Eu conheci PEC-G através de um colega, porque ele estudou na embaixada do Brasil, lá eles dão aulas de língua portuguesa, então ele estudou lá e conheceu tanto o PEC-G quanto a UNILAB” (Marcos, Guiné-Bissau).

Apenas um estudante afirmou ter conhecido por um site público

“Conheci pela internet, em um site chamado Agência Nacional de Bolsas, do meu país” (Júlio, Gabão).

O fato de não haver um padrão sobre a fonte do conhecimento da oportunidade pode expressar uma ineficiente política institucional de divulgação do PEC-G, na África, sobretudo entre os países não-lusófonos.

Quando perguntado acerca das suas motivações para inscrever-se no Programa, alguns participantes destacam seus perfis abertos a novas vivências culturais, bem como a simpatia por traços da cultura brasileira.

“Como eu já tinha um perfil muito internacional, eu já sabia que eu gostaria de estudar uma outra língua, como o português [...] Quando eu estava na escola, eu cheguei a ter aula de Espanhol, aulas sobre a América Latina e gostei mais do Brasil, gostei das aulas sobre o Brasil, a geografia, as curiosidades do país. Então eu disse “eu quero muito ir para uma país do continente americano”, mas não quero ir para um que fale espanhol, porque eu já sei. Eu queria ter essa variedade de línguas, então eu decidi vir para o Brasil pela questão do português. Tinha gostado da cultura latino-americana, além das novelas, dos filmes que já tinha assistido lá, que reforçava meu gosto pelo Brasil” (Júlio, Gabão).

“Meu amigo me estimulou a participar, eu já estava fora do meu país quando o edital foi lançado, e eu já gostava um pouco de migrar” (José, Marrocos);

“Eu sou uma pessoa que gosta de explorar muito, conhecer outras pessoas, essas coisas” (Gabriel, Gana).

Somado a esse fator, a busca pela renovação de repertórios de ensino motivou estudantes como Antônio, de Marrocos, a querer estudar fora e, conseqüentemente, se inscrever no PEC-G.

“Eu tinha a ideia de fazer graduação fora [...] Eu fiz um curso técnico em Marrocos em prótese dentária, mas o meu desejo era me aprofundar na área. Só que não achei uma oportunidade que vai abrir portas para esse objetivo. Então comecei a procurar uma maneira de fazer isso fora do Marrocos, porque percebi que é muito limitado...em relação a desenvolver uma carreira nessa área de odontologia [...] Só para você ter uma noção, 20% dos dentistas no mundo estão no Brasil. Tem um mercado gigante para essa área.” (Antônio, Marrocos).

Nesse sentido, ainda, alguns estudantes apontam alguns *déficits* dos sistemas de ensino superior dos seus países – a exemplo de investimentos insuficientes, práticas e recursos desatualizados, ausência de atividades de pesquisa e pouca variedade de cursos – como motivações para busca da graduação fora de seus países.

“O governo não se importa muito com o ensino, tem muita greve sabe, tem problema de investimento... muita gente acaba desistindo [...] Quem tem dinheiro vai cursar em outro lugar, mas quem não tem vai abrir uma loja” (José, Mali).

“Lá tem práticas e recursos que ainda não são atualizados. Por exemplo, seu eu fosse estudar o curso que eu estou estudando aqui de Relações Internacionais, eu teria que estudar primeiro uma licenciatura em Direito e depois me especializar em Direito das Relações Internacionais, ou estudar História e me especializar em História das Relações Internacionais, porque não há um campo das Relações Internacionais lá que é estabelecido” (Júlio, Gabão).

Em adição, Gabriel de Gana coloca:

“Lá algumas universidades pagam mesmo sendo pública. Também lá nas universidades não têm muita pesquisa não, normalmente só os professores que fazem pesquisa, os alunos não fazem muito não [...] Além disso, a universidade que eu estudava era mais profissional, só tinha cursos mais específicos, poucos cursos, só tinha TI e administração. Não tinha cursos de ciências, enfermagem, medicina... Não era uma faculdade que tinha muitos departamentos como a UFS não” (Gabriel, Gana).

Outro ponto levantado por eles ao falar sobre suas motivações para se inscreverem no PEC-G, é o baixo número de universidades públicas e os altos custos das Universidades particulares.

“Tem universidades públicas, mas não são muitas. Isso faz com que as pessoas não tenham essa facilidade de entrar na universidade pq não tem muitas universidades, têm muitas mais faculdades particulares, mas os preços são muito caros. São preços que são colocados sem levar em consideração o custo de vida e o salário que as pessoas recebem” (Júlio, Gabão).

“Em Marrocos tem universidade pública, mas tem poucas vagas e tem também muita corrupção. Então tem certas vagas que já são reservadas para o filho de alguém, então vai ter um jeitinho marroquino de conseguir as coisas, sem passar pelo processo normal. Até quando sai o resultado do processo seletivo dá pra perceber que tem pessoas da mesma família, que tem um parente que trabalha na reitoria ou ministério que vai ajudar no processo de seleção [...] Além disso, a universidade particular é muito cara, os preços são bem mais salgados do que aqui e só tem nas grandes cidades” (Antônio, Marrocos).

“Eu estudava lá em universidade particular e muitas vezes também questão de pagar e outras dificuldades também, então eu decidi me inscrever, achei que era um desafio que eu podia encarar [...] O Brasil me deu essa oportunidade e eu consegui essa oportunidade. Então para mim era uma saída de ficar lá tentando estudar na particular. Quem pagava minha faculdade era meu pai e meu tio, então de certa forma não tinha muita garantia” (Marcos, Guiné-Bissau).

Essa complexa realidade das universidades africanas é exposta no estudo de Varela (2015). O cabo-verdiano apresenta que as universidades africanas sofrem o impacto de problemas similares aos que atingem as universidades ocidentais, no entanto, na África às instituições de ensino superior públicas enfrentam desafios específicos que derivam, por um lado, das dificuldades e crises econômicas e políticas que afetam grande parte dos países africanos e, por outro, das tendências e efeitos negativos do processo de globalização neoliberal. Ao ressaltar os efeitos desses processos para as instituições universitárias africanas, o autor cita o aumento do número das universidades privadas, conduzidas pelo lucro e estreiteza profissional, e a aposta deficiente em pesquisa das IES. Por consequência, tal como esboçam Olukoshi *et al.* (2004, p. 602 *apud* Varela, 2015) “a universidade africana do século XXI é claramente confrontada com uma grave crise de sobrevivência, que tem a ver tanto com sua visibilidade e credibilidade, como com seu sentido de identidade e missão”.

Na perspectiva dos estudantes pegceanos, então, o PEC-G se coloca como uma oportunidade para cursar a graduação em IES mais desenvolvidas por um melhor custo-benefício. Ou seja, para além das problemáticas características do ensino superior africano, as falas dos estudantes evidenciam o peso do fator econômico na escolha pelo Brasil, uma vez que além de ter um custo de vida inferior aos países europeus, por exemplo, as universidades públicas brasileiras são gratuitas e oferecem a possibilidade de bolsas e auxílios financeiros. Ainda que o Termo de Responsabilidade Financeira seja um dos documentos exigidos pelo PEC-G.

Em contrapartida, como mostra a pesquisa de Amaral (2013), até os próprios gestores do Programa reconhecem que o Termo de Responsabilidade Financeira não garante a manutenção dos estudantes no Brasil. O documento pode ser assinado por qualquer pessoa, mesmo que não seja da família do estudante, isso, por sua vez, acaba favorecendo que muitos

participantes forjem uma condição satisfatória para a sua manutenção no Brasil. Em relação a isso, os estudantes relatam:

“Eu já ouvi um caso de uma pessoa que pegou dinheiro de alguém e colocou na conta do banco por três meses para apresentar na embaixada, para dizer que, enfim, tem capacidade. É uma forma dela ir estudar, de melhorar a vida dela” (José, Mali); “Tem que enxergar isso através da realidade, porque eu conheço várias pessoas que pegaram dinheiro emprestado para comprovar”.

Ainda, cabe destacar a percepção crítica dos alunos sobre a obrigatoriedade deste documento:

“O termo de responsabilidade financeira eu avalio incoerente, por que ele fala que o responsável financeiro ele se compromete a se responsabilizar financeiramente pelo aluno durante toda a graduação. A graduação não é só 1 mês, não são 6 meses, são anos, então tem pessoas que perderam os responsáveis financeiros, ou o responsável financeiro não tem mais condições. A gente está tratando de 4, 5 anos, tem pessoas que perderam essa fonte financeira. Não dá para padronizar as condições financeiras de seres humanos, é algo que não é tão estável. Eu posso dizer que hoje eu tenho as condições para me manter, mas e amanhã? Como eu vou garantir que amanhã não vai acontecer nada? Ninguém leva isso em consideração, entendeu?” (Antônio, Marrocos).

Em consonância, José do Mali diz:

“Na minha opinião o PEC-G deveria atualizar, porque tem muita coisa que não dá certo mais. A gente não pode trabalhar, é como se o responsável financeiro não morresse, não perdesse o emprego, sei lá. Acho isso um pouco injusto, é como se o PEC-G só desse direito aos que têm dinheiro.” (José, Mali).

A investigação de Amaral *et al.* (2015, p. 102) sobre o PEC-G, reforça essas críticas ao afirmar que “mesmo com o modelo de não indicação por partes dos países, aparentemente existe algum tipo de benefício àqueles estudantes das elites nacionais”. Analogicamente, Haas (2007) defende que a noção popular, de que os pobres têm maior tendência de migrar, é equivocada. Segundo o autor, a migração é um processo seletivo, desse modo, as pessoas precisam de recursos financeiros e sociais. Logo, é possível deduzir, como coloca Leal *et al.* (2018), que as restrições impostas pelo PEC-G excluem indivíduos para as quais a oportunidade realmente implicaria no desenvolvimento.

À vista disso, cabe ressaltar o papel imprescindível dos auxílios e bolsas concedidos pela UFS e pelas instâncias federais. Além de serem fundamentais para viabilizar a permanência dos estudantes PEC-G, esses mecanismos reduzem seus custos de manutenção e, por conseguinte, democratizam o acesso desses ao ensino superior, na medida que reduz a dependência dos estudantes dos seus responsáveis financeiros. Ao serem questionados acerca do recebimento de bolsas e/ou auxílios, todos os alunos entrevistados afirmaram receber ou já

ter recebido. No entanto, alguns estudantes relataram a ausência de lançamentos de editais durante a gestão do ex-ministro Ernesto Araújo²⁸, bem como inseguranças quanto ao recebimento de bolsas oriundas do MRE²⁹.

“Recebo bolsa mérito, mas passei um tempo sem receber, na minha opinião foi por causa do Ernesto Araújo, desde que ele saiu, abriu muitos editais. Mas na gestão dele não teve” (José, Mali).

“Recebo bolsa mérito, mas assim, não é algo garantido, sabe? É semestral, mas aqueles a cada 6 meses que demora pra caramba, para ter uma noção, para que o edital saia, eles demoram mais que 1 mês, mais que dois meses. Aí a gente nem está falando mais de semestral, porque a gente já entrou no outro semestre. Toda a maratona do edital leva alguns meses, então, em 1 ano não vai ter necessariamente duas bolsas, você vai conseguir uma bolsa e pouco. Também tem o fato que a cada edital você pensa “será que eles vão liberar pra mim, essa vez?”” (Antônio, Marrocos).

Para além da questão financeira, quanto perguntado sobre suas maiores dificuldades dentro do PEC-G, a língua aparece como resposta majoritária, especialmente para aqueles alunos africanos oriundos de países não-lusófonos. Antes mesmo de começarem a estudar na UFS, esses estudantes relatam momentos de tensão e dificuldade no período do curso preparatório para o Celpe-Bras. É importante pontuar que nos países não lusófonos, não é comum a existência de postos de aplicação do Celpe-Bras, logo, os candidatos precisam vir para o Brasil fazer o exame. No entanto, como todos eles não eram falantes de língua portuguesa e não tinham nenhum conhecimento prévio, esses participantes passaram alguns meses fazendo o curso preparatório do exame de proficiência na Universidade Federal da Bahia (UFBA)³⁰.

“A grande dificuldade foi a língua. Na minha cabeça eu nunca ia conseguir, às vezes dava vontade de chorar (risos). Português é uma língua difícil [...] O período do Celpe-Bras foi muito difícil, por que imagine... voltar para o seu país, com vergonha na cara. Você não conseguiu honrar a família, reprovou, enfim... então tudo isso deixa a pessoa bem estressada. Tem um momento que você pensa “por que eu entrei nisso?”” (José, Mali)

“Dificuldade maior para mim foi a língua. Antes de vir pra cá, eu até fui na embaixada perguntar se tinha algum curso de português, porque eu não sabia nada. Eles até me indicaram alguém lá, mas eu teria que pagar caro. O Celpe-Bras dificultou um pouquinho. Eu cheguei no Brasil 4 meses antes do exame. Tive que começar do zero, então imagine [...] Além disso, imagine a pessoa juntar dinheiro, fazer todo o processo e quando chega aqui não passar?” (Gabriel, Gana).

²⁸ Ernesto Araújo foi ministro do MRE entre janeiro de 2009 e março de 2021.

²⁹ Especificações expressas na página 38.

³⁰ Caso o candidato não consiga o certificado no primeiro ano, ele deverá voltar ao seu país de origem. O candidato deverá, inclusive, pagar sua passagem de volta.

Ainda que os alunos oriundos de países lusófonos não tenham relatado grandes dificuldades com a língua portuguesa, embora cada país expresse suas particularidades na língua, o aluno bissau-guineense relata que foi vítima de preconceito linguístico, isto é, discriminação baseada na forma como uma pessoa fala ou escreve, a qual acaba por marcar, diferenciar e excluir pessoas com base em um modelo linguístico preferível, nesse caso, o português falado no Brasil (TIMBANE *et al.*, 2019). Ao expor sua experiência, Marcos diz que:

“A maioria dos brasileiros acham que a língua é deles. Então as pessoas que falam diferente dele, não estão falando certo. Uma vez eu estava no mercado, um cara disse “ele fala como nós” e eu respondi “a língua é vossa?”. O que tá na consciência deles é que precisamos falar da mesma forma que eles falam. Isso acaba tornando o preconceito linguístico. Na sala de aula encontramos isso, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, isso é comum [...] Eu estava falando com uma amiga hoje mesmo sobre isso, eu disse a ela: “você não está falando errado, você está falando de acordo com a comunidade que você veio”” (Marcos, Guiné-Bissau).

Em adição às dificuldades enfrentadas no PEC-G, alguns alunos trouxeram reflexões sobre o que é ser estrangeiro em uma cidade pequena e ser aluno de uma instituição ainda pouco internacionalizada.

“Eu sou o primeiro e único aluno estrangeiro em um Campus no interior. A dificuldade é que ninguém reconhece as minhas necessidades enquanto aluno estrangeiro. Em outras palavras, tenho que me virar nas disciplinas, igual o aluno brasileiro que fez o ensino fundamental e ensino médio aqui no Brasil. Os professores cobram a mesma coisa do nível de português, acho que não é justo. Eu falo mais do ponto de vista de ter as mesmas condições. Não pode cobrar a mesma coisa de um aluno estrangeiro e de um aluno brasileiro. Eu só estudei português por nove meses” (Antônio, Marrocos).

“Essas pessoas que vieram do interior, muitas nunca tiveram contato com um africano. Muitas vezes a gente foi chamado aqui de jamaicanos. As pessoas aqui na universidade não sabem dos PALOP, não sabem dos países da CPLP, e aí eles chamam você de haitiano, jamaicano”. (Marcos, Guiné-Bissau).

Comparada a outras universidades públicas, a UFS iniciou tardiamente o investimento em internacionalização, o que resulta em um processo de maturidade ainda em construção e que se reflete na incipiência de programas institucionais de recepção e acompanhamento de estrangeiros. A CORI trabalha no limite de suas possibilidades, super aproveitando os baixos e recentes investimentos que devem ser empregados no avanço de múltiplas frentes. Ultimamente, a equipe tem se esforçado a criar frentes de trabalhos voluntários e também, lideradas por equipes de docentes e discentes, por meio do programa PIMAEE.

Por outro lado, o baixo número de alunos na instituição se configura para alguns alunos como um ponto positivo:

“Nós somos poucos aqui, então a instituição acaba lidando muito próximo com a gente, porque somos um grupo pequeno. Então, isso de certa forma facilita nossa trajetória”.

Após a investigação das dificuldades, coloca-se no bojo de análise as percepções dos estudantes peggeanos acerca do PEC-G enquanto promotor do desenvolvimento dos países africanos signatários do Programa. Ao longo de suas respostas, os estudantes mostraram estar cientes do objetivo do programa - a qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento de seus países -, entretanto, suas falas confirmam a hipótese que na prática isso não acontece necessariamente devido, de maneira geral, a quatro aspectos: 1) diáspora de cérebros motivadas pelas reduzidas oportunidades de inserção profissional, somada à alta competitividade do mercado de trabalho; 2) falta de envolvimento entre as partes nacionais; 3) ausência de políticas de estímulo ao retorno; e 4) aspirações pessoais.

No tocante ao primeiro aspecto, Gabriel, de Gana, coloca:

“Eu não sei se isso de alguma forma traz desenvolvimento para o nosso país, porque a questão não é só a gente vir estudar aqui. A questão é: o que a gente faz quando a gente voltar?”.

Para além dessa questão, outro estudante aponta ainda que a graduação por si só não representa um diferencial no mercado de trabalho, logo, a qualificação adquirida no Brasil não garante uma oportunidade ao retornar.

“No meu país, todo mundo tem graduação, quando eu digo isso não estou querendo dizer que realmente todo mundo tem graduação, mas isso não é um diferencial no mercado de trabalho. Tem muita gente formada, mas pouco emprego”; “Eu diria que essa questão está só no papel mesmo” (José, Mali).

A fim de mudar essa realidade entre os alunos peggeanos, programas de estímulo ao retorno, promovidas pelos países de origem dos estudantes, seriam fundamentais. No entanto, segundo os entrevistados, não há nenhuma política com essa natureza em seus países.

“Não tem, o meu país não é tipo o Cabo Verde, Cabo Verde tem, Timor Leste tem. Os alunos desses países até recebem bolsa do Estado, para que eles voltem para ajudar né, mas no meu país não” (Samuel, Gana).

“Não tem, porque os PEC-G não são a maioria dos estudantes que estudam fora, então não tem nenhuma política voltada. Somos um pouquinho mais de 100 pessoas. Não tem política nem de inserção, nem de retorno ao nosso país” (Júlio, Gabão).

“Acho que eles não sabem nem quem está aqui, imagine programa de estímulo. Você imagina que só uma parte está controlando o programa, o Estado de Guiné-Bissau desconhece todo o processo, de certa forma”(Marcos, Guiné-Bissau).

“Não há. Uma coisa que eu sinto falta também, é um trabalho junto entre os ministérios. O ministério da educação daqui e do meu país, por exemplo. Eles poderiam trabalhar juntos, buscar mais informações (José, Mali).

As duas últimas falas, sobretudo, nos permitiu encontrar pistas para mais um obstáculo na concretização do objetivo proposto pelo PEC-G, a ausência do envolvimento entre as partes nacionais. Ao levantar também essa problemática em seu estudo, Leal *et al.* (2018) ressaltam que apesar da CSS pressupor o envolvimento das partes em condições de igualdade e reciprocidade, isto é, a partir de uma relação com participação ativa de ambas as partes, no PEC-G, essa interação não ocorre, ao menos não de modo oficial. O Brasil estabelece toda agenda do PEC-G, assim como controla todo o processo nas suas entidades nacionais – mesma lógica vista na ajuda Norte-Sul. Esse fato torna-se problemático, pois o intercâmbio de ideias é indispensável para que o PEC-G atenda às demandas do desenvolvimento dos seus países signatários, haja vista que os esses países conhecem melhor suas condições e necessidades. Nesse viés, os estudam colocam:

“Eu sabia que o PEC-G tem esse objetivo, mas eu acredito que de certa forma, esse objetivo não está sendo cumprido, porque não adianta... O processo do PEC-G corre só com a embaixada do Brasil dos nossos países, então aparentemente é a embaixada do Brasil que resolve tudo lá. Então, por exemplo, eles que têm o processo, eles que têm os exames. Meu Estado desconhece todo o processo que corre lá, então se não tem monitoramento, esses produtos que estão sendo formados no sentido de desenvolver o país não tem segmento, de certa forma.” (Marcos, Guiné-Bissau)

“Antes dessa cooperação ser feita os países precisam sentar e conversar sobre o que a gente vai fazer quando voltar, entende? Porque a cooperação é o que eles vão criar, não é só a gente vir pra cá [...] Não tem nada que esse conhecimento aqui, quando eu chegar eu vou implementar lá. Não tem uma coisa fixa, quando eu chegar lá eu vou fazer isso. Se tiver algo que eu possa fazer quando eu voltar, eu posso inclusive fazer algum projeto aqui, procurar professores para me ajudar a fazer algum projeto. Não tem nada previsto para eu voltar.” (Gabriel, Gana)

Para além da ausência de oportunidades, de políticas de incentivo à retorno e de envolvimento formalizado entre as partes, o diálogo com os alunos pecgeanos africanos da UFS nos permitiu compreender que as aspirações pessoais têm um importante peso na decisão de regressar aos seus países.

“A gente tem consciência que temos que servir nosso país, mas a primeira coisa que a gente vem fazer, é servir a nós mesmos, é o desenvolvimento de si mesmo” (Marcos, Guiné-Bissau).

Além de almejam se qualificar ainda mais, os alunos alegam levar em consideração os vínculos firmados no Brasil, assim como a integração cultural, ou seja, familiarização com a cultura e com os costumes brasileiros.

“Se eu disser que eu vou voltar para ajudar o desenvolvimento do meu país através de uma graduação, eu vou estar mentindo. E como eu não gosto de mentir, eu estou fazendo graduação para mim mesmo, porque eu quero ser graduado nessa área.” (Antônio, Marrocos).

“Eu estava pensando em fazer mestrado em outro país, mas eu conheci minha namorada aqui, a gente acabou de se conhecer e isso querendo ou não acaba influenciando minhas decisões. Justamente para que a gente consiga criar algum laço juntos, eu pretendo fazer mestrado aqui depois da graduação.” (Gabriel, Gana)

“Muita gente também se acostuma com a vida daqui, sabe? Porque, por exemplo, se eu voltar para o meu país hoje, eu sou estrangeiro lá. Eu já esqueci da vida como é lá, eu não tomo mais café como eu tomava lá. As amizades que eu tinha... até para arranjar emprego, você tem que criar uma nova rede [...] Quero conseguir mestrado, onde conseguir é o melhor lugar pra mim. Mas hoje acho que é mais fácil conseguir no Brasil. Quando acabar, eu voltarei pro Mali para ver a família, mas não sei se vou ficar, vou para onde eu achar emprego.” (José, Mali)

Ainda que na prática, esses elementos distanciam o PEC-G do objetivo proferido pelo discurso oficial brasileiro, não seria adequado reduzi-lo a uma lógica meramente assistencialista, tampouco negar suas contribuições para a formação de milhares de jovens africanos. Para além da formação de milhares de jovens, o PEC-G reforça as trocas culturais e a diplomacia cultural do Brasil. No que se refere a essas contribuições do Programa, os estudantes trazem que:

“O Programa é muito importante. A gente consegue conhecer muita coisa que não conhecia, ler muita coisa que eu não lia. Eu consegui estender minhas asas. Dá oportunidade para as pessoas que querem estudar fora, não necessariamente tendo dinheiro ou não, mas a pessoa consegue realizar uma coisa que quis a vida toda.”

“Se você imaginar o número de guineenses que eram formados antes e depois da independência e hoje, é totalmente diferente. Se você observar a quantidade de guineenses que estão entrando no Brasil, por ano, só para a formação... Esse programa está ajudando cada vez mais a formar jovens. Esses jovens podem ter experiências fora do país, falam a língua e tem formação com melhor qualidade. De certa forma, é inegável a contribuição que isso pode dar na sociedade [...] Isso vai ajudar de certa forma no desenvolvimento social.” (Marcos, Guiné-Bissau).

Em adição, Antônio, de Marrocos, reforça a troca cultural e a promoção de diálogos entre a população brasileira e estrangeiros como umas das maiores colaborações do PEC-G:

“O PEC-G dá oportunidades tanto para os brasileiros, quanto para os estudantes vindos dos países africanos de enxergar as semelhanças, ao invés de enxergar as diferenças, entendeu? Muitas vezes a gente descobre coisas aqui que nos lembra a cultura da gente, na culinária, na música, na tradição. Eu acho que esse tipo de programa ajuda na troca cultural. As pessoas que eu encontro aqui em Lagarto, tem pessoas que nunca encontrou alguém fora do Brasil. É uma oportunidade tanto para o cidadão daqui, quanto pra gente. No final, as diferenças só existem na mente porque todo mundo é igual. As fronteiras só existem no papel, no final todo mundo tem o mesmo destino.” (Antônio, Marrocos)

Enquanto instrumento de Diplomacia Cultural e *soft power* do Brasil, o estudante José do Mali profere:

“Acho que é uma influência positiva. Tem muitas políticas públicas do Brasil que me inspiram. Caso eu me torne um dirigente político, claro que o Brasil faria parte das minhas prioridades enquanto parceiros, eu tentaria estabelecer relações mais próximas. É uma influência muito positiva do Brasil no Sul-Global, entende?” (José, Mali).

As falas dos participantes nos permitem compreender, por fim, que apesar dos desafios enfrentados, a ânsia pelo crescimento intelectual, por melhores oportunidades e pelos benefícios da experiência internacional, é combustível para o enfrentamento das adversidades do Programa. O PEC-G pode não fomentar necessariamente o desenvolvimento dos Estados, mas além de conferir benefícios diretos ao Brasil, ele fomenta o desenvolvimento pessoal dos seus participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro capítulo trouxe, além da conceituação e da problematização contextualizada da cooperação sul-sul para a agenda de desenvolvimento atrelada à política externa brasileira, um balanço da sua evolução entre diferentes governos brasileiros. Este capítulo pretendeu mostrar o Brasil como um *player* central da cooperação sul-sul, o que fica evidente a partir da política externa do governo Lula.

Já o segundo capítulo insere a cooperação educacional como uma das modalidades privilegiadas pela cooperação sul-sul brasileira por seu potencial incontestável na promoção de maiores padrões educacionais de indivíduos oriundos de países em desenvolvimento. Trata-se de um espaço no qual o Brasil consegue se sobressair, pelo ganho de capital político e cultural, bem como obter benefícios materiais, por meio da construção de relações que pretendem o alcance da autonomia na valorização e inserção internacional do País.

Como exemplo de cooperação educacional tradicional, insere-se ainda no segundo capítulo o PEC-G. A exposição e análise do seu panorama histórico e normativo nos levou ao entendimento que o Programa sofre impactos diretos dos direcionamentos de política externa adotados pelos governos ao longo dos anos. Nesse sentido, vimos que, no primeiro momento, o PEC-G operou como instrumento de política de segurança nacional, passando a ser entendido pelo discurso oficial brasileiro como programa de cooperação educacional sul-sul apenas a partir dos anos 2000, sem, contudo, ser acompanhado por políticas públicas de Estado que o façam corresponder às expectativas da sua reconfiguração. A partir dessa seção, foi possível depreender também que não há um diálogo inter-ministerial sistematizado para o desenvolvimento e administração do Programa, falha essa que pode ser visualizada na carência de dados, por exemplo.

No terceiro capítulo, as contribuições dos alunos pecgeanos da UFS nos permitem aferir, ainda, que o marco normativo do PEC-G é notadamente falho, de modo que suas condicionantes, à exemplo do Termo de Responsabilidade Financeira, acabam por afastar o Programa do discurso oficial empregado para a CSS. Suas falas esboçam também que, empiricamente, os recursos humanos qualificados no PEC-G não necessariamente fomentam o desenvolvimento dos seus países de origem. Nesse sentido, tornou-se claro que a ausência de oportunidades de inserção profissional, a alta competitividade do mercado de trabalho, a ausência de envolvimento entre as partes nacionais e a carência da promoção pelos países signatários de políticas de estímulo ao retorno, exercem forte influência na concretização desse objetivo. Apesar disso, ainda que esses estudantes enfrentem dificuldades ao longo de

suas jornadas no Programa, o PEC-G representa uma oportunidade para a emancipação social de milhares de jovens africanos.

Por fim, é importante pontuar que este foi o primeiro trabalho acadêmico que se dedicou a realizar um balanço do PEC-G na UFS, motivo pelo qual, houve dificuldades de acesso a uma maior diversidade e quantidade de dados e informações. Mesmo assim, foi possível chegar a algumas considerações importantes: Ainda que detenha um número não tão expressivo, se comparado a outras instituições de ensino superior, o PEC-G na UFS se destaca pela formação da maior parte dos jovens pecgeanos que passam pela Universidade. Oriundos em sua maioria dos países africanos, em especial, os PALOP, a comunidade pecgeana que está e já passou pela UFS é majoritariamente do sexo masculino e das áreas de ciências sociais. Para além disso, pode-se inferir também que a Universidade apresenta insuficiências acerca do acolhimento desses estudantes estrangeiros, as quais estão relacionadas à ausência de orçamento específico voltado para tal atuação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. B. **Atravessando o Atlântico**: o programa estudante convênio de graduação e a cooperação educacional brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14852?mode=full>. Acesso em: 20 mar. 2023.

AMARAL, J. *et al.* Programa estudante convênio de graduação: apontamentos sobre processos e papel das unidades. In: PEREIRA, E. *et al.* (Eds). **Internacionalização na educação superior**: políticas, integração e mobilidade acadêmica. Blumenau: Edifurb, 2015.

AMORIM, C. Brazilian foreign policy under president Lula (2003-2010): an overview. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 53, edição especial, 2010.

ANDRADE, A. M. *et al.* Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 1, p. 33-44, 2009.

AZEREDO, S. B. S. Política externa do governo Temer: uma ameaça ao desempenho do Brasil no jogo político internacional. **O Cosmopolítico**, v. 5, n. 1, p.1-5, jun., 2018.

BARROS, D. **A política africana do Brasil e o seu conseqüente acordo de cooperação cultural com os países africanos**: o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BARROS, D. *et al.* 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 (REI)**, V. 6, n. 2, p. 2236-4811, 2015.

BESHARATI, N. *et al.* Os BRICS, a Cooperação Sul-Sul e o Campo da Cooperação para o Desenvolvimento Internacional. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 289-330, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Estudante**: convênio de graduação. 2000. Disponível em: <http://www.eerp.usp.br/media/wcms/files/manualpec-g.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Promisaes**. [200?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/promisaes#:~:text=O%20Projeto%20Milton%20Santos%20de,%C3%A1reas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20cultura>. Acesso em: 02 abr 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras)**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. **Histórico do PEC-PG**. 2015. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>. Acesso em: 06 abr 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **PEC-G (Graduação)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>. Acesso em: 20 mar 2023.

BRASIL. Ministério de Relações Exteriores. **Diplomacia cultural**. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=698&Itemid=215&lang=pt-BR. Acesso em 24 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965**. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha?legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%2055.613-1965&OpenDocument. Acesso em: 21 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PEC-G**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto no 7.948, de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre o programa de estudantes-convênio de graduação - pec-g. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm. Acesso em: 21 mar 2023.

BRASIL. **Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm#:~:text=L6815&text=LEI%20N%C2%BA%206.815%2C%20DE%2019%20DE%20AGOSTO%20DE%201980.&text=Define%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20jur%C3%ADica%20do,6.964%2C%20DE%2009.12.1981. Acesso em: 21 mar 2023.

CAIXETA, M. B. Os marcos da cooperação Sul-Sul no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada: as políticas externas e de cooperação internacional para o desenvolvimento. **Cuadernos de Política Exterior**, Argentina (Nueva Época), 130, dez. 2019, p. 37-62.

CHEDIAK, J. O papel do Brasil na cooperação Sul-Sul: um estudo analítico e histórico. *In: 30 Anos da ABC visões da cooperação técnica internacional brasileira*, 2017.

CHISHOLM, L. Introduction: rhetoric, realities, and reasons. *In: STEINERKHAMSI, G.; CHISHOLM, L. (org.). Shouth-South cooperation in education and development*. Cidade do Cabo: HSRC Press, 2009.

CERVO, A. L. *et al.* O declínio: inserção internacional do Brasil (2011–2014). **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 57, n. 2, p. 133-151, jul./dez. 2014.

DIALLO, A. O. Renascimento Africano e desenvolvimento. **Revista Conjuntura Austral**, v. 2, n. 6, jun./jul. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/>

view/20575. Acesso em 29 de Abril. 2019.

DJALÓ, M. **Relações Sul-Sul: a cooperação Brasil - Guiné-Bissau na educação superior no período de 1990 - 2011**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

DESIDERÁ NETO, W. A. **O lugar do Mercosul na estratégia de cooperação Sul-Sul do governo Lula (2003-2010)**. Brasília, 2014. Tese (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília (UNB).

ENGSTROM, P. Brazilian foreign policy and human rights: change and continuity under Dilma. **Critical Sociology**, v. 38, n. 6, p. 835-849, 2012.

FONSECA JÚNIOR, G. **A legitimidade e outras questões internacionais**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HAAS, H. Tuning the tide? why development will not stop migration. **Development and Change**, v. 38, n. 5, 2007.

IPEA/ABC. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: 2005-2009**. Brasília: Ipea: ABC, 2010.

IPEA/ABC. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: 2010**. 2. ed. Brasília: Ipea: ABC, 2013.

IPEA/ABC. **Brazilian cooperation for international development: 2011-2013**. Brasília: Ipea: ABC, 2017.

IPEA/ABC. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: levantamento 2014 - 2016**. Brasília: IPEA, ABC, 2018.

IPEA/ABC. **Dimensionamento de gastos das instituições da administração pública federal na cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: COBRADI 2017-2018**. Brasília: IPEA, ABC, 2020.

IPEA/ABC. **Cooperação internacional em tempos de pandemia: Relatório Cobradi 2019 - 2020**. Brasília: Ipea, ABC, 2022.

IPEA/ABC. **A Cooperação educacional e científica brasileira em foco: Relatório Cobradi 2021**. Brasília: Ipea, ABC, 2023.

LACOSTE, Y. A. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas: Papirus, 1988.

LANCASTER, C. **Foreign aid: diplomacy, development, domestic politics**. Chicago: The University of Chicago, 2007.

LEAL, F. *et al.* Cooperação Internacional na educação superior: por uma visão não míope das relações Sul-Sul. *In*: LIMA, M. C., *et al.* **Unilab 10 anos: gênese, desafios e conquistas**. Blumenau: Edifurb, 2021.

LEAL, F; MORAES, M. C. Política externa brasileira, cooperação Sul-Sul e educação superior: o caso do programa estudante-convênio de graduação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.343-359, abr.-jun., 2018.

LEITE, G. C. S. *et al.* Geografias do sul: descentramento, transescalaridade e espacializações no pensamento miltoniano. **Geosul**, Florianópolis, v. 35, n. 76, p. 39-65, set./dez. 2020.

LEITE, I. *et al.* **Brazil's engagement in international development cooperation: the state of the debate.** São Paulo: Articulação Sul, CEBRAP. Brighton: Institute of Development Studies, 2014.

LIMA, M. R. S. A política externa brasileira e os desafios da cooperação Sul-Sul. **Rev. Brasil. Polít. Int.**, v. 48, n. 1, p. 24-59, 2005.

MAPA, D. M. **Inserção internacional no governo Lula: o papel da política africana, 2012.** Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012

MELO, S. A. **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento** Brasília: IPEA, 2014.

MILANI, C.R.S. *et al.* **Atlas da política externa brasileira.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2015.

MILANI, C. R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da cooperação Norte-Sul e atuais desafios à cooperação Sul-Sul. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, 2012a.

MILANI, C. R. S. Multilateralismo en crisis, cooperación sur-sur y política externa brasileña. **Lineasur**, v. 1, n. 3, p. 40-55, 2012b.

MILANI, C, R. S. Cooperação para o desenvolvimento e cooperação Sul-Sul: a perspectiva do Brasil. *In:* RAMANZINI JÚNIOR, H. *et al.* (Orgs.) **Política externa brasileira, cooperação Sul-Sul e negociações internacionais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MILANI, C. R. S. *et al.* Cooperação Sul-Sul em educação e relações Brasil-Palop. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 13-32, Jan./Abr. 2016.

MILANI, C. R. S. *et al.* Cooperação Sul-Sul e Política Externa: Brasil e China no continente africano. **Estudos Internacionais: revista de relações internacionais da PUC Minas**, v. 1, n. 1, 29 abr. 2013.

MORAIS, M. South-South cooperation: past and present of this conceptualization e practice. *In:* CHISLUM, L. *et al.* (Ed.). South-South cooperation in education and development. **New York: Columbia University**, p. 39-62, 2009.

MUNGOI, D. M.. **O Mito Atlântico: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas**

identidades étnicas. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

NAIROBI. **Outcome Document for UN HighLevel Conference on South-South Cooperation.** 2009. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/673444>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NYE, J. S. **O paradoxo do poder americano.** São Paulo: Unesp, 2002.

OIT. **Saiba mais sobre Cooperação Sul-Sul e Triangular.** Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/temas/south-south/WCMS_660547/lang--pt/index.htm#:~:text=Princ%C3%ADpios%20orientadores%20da%20Coopera%C3%A7%C3%A3o%20Sul%2DSul&text=N%C3%A3o%2Dcondicionalidade,N%C3%A3o%2Dinterfer%C3%Aancia%20nos%20assuntos%20internos. Acesso em: 23 fev. 2023.

OLIVEIRA, H. A. **Política externa brasileira.** São Paulo: Saraiva, 2005.

ONU. **Plano de ação para promover e realizar a cooperação técnica entre os países em desenvolvimento (CTPD) ou Plano de Ação de Buenos Aires.** Resolução no 22/134, de 19 de dezembro de 1978, da Assembleia Geral da ONU.

OXFAM GB. **A educação de meninas na África, Série Educação e Igualdade de Gênero, Contribuições do Programa.** Oxfam GB. 2005. Disponível em: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/120597/pi-girls'-education-africa-192305-pt.pdf;jsessionid=9CC0A8244673C80C87F0C9D5032B9E84?sequence=3>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PAUTASSO, D. O fortalecimento das relações sul-sul: estratégia e realidade para os países emergentes. **Conjuntura Austral**, v. 2, n. 8, p. 48–62, 2011. DOI: 10.22456/2178-8839.22452. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConjunturaAustral/article/view/22452>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PECEQUILO, C. S. A política externa do Brasil no século XXI: os eixos combinados de cooperação horizontal e vertical. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 51, n.2, 2008.

PENNAFORTE, C. A política externa brasileira pós-impeachment: mudança ou Estagnação? *In.*: CONGRESSO INTERNACIONAL FOMERCO, 16., 2017, Salvador, **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2017.

PEREIRA, C. S. Cooperação internacional para o desenvolvimento e políticas públicas: um campo de batalha pela autoridade do conceito de desenvolvimento internacional. Monções: **Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v. 10, n. 19, p. 156–186, 2021. DOI: 10.30612/rmufgd.v10i19.14551. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/14551>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PINHEIRO, L. **Política Externa Brasileira.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PINHEIRO, L. *et al.* Política externa e educação: confluências e perspectivas no marco da integração regional. *In:* PINHEIRO, L. *et al.* (Orgs.). **Política externa brasileira: as práticas da política e a política das práticas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

PINO, B. A. O sistema internacional de cooperação ao desenvolvimento e seu estudo nas relações internacionais: a evolução histórica e as dimensões teóricas. **Revista de Economia e Relações Internacionais**, São Paulo, v. 5, n. 8, p.5-23, jan. 2006.

PINO, B. A. O. Agentes transformadores da cooperação para o desenvolvimento: poderes emergentes e Cooperação Sul-Sul. *Relaciones Internacionales*. **La Plata**, v.40, p.99-119, 2011.

PINO, B. A. O. Evolução Histórica da Cooperação Sul-Sul (CSS). *In:* **Repensando a cooperação Internacional para o Desenvolvimento**. 2014
https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=46997&shelfbrowse_itemnumber=21800. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAMANZINI JÚNIOR, H. *et al.* As diferentes dimensões da cooperação Sul-Sul na Política Externa Brasileira. *In:* RAMANZINI JÚNIOR, H. *et al.* (Orgs.) **Política externa brasileira, cooperação Sul-Sul e negociações internacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

REIS, R.R. Soberania, direitos humanos e migrações internacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 55, 2004.

RODRIGUES, D. F. Cooperação horizontal Sul-Sul: arranjos de concertação política entre a Índia, o Brasil e a África do Sul. **Rev. Brasil. Polít. Int.** v. 53, n. 1, p. 45-66, 2010.

SANTOS, M. **O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SARAIVA, J. F. S.. CPLP: plataforma para uma frutífera concertação político-diplomática. *In:* SARAIVA, J. F. S. (Org.). **Comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP): solidariedade e ação política**. Brasília: Ibri. 2001.

SARAIVA, J. F. S. **A África no século XXI: um ensaio acadêmico**. Brasília: FUNAG, 2015. Disponível em:
http://funag.gov.br/biblioteca/download/1121_a_africa_no_seculo_xxi_um_ensaio_academico.pdf. Acesso em 20 de Abril. 2019.

SARAIVA, J. F. S. **África parceira do Atlântico**: relações internacionais do Brasil e da África no início do Século XXI, Fino Traço, 2012.

SOARES L. M. R. Ejes analíticos y conflicto de paradigmas en la política exterior brasileña. **América Latina/Internacional**, v. 1, n. 2, 1994.

SOARES, P. **O Brasil e a cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa**: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília: FUNAG, 2011.

SOUSA, S. B. *et al.* **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, A. M. (Org). **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2014.

SUBUHANA, C. A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. **Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 103-126, 2009.

TIMBANE, A. A. *et al.*. Língua ou Línguas Portuguesas?: a variação linguística e ensino nos países lusófonos. *In*: MONTEIRO, S. A. S. (Org.). **Filosofia, política, educação, direito e sociedade**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

UN-ECOSOC. **Trends in South-South and Triangular Cooperation**. ECOSOC Background Study for the Development Cooperation Forum, abr. 2008.

UN-ECOSOC. South-South and Triangular Cooperation: Improving Information and Data. **ECOSOC Support to UN Development Cooperation Forum**, 2010, 4 nov. 2009.

UNDESA. **Development Cooperation for the MDGs**: Maximizing Results, International Development Cooperation Report. Nova York: United Nations, 2010. .

VIGEVANI, T. *et al.* A política externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. **Contexto Internacional**, v. 29, n. 2, p. 273-335, 2007

APÊNDICE A - LISTA DE PERGUNTAS-BASE DA ENTREVISTA

1. Como você conheceu o PEC-G?
2. Você tem família grande? Além de você outras pessoas da sua família conseguiram ingressar no Ensino Superior?
3. O que te levou, individualmente, a se inscrever no Programa?
4. Por que o Brasil foi considerado um destino atrativo para você?
5. Escolheu a UFS como destino?
6. Você acredita que seu país tem déficits importantes no ensino superior?
7. Você acredita que o PEC-G pode ajudar a diminuir esses déficits?
8. O curso que você faz na UFS é estratégico para reduzir os déficits que você mencionou?
9. Você tem consciência de que sua qualificação no Brasil deve ser usada para melhorar a qualificação dos recursos humanos do seu país?
10. Quais são suas principais dificuldades dentro do Programa?
11. Você recebe alguma bolsa do governo federal ou algum auxílio da Universidade?
12. Quais são suas perspectivas após o término da graduação na UFS? Você pretende voltar para o seu país? Ou permanecer no Brasil?
13. O seu país tem programas de estímulo ao retorno do PEC-G e/ou de inserção ao mercado de trabalho?
14. O que você pensa sobre as pessoas que não retornam ao seus país de origem ao fim do Programa? Aquelas que descumprem o compromisso de retorno ao seu país de origem?
15. Por fim, qual a importância deste programa para as relações entre o Brasil e o seu país?