

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Pedro Henrique Silva Ribeiro

**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BILATERAL BRASIL-AMÉRICA
DO SUL EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE EMPÍRICA
DOS ATOS INTERNACIONAIS**

Santa Maria, RS
2023

Pedro Henrique Silva Ribeiro

**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BILATERAL BRASIL-AMÉRICA DO SUL EM
MATÉRIA DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE EMPÍRICA DOS ATOS
INTERNACIONAIS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Relações Internacionais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar Pozzatti Júnior

Santa Maria, RS
2023

Aos meus pais, que acreditaram em mim quando eu mesmo não fui capaz

AGRADECIMENTOS

A produção deste trabalho não configura fruto de esforços apenas meus e sua realização não seria possível sem o apoio de uma quantidade considerável de pessoas, cuja ajuda precisa ser destacada e devidamente reconhecida.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família e, especialmente, aos meus pais, Omar e Carmem Ribeiro, cujo afeto, amor e apoio nunca me faltaram. Este trabalho é tanto deles quanto meu. Às minhas irmãs, Camila e Natália Ribeiro, assim como aos meus sobrinhos, Miguel, Rafaella e Martina, agradeço o carinho e companheirismo, foram vocês o principal motivo pelo qual não desisti desta caminhada.

Destaco aqui também minha gratidão à minha família de Santa Maria. São muitos os tios e primos que me abrigaram nos finais de semana e a quem recorria quando me sentia sozinho. Para não correr o risco de deixar ninguém de fora, registro meus agradecimentos a todos na figura dos meus tios Olívio e Marisa Silva, que foram meu pai e minha mãe nesta cidade.

Agradeço também aos amigos que tornaram esses cinco anos de graduação e três de pandemia mais leves. Foram muitos os momentos alegres que guardarei com carinho e sem os quais essa jornada não teria sido possível. Agradeço a companhia e amizade dos amigos do Diretório Acadêmico de Relações Internacionais – Mônica de Menezes Campos, e do Núcleo de Pesquisa e Práticas em Direito Internacional, especialmente, agradeço à minha amiga Helena Trombetta, cuja companhia nessa reta final me lembrou, constantemente, que eu nunca estive, de fato, sozinho.

Destaco minha gratidão à minha psiquiatra, Geórgia Viero, e à minha psicóloga, Marianne Guimarães, que não apenas cuidaram de mim quando eu não pude, como me ensinaram a olhar com mais carinho para mim mesmo. Por último mas, definitivamente, não menos importante, meus profundos agradecimentos à UFSM pelo ensino de qualidade e gratuito e, especialmente, por ter me ensinado a ver no mundo infinitas possibilidades de ser e de fazer. Muito obrigado.

[...] a educação se refaz constantemente na práxis.

Para ser, tem que estar sendo [...] Daí que se identifique [por gente] como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – , como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

(Freire, 1970, p. 42).

RESUMO

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BILATERAL BRASIL-AMÉRICA DO SUL EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE EMPÍRICA DOS ATOS INTERNACIONAIS

AUTOR: Pedro Henrique Silva Ribeiro
ORIENTADOR: Ademar Pozzatti Júnior

Este trabalho, de cunho exploratório, tem por objetivo mapear o perfil da cooperação internacional bilateral entre Brasil e América do Sul, em matéria de educação, a partir da análise empírica dos atos internacionais que estão em vigor. Trata-se de entender em quais Estados ela está institucionalizada, quando foi positivada, quais os regimes temáticos a caracterizam, e o seu padrão cooperacional. Parte-se da hipótese de que o perfil da agenda de cooperação aqui analisada segue os padrões mais gerais da cooperação Sul-Sul, ou seja, há fortes indícios de horizontalidade. Portanto, para além de entregar produtos ou recursos, a hipótese testada nesta pesquisa é que essa agenda transborde para a estruturação dos sistemas educacionais dos Estados envolvidos. Nesse sentido, em um primeiro momento realiza-se uma revisão da literatura especializada quanto (i) às micronarrativas do direito internacional; (ii) à cooperação bilateral em matéria de educação na América do Sul, e (iii) à cooperação internacional brasileira em matéria de educação. Em seguida, são verificados, de maneira empírica, 1601 atos internacionais firmados, bilateralmente, pelo Brasil com os demais Estados da América do Sul, vigentes no corrente ano de 2023. Trata-se de analisar quantitativamente e qualitativamente o perfil da agenda de cooperação internacional que aqui se tem por objeto. Por fim, realiza-se uma breve discussão a respeito do que a análise dessas fontes revela sobre o campo de pesquisa do Direito Internacional na América do Sul, e quais possibilidades de pesquisa são abertos a partir deles. A presente pesquisa se insere no âmbito das abordagens terceiro mundistas do direito internacional (TWAIL), e se justifica ao buscar, em um contexto sul americano, mapear uma miríade de relações entre Estados do terceiro mundo, as quais fogem do padrão universalista que tende a caracterizar a disciplina.

Palavras-chave: Educação. Brasil. América do Sul. Cooperação Sul-Sul. Direito Internacional. TWAIL. Pesquisa Empírica.

ABSTRACT

BRAZIL-SOUTH AMERICA BILATERAL INTERNATIONAL COOPERATION IN EDUCATION: AN EMPIRICAL ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL ACTS

AUTHOR: Pedro Henrique Silva Ribeiro

ADVISOR: Ademar Pozzatti Júnior

This explanatory study aims to map the bilateral international cooperation promoted by Brazil and South America in the field of education through an empirical analysis of the international acts that are currently in force. Therefore, it seeks to verify in which States this cooperational agenda is institutionalized, when it was established, which regimes characterize it, and what is its cooperational pattern. Our hypothesis departs from the belief that the agenda's cooperational profile is in agreement with South-South cooperation's general standards, which means that there is strong evidence of horizontality. Thus, apart from only supplying products or resources, the hypothesis tested in this research is that this agenda is, too, able to structure the educational systems of the involved States. In order to engage in this analysis, at first we conduct a bibliographical research on (i) international law's micronarratives; (ii) the bilateral cooperation in the education regime in South America; and (iii) the Brazilian international cooperation in the education regime. After, we analyze empirically the 1601 international acts celebrated, bilaterally, by Brazil and the other South-American States, currently in force (2023). It leads us into a quantitative and qualitative analysis of this international cooperation agenda. Finally, we carry out a short discussion on what this analysis reveals about International Law's research field in South America, and what are the research possibilities enabled from now on. The present research inserts itself on the purview of the third world approaches of international law (TWAIL), and is justified by its intention of mapping a myriad of relations between third world South-American States, which evades the discipline's universalist ethos.

Keywords: Education. Brazil. South America. South-South Cooperation. International Law. TWAIL. Empirical Research.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Regimes temáticos da agenda de cooperação em educação formada pelo Brasil com os demais Estados sul-americanos (142 atos internacionais)..46
GRÁFICO 2	– Regimes temáticos bilaterais em educação Brasil-Argentina (51 atos).....48
GRÁFICO 3	– Regimes temáticos bilaterais em educação Brasil-Uruguai (33 atos).....49
GRÁFICO 4	– Regimes temáticos bilaterais em educação Brasil-Bolívia (15 atos).....50
GRÁFICO 5	– Cooperação bilateral em matéria de educação depreendida pelo Brasil com demais Estados sul-americanos ao longo dos últimos noventa anos.....52
GRÁFICO 6	– Espécie dos 142 atos bilaterais em educação que estão em vigor firmados pelo Brasil com demais Estados sul-americanos.....56
GRÁFICO 7	– Relação histórica dos atos em matéria de educação em vigor firmados, bilateralmente, pelo Brasil com os demais Estados sul-americanos desde 1933.....57
GRÁFICO 8	– Relação entre atos internacionais que preveem fortalecimento institucional, setorial, nenhum ou, ambos (142 no total).....60
GRÁFICO 9	– Relação entre regimes temáticos e fortalecimento setorial na agenda em vigor de cooperação bilateral em educação promovida pelo Brasil com demais Estados sul-americanos.....61
GRÁFICO 10	– Posição na relação na agenda de cooperação bilateral em educação do Brasil na América do Sul.....63
GRÁFICO 11	– Divisão de encargos financeiros na agenda de cooperação bilateral em educação do Brasil na América do Sul.....64
GRÁFICO 12	– Relação entre geografia e posição na relação da cooperação bilateral em educação promovida pelo Brasil na América do Sul.....65
GRÁFICO 13	– Grau de sustentabilidade da cooperação bilateral em educação promovida pelo Brasil na América do Sul.....66

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 – Quantidade de atos internacionais bilaterais em matéria de educação firmados pelo Brasil com demais Estados sul-americanos desde 1933 (142 atos internacionais).....51
- QUADRO 2 – Relação entre mecanismos de consulta política e consenso para eventual divulgação na cooperação educacional bilateral empreendida pelo Brasil na América do Sul.....65
- QUADRO 3 – Relação entre mecanismos de avaliação e periodicidade destes na cooperação educacional bilateral empreendida pelo Brasil na América do Sul.....67

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Dimensão geográfica da cooperação brasileira em educação na América do Sul.....	47
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
BRICS	Organização intergovernamental formada, inicialmente, por Brasil, Rússia, Índia e China. Posteriormente, acrescida pela África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal	Comissão econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Cooperação Estruturante em Saúde
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CIH	Cooperação Internacional Horizontal
CIT	Cooperação Internacional Tradicional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Cooperação Norte-Sul
CSS	Cooperação Sul-Sul
CTPD	Cooperação Técnica para o Desenvolvimento
DI	Direito Internacional
EUA	Estados Unidos da América
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IBAS	Fórum de diálogo Índia-Brasil-África do Sul
IES	Instituições de ensino superior
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Ipec	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MNOAL	Movimento dos Países Não Alinhados
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NOEI	Nova Ordem Econômica Internacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas

PABA	Plano de Ação de Buenos Aires
PEB	Política externa brasileira
PMA	Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPs	Políticas públicas
RI	Relações Internacionais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TWAIL	Abordagens terceiro mundistas do Direito Internacional
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	COOPERAÇÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA DO SUL.....	18
2.1	PESQUISANDO O DIREITO COMO MICRONARRATIVA.....	19
2.2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL.....	24
2.3	PESQUISANDO A COOPERAÇÃO BILATERAL EM EDUCAÇÃO A PARTIR DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DO DIREITO INTERNACIONAL.....	30
3	ANÁLISE QUANTITATIVA DA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA AMÉRICA DO SUL: UMA LEITURA DOS ATOS INTERNACIONAIS.....	37
3.1	METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA.....	38
3.2	ANÁLISES GEOGRÁFICA E TEMPORAL DA COOPERAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO.....	41
3.2.1	A agenda educacional em atos bilaterais: análise geográfica da cooperação.....	44
3.2.2	A agenda educacional em atos bilaterais: análise temporal da cooperação.....	50
4	ANÁLISE QUALITATIVA DA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA AMÉRICA DO SUL.....	54
4.1	O PERFIL DA COOPERAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA DO SUL.....	55
4.2	COOPERAÇÃO (PODE SER) ESTRUTURANTE?.....	58
4.3	DISCUSSÕES A PARTIR DOS DADOS: POSSIBILIDADES E LIMITES DE ANALISAR A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA AMÉRICA DO SUL COMO UMA MICRONARRATIVA DO DIREITO INTERNACIONAL.....	68
5	CONCLUSÃO.....	72
	REFERÊNCIAS.....	77
	APÊNDICE A – ATOS INTERNACIONAIS ANALISADOS (142).....	90

1 INTRODUÇÃO

Durante as décadas de 1940 e 1950, o ciclo do café transformou a Colômbia. Graças a ele, ferrovias foram construídas e capital foi acumulado ao ponto de desenvolver uma considerável indústria nacional (Galeano, 1971). Todavia, a acumulação de capital não impediu que os anos de 1948 a 1957 ficassem marcados como um dos períodos mais sangrentos da história colombiana (Goldentul, 2013)¹. Em “As Veias Abertas da América Latina”, Eduardo Galeano (1971) discorre com objetividade os horrores que caracterizaram este período; o ódio à classe campesina e a violência estatal abriram as veias do Estado sul americano. O tão esperado desenvolvimento econômico proporcionado pelo ciclo do café veio, porém, “[...] a ordem oligárquica interna e a dependência econômica ante os centros estrangeiros do poder não só não foram afetadas pelo processo ascendente do café como também – e bem ao contrário – tornaram-se mais angustiantes para os colombianos” (Galeano, 1971, p. 144). Em 1971, havia na Colômbia mais de um milhão de crianças fora da escola, ao passo em que o Estado colombiano mantinha quarenta e uma universidades (públicas e privadas) “para a educação dos filhos da elite e da minoritária classe média” (Galeano, 1971, p. 145).

O presente trabalho parte do entendimento de que um posicionamento crítico, terceiro mundista e decolonial do Direito Internacional (doravante, DI), tal qual sustentado por autores como Mutua (2000), Chimni (2000), Rajagopal (2003), Eslava (2014), Obregon (2006), Galindo (2013), entre tantos outros, apresenta espaço profícuo para o debate e trabalho em prol da positivação de direitos humanos – estes, sob uma perspectiva crítica, tal qual apontada por Herrera Flores (2009)² –, especialmente aqui do direito à educação, objeto desta investigação.

Passaram-se cinquenta e dois anos desde que Galeano denunciou as limitações do povo colombiano ao acesso à educação e, à medida em que o mundo se recupera da pandemia de Covid-19, novos estudos desenvolvidos, novamente pelas Nações Unidas (doravante, ONU), descrevem um cenário nada favorável para a educação latino americana. De acordo com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em março de 2020 (início da pandemia), mais de 154 milhões de crianças na América Latina e

¹ A título de curiosidade, Analía Goldentul (2013) debate o comportamento violento, o qual chama de homicida, do Estado colombiano através de uma perspectiva histórica, partindo do ano de 1948. Para mais informações conferir: GOLDENTUL, 2013.

² Parte-se da compreensão de que para que os direitos humanos sejam genuinamente libertadores, cada formação social deve ter a oportunidade para construir “cultural e historicamente suas [próprias] vias para a dignidade” (Flores, 2009, p 3).

Caribe estavam fora das escolas (UNICEF, 2020). Já em 2022, o relatório “Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes”, fruto de pesquisa desenvolvida pelo Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) à pedido do UNICEF, mostra como 2 milhões de jovens entre onze e dezenove anos estão fora das escolas (UNICEF; Ipec, 2022).

O ano de 2023 tem se mostrado decisivo para as relações internacionais brasileiras que, novamente sob a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), vivem uma efervescência da política externa brasileira; a qual, nas palavras do próprio presidente, “voltou para o mundo”. Todavia, se os primeiros mandatos de Lula (2003-2010) foram marcados por uma valorização da educação (pelo menos superior), ainda não ficou claro se esta voltará a ocupar lugar de destaque na agenda do Executivo nesse terceiro mandato.

A educação é uma das principais áreas de atuação do governo brasileiro em matéria de cooperação (Milani *et al.*, 2014) e, tendo por foco maior, mas não exclusivo, o ensino superior, sua agenda é formada por diversos atores, como a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Ministério da Educação (MEC) – responsável por programas de bolsas de estudo, intercâmbio internacional e cooperação técnica –, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), focado na educação profissional e, em menor escala, algumas ONGs especializadas em educação não formal. Nesse contexto, iniciativas de cooperação que promovem o intercâmbio de discentes e docentes de nível superior e a integração regional promovida pela diplomacia educacional brasileira são destaque no caso brasileiro. De acordo com Milani *et al.* (2014),

Na década de 1960, o modelo do SENAI foi divulgado nos países do Terceiro Mundo, por meio do Centro Interamericano de Investigação e Documentação da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Desde 1970, o SENAI tem sido ativo na cooperação com outros países na América Latina (Milani *et al.* 2014, p. 115).

A respeito da educação profissionalizante, o sítio virtual do SENAI informa que o complexo promove educação profissional e pesquisa tecnológica (voltada para indústria), em 53 países, com 489 unidades móveis de ensino e 10 centros de formação profissional implementados fora do Brasil (SENAI, 2023).

Nesse contexto, o presente trabalho parte do entendimento que o direito internacional configura um instrumento político na conjuntura internacional, utilizado por diferentes atores para atingir fins particulares (Koskenniemi, 2009), e questiona o papel que a cooperação internacional desempenha na estabilização e perpetuação da ordem jurídica vigente, ou seja, do *status quo*. Assim, as leituras terceiro mundistas para o direito internacional (doravante,

TWAIL), enfatizam o direito internacional como o legitimador de violências globais e ferramenta essencial na construção de problemas que ainda ecoam (e continuarão a ecoar) nas realidades terceiro mundistas (Eslava, 2014; Mutua, 2000; Galindo, 2013). No século XXI, a democratização dos sistemas jurídicos e das sociedades como um todo impactam no funcionamento do direito internacional, tornando possível que se utilize desse instrumento para minimizar e resolver alguns problemas que ele mesmo criou, a partir de uma descolonização do campo de pesquisa do DI (Eslava e Pahuja, 2011). Desta forma, o presente trabalho busca explorar as possibilidades emancipatórias do direito internacional, através da investigação da cooperação internacional para a educação na América do Sul.

Ao trabalharmos o Direito Internacional como um projeto em constante construção, material e prático, desenvolve-se uma pesquisa que, ao diminuir o escopo de sua análise e observar relações regionais (no âmbito sul-americano), busca compreender, a partir da análise empírica dos atos internacionais em vigor, qual o perfil da cooperação internacional bilateral positivada entre Brasil e os demais Estados sul-americanos em matéria de educação. Por perfil da cooperação, quer-se entender em quais países ela está institucionalizada, quando foi positivada, quais as matérias reguladas e o padrão cooperacional.

Para tanto, este trabalho se divide em três capítulos, além da presente introdução e uma conclusão. O primeiro capítulo produz uma revisão da literatura especializada sobre a cooperação educacional na América do Sul, discutindo a perspectiva teórica-metodológica adotada, a qual guia as inferências realizadas com base na pesquisa empírica empreendida nos capítulos subsequentes, ao mesmo tempo em que a justifica, tendo em vista o objetivo da pesquisa de mapear uma miríade de relações entre Estados do terceiro mundo, as quais fogem do padrão universalista que caracteriza a disciplina. Ora, ao diminuir-se as lentes de análise para focar as relações regionais, bilaterais e locais, de menor escala, é possível demonstrar que o direito internacional pode ser localizado na prática, como um projeto material (Eslava e Pahuja, 2011) para dar conta de alguns problemas do mundo.

A segunda seção deste primeiro capítulo também realiza uma revisão da literatura especializada sobre as práticas de Cooperação Sul-Sul (CSS), desde suas origens, na conferência de Bandung, passando pela sua institucionalização ao longo da Guerra Fria, até os dias de hoje (Ayllón, 2014; Bergamaschi e Tickner, 2017). A terceira seção se ocupa da discussão a respeito do estado da arte da cooperação depreendida pelo Brasil em matéria de educação, os principais órgãos responsáveis por essa agenda e como ela vêm sendo influenciada pelas dinâmicas internacionais (regionais e universais), ao mesmo tempo em que

molda e impacta outros arranjos institucionais exógenos à dinâmica brasileira, da qual provém (Morosini, 2011; Sebastián, 2013; Pozzatti e Farias, 2019; Slaughter, 2000).

O segundo capítulo produz uma análise quantitativa da cooperação educacional brasileira na América do Sul a partir das evidências empíricas do direito internacional que institucionalizam esta cooperação. Ele é dividido em duas seções e duas subseções, e tem por objetivo depreender uma pesquisa empírica de caráter quantitativo a respeito dos atos internacionais em matéria de educação, firmados pelo Brasil com demais Estados da América do Sul e, que estão em vigor. Para tanto, a primeira seção apresenta a metodologia utilizada na pesquisa empírica, a qual incluiu a análise dos atos internacionais, a revisão bibliográfica e a análise quantitativa dos atos levantados, além de discutir brevemente sobre a análise qualitativa a ser empregada no terceiro capítulo. É nessa seção que o método empírico e suas potencialidades para os estudos em direito internacional e relações internacionais são explorados (Simmons e Breidenbach, 2011; Castro, 2017). O entendimento de que a interdisciplinaridade é ferramenta importante para a melhor compreensão das relações entre Estados e organizações internacionais é, aqui, base comum (Morosini e Xavier Júnior, 2019).

A segunda seção deste segundo capítulo é utilizada para explorar e explicitar o processo de formação da política externa brasileira (doravante, PEB), e do papel desempenhado pelos diversos atores políticos que exercem influência sob esse processo (Milani *et al.*, 2014; Lima, 2005). Aqui, a formação de uma agenda cooperacional em educação e a sua importância para a PEB como um todo, também são abordadas (Pinheiro e Beshara, 2011). Esta seção é importante para localizar corretamente os dados apresentados nas subseções posteriores, as quais apresentam uma análise quantitativa produzida através da análise dos atos internacionais. Os dados empíricos a serem coletados objetivam analisar a distribuição geográfica e temporal da cooperação, bem como identificar as principais áreas temáticas abordadas pelos atos internacionais. A finalidade é compreender melhor a dinâmica da cooperação educacional bilateral e identificar possíveis lacunas ou oportunidades para aprimorá-la.

O terceiro capítulo é responsável por realizar uma análise qualitativa dos dados levantados e expostos no segundo capítulo, e busca responder questões como “qual o perfil da cooperação brasileira em educação na América do Sul?” e se “há a possibilidade de se realizar uma cooperação estruturante em matéria de educação na América do Sul, ou estamos fadados a apenas reproduzir a lógica de doação que caracteriza a cooperação Norte-Sul?”. Estas perguntas guiam as duas primeiras seções deste capítulo e exploram alguns marcadores adaptados de trabalhos anteriores de Pozzatti e Farias (2019) e Pozzatti e Rogovschi (2021),

os quais informam muito sobre a maneira como essa agenda opera na região. Os marcadores a serem explorados trazem informações referentes aos regimes temáticos identificados, à espécie dos atos levantados, à variação na intensidade da cooperação ao longo das décadas (de 1930 a 2020), além de dados quanto ao fortalecimento institucional e setorial objetivados pelos atos levantados, à posição ocupada pelas partes nos projetos de cooperação e à divisão dos encargos financeiros. Por fim, marcadores referentes aos mecanismos de consulta política que relatam as práticas de cooperação, à democratização dos mesmos, à sustentabilidade das práticas cooperacionais, à avaliação e ao monitoramento delas também serão explorados.

Por fim, o terceiro capítulo também realiza uma breve discussão a respeito do que se pode concluir com base nesses dados e explora os limites e possibilidades da cooperação bilateral brasileira em educação para a América do Sul, bem como sobre os limites e possibilidade de se estudar o direito internacional (as fontes da cooperação internacional) como micronarrativas. A leitura desses dados é feita com base na teoria discutida a fundo no primeiro capítulo, e o espaço para as micronarrativas do direito internacional na formação dessa agenda é objeto de debate.

2 COOPERAÇÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA DO SUL

As relações coloniais costumavam perceber o “outro” (sendo este o bárbaro, o incivilizado, etc.) como uma fonte contínua de violência que precisava ser controlada em prol da pacificação global, mesmo que isso implicasse, paradoxalmente, no uso de mais violência (Mutua, 2000). O direito internacional surge, nesse contexto, como uma ferramenta fundamental para a legitimação das expedições colonialistas dos séculos XV e XVI. Grotius, em sua obra de 1609 “*Mare Liberum*”, afirma que “o direito natural deriva da Providência Divina; o é, portanto, imutável. Todavia, uma parte deste direito natural configura o direito das nações primário ou primitivo, o qual difere do direito das nações secundário ou positivo; este último, por sua vez, mutável” (Grotius, 1609, p. 53³), separando assim a Igreja e o Estado, ao mesmo tempo em que garante à primeira papel de destaque na construção do terceiro mundo, uma vez que, ao transferir o poder de escolha política ao Estado, concede-a [para Igreja], o privilégio de manter sua presença sacra nos processos políticos que levam às escolhas finais (Mutua, 2000; Rajagopal, 2003; Chimni, 2000; Obregon, 2006).

Mohamed Bedjaoui⁴ aponta que o direito internacional se baseia na ideia de que a Europa é o centro da civilização, o cristianismo é a base, o capitalismo é inerente aos seres humanos e o imperialismo é uma necessidade (Bedjaoui, 1985; Mutua, 2000). Compreendendo que o direito internacional é, portanto, dos males, o pior (Obregon, 2006), na primeira seção deste capítulo, explora-se a literatura especializada nas abordagens terceiro-mundistas do direito internacional (TMAIL), e como autores do terceiro mundo (mas, não apenas), vêm se articulando em uma práxis⁵ que une teoria e prática de resistência e reforma (Eslava e Pahuja, 2011), ao vivenciarem viradas metodológicas, as quais sugerem que o DI deve ser visto como um projeto material, focando em eventos e instituições de menor escala e a partir de métodos etnográficos. A partir desta leitura, busca-se compreender, como explorado nos trabalhos de Pozzatti e Farias (2019; 2020), as potencialidades das chamadas micronarrativas do direito internacional, ou seja, dos arranjos locais, regionais e/ou subnacionais, e a maneira através da qual eles moldam a arquitetura institucional e social no terceiro mundo (Pozzatti, 2021).

³ No texto original: “for since the law of nature arises out of Divine Providence, it is immutable; but a part of this natural law is the primary or primitive law of nations, differing from the secondary or positive law of nations, which is mutable” (GROTIUS, 1609, p. 53).

⁴ Diplomata e jurista argelino, serviu como embaixador da Argélia na França e nas Nações Unidas. Também foi juiz da Corte Internacional de Justiça e ministro das relações exteriores da Argélia.

⁵ De acordo com Freire (2001): “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 2001, p. 13).

Nesse sentido, a segunda seção deste capítulo realiza um apanhado histórico e institucional da cooperação internacional, do nascimento da Cooperação Sul-Sul e dos movimentos político-institucionais que foram depreendidos desde a criação das Nações Unidas, em 1945, até o século XXI, com a retomada menos ideológica da CSS (Ayllón, 2014). A análise histórica depreendida nesta segunda seção localiza os esforços tanto do primeiro como do terceiro mundo para alavancar e/ou atravancar o desenvolvimento da CSS; os interesses desses atores; e a maneira como interesses nacionais se tornam demandas internacionais, influenciam processos de tomada de decisão e formam agendas de cooperação dentro e – principalmente – fora de grandes arranjos universalistas (Bergamaschi e Tickner, 2017).

Por fim, a terceira seção se fertiliza de trabalhos como os de Morosini (2011), Pozzatti e Farias (2020), Bucci (2001), Ferreira (2017) e Sebastián (2013) para contextualizar o atual estado da arte da cooperação sul americana em matéria de educação, objeto de interesse para o presente trabalho, de uma perspectiva social, explorando epistemologicamente como a educação impacta e influencia as dinâmicas sociais, passando pelos arranjos institucionais do Estado brasileiro para a educação, até os arranjos de cooperação viabilizados por acordos internacionais, os quais serão analisados a fundo no segundo capítulo.

2.1 PESQUISANDO O DIREITO COMO MICRONARRATIVA

Após a Segunda Guerra Mundial, observa-se um processo de transformações no cenário internacional, no qual o Direito Internacional desempenha, mais uma vez, a função de legitimador. A criação da Organização das Nações Unidas em 1945 concede às instituições internacionais um lugar de destaque nesse processo cujo fim, apesar de produto de ações guiadas por nobre discurso emancipador, tem realizado a manutenção de antigas estruturas de poder, estabelecidas pelo imperialismo europeu o qual, por sua vez, se desenvolveu e se legitimou sob a tutela civilizatória do direito internacional (Mutua, 2000).

É neste contexto de mudança da ordem internacional que, no ano de 1955, os líderes de 29 Estados (na sua maioria, recém independentes ex-colônias) africanos e asiáticos, se reuniram na Conferência de Bandung, a qual ficaria marcada na história como a primeira vez em que Estados do terceiro mundo se reuniriam sem a presença de algum poder europeu (Willets, 1978). Para além de reafirmar a soberania e recém conquistada independência da maioria desses Estados, a Conferência de Bandung segue sendo marco histórico nos estudos

terceiro-mundistas do direito internacional por seu impacto na construção de uma identidade coletiva de Sul Global e, especialmente, de terceiro-mundo.

No que diz respeito ao termo “terceiro mundo”, em consonância com os trabalhos de Galindo (2013), Chimni (2000), Rajagopal (1999) e Mutua (2000), compreende-se que, em que pese alguns autores tenham defendido a ideia de que a referida expressão seja ultrapassada, quando não até, degradante; para o presente trabalho, a expressão representa um espaço de experiência comum para, aproximadamente, três quartos da população mundial (Ashcroft, Griffiths e Tiffin, 2002) que tem suas vidas limitadas por exclusões de ordem social e/ou econômica, inerentes às sociedades nas quais estão inseridos, e que ainda experimentam o colonialismo. Ressalta-se aqui, todavia, que a utilização de um termo guarda-chuva para o apropriado estudo de uma categoria que agrega múltiplos Estados, não deve, como muitas vezes tenta-se apontar, apagar características culturais, organizacionais, e a bagagem de experiências únicas que distingue cada um desses Estados e grupos de Estados. Trata-se, neste caso, de compreender que, apesar dessas diferenças, as realidades (por mais diversas que sejam) às quais estes Estados são involuntariamente vinculados, não se tratam de produtos do acaso, mas sim de um processo colonial o qual, “[I]ongue de ser um fato acabado, [...] ainda produz efeitos contemporaneamente na ordem jurídica internacional. De pronto se percebe, pois, que a história e a crítica são duas peças fundamentais para um discurso propriamente terceiro-mundista no direito internacional” (Galindo, 2013, p. 47). A partir dessas abordagens terceiro-mundistas do direito internacional, compreende-se a maneira como, na era pós colonial, o colonialismo se estende em um contínuo⁶, vinculando e unindo os diversificados Estados do terceiro mundo (Chimni, 2000), através das instituições internacionais financeiras capitalistas que limitam a possibilidade de independência destes Estados, dando nova roupagem a narrativas antigas, como a do bárbaro e do civilizado. De acordo com Young:

Pós colonial é um conceito dialético que marca os amplos fatos históricos da descolonização e a determinada conquista da soberania – mas também as realidades de nações e povos emergindo em um novo contexto imperialista de dominação econômica e, às vezes, política⁷. (Young, 2001, p. 57, tradução nossa)

⁶ Destaca-se a contribuição de Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (2002, p. 2): “We use the term ‘post-colonial’, however, to cover all the culture affected by the imperial process from the moment of colonization to the present day. This is because there is a continuity of preoccupations throughout the historical process initiated by European imperial aggression”. Nesse sentido, o processo de subjugação/dominação a qual é imposto o terceiro mundo é o processo colonial, enquanto que o estado em que se encontra é o pós colonial.

⁷ No texto original: “The postcolonial is a dialectical concept that marks the broad historical facts of decolonization and the determined achievement of sovereignty – but also the realities of nations and peoples emerging into a new imperialistic context of economic and sometimes political domination”.

Partindo desses entendimentos quanto ao terceiro mundo e às relações assimétricas estabelecidas pelo aparato colonial europeu, estruturado sob a égide do direito internacional (Mutua, 2000), em março de 1997, foi realizado, na Faculdade de Direito da Universidade de Harvard, um evento denominado “Novas Abordagens aos Estudos Jurídicos do Terceiro Mundo” (New Approaches to Third World Legal Studies, no original). É a partir desse movimento que mais tarde iriam surgir e se desenvolver as TWAIL. Longe de se limitarem a uma teoria jurídica do direito internacional, estas abordagens configuram a comunhão entre teoria e prática, em um conjunto de objetivos comuns compartilhados por Estados (Galindo, 2013) que, apesar de diferentes, vinculam-se através da experiência histórica colonial em comum a qual, até hoje, molda suas estruturas político-econômicas e impacta, negativamente, suas populações.

Se os internacionalistas de Bandung se preocupavam com questões referentes à independência, à igualdade e à soberania em termos políticos e econômicos, os internacionalistas em Harvard, em 1997, se debruçavam sobre questões mais domésticas, ou seja, preocupavam-se com as violências que ocorrem dentro do próprio Estado pós colonial (Galindo, 2013). A compreensão de que o direito internacional têm, historicamente, alimentado uma narrativa de subordinação e dominação (Mutua, 2000) é ponto de partida para aqueles que aderem às TWAIL e procuram compreender como o primeiro mundo segue realizando a manutenção dessa dinâmica de poder.

A respeito deste último aspecto, cabe destacar, como um dos principais objetos de análise desses internacionalistas de TWAIL, o relacionamento entre Estado soberano e direito internacional. O fim da Guerra Fria e o acirramento da globalização implicaram em uma reconstituição desse relacionamento entre Estado soberano e direito internacional – pelo menos em termos materiais e ideológicos (Chimni, 2000). A observância dessas mudanças deve ser preocupação de todo internacionalista que se importe com a resistência terceiro mundista porque corresponde a um padrão observado desde o primeiro contato entre o continente europeu e o então, “novo mundo”. À medida em que o mundo se transforma, o direito internacional se adapta a ele, nesse sentido, nota-se como a narrativa do bárbaro e do civilizado permanece perene. Segundo Anghie (1999):

o confronto colonial não se deu entre dois Estados soberanos, mas entre um Estado soberano europeu e um Estado não europeu que, de acordo com a jurisprudência positivista da época, carecia de soberania. Tal confronto não estabelece dificuldades para o jurista positivista que basicamente resolve a questão argumentando que a

soberania estatal pode fazer o que desejar a respeito da entidade não soberana, a qual carece da personalidade legal para reclamar qualquer oposição legal⁸. (Anghie, 1999, p. 3, tradução nossa)

Atualmente, um dos principais indicativos da manutenção desse confronto se observa através de narrativas que, apesar de locais (europeias) foram internacionalizadas através do regime do direito internacional e impostas – em um primeiro momento através da força mas, atualmente por meios coercitivos – aos Estados do terceiro mundo (Chimni, 2000; Galindo, 2013), entre elas, segundo Chimni (2000), o regime neoliberal das instituições financeiras (GATT, Banco Mundial, FMI), o discurso dos direitos humanos (que privilegia a propriedade privada em detrimento de direitos sociais e econômicos), e o discurso das instituições internacionais, que alimenta a ideia de sacralização do Estado neoliberal como o único possível, capaz de restaurar a soberania dos Estados (realocado-a sob tutela de instituições internacionais).

Portanto, abordar o direito internacional a partir de uma perspectiva terceiro mundista implica em uma série de atitudes e posicionamentos que transbordam as fronteiras do ambiente acadêmico, trata-se de “um compromisso político e ideológico a um conjunto específico de visões” (Mutua, 2000, p. 38, tradução nossa)⁹, da compreensão de que as abordagens tradicionais do direito internacional contribuem para a marginalização dos movimentos de resistência e reforma no terceiro mundo (Rajagopal, 2003). É nesse sentido que a produção de trabalhos acadêmicos sob uma perspectiva de TWAIL corresponde aos esforços de uma série de pesquisadores (não apenas do terceiro mundo) que são vinculados por este compromisso ético, acadêmico e político, de contestar as narrativas dominantes do direito internacional, desta vez sob a perspectiva do terceiro mundista (Okafor, 2005).

Para que as diversas vozes que compõem o terceiro mundo possam transmitir propriamente o conjunto de preocupações comuns que as assolam (Galindo, 2003), os acadêmicos terceiro mundistas precisam compreender o contínuo histórico no qual se localizam os desafios que lhes são impostos diariamente, os quais, apesar do urgente clamor por universalização, na maioria das vezes se desenrolam em esferas regionais, locais, subnacionais, enfim, de menor escala (Mutua, 2000).

⁸ No texto original: “The colonial confrontation was not a confrontation between two sovereign states, but between a sovereign European state and a non-European state that, according to the positivist jurisprudence of the time, was lacking in sovereignty. Such a confrontation poses no conceptual difficulties for the positivist jurist who basically resolves the issue by arguing that the sovereign state can do as it wishes with regard to the non-sovereign entity, which lacks the legal personality to assert any legal opposition”.

⁹ No texto original: “[...] a political and ideological commitment to a particular set of views”.

Nesse sentido, estudos que buscam analisar a operação do direito internacional em escalas menores têm demonstrado como a fragmentação do DI em regimes temáticos não deve ser evitada, mas sim incentivada (Kennedy, 2006). Tem-se em vista a maneira como essa virada metodológica traz à luz “os cantos sombrios, pontos cegos, e tendências da fragmentação” (Kennedy, 2006, p. 641, tradução nossa)¹⁰ que caracterizam o DI. A observação de como o direito internacional opera diariamente busca, portanto, denotar como o regime do DI foi tão bem absorvido pelas sociedades ocidentais que acaba por moldar silenciosamente nossas realidades, nos vendendo particularidades universalizadas e exógenas ao nosso local, como se fossem domésticas (Obregón, 2006; Eslava, 2014).

O estudo do internacional como algo excepcional, grandioso ou, ainda, reduzido à resolução de dramáticas crises humanitárias contribuiu, ao longo dos anos, para a espetacularização da disciplina (Eslava, 2014), cujos espectadores, sempre em busca da mais recente cúpula, conferência, reunião, etc., internacional, acabam por se alienar da maneira como normas e instituições internacionais moldam suas geografias locais. Da especulação imobiliária, passando pelo preço do combustível, até a variação no valor dos bens de consumo básico. Essa espetacularização “nega nossa capacidade de compreender a conexão estrutural que existe entre eventos aparentemente ordinários e momentos que são considerados excepcionais” (Eslava, 2014, p. 4, tradução nossa)¹¹.

Da mesma forma como atenção em excesso a determinadas agendas, em detrimento de outras, não ocorre em um vácuo, a falta de atenção a outras [agendas], também não. Não se trata, portanto, de uma ignorância natural em relação a esse caráter estruturante através do qual o DI opera, mas sim de resultado dos esforços de atores que, intencionalmente, escolhem como a vida social deve ser gerida, quais valores são relevantes e como eles devem ser percebidos em diferentes esferas (Eslava, 2014). É desta forma que culturas e linguagens específicas como as do desenvolvimento, comércio e direitos humanos, moldam as geografias locais. Nesse sentido, apesar de desempenharem papel importante, grandes arranjos universalistas podem e não raramente são utilizados para alienar indivíduos das transformações que estão sendo feitas em níveis menores.

Assim, através do entendimento que universalidade em termos absolutos é impossível, compreende-se que, justamente esta impossibilidade implica a possibilidade de arranjos genuinamente plurais, os quais, apesar de não universais, com tanto potencial

¹⁰ No texto original: “[...] dark sides, blind spots, and biases of the fragments”.

¹¹ No texto original: “[...] negates our capacity to grasp the structural connection that exists between seemingly ordinary events and those moments that are still considered exceptional”.

transformador quanto (Eslava, 2014; Kennedy, 2006). Ao buscar, como Kennedy (2006, p. 658) aponta “construir pontes, conversas, cooperações, entendimentos, e respeito entre os mundos ligeiramente diferentes do mundo”, ao invés de interpretá-los através de termos harmônicos e homogêneos, podemos dar, finalmente, o protagonismo para discursos locais que, quando não apagados pelo direito internacional, por ele são descreditados.

Pesquisar o Direito Internacional como uma micronarrativa é, portanto, dar mais foco à teoria através da prática (processos institucionais) do que através das instituições formais (Pozzatti, 2021). Nessa busca por micronarrativas do Direito Internacional, cabe destacar alguns dos “aliados” que podem e devem fertilizar os pesquisadores do campo: (i) objetos de estudos mais localizados, (ii) as chamadas *mid-term theories*¹², as quais buscam responder a problemas únicos e, via de regra, não generalizáveis (Lake, 2013), e (iii) o enviesamento estrutural que caracteriza o direito internacional em toda sua fragmentação (Koskenniemi, 2009), o qual abre um leque de oportunidades para se pensar a disciplina através da política.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Muito em voga no vocabulário de internacionalistas e profissionais do direito internacional, o “Sul Global” se popularizou nos últimos anos, dentro e fora da academia, como termo essencial para se compreender as relações internacionais em um contexto de maior dinamização da cooperação internacional e de aprofundamento de desigualdades. Para o presente trabalho, compreende-se por “Sul Global” o conjunto de países em desenvolvimento que, independente de suas localizações geográficas, compartilham de uma experiência comum em termos materiais e ideológicos (Ayllón, 2014; Caixeta, 2015).

A expressão, que surgiu no pós Guerra Fria, reivindica uma nova maneira de se pensar as dinâmicas internacionais após o fim da bipolaridade, além de configurar um “[...]‘espaço de resistência híbrido’, menos dependente do ‘Norte global’” (Ayllón, 2014, p. 57). Configuram países do Sul Global, em sua “maioria jovens nações africanas e asiáticas, mas também Estados latino-americanos independentes há mais de dois séculos. No total, uns 150 Estados soberanos.” (Ayllón, 2014, p. 57).

¹² De acordo com David Lake (2013), *mid-term theories*: “[r]ather than defending any single set of assumptions, it builds theories to address specific problems of world politics. Theories of war, for instance, will likely contain different assumptions and focus on different processes from theories of human rights or the environment. Mid-level theories may also violate the levels of analysis in International Relations, sometimes treating branches of government” (Lake, 2013, p. 573).

Nesse sentido, o sítio virtual do UNICEF, descreve a Cooperação Sul-Sul como:

[...] um processo em que dois ou mais países em desenvolvimento buscam atingir objetivos comuns ou individuais por meio do intercâmbio de experiências, conhecimentos, habilidades e recursos. Para tanto, esses países formam parcerias que podem envolver governos, sociedade civil, universidades, empresas, bem como outras instituições nacionais, regionais ou internacionais. (UNICEF, 2023)

Entretanto, além de conceituações técnicas a respeito do que configura, propriamente dito, a CSS, esta representa, em sua origem política – na Conferência de Bandung, de 1955 – uma série de princípios, os quais informam e guiam (de diferentes formas e em diferentes graus) os processos de cooperação realizados por países do Sul Global até hoje (Mutua, 2000). Trata-se de “ideias de uma identidade comum, igualdade, e solidariedade entre países menos desenvolvidos; de defesa da soberania de Estados recentemente independentes; e oposição ao ‘Norte’ [...]” (Bergamaschi e Tickner, 2017, p. 1-2, tradução nossa)¹³.

A CSS surge, assim, como uma maneira de se repensar estruturas hierárquicas de cooperação doador-recipientes que vinham sendo promovidas por países do que aqui se chamará de “Norte Global” (Caixeta, 2015). Em que pese a literatura especializada tenda a concordar com o estabelecimento da Conferência de Bandung (1955) como marco do nascimento político da CSS (Willems, 1978; Ayllón 2014; Bergamaschi e Tickner, 2017), modelos de projetos de cooperação que se enquadram nessa categorização datam do final da Segunda Guerra Mundial, em um contexto caracterizado pelos processos de descolonização afro-asiáticos, e pelo resgate da consciência latino-americana, esta última impulsionada pela criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) em 1948 (Ayllón, 2014).

Os processos de descolonização e a criação das Nações Unidas em 1948 criaram ambiente propício para que países terceiro mundistas se unissem através de uma consciência de Sul, a qual se estabeleceu aos poucos em momentos-chaves na história da CSS. Destaca-se, nesse sentido, o ano de 1954, marcado pela Conferência de Colombo, no Ceilão (atual Sri Lanka), a qual reuniu os primeiros ministros da Birmânia, Índia, Paquistão e Indonésia, além do próprio Ceilão, em discussões a respeito da Guerra da Indochina e de problemas e interesses comuns aos cinco países; e, a visita do primeiro ministro chinês, Zhou En Lai à Índia, em abril, objetivando negociar a resolução dos conflitos no Tibete (Ayllón, 2014).

¹³ No texto original: “[...] ideas of a common identity, equality, and solidarity between less-developed countries; the defence of the sovereignty of newly independent states; and opposition to the ‘North’ [...]”.

A Conferência de Bandung, no ano seguinte, reúne vinte e nove países asiáticos e africanos, além de aproximadamente trinta movimentos de libertação nacional. Durante a Conferência, estabelecem-se os Dez Princípios de Bandung, que servem até os dias de hoje como norteadores da CSS; são estes: i) respeito aos direitos fundamentais; ii) respeito à soberania; iii) reconhecimento da igualdade das nações e etnias, independentemente de seu tamanho; iv) não intervenção nos assuntos particulares das nações; v) respeito pelo direito de defesa de cada nação; vi) recusa na participação de defesa de superpotências; vii) abstenção da intervenção em assuntos de outros países; viii) solução de conflitos internacionais com a utilização de conceitos pacíficos; ix) estímulo de cooperação entre as nações do Terceiro Mundo; e x) respeito pela justiça internacional (Ayllón, 2014).

O que se denominou de “espírito de Bandung”, refletia uma falta de reconhecimento, destes países e movimentos de libertação, com a dicotomia bipolar socialista-capitalista, a qual se soma um reconhecimento ideológico de distanciamento “equidistante ante o conflito bipolar, que rechaça todo tipo de colonialismo e racismo e aposta no fomento conjunto do desenvolvimento econômico” (Ayllón, 2014, p. 60), e que juntos resultaram na possibilidade desses líderes políticos fomentarem suas respectivas políticas externas com base nos princípios de não interferência e não alinhamento.

A década de 1960 foi um período durante o qual se estabeleceu, principalmente no âmbito da ONU, as bases para a institucionalização da CSS (Ayllón, 2014). Em 1961, ocorre a Conferência de Belgrado, da qual surge o Movimento dos Países Não Alinhados (MNOAL), com vinte e cinco países membros e três observadores (Bolívia, Brasil e Equador). Porém, foi a criação, no ano de 1964, da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD, na sua sigla original), que marcou o decênio de 1960. A UNCTAD desempenhou um papel muito importante ao fornecer para os países do Sul Global um ambiente em que pudessem trabalhar na formulação de políticas comerciais e no intercâmbio de experiências e *know-how*. Ademais, destaca-se a formação do G-77, o qual originou-se no âmbito da supramencionada conferência, em Genebra, e que reuniu setenta e sete países em desenvolvimento em prol de um “novo marco de comércio internacional compatível com as necessidades de industrialização acelerada” (Ayllón, 2014, p. 63).

A década de 1970, por sua vez, é marcada pela difusão de projetos de cooperação e pela proposta, de 1974, da Nova Ordem Econômica Internacional (doravante, NOEI). Nesse período, se começa a questionar, de fato, a arquitetura dos projetos de Cooperação Norte-Sul (CNS), que serviam, até então, como via de regra para os projetos de cooperação internacional. A CSS surge, de tal forma, como um descontentamento com esta arquitetura

(Iglesias, 2010), assim como, a partir da estabilização da consciência de Sul, ou seja, os países do Sul Global, na década de 1970, passaram a compreender a necessidade de se ajudarem mutuamente na resolução de problemas comuns, invertendo a lógica da CNS (na maioria das vezes, restrita ao assistencialismo).

O colapso do Sistema Bretton Woods, com o abandono do padrão dólar-ouro, assim como a elevação dos preços das *commodities* e o término dos processos de descolonização afro-asiáticos marcaram o decênio de 1970 (Ayllón, 2014). Em 1974, no âmbito da Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), é criada a Unidade Especial de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento, ligada ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que se torna a unidade responsável por promover e organizar a CSS, assim como por estabelecer contato com o G-77 e o PNUD.

Em 1978 ocorre a Conferência da ONU sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento, em Buenos Aires, da qual surge o Plano de Ação de Buenos Aires (PABA), documento basilar para os projetos de CSS desenvolvidos no âmbito da ONU, e cujo texto posteriormente viria a ser adotado pela organização. O documento estabelece a CSS e o princípio de autossuficiência como essenciais e complementares, mas não substituíveis da CNS (Ayllón, 2014). Ademais, o PABA estabelece a “cooperação técnica baseado na horizontalidade e no intercâmbio de informações e perícia entre países em desenvolvimento” (Ayllón, 2014, p. 65), nas mais diversas áreas, destacando, também, o caráter multisetorial (bilateral, multilateral, regional e inter-regional) da Cooperação Técnica Para o Desenvolvimento (doravante, CTPD), desde que se haja interesse mútuo entre dois ou mais países em desenvolvimento.

A retomada da ordem liberal, na década de 1980, com os governos Reagan nos EUA e Thatcher no Reino Unido, a intensificação dos embates bipolares da Guerra Fria e o esgotamento do modelo de práticas comerciais de substituições de importações nos países em desenvolvimento, junto a um forte movimento de deslegitimação dos Estados do Sul Global, da NOEI, e da CSS (Ayllón, 2014), acabaram por desacelerar os projetos de CSS empreendidos neste período. Nesse momento, muitos desses países em desenvolvimento passam a se preocupar com questões internas (especialmente as de ordem econômica), de forma que a CSS só passa a ganhar força significativa novamente, no início dos anos 2000.

O início do século XXI é marcado pela I Cúpula do Sul, em Havana, no ano de 2000 e pela Conferência de Monterrey sobre Financiamento do Desenvolvimento, em 2002. Ambas cúpula e conferência foram de significativa importância para a retomada da CSS ao reconhecerem esta modalidade e a cooperação triangular como ferramentas essenciais para o

desenvolvimento econômico dos países do Sul frente a um aprofundamento de desigualdades tendo em vista que “os países do Sul não puderam participar dos benefícios da mundialização em pé de igualdade com os países desenvolvidos” (ONU, Assembleia Geral, 2000, p. 12).

Este período se caracteriza pela retomada de uma CSS menos ideológica e mais pragmática (Bergamaschi e Durán, 2017), frente a um interesse crescente dos países do Norte na fomentação de projetos de CSS, como pode-se observar

na Declaração Final do IV Fórum de Alto Nível sobre Eficácia da Ajuda, em Busan, na Coreia do Sul, que sublinhou as diferenças de “natureza, modalidades e responsabilidades” da CSS com relação às aplicadas à CNS; as perspectivas alentadoras que oferecem a pluralidade de enfoques na prática da cooperação; e os recursos adicionais que aporta e o enriquecimento dos conhecimentos e aprendizagens que incorpora (Ayllón, 2014, p. 76).

Este interesse do Norte surge em um contexto de crescimento econômico de alguns países do Sul Global (Brasil, China, Índia, etc.), e pode ser explicado pelo (i) sentimento de ameaça, no que diz respeito ao potencial competidor destes países em desenvolvimento nas esferas nacional, regional e global de investimento; (ii) entendimento dos doadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) do potencial positivo da CSS; (iii) desconhecimento generalizado dos centros de estudo de países desenvolvidos sobre a CSS; e (iv) preocupação por parte dos doadores do Norte com a penetração de investimentos “emergentes” em regiões como a África (Ayllón, 2014).

Em que pese a CSS represente, de fato, uma importante ferramenta para os países do Sul buscarem o desenvolvimento, trata-se também, de uma construção política que reflete a complexificação do sistema internacional, o qual atravessa um momento de efervescência política com o crescimento de atores que passam a ocupar espaços anteriormente de exclusividade do Estado, e com a ramificação dos fluxos de comércio (Caixeta, 2015). Portanto, se por um lado a CSS surge de um discurso de solidariedade e da identificação de problemas comuns ao Sul, o contexto em que se encontra no século XXI diz mais respeito ao desenvolvimento econômico e ao posicionamento destes países do Sul no sistema internacional (Bergamaschi e Durán, 2017). Se a década de 1970 foi palco de uma CSS que rompia com as arquiteturas internacionais vigentes, o início do século XXI o é de uma CSS que se “conforma” com o sistema internacional. De acordo com Bergamaschi e Durán:

Apesar da maioria dos doadores do Sul alegarem partirem de um arranjo de princípios similares — “solidariedade,” “horizontalidade,” “não interferência,” e “benefício mútuo”—o qual, argumentam, os distingue do auxílio tradicional, na

verdade filosofias e práticas diversas, normas práticas e ideacionais são associadas com os seus auxílios¹⁴. (Bergamaschi e Durán, 2017, p. 302-303, nossa tradução)

Ou seja, os princípios norteadores da CSS, podem ser usados (e de fato, o têm sido) como legitimadores de projetos que, apesar de depreendidos por países do Sul, reproduzem assimetrias e estruturas hierárquicas características da CNS (Bergamaschi e Durán, 2017; Moreira, 2020). Nesse sentido, compreende-se auxílio tradicional como “as políticas de auxílio de países desenvolvidos e de organizações multilaterais comprometidas com o pós-Consenso de Washington” (Bergamaschi e Tickner, 2017, p. 16, tradução nossa)¹⁵. Em relação a execução de projetos de CSS que reproduzem hierarquias da CNS, Moreira (2020) aponta que, no contexto dos projetos de CSS desenvolvidos por Brasil, China e Índia no setor algodoeiro do Benim:

[...] a introdução de projetos de CSS em tais contextos representa um encontro com práticas tradicionais. De um lado, provedores do Sul introduzem mecanismos administrativos distintos e padrões de relacionamentos, baseados nos princípios da CSS como horizontalidade, benefício mútuo, administração e financiamento compartilhados. De outro lado, as práticas dos atores anfitriões [...] reproduzem experiências passadas com doadores tradicionais, marcadas por posições estruturadas de doador e receptor, dominante e subordinado¹⁶. (Moreira, 2020, p. 2, tradução nossa)

Ainda de acordo com Bergamaschi e Tickner (2014), é importante ressaltar que a politização da CSS, fortemente ligada aos objetivos de política externa de cada provedor do Sul, explica *per se* as diferentes interpretações e práticas fomentadas com base nos princípios “originais” do Sul Global, o que não necessariamente representa uma contradição da ideologia de Sul anteriormente descrita neste trabalho. Todavia, deve-se reconhecer as limitações e falhas que ainda caracterizam essa modalidade de cooperação, objetivando não deslegitimá-la, mas sim buscar vias para melhor executá-la. Dentre estas limitações, cabe destacar o fato de que, atualmente, não há um consenso a respeito de métodos para monitoramento e avaliação, indicadores, análise de impactos, etc. de projetos de CSS. Ou seja, há uma necessidade de

¹⁴ No texto original: “Although most donors of the South claim a core of similar principles— ‘solidarity,’ ‘horizontality,’ ‘noninterference,’ and ‘mutual benefit’—that, they argue, distinguish them from traditional aid, in reality diverse philosophies and practices, ideational, and practical norms are associated with their aid.”

¹⁵ No texto original: “the aid policies of developed countries and of multilateral organizations committed to the post-Washington Consensus”.

¹⁶ No texto original: “the introduction of SSC projects in such contexts represents an encounter with traditional practices. On one side, Southern providers introduce distinct managerial mechanisms and patterns of relationships, based on the SSC principles such as horizontality, mutual benefits, shared management and funding. On the other side, host actors’ practices – embodied history as Bourdieu suggests – reproduce past experiences with traditional donors, marked by structured positions of donor and recipient, dominant and subordinated.”

desenvolvimento de métodos que correspondam às particularidades do Sul Global mas que, ao mesmo tempo, sejam generalizáveis o suficiente para que se possam aplicar à diversidade de povos que formam o Sul (Rizzo, 2019).

A falta de métodos de avaliação de projetos de CSS é uma das muitas limitações da modalidade e que, por si só, mereceria – em outros espaços – um aprofundamento maior, e que, neste trabalho, serve para contextualizar o estado da arte da CSS. Evitando o idealismo que por vezes corrompe o campo, deve-se compreender que a CSS, em que pese possa ser considerada ambiente de resistência do Sul, atualmente coloca em segundo plano o discurso emancipador de Bandung a medida em que questões de ordem econômicas e estratégicas entram em jogo de maneira decisiva, o que, por vezes, acaba por traduzir discursos emancipadores em práticas de manutenção da ordem vigente (Bergamaschi e Durán, 2017; Moreira, 2020).

2.3 PESQUISANDO A COOPERAÇÃO BILATERAL EM EDUCAÇÃO A PARTIR DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DO DIREITO INTERNACIONAL

Antes de tornar-me um cidadão do mundo eu fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal num certo bairro do Recife, o de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espriar, de me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho é inverso. (Freire, 1995, p. 25-26).

Em “À Sombra Desta Mangueira” (1995), Freire utiliza de sua trajetória pessoal, explorada ao longo da obra póstuma, para ilustrar o processo de universalização emancipatória da educação. Na presente seção, de acordo com uma leitura decolonial e terceiro-mundista, busca-se compreender melhor as experiências e potencialidades sul americanas (especialmente do Brasil) de cooperação internacional em matéria de educação, não apenas através de acordos bilaterais – os quais serão analisados e catalogados no próximo capítulo –, mas também através das unidades de ensino autônomas nas quais se produz a maior parte do conhecimento científico brasileiro.

Na contemporaneidade, as dinâmicas humanas caracterizam-se por novas formas de interdependência desigual, as quais transpassam várias esferas e impactam, direta e indiretamente, o campo da educação. Desigualdades estas que se sustentam através de mecanismos os quais, frutos da atual fase de globalização, implicam no agravamento da

pobreza, da exclusão, da desigualdade e do desemprego, os quais são persistentes em escala global, abrangendo também a região da América Latina (Sander, 2008). De acordo com Morosini:

A globalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, como mundialização, internacionalização da educação superior, cooperação internacional, que, similar a outros fatos sociais, sofre interferência de tempo e espaço (Morosini, 2011, p. 94).

Ilustra tal cenário o contexto brasileiro, no qual a maior parte da produção científica é produzida por estudantes e professores da pós-graduação (Morosini, 2011). Portanto, pode-se dizer que a cooperação internacional tem início longe do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e do poder Executivo, com a capacitação, no exterior, de professores e alunos, os quais, ao longo de suas carreiras, constroem relacionamentos acadêmicos e profissionais, através dos quais compartilham bibliografias, vivências, *know-how*, conhecimentos técnicos e burocráticos (Morosini, 2011). A cooperação e a troca de conhecimento a nível internacional estão intrinsecamente ligadas aos propósitos fundamentais dos estudos de educação latino-americanos e às discussões sobre a natureza e as consequências da globalização em todas as nações globais (Sander, 2008), assim, como aponta Morosini (2011), a educação internacional, desde o século XX, caracteriza-se por uma organização voltada para demandas políticas e de segurança nacional, enquanto que a internacionalização da educação superior (esta, posterior à guerra fria) representa um “processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior” (Morosini, 2011).

A globalização, de acordo com Hopkins (2002), é um fenômeno essencialmente europeu que está intrinsecamente ligado à formação da civilização ocidental durante os primórdios da era moderna. Esse processo evoluiu com a criação dos Estados nacionais no contexto do século XVII e XVIII, notavelmente após o Acordo de Westfália, além do avanço da pré-industrialização (Sander, 2008). No século XIX, sua expansão se deu com a consolidação generalizada dos Estados-Nação, caracterizados por limites territoriais definidos e um notável crescimento industrial. Compreende-se, portanto, que os problemas do mundo não são insolúveis e, como aponta Sachs (2005), o esforço para solucioná-los é uma obrigação ética e uma estratégia de interesse coletivo. Desenvolvimento e segurança global possuem uma relação mais convergente que divergente, sendo assim, investir maciçamente em segurança ao invés de fazê-lo em desenvolvimento é, indubitavelmente, um erro.

Nesse sentido, a educação e a administração educacional vêm passando por reformas cujas origens podem ser mapeadas até várias regiões do mundo, notadamente para os países desenvolvidos, sendo posteriormente disseminadas por canais internacionais de conhecimento; destacam-se, aqui, as organizações intergovernamentais de cooperação técnica e auxílio financeiro (Sander, 2008). Quando se trata do cenário brasileiro, Morosini (2011), divide a internacionalização de funções universitárias e de indicadores em quatro categorias: internacionalização de (i) docência (matriz curricular, comunidade docente e mobilidade estudantil); (ii) da pesquisa; (iii) da extensão e das atividades extracurriculares; e (iv) da melhoria contínua da gestão e do sistema universitário (Morosini, 2011, p. 97).

A pesquisa e a pós-graduação são avaliadas com base em sua internacionalização, uma vez que desempenham um papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento acadêmico. Sua classificação depende, portanto, do grau de internacionalização dos programas, uma vez que se presume que isso tenha um impacto positivo na qualidade. De acordo com a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante, CAPES) para o triênio 2004-2006, apenas 3,3% dos 2266 programas atingiram o nível 7 e 6,4% alcançaram o nível 6, indicando um alto grau de internacionalização (CAPES, 2007 apud Morosini, 2011).

A Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (doravante, CNPq) são organizações nas quais, respectivamente sob a administração do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia, a cooperação internacional na pós-graduação é gerida (Morosini, 2011). Em que pese programas nacionais de pós-graduação objetivassem, desde a década de 1970, a expansão e capacitação de profissionais da área, destaca-se como marco o ano de 2001, em que a Capes dá início às parcerias universitárias binacionais, as quais objetivam

o aumento do intercâmbio de estudantes de graduação, além de fomentar o intercâmbio de alunos de pós-graduação e professores. As parcerias são implementadas entre universidades brasileiras e estrangeiras, sendo fundamental a garantia do reconhecimento mútuo dos créditos aos alunos na área escolhida pelo projeto. O programa busca ainda a aproximação das estruturas curriculares entre as instituições e os cursos participantes. (Morosini, 2011, p. 99).

Nesse sentido, diferente da cooperação internacional em educação inicial, abordada no início deste subcapítulo, a cooperação internacional em educação centralizada, gerida pela Capes e pelo CNPq, estabelecem projetos e iniciativas que, viabilizados por acordos bilaterais, “fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros”

(Morosini, 2011, p. 104) e que formalizam e regulam o financiamento de “missões de trabalho (intercâmbio de professores), bolsas de estudo (intercâmbio de alunos), além de uma quantia para o custeio das atividades do projeto” (Morosini, 2011, p. 104).

Todavia, não se deve enganar pela falsa ideia de que a cooperação descentralizada, pela sua natureza flexível, não impacte ou influencie a cooperação centralizada, regida pelos ministérios da educação, ciência e tecnologia, e das relações exteriores. Em verdade, as agendas de cooperação que determinam os interesses brasileiros nesta seara não são formadas a partir de um vácuo, mas sim dos interesses e necessidades institucionais específicos das instituições de ensino superior (doravante, IES). Portanto, o que Sebastián (2013) chama de mapas de cooperação são formados através de uma perspectiva *bottom-up* (Slaughter, 2000), ou seja, são fertilizados pelos produtos da cooperação internacional inicial, descentralizada (Sebastián, 2013).

Pozzatti e Farias (2019; 2020) exploram em suas produções acadêmicas as possibilidades e limitações apresentadas pela cooperação internacional na América do Sul na seara da saúde, tanto na modalidade bilateral quanto na multilateral (Mercosul e Unasul), e desenvolveram um arcabouço teórico que possibilita a melhor análise destes atos. Os autores utilizam a abordagem desenvolvida por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) de cooperação estruturante em saúde (doravante, CES) para investigar as redes de cooperação firmadas pelo Brasil com demais Estados sul americanos (Pozzatti e Farias, 2019). Com base nessa abordagem, as instituições estruturantes em saúde são ferramentas essenciais para estabelecer, manter e melhorar políticas públicas na área (Ferreira e Fonseca, 2017), além de treinar profissionais de saúde e gerar dados relevantes para tomada de decisões por meio de pesquisa e desenvolvimento; gerenciar e prestar serviços de saúde; treinar os recursos humanos fundamentais da área; e realizar a operacionalização eficaz e sustentável de sistemas e serviços de saúde, com ênfase na autoridade governamental (Buss e Ferreira, 2011).

A investigação de uma possível cooperação estruturante em outras áreas temáticas – neste caso, na cooperação em matéria de educação – configura um alargamento das possibilidades de criação de redes institucionais fortalecidas na América do Sul, tendo em vista que a prática de cooperação a qual, ao invés de criar novas instituições nacionais ou alterar as existentes sem um diálogo horizontal, se baseie na exploração de recursos e capacidades locais, em que pese compartilhe valores comuns, como a concepção da saúde (e, neste caso, da educação) como um direito humano, não só se manifesta no contexto das decisões práticas voltadas para a ação política democrática e eficaz (Pozzatti e Farias, 2019),

mas também no âmbito de um diálogo intercultural, que detém a legitimidade ética e o poder político dos direitos humanos (Lucas, 2009).

De acordo com Silva, “no período 2000 a 2006, foram apoiados 567 projetos conjuntos no âmbito de 31 Convênios Bilaterais” (2007 apud Morosini, 2011). Sob a perspectiva de Pozzatti e Farias (2019), esses convênios bilaterais configuram produto

da soma do problema, da solução e dos processos políticos. Onde o problema depende dos interesses dos atores em reconhecê-los, e a solução são as ideias dos atores para resolver um problema reconhecido, enquanto o processo político corresponde ao crivo das ideias por um novo grupo de interesse (Pozzatti e Farias, 2019, p. 368).

Para o presente trabalho, o qual investiga as potencialidades da cooperação bilateral, este primeiro processo, descrito por Pozzatti e Farias (2019), configura por si só um prato cheio. Todavia, cabe ressaltar que, para que projetos de cooperação de fato aconteçam no plano material, há a necessidade de novos processos. Essas limitações dos atos internacionais são de grande importância. Não se deve, portanto, confundir a vontade de se cooperar, expressa em atos internacionais, pela cooperação em si, a qual apenas se positiva no plano material através da utilização desses atos como fonte de instrumentos para a construção de políticas públicas locais pelas instituições do aparelho estatal, contribuindo para a efetivação de um direito desde sua concepção na norma até sua integração em um programa de ação governamental e medidas de execução (Pozzatti e Farias, 2019; Bucci, 2001). De acordo com Bucci (2001), para que esse novo cálculo possa ocorrer, instituições robustas são indispensáveis, uma vez que o ato internacional resultante desse primeiro processo alcança eficácia apenas quando está ligado às instituições. O objetivo é, portanto, manter um enfoque constante na diversidade das várias dimensões de análise e nas múltiplas causas possíveis no estudo das ações públicas (Hall, 1997).

Ainda, de acordo com Pozzatti e Farias (2020),

desmembrar e conhecer parte dos seus processos [...] ainda não leva à compreensão do todo [da CES]. A compreensão deste todo depende de perguntas de pesquisa comprometidas com a prática mais do que com o desenvolvimento teórico isolado de uma área, bem como do acesso a fontes e de pesquisadores ávidos por elas. (Pozzatti e Farias, 2020, p. 16).

Investigar esse processo em maior profundidade implica considerar questões associadas à heurística da transferência de políticas, tais como: por que ocorre a transferência? Quem participa desse processo? O que é efetivamente transferido? Qual é a origem da

transferência? Quais são os diferentes níveis de transferência? Quais limitações estão envolvidas na transferência? Como a transferência de políticas pode ser comprovada? E de que maneira a transferência pode levar ao fracasso de políticas? (Dolowitz e Marsh, 1996). Essa heurística também abre portas para a formulação de diversas outras questões de pesquisa, que podem estar associadas a abordagens teóricas específicas ou a diferentes perspectivas analíticas (Pozzatti e Farias, 2020). Mas, para tanto, os pesquisadores e profissionais comprometidos com a construção de redes de cooperação estruturantes precisam abandonar a pretensão de neutralidade que caracteriza a profissão. Nesse sentido, evitar o envolvimento na esfera política acarreta consequências próprias. A falta de participação política reduz as esperanças dos profissionais em relação ao potencial do discurso jurídico internacional. Isso resulta em uma perda de influência da tradição jurídica latino-americana, que já não desempenha um papel significativo na concepção, na visão ou na promoção de mudanças sócio-políticas (Lorca, 2006).

Nesse sentido, ressalta-se como, não raramente, as pesquisas no campo do direito internacional tendem a abordar questões linguísticas da área através da promoção do gerencialismo, o qual sugere que os problemas de ordem internacional requerem o desenvolvimento de vocabulários técnicos cada vez mais complexos (Koskenniemi, 1990). A respeito disso, Kennedy (2006) afirma que os desafios mais prementes do mundo são variados e, portanto, requerem abordagens políticas complexas e diversificadas tanto em âmbito nacional como internacional, ou seja, investir no pluralismo jurídico e, conseqüentemente, no potencial da política regional sul-americana se torna não apenas importante, como essencial “para abordar tanto os desastres quanto a injustiça mais cotidiana” (Kennedy, 2006, p. 658, tradução nossa)¹⁷.

A respeito da construção de uma agenda de cooperação internacional brasileira em educação, retoma-se o que foi debatido no subcapítulo anterior quanto a natureza das cooperações. Morosini destaca que “todo intercâmbio tem dupla face. A expansão sul-sul pode ser decorrente também de interesses comerciais brasileiros, ou seja, a mesma lógica da Cooperação Internacional Tradicional (CIT) pode estar sendo usada na Cooperação Internacional Horizontal (CIH)” (Morosini, 2011, p. 108). Ou seja, à medida que classificamos as nações em desenvolvimento, estabelecemos vínculos mais robustos de colaboração, que podem incluir a facilitação de programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, a formação de redes acadêmicas e uma variedade de conexões, inclusive

¹⁷ No texto original: “[...] in approaching both disasters and more quotidian injustice.”

conexões de natureza comercial, como a comercialização de livros, o envio de professores convidados e a prestação de serviços de consultoria, entre outros (Morosini, 2011).

Nesse sentido, resgatam-se os valores de Bandung quando se ressalta a necessidade de profissionais e juristas internacionais se manterem atentos para que essas conexões não reproduzam padrões colonialistas (Morosini, 2011). Assim, apesar dos diversos interesses que informam as agendas de cooperação, o foco não deve residir na individualidade, mas sim na colaboração coletiva e na partilha de conhecimento, visando o progresso econômico e social mútuo (Mutua, 2000; Morosini, 2011; Chimni, 2000).

3 ANÁLISE QUANTITATIVA DA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA AMÉRICA DO SUL: UMA LEITURA DOS ATOS INTERNACIONAIS

De acordo com Simmons e Breidenbach (2011), a aplicação de métodos empíricos em estudos do campo jurídico possibilita (i) a análise de padrões normativos em textos legislativos; (ii) a observação do funcionamento de instituições, a compreensão das interações entre os diversos atores; e (iii) a verificação das relações sociais resultantes da aplicação das normas (Simmons e Breidenbach, 2011). Dessa forma, a pesquisa empírica fornece dados que contribuem para a construção de modelos e teorias, facilitando a compreensão do funcionamento de normas e instituições no contexto do desenvolvimento e – se necessário – revisão de políticas públicas (Simmons e Breidenbach, 2011; Morosini e Xavier Júnior, 2019).

Nesse sentido, os segundo e terceiro capítulos do presente trabalho se fertilizam de métodos empíricos para explorar as potencialidades da cooperação bilateral empreendida pelo Brasil com demais Estados sul americanos em matéria de educação. Para tanto, a primeira seção deste segundo capítulo discute as escolhas metodológicas da pesquisa, explorando a aplicação de métodos empíricos na análise do direito internacional, o histórico e a importância crescente dos estudos quantitativos no direito, especialmente no contexto brasileiro (Castro, 2017; Morosini e Xavier Júnior, 2019). Destaca-se aqui, como a virada metodológica da disciplina enriquece pesquisas através de uma abordagem mais empírica no estudo do Direito Internacional, a qual traz luz às premissas e variáveis que informam o processo de construção teórica (Shaffer e Ginsburg, 2012; Leggold, 1998).

A segunda seção do capítulo discute a política externa brasileira e seu enfoque na cooperação Sul-Sul, destacando a atuação do executivo e do Ministério das Relações Exteriores nessa seara. Nesse contexto, dá-se ênfase à continuidade da política externa brasileira, influenciada por fatores internos e externos (Lima, 2005; Milani *et al.*, 2014), além do papel do MRE na sua execução. A cooperação em educação é vista aqui como elemento crucial para promover uma identidade sul-americana compartilhada e para fortalecer a presença do Brasil no cenário internacional (Pinheiro e Beshara, 2011; Milani, 2011). Busca-se delinear como a cooperação educacional pode não apenas solidificar identidades regionais, mas também facilitar relações entre Estados, sem diminuir suas singularidades (Pinheiro e Beshara, 2011).

A primeira subseção do capítulo reúne os dados quantitativos encontrados na pesquisa empírica de 1601 atos internacionais em vigor firmados pelo Brasil com demais Estados independentes da América do Sul. Por fim, a segunda subseção realiza uma análise

temporal da cooperação educacional bilateral depreendida pelo Brasil na América do Sul, explorando a formação e o adensamento da agenda desde a década de 1930 até a década de 2020.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

Para a execução da análise do objeto escolhido, optou-se por uma pesquisa que congregue investigação empírica com análise quantitativa e qualitativa. No presente capítulo, pretende-se realizar uma pesquisa empírica guiada por análise quantitativa dos atos internacionais no Portal Concórdia – banco de dados do Ministério das Relações Exteriores que armazena os atos internacionais firmados pelo Brasil com outros Estados e organizações internacionais –, em um primeiro momento geográfico daqueles em vigor e, em um segundo momento, temporal dos atos firmados ao longo dos anos. Tendo em vista o foco do trabalho em averiguar os padrões dos esquemas de cooperação bilaterais entre o Brasil e demais Estados da América do Sul, a pesquisa empírica se guiará com base nos marcadores de vigência/temporalidade e parte (Estado por Estado).

Nesse sentido, objetiva-se analisar os dados levantados a partir de variáveis que identifiquem a espécie dos tratados (são incidentais ou estritos?); o tipo normativo que os configura (acordos-quadro, ajustes complementares, etc.); a matéria regulada pelo ato; e, ainda, quantos desses atos possuem caráter estruturante, ou seja, quantos estabelecem a transferência de políticas públicas e/ou conhecimento/*knowhow* capazes de alterar estruturas educacionais nesses Estados (Pozzatti e Farias, 2019; Ferreira e Fonseca, 2017). Nessa etapa, mais uma vez, chama-se atenção para a importância da análise bibliográfica, cujos resultados devem guiar a leitura dos dados levantados com base na análise dos atos internacionais.

O método de análise documental envolve a investigação baseada em registros normalmente escritos que descrevem fatos ou fenômenos. Na presente pesquisa, utilizar-se-á de fontes primárias, ou seja, fontes cujas informações estão em formato não interpretado (de atos internacionais). De acordo com Morosini e Xavier Junior (2019) fontes primárias são documentos oficiais, cartas, relatórios, textos normativos e decisões judiciais, enquanto fontes secundárias são aquelas cujas informações foram interpretadas por outros indivíduos, como obras acadêmicas, artigos em publicações especializadas e análises de jurisprudência. Essa distinção conduz à diferenciação entre pesquisa documental, que se baseia em fontes primárias, e pesquisa bibliográfica, que se apoia em fontes secundárias (Marconi e Lakatos, 2010).

Os estudos quantitativos em direito tiveram origem no movimento do realismo jurídico do início do século XX, o qual destacou a importância do livre arbítrio do magistrado, influenciado por sua visão pessoal, em contraste com a visão formalista que enfatizava a primazia das leis e precedentes no desfecho de casos específicos (Castro, 2017). Nos EUA, as primeiras incursões em pesquisas empíricas no campo do Direito surgiram durante as décadas de 1920 e 1930. O realismo jurídico buscava empregar o método científico na compreensão dos fenômenos sociais, visando a formulação de políticas públicas para modificar a realidade por meio de reformas nas normas e instituições (Morosini e Xavier Júnior, 2019).

Nesta seara, a pesquisa quantitativa tem desempenhado um papel fundamental na formulação de políticas públicas a nível internacional, apesar de ser uma tendência recente no Brasil. A abordagem quantitativa é universal, com a tradição norte-americana sendo uma referência útil para orientar questões de pesquisa no Brasil (Castro, 2017). O aumento recente da pesquisa empírica em Direito tem sido influenciado pela convergência das agendas de pesquisa das ciências sociais com as das ciências jurídicas, as quais parecem terem, finalmente, sobreposto o distanciamento que caracterizava a sua relação e que levava a um enfoque predominante em métodos baseados na interpretação de leis, jurisprudência e doutrina no campo jurídico, em contraste com a abordagem empírica mais ampla das ciências sociais (Morosini e Xavier, 2019).

Um elemento crucial na pesquisa quantitativa é, portanto, a conversão de informações não organizadas em dados numéricos. Desta forma, a aplicação de qualquer abordagem quantitativa demanda a correta codificação ou classificação do conteúdo textual analisado (Castro, 2017). Morosini e Xavier (2019) afirmam, com base nos trabalhos de Shaffer e Ginsburg (2012), que “[t]rata-se [...] de utilizar a pesquisa empírica como ferramenta para reduzir as distâncias existentes entre os marcos teóricos e os determinantes práticos” (Morosini e Xavier, 2019, p. 8). É neste sentido que a tradução de construtos teóricos em definições observáveis é fundamental na pesquisa, envolvendo a transição de ideias abstratas para variáveis concretas (Castro, 2017).

Assim, as abordagens que se localizam nessa virada metodológica ressaltam a relevância das análises empíricas para a compreensão do funcionamento do direito internacional, buscando identificar as diferentes formas de ordenamento jurídico que se apresentam em diferentes contextos (Shaffer e Ginsburg, 2012). De acordo com Shaffer e Ginsburg (2012), “a virada empírica nas análises do direito internacional marca uma nova fase de estudos que se fertilizam em anos de trabalhos nos campos do direito e das ciências

sociais.” (Shaffer e Ginsburg, 2012, p. 1, tradução nossa)¹⁸. Em verdade, a virada empírica se caracteriza pelo foco em questões de domínios-específicos (como dizem Shaffer e Ginsburg, 2012) ou *issue oriented-puzzles* (Lepgold, 1998)¹⁹, o que permite com que pesquisadores isolem aspectos que possam operar apenas em contextos particulares. Esta abordagem reconhece que diferentes áreas do direito internacional podem operar de maneiras diferentes (Lepgold, 1998; Kennedy 2006; Shaffer e Ginsburg, 2012; Igreja, 2017).

Em termos metodológicos, a virada empírica implica numa explicitação de premissas e do alcance operativo das variáveis utilizadas no processo de construção teórica, as quais não raramente são deixadas implícitas (Lepgold, 1998). Essa tendência “pré virada metodológica” tende a levar acadêmicos a discordarem a respeito de questões que, apesar de aparentarem serem de causalidade, na verdade se tratam de discordâncias quanto suas premissas empíricas; as quais, por não estarem explícitas na sua construção teórica, acabam por gerar debates não profícuos (Lepgold, 1998).

Ademais, a utilização de métodos empíricos tem considerável potencial na desconstrução da dogmática jurídica (Salles, 2013). Salles (2013) categoriza esse potencial em três categorias distintas: (i) desconstrução do discurso jurídico em si, evidenciando a fragilidade da imputação de valores, centrais neste meio. A análise dos fatos expõe a relativização dos valores contidos nas normas, como exemplificado pela disparidade entre a norma da igualdade perante a lei e a realidade racializada que se observa nas populações privadas de liberdade; (ii) desestruturação sistêmica, especialmente no âmbito do sistema jurídico. A visão do direito como um sistema interconectado de normas, fundamental para a estabilidade e tomada de decisões, é questionada diante das evidências dos fatos. A constatação de que o sistema não opera conforme o esperado é clara ao observar a ineficácia de direitos consagrados apenas no âmbito teórico, como destacado na Constituição. A pesquisa empírica perturba a ideia de um sistema que, apesar de parecer funcionar teoricamente, se revela ineficiente quando confrontado com a realidade; e (iii) desestruturação funcional da dogmática jurídica, afetando a abordagem usual do jurista. Isso decorre da necessidade de lidar com dados empíricos, fluidos, relativos e temporalmente referenciados. A prática convencional dos profissionais do direito não se mostra eficaz sob tais condições.

¹⁸ No texto original: “There is a new empirical turn in international legal scholarship. Building on decades of theoretical work in law and social science, a new generation of empirical studies is elaborating on how international law works in different contexts.”

¹⁹ Em português termo que poderia ser traduzido para algo como “problemas orientados por enigmas/quebra-cabeças”, e que Lepgold (1998) conceitua, de maneira semelhante a Shaffer e Ginsburg, como questões que “analyze particular classes of puzzles that are tied to specific categories of issues, temporal domains, and spatial domains. Puzzles are phenomena for which there is no adequate (or at least widely accepted) explanation” (Lepgold, 1998, p. 48).

Compreende-se, portanto, que a utilização de métodos empíricos – tanto quanti, como qualitativos – implica numa miríade de potencialidades para pesquisas desenvolvidas nos campos das Relações Internacionais (RI) e Direito, muita dessa potencialidade, inclusive, pouco explorada (Castro, 2017). Como explicitado no primeiro capítulo, busca-se unir teoria e prática na construção de uma *praxis*, a qual seja capaz de inverter a lógica predominante da construção teórica das relações internacionais (Mutua, 2000; Okafor, 2005; Kennedy, 2006) e traga luz para as potencialidades e agência do terceiro mundo. A utilização de métodos empíricos, nesse sentido, configura ferramenta importante para o alcance deste objetivo, por isso a importância da utilização de métodos quantitativos e qualitativos em conjunto, a fim de se obter uma compreensão mais completa do fenômeno estudado (Coutinho, 2013), tendo em vista que a interdisciplinaridade do Direito e das Relações Internacionais pode ajudar a compreender melhor as relações entre Estados e organizações internacionais ao identificar os campos temáticos em que as disciplinas compartilham dos mesmos pressupostos, ajudando a integrar diferentes abordagens teóricas e metodológicas para analisar questões globais (ou não) de forma mais abrangente e complexa (Badin, Taschetto e Sato, 2014).

3.2 ANÁLISES GEOGRÁFICA E TEMPORAL DA COOPERAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO

Art. 84. Compete privativamente ao Presidente da República: [...] VII - manter relações com Estados estrangeiros e acreditar seus representantes diplomáticos; VIII - celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional.
(Brasil, 1988).

Conforme estabelecido na Constituição de 1988, a responsabilidade pela política externa recai sobre o Presidente da República, que a designa ao Ministério das Relações Exteriores (Brasil, 1988, art. 84). De acordo com Milani *et al.* (2014) as principais áreas de atuação do Itamaraty compreendem: (i) a execução das estratégias da política internacional em conformidade com as orientações presidenciais; (ii) a condução das relações diplomáticas e a oferta de serviços consulares, (iii) a participação em negociações comerciais, econômicas, técnicas e culturais com governos e entidades estrangeiras, (iv) a concepção e coordenação de programas de cooperação internacional, além de (v) a supervisão ou apoio a delegações, comitivas e representações do Brasil em agências e organismos internacionais e multilaterais (Milani *et al.*, 2014).

Nesse sentido, é impossível negar o histórico desenvolvimentista que caracteriza a política externa brasileira (Lima, 2005). Soma-se a ele, as concepções de ameaças externas e os entendimentos de risco os quais se fundamentam, principalmente, em vulnerabilidades econômicas, em detrimento de outras preocupações ligadas, por exemplo, à segurança (Lima, 2005). A formação da política externa brasileira é influenciada por diversos fatores, como a conjuntura internacional, as mudanças políticas e econômicas internas, as demandas da sociedade civil e a orientação externa dos governantes. Desta forma, o papel desempenhado por estes atores é crucial na compreensão da nova dinâmica da política externa, especialmente no contexto da globalização econômica e da democratização do Estado brasileiro (Milani, 2011). Assim, a análise dos atores e agendas torna-se essencial para uma compreensão clara dessas mudanças, daí a importância de se estudar a política externa como uma política pública (Milani *et al.*, 2014).

Para o presente trabalho, política externa pode ser conceituada como o conjunto de estratégias, comportamentos, diretrizes e ações adotadas por um país em suas relações com outros países e organizações internacionais (Lima, 2005; Hill, 2003; Milani, 2011). A política externa pode envolver questões políticas, econômicas, sociais, culturais e de segurança, e busca promover os interesses nacionais do país no cenário internacional; sua formação é influenciada por diversos fatores, como a conjuntura internacional, as relações bilaterais com outros países, as organizações internacionais das quais o país faz parte, entre outros (Lima, 2005; Milani, 2011). Nesse contexto, cabe destacar que, se no passado, a formulação da política externa brasileira estava majoritariamente sob responsabilidade do MRE, atualmente, é possível identificar um destaque para outros atores nacionais e subnacionais ligados a diferentes ministérios, e que têm sido cada vez mais convocados a expandir a abrangência internacional das políticas específicas formuladas em suas pastas (Dri, 2016).

A respeito da política externa brasileira, Milani *et al.* apontam que:

Muitos analistas consideram que a política externa brasileira é uma política de Estado, marcada por continuidade, vinculada a um interesse nacional permanente e, dessa forma, protegida de influências políticas e ideológicas, graças sobretudo à atuação do Itamaraty. [...] partimos da premissa de que a formulação e a implementação da PEB se inserem na dinâmica política das escolhas de governo (coalizões, barganhas, disputas, etc.). A PEB é o resultado da ação do Estado e do governo no plano internacional. Os atores e as agendas nacionais são de fundamental importância para entender a nova configuração da política externa, principalmente no bojo dos processos de globalização da economia e de democratização do Estado brasileiro. (Milani *et al.*, 2014, p. 59).

Partindo deste entendimento de política externa, pode-se afirmar que a cooperação Sul-Sul tem sido considerada uma das principais estratégias da PEB para promover o desenvolvimento, uma vez que o Brasil ocupa posição de potência econômica regional. Ademais, Lima (2005) ressalta como a CSS pode configurar uma estratégia profícua para outros Estados do Sul Global exercerem sua influência no cenário internacional e se posicionarem como atores relevantes na promoção do desenvolvimento global (Lima, 2005). Observa-se, nesse sentido, como as relações entre os Estados que compõem o Sul Global têm configurado uma prioridade na PEB desde os anos 1960, manifestando-se por meio de vários acordos de cooperação e destacando a importância da solidariedade entre países em desenvolvimento (Milani *et al.*, 2014). Como destacado no capítulo anterior, o início do século XXI traz uma virada de chave na abordagem que Estados como o Brasil têm da CSS. A partir de 2003, identifica-se um notável aumento no orçamento público destinado a projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento (doravante, CID). Segundo dados oficiais do Instituto de pesquisa econômica aplicada (Ipea), a CID brasileira cresceu de 158 milhões em 2005 para aproximadamente 923 milhões de dólares em 2010 (Ipea, 2010; Milani *et al.*, 2014).

Afunilando ainda mais o escopo da pesquisa e analisando as iniciativas educacionais da PEB, cabe destacar o papel desempenhado por projetos nesta área temática na promoção da integração regional. Pinheiro e Beshara destacam, nesse sentido, projetos como a alfabetização bilíngue e a uniformização regional de currículos no ensino de história e geografia, os quais contribuem para a construção de uma identidade sul-americana compartilhada (Pinheiro e Beshara, 2011). Em que pese a predominância dos projetos de cooperação esteja concentrada no setor do ensino superior, a educação constitui uma das quatro principais áreas de atuação do governo brasileiro em termos de cooperação, juntamente com agricultura, saúde e defesa (Milani *et al.*, 2014).

Neste contexto, torna-se evidente que, no âmbito deste trabalho, a compreensão e valorização da cooperação em matéria de educação emergem como elementos fundamentais. Essa cooperação não apenas desempenha um papel crucial na formação de uma identidade renovada, mas também atua como um alicerce essencial capaz de sustentar não apenas as comunidades políticas dentro das fronteiras estatais, mas também de facilitar uma coexistência harmoniosa entre essas entidades. É crucial ressaltar que essa cooperação não busca anular identidades preexistentes, mas sim fortalecê-las e enriquecê-las. Como salientado por Pinheiro e Beshara (2011), essa premissa subjacente atua como um terreno

fértil e um guia vital que permeia e direciona a coleta de dados detalhada que será exposta adiante.

3.2.1 A agenda educacional em atos bilaterais: análise geográfica da cooperação

Sobre os atos bilaterais em educação, a coleta de dados e documentos foi realizada com base no Portal Concórdia²⁰, acervo virtual do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Objetivando a maior completude possível, a busca se deu sem o uso de marcadores temáticos, apenas de vigência, Estado por Estado, entre Brasil e todos os demais onze Estados independentes da América do Sul, de maneira que foram identificados 1601 atos em vigor, sendo que destes, 142 informam a agenda de educação. Essa escolha foi tomada tendo em vista que uma miríade de atos internacionais – os quais, não necessariamente abordam a agenda da educação mas, impactam de alguma forma nela – puderam ser identificados. São os atos que aqui classificamos como incidentais em educação (Pozzatti e Farias, 2019).

Com base nos marcadores desenvolvidos por Pozzatti e Farias (2019), os atos catalogados foram divididos em duas categorias: (i) estritos em educação – aqueles cujo principal objetivo é regular uma temática em educação; ou (ii) incidentais em educação – atos cujo principal objetivo não tem a ver com educação propriamente dito mas que, em pelo menos um de seus artigos, positiva ações que impactam na agenda (Pozzatti e Farias, 2019).

Dos 142 atos internacionais identificados, 48 são Acordos Quadro, categoria utilizada pelo MRE para se referir a atos que estabelecem a base comum de cooperação entre Estados e/ou organizações internacionais. De acordo com o Manual de Gestão da Cooperação Técnica Sul-Sul da ABC,

qualquer iniciativa de cooperação técnica Sul-Sul deve ser previamente respaldada por um arcabouço jurídico-institucional que orientará a sua execução. O [...] Acordo-Quadro é um ato internacional, ratificado pelo Congresso Nacional, que formaliza as relações de cooperação técnica entre as partes (ABC, 2013, p. 15).

Ademais, 73 atos correspondem a Ajustes Complementares e/ou Programas Executivos, “atos que dão execução ao Acordo de Cooperação e normatizam a implementação de um projeto de cooperação técnica Sul-Sul. Por isso, incluem artigos dedicados aos objetivos do projeto, orçamento e gestão e operacionalização do projeto” (ABC, 2013, p. 15). E, por fim, dezenove são Memorandos de Entendimento e dois são Declarações Conjuntas

²⁰ Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/>

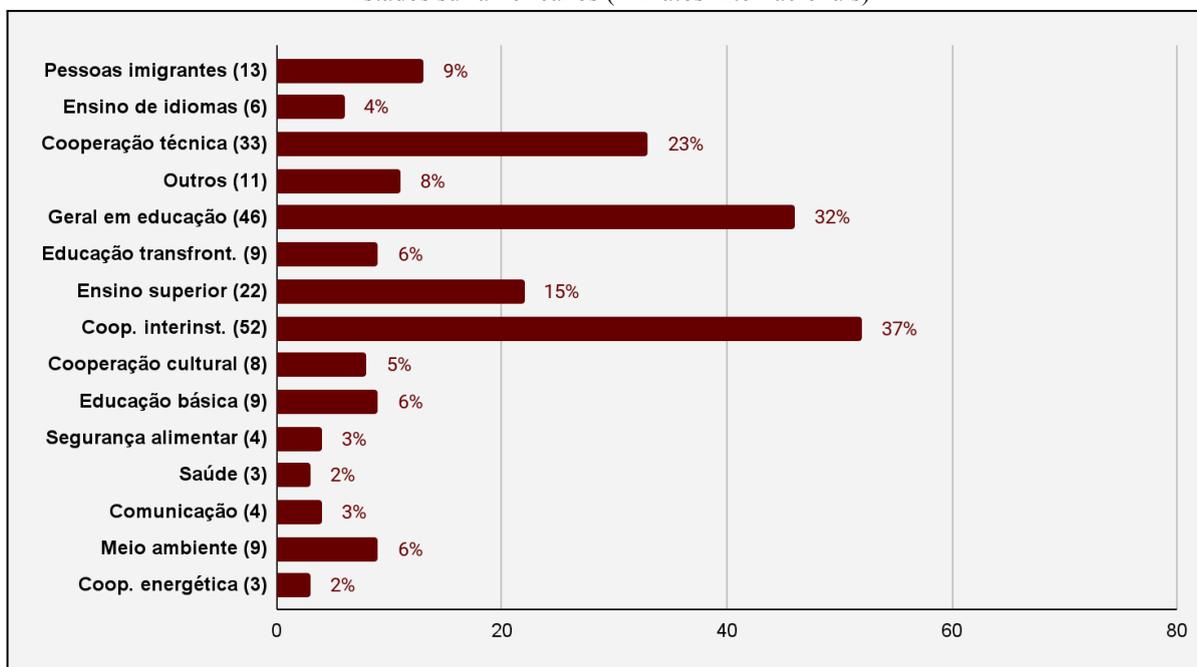
(estes últimos, estabelecidos com a Argentina). Segundo a ABC, Memorandos de Entendimento e Declarações Conjuntas são “redigidos de forma genérica e simplificada, destinados a registrar a intenção das Partes [...] em estabelecer iniciativas de cooperação técnica Sul-Sul, definidas em amplas linhas de ação” (ABC, 2013, p. 16). Ainda, cabe ressaltar que, de acordo com a supramencionada agência, esses atos não estabelecem compromissos e configuram função meramente política (ABC, 2013). Todavia, a presente pesquisa identificou, nesses vinte e um marcos regulatórios da cooperação, o estabelecimento de comissões mistas ou a alteração de diretrizes que impactam nas potenciais futuras práticas de cooperação em educação e, portanto, os incluiu nesta análise.

A partir da formação desse acervo, consegue-se identificar a existência de, pelo menos, quatorze regimes temáticos densos, ou seja, regimes que contam com três ou mais atos internacionais em vigor (Pozzatti e Farias, 2019). Essa catalogação foi feita com base na leitura dos atos internacionais, cuja estrutura padronizada permite a identificação da matéria regulada em seus primeiros artigos, quando não no próprio título.

Os quatorze regimes temáticos são: (i) cooperação interinstitucional (52 atos), estabelecem a cooperação entre instituições educacionais/órgãos de caráter administrativo de maneira geral; (ii) geral em matéria de educação (46 atos), estabelecem as bases mais gerais da cooperação, em sua maioria são Acordos Quadro; (iii) cooperação técnica (33 atos), estabelecem o intercâmbio de técnicos entre instituições estudantis/órgãos que legislam sobre educação; (iv) ensino superior (22 atos), estabelecem cooperação entre instituições de ensino superior de maneira geral; (v) pessoas imigrantes (13 atos), estabelecem diretrizes que regulam o acesso à educação para nacionais de uma Parte que habitam em território da outra parte; (vi) educação básica (9 atos), estabelecem cooperação entre instituições de ensino básico; (vii) educação transfronteiriça (9 atos), regulam o acesso à educação para cidadãos de municípios limítrofes; (viii) meio ambiente (9 atos), em sua maioria atos incidentais, regulam a cooperação educacional ambiental; (ix) cooperação cultural (8 atos), em sua maioria incidentais, em que pese tratem de cooperação cultural como um todo, geralmente estabelecem ações que impactam no acesso à educação; (x) ensino de idiomas (6 atos), regulam única e exclusivamente o ensino de idiomas; (xi) comunicação (4 atos), em sua maioria incidentais, geralmente estabelecem cooperação em cursos de (pós)graduação na área da comunicação; (xii) segurança alimentar (4 atos), abordam o tema através de projetos voltados para a permanência escolar através da alimentação (xiii) cooperação energética (3 atos) e (xiv) saúde (3 atos), estes dois últimos geralmente são incidentais e estabelecem cooperação entre cursos de (pós)graduação nas áreas específicas de engenharias e saúde.

Além desses quatorze regimes temáticos, há uma décima quinta categoria chamada “outros”, com 11 atos, composta por regimes menos densos – ou seja, cuja frequência de atos internacionais é menor de três –, e que foram catalogados seguindo a mesma metodologia dos regimes densos. São: defesa (2 atos), educação indígena (2 atos), assistência social (1 ato), biotecnologia (1 ato), cooperação agrícola (1 ato), ensino à distância (1 ato), educação de gênero (1 ato), informática (1 ato) e turismo (1 ato). Abaixo é possível visualizar a relação de regimes temáticos exposta no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Regimes temáticos da agenda de cooperação em educação formada pelo Brasil com os demais Estados sul-americanos (142 atos internacionais)



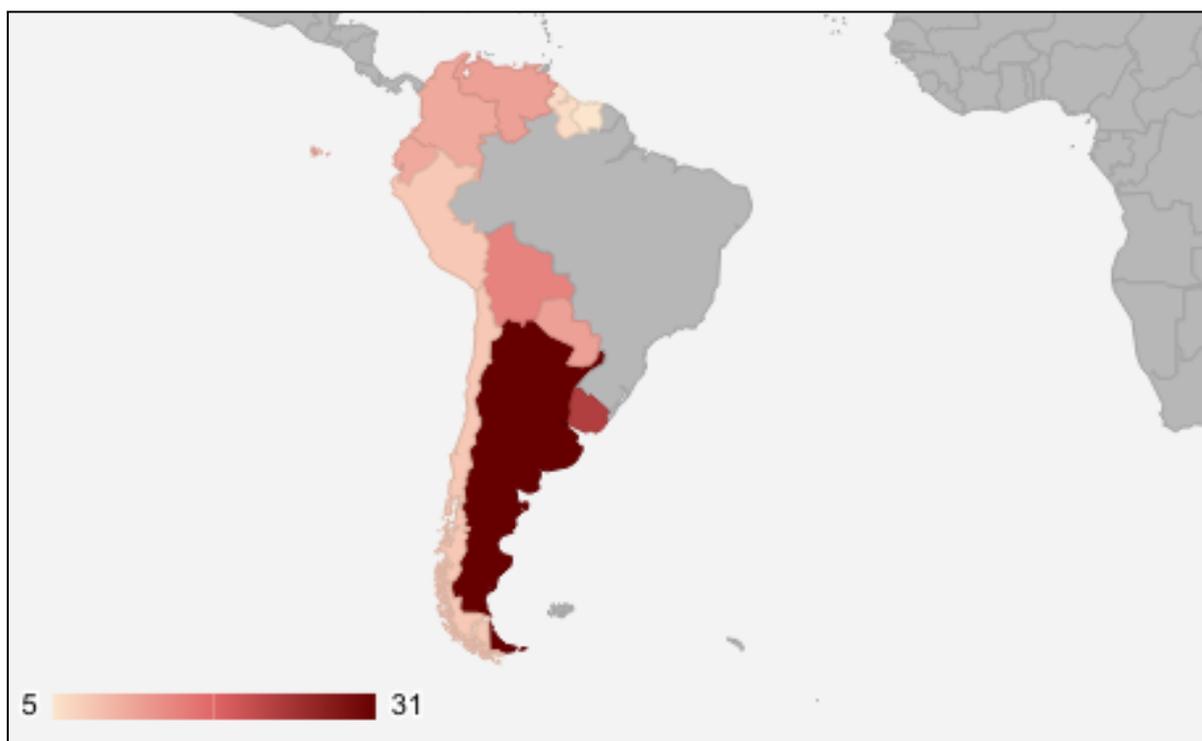
Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Destes 142 atos internacionais, a Argentina se destaca com 31 atos em vigor, seguida pelo Uruguai, com 23, e pela Bolívia, com 15. Ademais, identificou-se 8 atos em vigor com o Chile, 11 com a Colômbia, 11 com o Equador, 6 com a Guiana, 12 com o Paraguai, 8 com o Peru, 5 com o Suriname e 12 com a Venezuela. Na Figura 1 é possível visualizar a relação de atos em vigor com cada Estado através da gradação da cor vermelha. Quanto mais forte o tom de vermelho, maior o número de atos identificados; da mesma forma, tons de vermelho mais fracos indicam um número inferior de atos identificados.

A respeito destes três Estados com maior número de atos internacionais identificados (Argentina, Uruguai e Bolívia), algumas inferências podem ser feitas no que compete aos

regimes temáticos identificados, e que serão úteis para a análise qualitativa depreendida no próximo capítulo. Em que pese seja a principal parceira do Brasil na cooperação em educação em números brutos, a Argentina chama atenção ao não possuir nenhum ato firmado com o Brasil em cinco regimes temáticos densos (segurança alimentar, saúde, comunicação, meio ambiente e cooperação energética). Essa anomalia pode ser explicada pelo fato de que todos os atos internacionais identificados nestes regimes temáticos (com exceção dos quatro referentes a segurança alimentar) são incidentais, ou seja, a ausência de atos nestes regimes temáticos não significa, para a presente pesquisa, que ela não ocorra propriamente dita, apenas que os atos que a regulam não impactam na agenda cooperacional formada por estes dois Estados em educação.

Figura 1 – Dimensão geográfica da cooperação brasileira em educação na América do Sul



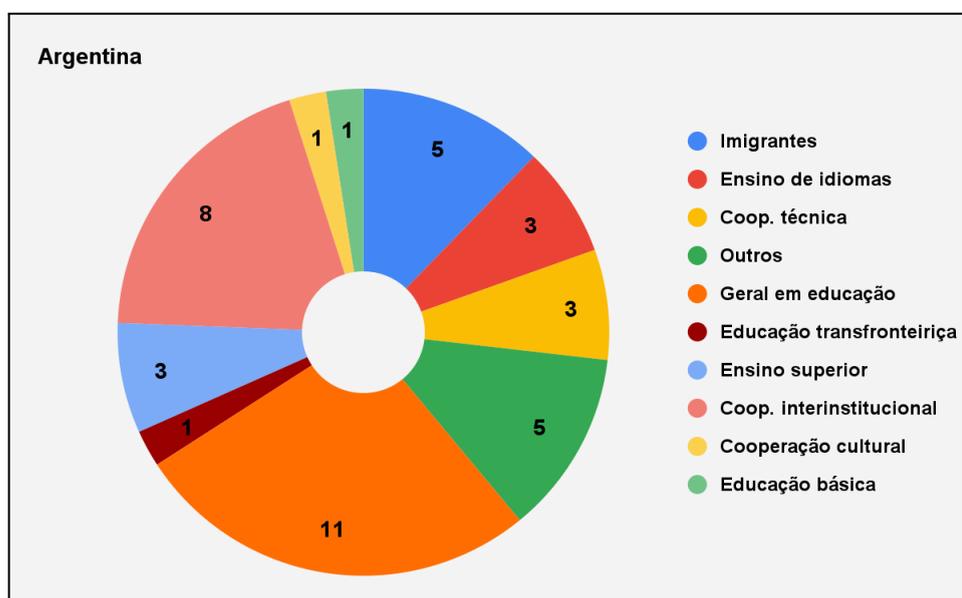
Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

No Gráfico 2 é possível observar o padrão cooperacional depreendido pelo Brasil com a Argentina. Os atos gerais em matéria de educação configuram o principal regime temático com 11 atos, seguido pelos regimes de “cooperação interinstitucional”, com 8 atos, “imigrantes” e “outros”, com cinco atos cada. Educação transfronteiriça, cooperação cultural e educação básica, por sua vez, são os regimes menos identificados, com 1 ato cada.

Os cinco atos alocados no regime temático “outros”, registram iniciativas de cooperação em: defesa, biotecnologia, ensino à distância, educação de gênero e informática, cada um destes composto por 1 ato cada.

No caso uruguaio, o regime temático de “cooperação interinstitucional” é o que mais se destaca, contando com 10 atos em vigor nesta modalidade, seguido por “cooperação técnica”, com 9 atos, e “geral em matéria de educação”, com 8 atos. Quanto aos regimes densos não identificados, foram quatro: (i) ensino de idiomas; (ii) saúde; (iii) comunicação; e (iv) cooperação energética.

Gráfico 2 – Regimes temáticos bilaterais em educação Brasil-Argentina (31 atos)



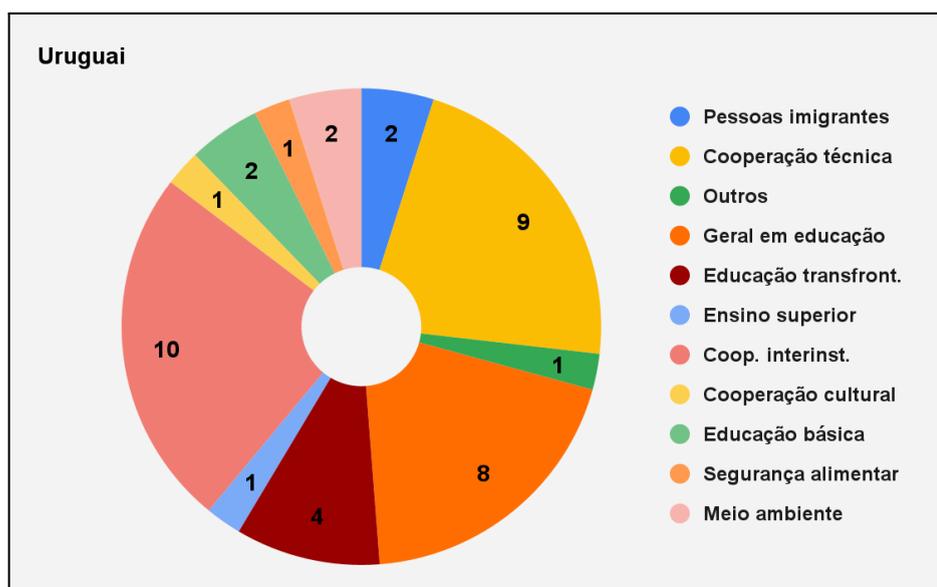
Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Assim, como no caso da cooperação com a Argentina, destes quatro regimes temáticos densos, três são compostos por atos internacionais incidentais, sendo apenas o de ensino de idiomas estrito em educação. A respeito deste regime, cabe destacar que o ensino de idiomas também consta em muitos – senão, todos – atos internacionais do regime temático “educação transfronteiriça”.

No Gráfico 3, é possível observar o padrão cooperacional em educação depreendido pelo Brasil com o Uruguai. Os regimes temáticos menos frequentes no caso do Uruguai são os de ensino superior, cooperação cultural, segurança alimentar e “outros” (memorando de

entendimento sobre assistência social)²¹, com 1 ato cada. Ademais, os regimes de “educação transfronteiriça”, “pessoas imigrantes”, “educação básica” e “meio ambiente”, reúnem, juntos, os restantes 10 atos identificados.

Gráfico 3 – Regimes temáticos bilaterais em educação Brasil-Uruguai (23 atos)



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

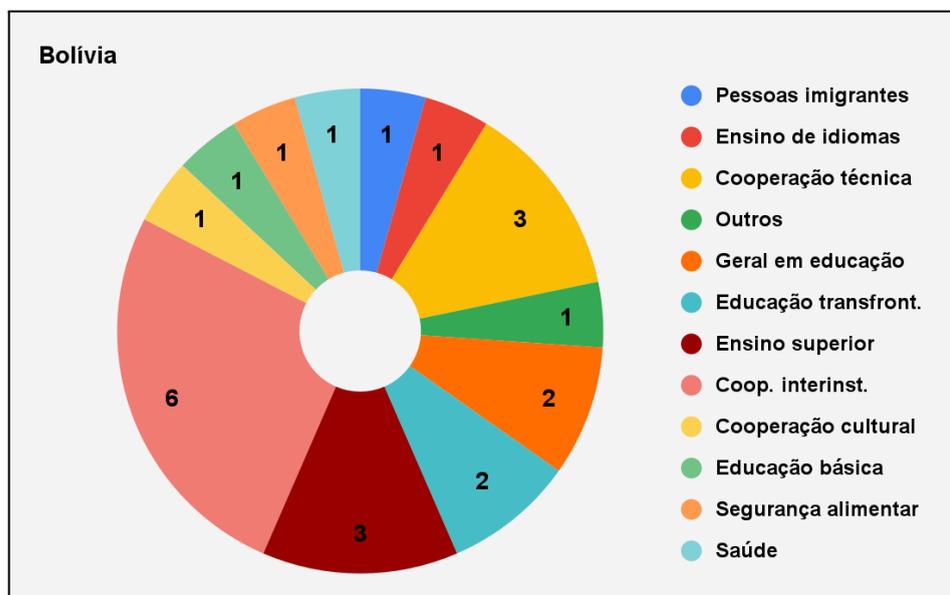
Por fim, cabe ressaltar o caso da Bolívia, cujo principal regime temático é o de “cooperação interinstitucional”, que conta com 6 atos em vigor, seguido pelos regimes de “cooperação técnica” e “ensino superior”, com 3 atos cada. Quanto aos regimes densos não identificados, foram três: (i) comunicação; (ii) meio ambiente; e (iii) cooperação energética. Novamente, esses três regimes temáticos densos são compostos por atos internacionais incidentais.

No Gráfico 4, abaixo, é possível observar o padrão cooperacional em educação depreendido pelo Brasil com a Bolívia. Os regimes temáticos menos frequentes no caso da Bolívia são os de pessoas imigrantes, ensino de idiomas, cooperação cultural, educação básica, segurança alimentar, saúde e “outros” (ajuste complementar sobre educação

²¹ Memorandum de Entendimento entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e o Ministério de Educação e Cultura da República Oriental do Uruguai para a Cooperação para a Cooperação no Campo da Assistência Social. 1987.

indígena)²², com 1 ato cada. Os atos referentes à educação transfronteiriça e gerais em matéria de educação completam esse acervo, com 2 atos cada.

Gráfico 4 – Regimes temáticos bilaterais em educação Brasil-Bolívia (15 atos)



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

3.2.2 A agenda educacional em atos bilaterais: análise temporal da cooperação

Ao se abordar a perspectiva temporal da cooperação bilateral em matéria de educação depreendida pelo Brasil com demais Estados da América do Sul, algumas inferências interessantes podem ser feitas. Em primeiro lugar, cabe destacar que a cooperação bilateral entre Estados sul americanos em matéria de educação precede – segundo a literatura especializada em CSS – o que teriam sido as primeiras iniciativas de CSS depreendidas pela China, antes mesmo de Bandung (Ayllón, 2014). A presente pesquisa foi capaz de identificar cinco atos internacionais firmados entre 1933 e 1958. Estes cinco atos, ainda em vigor, são (i) ajuste complementar entre Brasil e Argentina que prevê a padronização dos conteúdos programáticos das disciplinas de história e geografia na educação básica (1933)²³; (ii) ajuste

²²Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Implementação do Projeto "Fortalecimento da Oferta da Educação Escolar Indígena no Brasil e na Bolívia". 2008.

²³Convênio para Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia entre os Estados Unidos do Brasil e a República Argentina. 1933.

complementar entre Brasil e Bolívia que prevê a emissão de vistos especiais para pessoas nacionais de um Estado que forem estudar em território de outro (1938)²⁴; (iii) acordo quadro entre Brasil e Uruguai sobre cooperação cultural e que, incidentalmente, impacta na agenda educacional entre as Partes (1956)²⁵; (iv) acordo quadro entre Brasil e Paraguai sobre comércio e investimentos que impacta incidentalmente a agenda educacional no que concerne às carreiras de docência (1956)²⁶; e (v) ajuste complementar entre Brasil e Bolívia em matéria de cooperação interinstitucional relativo a distribuição de bolsas de estudos entre as partes (1958)²⁷. O quadro 1 demonstra a quantificação dos atos internacionais firmados por cada Estado sul americano por década, de 1930 a 2020 e, em seguida, o Gráfico 5 faz essa representação visualmente.

Quadro 1 – Quantidade de atos internacionais bilaterais em matéria de educação firmados pelo Brasil com demais Estados sul-americanos desde 1933 (142 atos internacionais)

Estado/Década	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020	Quantidade de atos
Argentina	1	0	0	1	0	8	6	11	4	0	
Bolívia	1	0	1	0	2	3	3	4	1	0	
Chile	0	0	0	0	2	1	2	2	1	0	
Colômbia	0	0	0	1	0	5	0	3	1	1	
Equador	0	0	0	0	0	6	1	3	1	0	
Guiana	0	0	0	1	2	1	0	2	0	0	
Paraguai	0	0	1	0	4	1	1	5	0	0	
Peru	0	0	0	0	2	3	0	3	0	0	
Suriname	0	0	0	0	2	0	0	2	1	0	
Uruguai	0	0	1	0	2	4	3	11	2	0	
Venezuela	0	0	0	0	4	1	2	5	0	0	

Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Como é possível observar, o decênio que se inicia no ano 2000 se destaca como a década de maior intensidade cooperacional na agenda de educação na América do Sul, em mais de noventa anos, com 51 atos firmados. Destes 51 atos internacionais, Argentina e

²⁴ Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para a Gratuidade de Vistos em Passaportes de Estudantes Brasileiros e Bolivianos. 1939.

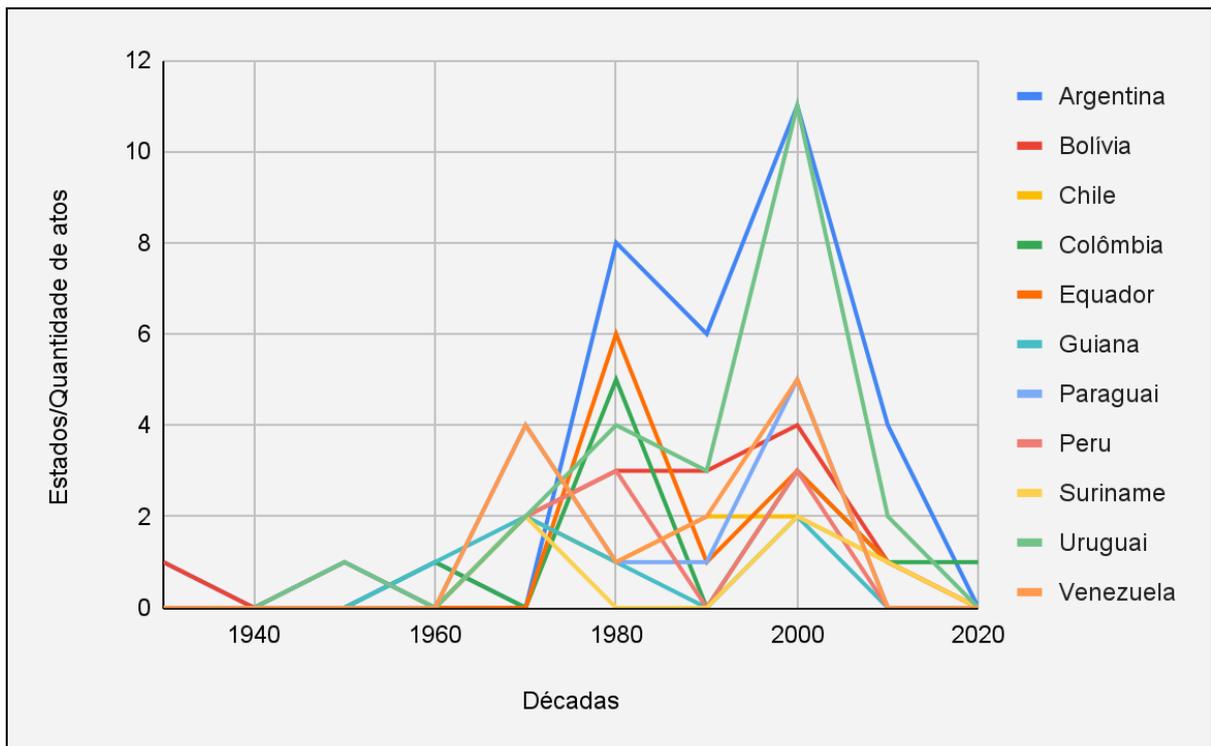
²⁵ Convênio Cultural entre a República dos Estados Unidos do Brasil e a República Oriental do Uruguai. 1956.

²⁶ Tratado Geral de Comércio e Investimentos entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República do Paraguai. 1956.

²⁷ Acordo Adicional, por troca de Notas, entre o Governo dos Estados do Brasil e o Governo da República da Bolívia Relativo à Distribuição de Bolsas de Estudos. 1958.

Uruguai se sobressaem como principais parceiros na agenda, tendo sido firmados onze atos com cada um deles ao longo destes dez anos. Do outro lado do espectro, a única década na qual nenhum ato internacional foi firmado pelo Brasil foi a década de 1940.

Gráfico 5 – Cooperação bilateral em matéria de educação depreendida pelo Brasil com demais Estados sul-americanos ao longo dos últimos noventa anos



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Por fim, algumas hipóteses podem ser levantadas a respeito das décadas de maior e menor frequência cooperacional na região. No que tange à década de 1940, a eclosão da Segunda Guerra Mundial e o envolvimento ativo do Brasil na criação da Organização das Nações Unidas pode ser uma resposta ao porquê de os próprios Estados sul americanos terem “deixado de lado” a região. Lembra-se também, que em 1940 a agenda de cooperação em educação ainda era muito incipiente, mesmo em Estados do primeiro mundo.

Quanto à década de 2000, a literatura especializada parece concordar que o perfil do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e seu interesse pessoal pela política externa (Leite e Cavalcante, 2016), explicam a intensificação da cooperação brasileira como um todo. Todavia, deve-se destacar que o presidente Lula assume o executivo brasileiro, mais ou

menos, ao mesmo tempo em que outros líderes de centro-esquerda chegam ao poder na região (Kirchner na Argentina, Morales na Bolívia, Bachelet no Chile, Maduro na Venezuela, etc.), mudança política que hoje se chama de “onda rosa”, e que também pode-se dizer responsável pelo maior interesse na cooperação e, especialmente, na cooperação Sul-Sul na região (Júnior, 2014; Bastos, 2012).

4 ANÁLISE QUALITATIVA DA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA AMÉRICA DO SUL

De acordo com Morosini e Xavier Junior (2019), “[n]a pesquisa empírica qualitativa, o processo de construção das análises é realizado a partir de representações da realidade, que procuram localizar o pesquisador-observador dentro do campo analisado” (Morosini e Xavier Junior, 2019). Esses métodos referem-se a uma gama de abordagens e técnicas empregadas para a análise mais aprofundada de processos ou relações sociais (Igreja, 2017). Ou seja, esses métodos permitem com que o pesquisador se concentre no contexto social e no processo de tomada de decisões presentes no campo de estudo. Trata-se de um processo de inferir informações entre sujeito e objeto, e a maneira como ambos se influenciam (Shaffer, 2008; Morosini e Xavier Junior, 2019). Aqui, em vez de buscar dados quantitativos, o foco principal é obter uma variedade de informações que possibilitem compreender a complexidade, e as múltiplas facetas e inter-relações do objeto de estudo (Igreja, 2017).

Igreja (2017) aponta que “[a] escolha de um método qualitativo ou quantitativo está diretamente relacionada à pergunta que desejamos fazer em nossa pesquisa” (Igreja, 2017, p. 16). O presente capítulo explora os dados levantados através da pesquisa empírica e expostos no capítulo anterior. Para tanto, a sua primeira seção busca responder à pergunta: “qual o perfil da cooperação brasileira em educação na América do Sul?”, e na tentativa de respondê-la, faz uma análise de conteúdo dos 142 atos levantados no capítulo anterior, e à variação na intensidade da cooperação ao longo das décadas (de 1930 a 2020), discutindo se o transbordamento da agenda e das possibilidades que essa prática têm na composição de outras agendas.

A segunda seção deste capítulo faz uma análise da arquitetura da agenda bilateral em educação empreendida pelo Brasil na América do Sul. Nessa seção, analisar-se-á marcadores referentes ao fortalecimento institucional e setorial objetivados pelos atos levantados, à posição ocupada pelas partes nos projetos de cooperação e à divisão dos encargos financeiros; além de marcadores referentes aos mecanismos de consulta política que relatam as práticas de cooperação e à (falta de) possibilidade de publicização dos mesmos. Por fim, a seção explicita marcadores referentes à sustentabilidade das práticas cooperacionais, à avaliação e ao monitoramento delas.

A terceira seção apresenta algumas considerações a respeito das possibilidades e limitações da agenda, dialogando com a teoria discutida no primeiro capítulo, busca-se realizar algumas inferências a respeito da possibilidade de construção de redes de cooperação

estruturantes em matéria de educação na América do Sul.

4.1 O PERFIL DA COOPERAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA DO SUL

Em termos qualitativos, a agenda de cooperação educacional promovida pelo Brasil na América do Sul pode ser caracterizada como multifacetada, tendo em vista o grande número de regimes temáticos densos (14) que foi possível identificar. No entanto, esta cooperação pode ser vista como concisa, se for considerada a maneira como esses vários regimes dialogam entre si.

Para a coleta de dados em questão, com o objetivo de abranger o maior número de detalhes possíveis de cada ato internacional, admitiu-se que mais de um regime temático fosse designado por ato. O regime mais denso – via de regra, que denuncia as principais preocupações/interesses dos atores políticos –, como visto anteriormente, é o de Cooperação Interinstitucional, com 52 atos (aproximadamente 37% do total de atos), e é formado por atos cujos principais objetivos são voltados para o fortalecimento ou a criação de instituições, tanto nacionais como subnacionais (instituições de ensino, superiores ou não, e, instituições de caráter administrativo, como a CAPES e o CNPq). O caso deste regime e do regime de Cooperação Técnica (terceiro mais denso, com 33 atos, aproximadamente, 23% do total), ilustra bem esse diálogo entre regimes temáticos que torna a agenda tão concisa.

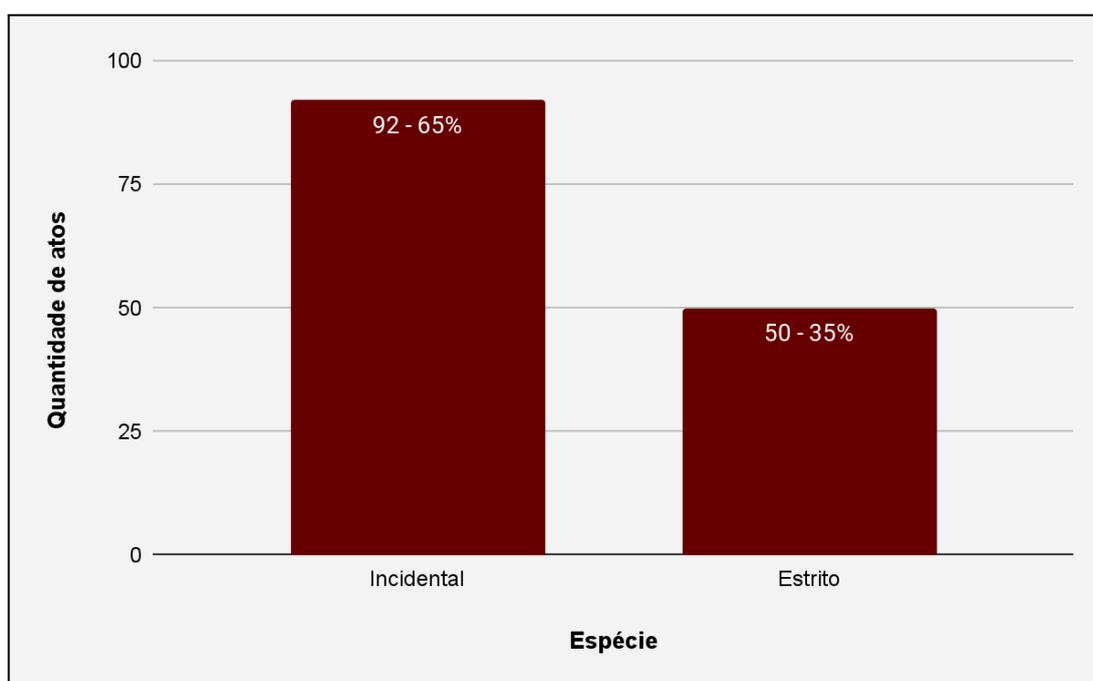
Foram catalogados como atos que versam sobre cooperação técnica todo ato que estabelece o intercâmbio de pessoal técnico (normalmente entre instituições de ensino/órgãos governamentais para a educação), ou seja, via de regra, também versam sobre cooperação interinstitucional. Todavia, observa-se que alguns atos internacionais (em sua maioria, Acordos Quadro), em que pese prevejam a cooperação técnica explicitamente, não preveem, em seus artigos, a designação de um ou mais órgão governamental ou instituição de ensino para que se realize essa cooperação e, portanto, não podem ser enquadrados no regime temático de cooperação interinstitucional. Da mesma forma, um número considerável de atos que preveem a cooperação interinstitucional explicitamente, não necessariamente versa sobre cooperação técnica (são atos que estabelecem o intercâmbio de docentes e discentes).

Outros regimes que dialogam mas, que podem ser excludentes em várias situações e, portanto, não podem ser agregados, são os regimes de Educação transfronteiriça (9 atos, aproximadamente, 6%), Cooperação Cultural (8 atos, aproximadamente, 5%) e Ensino de Idiomas (6 atos, aproximadamente, 4%). Como mencionado anteriormente, muitos atos

relativos à educação transfronteiriça abordam, em seus artigos, o ensino de idiomas. Todavia, uma quantidade considerável de atos que abordam o ensino de idiomas, não necessariamente o aborda no contexto geográfico de populações transfronteiriças. Da mesma forma, em que pese um número considerável de atos sobre cooperação cultural estabeleça o ensino de idiomas como parte constitutiva do seu texto, muitos não o fazem e, mesmo no caso dos que fazem, essa prática não chega a ser o foco principal dos atos (caso dos atos incidentais em educação).

Outro dado interessante e que merece destaque nesta pesquisa é a diferença considerável entre atos incidentais (92 atos – aproximadamente 65% do total) e estritos em educação (50 atos – aproximadamente 35% do total). Dessa forma, nota-se que a cooperação em educação transborda as fronteiras específicas da temática e, ao fazê-lo, corrobora para o fortalecimento de instituições (Pozzatti e Rogovschi, 2021). Ou seja, o funcionamento do direito internacional parece influenciar de forma causal as relações entre os Estados sul-americanos, o que fortalece a ideia de que ele opera como um processo, combinando elementos pragmáticos e formais, como aponta Koskenniemi (2003). O Gráfico 6, abaixo, ilustra as diferenças de atos estritos e incidentais em educação firmados pelo Brasil na região.

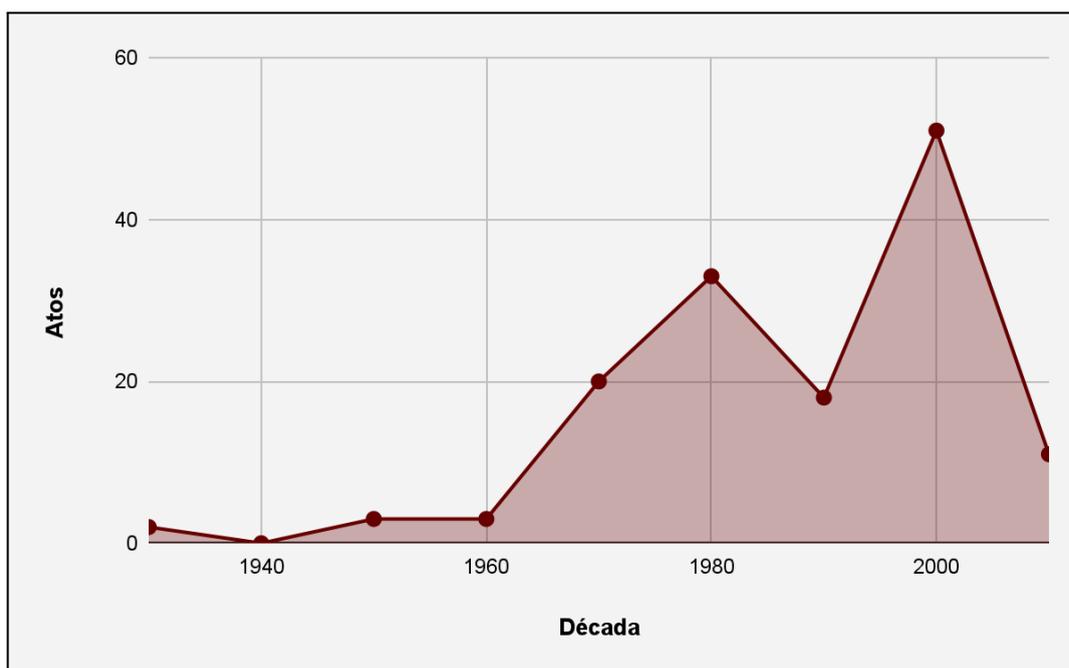
Gráfico 6 – Espécie dos 142 atos bilaterais em educação que estão em vigor firmados pelo Brasil com demais Estados sul-americanos



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

A respeito da dimensão temporal do acervo de atos, o Gráfico 7 demonstra um crescimento considerável no número de atos firmados na década de 2000-10 (51 atos firmados), após um aparente descaso com a agenda na década de 1990-2000 (18 atos firmados), seguida por mais uma decaída na década de 2010-20 (11 atos firmados). Como dito anteriormente, a onda rosa aproximou de certa forma os Estados do subcontinente em diversas agendas convergentes, dentre elas, a educacional (Bastos, 2012), o que pode ser ponto de partida profícuo quanto ao papel desempenhado pelos diversos atores que influenciam o processo de criação de uma agenda cooperacional na PEB. Abaixo, o Gráfico 7 demonstra o total de atos levantados pela presente pesquisa, de 1933 a 2020.

Gráfico 7 – Relação histórica dos atos em matéria de educação em vigor firmados, bilateralmente, pelo Brasil com os demais Estados sul-americanos desde 1933



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Como observado por Fonseca (2011), embora a América do Sul tenha recebido inicialmente uma certa ênfase, o subcontinente não demora em deixar de ser prioridade, dando espaço para a manutenção de parcerias estratégicas antigas e o estabelecimento de novas (com Estados não sul-americanos). Esse movimento também pode ser considerado um dos

responsáveis pela diminuição gradual da quantidade de atos firmados em matéria de educação na década subsequente (Fonseca, 2011).

4.2 COOPERAÇÃO (PODE SER) ESTRUTURANTE?

A presente seção se fertiliza, mais uma vez, dos trabalhos de Pozzatti e Farias (2019) e de Torronteguy (2010), os quais informam a escolha dos marcadores utilizados na análise qualitativa dos 142 atos levantados. A tarefa de inferir se a cooperação educacional promovida pelo Brasil na América do Sul pode ou não ser estruturante, depende da resposta à seguinte questão: “como se pretende efetivar o que foi positivado através dos atos?” (Pozzatti e Farias, 2019, p. 375). Para tanto, busca-se examinar se a prática brasileira de cooperação em educação é capaz de influenciar regimes que, via de regra, não se ocupam diretamente das suas prioridades.

Em consonância com as ideias de trabalhos já mencionados aqui, entende-se que as categorias fundamentais para o estabelecimento de redes estruturantes de cooperação são as de horizontalidade das relações bilaterais e legitimidade democrática das práticas (Torronteguy, 2010; Ferreira e Fonseca, 2017; Buss e Fonseca, 2011; Bucci 2001; Dolowitz e Marsh, 1996; Pozzatti e Farias, 2019; 2020). Para inferir a respeito do grau de horizontalidade da agenda, foram elencados cinco indicadores, criados por Pozzatti e Farias (2019) em seus estudos sobre a cooperação em saúde na América do Sul: o primeiro é o marcador de “posição na relação”, o qual busca identificar quantos atos estabelecem parcerias equitativas e a coordenação conjunta de programas e projetos de cooperação. O segundo marcador refere-se aos “encargos financeiros”, e questiona a responsabilidade pelos custos da cooperação. O terceiro, confere se há necessidade de “consenso para divulgação” dos documentos produzidos com a cooperação. O quarto marcador envolve os mecanismos de “consulta política”, e busca inferir quanto à garantia dos canais de diálogo para interpretar, ajustar e trazer transparência aos atos firmados. Por fim, o quinto marcador é o de “sustentabilidade” da cooperação, este dividido, para fins metodológicos, em 3 tipos:

o tipo 1 corresponde aos atos que versam unicamente sobre sustentabilidade, o tipo 2 são atos que versam sobre dar continuidade às atividades desenvolvidas por técnicos brasileiros no país em questão, o tipo 3 são atos que versam sobre sustentabilidade e sobre a questão da continuidade ao mesmo tempo (Pozzatti e Farias, 2019, p. 378-379).

Quanto à legitimidade democrática, dois marcadores foram utilizados, também com

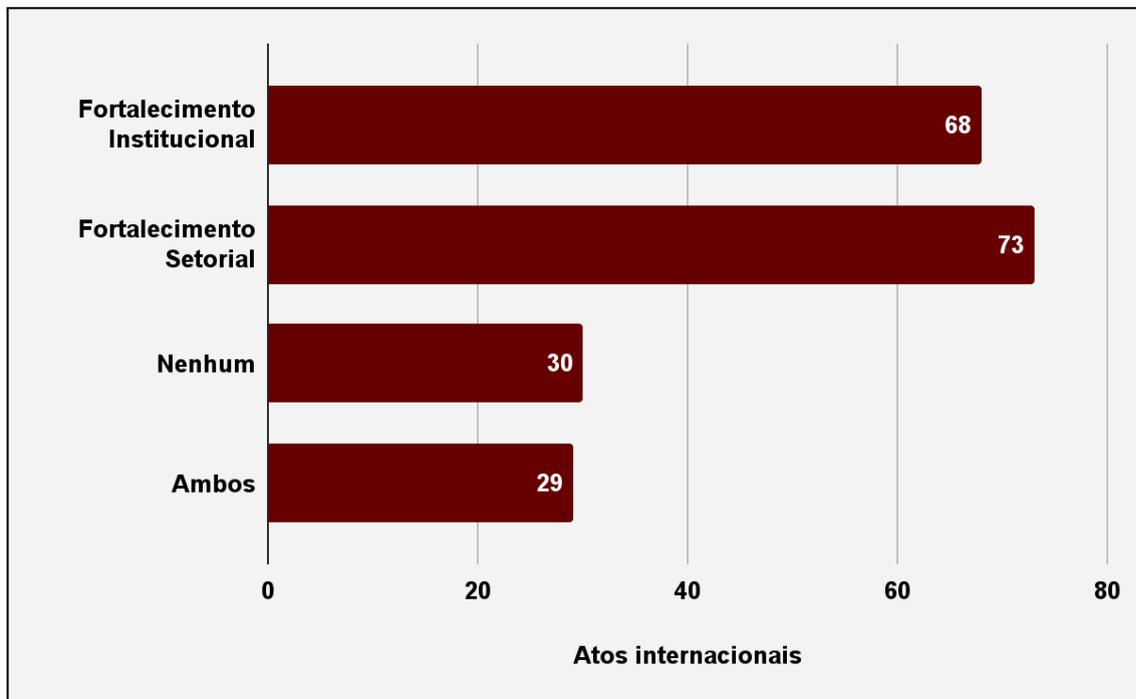
base nos trabalhos anteriores de Torronteguy (2010) e Pozzatti e Farias (2019), são eles: (i) avaliação e (ii) monitoramento, e possuem por objetivo identificar as estratégias e ferramentas utilizadas para avaliar projetos de cooperação e monitorá-los (diferente do marcador de avaliação, este último prevê temporalidade).

Os primeiros indicadores a serem analisados aqui, são os de “fortalecimento institucional e setorial”, importantes para que se realizem inferências a respeito das possibilidades de construção de redes de cooperação estruturantes em educação. Compreende-se por fortalecimento institucional a cooperação formada por atos que preveem – com clareza – o fortalecimento de instituições (administrativas ou de ensino). Por sua vez, o fortalecimento setorial configura extensão do conceito de fortalecimento institucional, mas difere deste último ao agrupar atos que visam fortalecer instituições, ações ou programas em áreas ou capacidades específicas (Pozzatti e Farias, 2019). Por exemplo, um projeto específico que foca no fortalecimento de um centro de formação profissional que busca formar futuros técnicos em mecânica no Uruguai. Em relação aos atos que promovem o fortalecimento setorial, Pozzatti e Farias (2020) afirmam que

ao tratarem do fortalecimento de instituições específicas em outros países e em termos de capacidades específicas, pode-se afirmar que o fazem seguindo a lógica de transferência de políticas. Isto porque, (1) a expertise da qual o Estado brasileiro dispõe para intercambiar é obtida segundo suas próprias Políticas Públicas (PPs) em todos os casos, e (2) isso também inclui o auxílio brasileiro na construção de PPs – a luz das suas – em outros países. E essa lógica também é verificada por meio de entrevistas considerando a prática da cooperação em saúde promovida pelo Brasil: seja em outras regiões, e a partir da visão dos técnicos do país que apreende a transferência, [...] ou no caso de instituições específicas, como no caso do Centro de Excelência Contra a Fome – instituição brasileira em parceria com o Programa Mundial de Alimentos (PMA) das Nações Unidas (Pozzatti e Farias, 2020, p. 13).

Quando se analisa os dados expostos no Gráfico 8, abaixo, é possível observar um cenário interessante. Aproximadamente 51% dos atos levantados preveem em seus artigos o fortalecimento de algum setor; aproximadamente 48% deles prevê o fortalecimento de instituições de maneira geral; 21%, aproximadamente, não prevê nenhum dos dois; e, por fim, 20% prevê tanto o fortalecimento setorial como o institucional. O alto número de atos que promovem o fortalecimento de instituições e setores sugere um considerável nível de horizontalidade entre os atores, o que se alinha ao conceito de *capacity building*, que se caracteriza pelo treinamento de recursos humanos e pelo desenvolvimento de habilidades (Ferreira e Fonseca, 2017). Isto evidencia como o direito internacional, ao formalizar a cooperação estruturante, pode influenciar as políticas públicas em nível local (Pozzatti e Rogovschi, 2021).

Gráfico 8 – Relação entre atos internacionais que preveem fortalecimento institucional, setorial, nenhum ou, ambos (142 no total)



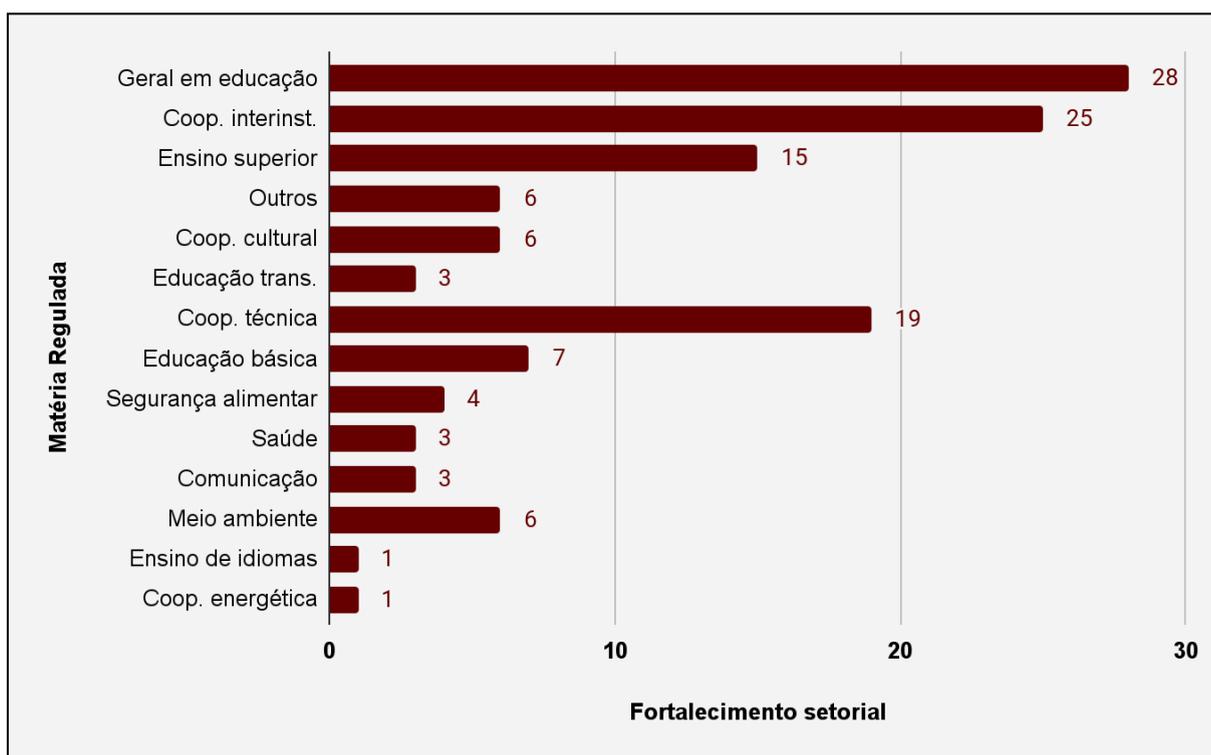
Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

O Gráfico 9 ilustra a relação entre os 73 atos em que se identificou a intenção das partes em empreenderem o fortalecimento de algum setor, e os regimes temáticos identificados – cabe destacar que este gráfico não reflete relação com o número absoluto (142) de atos levantados, tendo em vista que mais de um regime temático foi designado por ato internacional.

Apesar de não se tratar de números absolutos, a compreensão de proporcionalidade que se pode ter da relação entre regimes temáticos e fortalecimento setorial é muito importante, uma vez que nos permite conhecer um pouco melhor como o Brasil age na região sul-americana através da promoção – ou, pelo menos, tentativa – da educação. Os regimes nos quais mais se foi possível identificar atos que promovam o fortalecimento setorial foram os de “geral em matéria de educação” (com 28 atos), “cooperação interinstitucional” (25 atos), “cooperação técnica” (19 atos) e “ensino superior” (15 atos). A respeito desses dois últimos regimes, os achados empíricos parecem comprovar o que alguns autores como Milani (2011; 2014) e Morosini (2011) têm a dizer sobre a agenda, principalmente quanto a importância de

órgãos como a ABC, e o SENAI na condução da agenda brasileira de cooperação internacional em educação. Ademais, o transbordamento da agenda para regimes como os de “saúde”, “segurança alimentar”, “meio ambiente” e “comunicação”, apesar de em menor quantidade, demonstram que a cooperação educacional na América do Sul, em que pese mantenha uma forte tradição voltada para o ensino superior, têm atingido outras áreas e se diversificado, formando agendas mistas, como é o caso da maioria dos projetos de cooperação promovidos e executados pelo SENAI e pelos projetos voltados para a segurança alimentar, normalmente desenvolvidos em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), importante ferramenta na promoção da permanência escolar e da profissionalização técnica na América do Sul (Albuquerque, 2019).

Gráfico 9 – Relação entre regimes temáticos e fortalecimento setorial na agenda em vigor de cooperação bilateral em educação promovida pelo Brasil com demais Estados sul-americanos



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Em teoria, as atribuições são claramente demarcadas: a ABC assume a responsabilidade pela cooperação técnica, o Ministério da Educação coordena programas de bolsas de estudos, intercâmbio internacional e cooperação técnica, enquanto o SENAI

concentra seus esforços na área da educação profissional (ABC, 2013). No entanto, o que se observa na prática transcende essa estrutura aparentemente “rígida”. O cenário real revela um intenso diálogo institucional, com interações que vão além das fronteiras dos órgãos designados. É nesse espaço de interseção que os interesses políticos dos diversos atores brasileiros se convertem em práticas concretas e efetivas. Esse diálogo dinâmico e flexível, muitas vezes permeado por relações colaborativas, é o motor impulsionador por trás da transformação de intenções e objetivos em ações tangíveis.

No que tange os marcadores de “posição na relação” e “encargos financeiros”, possíveis inferências podem ser feitas de uma análise conjunta destes marcadores, tendo em vista que capacitar ou ser capacitado não raramente se relaciona com as discrepâncias financeiras entre quem capacita e quem é capacitado, o que parece se tornar ainda mais decisivo quando se traz o debate para o contexto sul-americano, no qual dificilmente um Estado terá as condições de arcar com os custos de um projeto de cooperação sozinho (Pozzatti e Rogovschi, 2021).

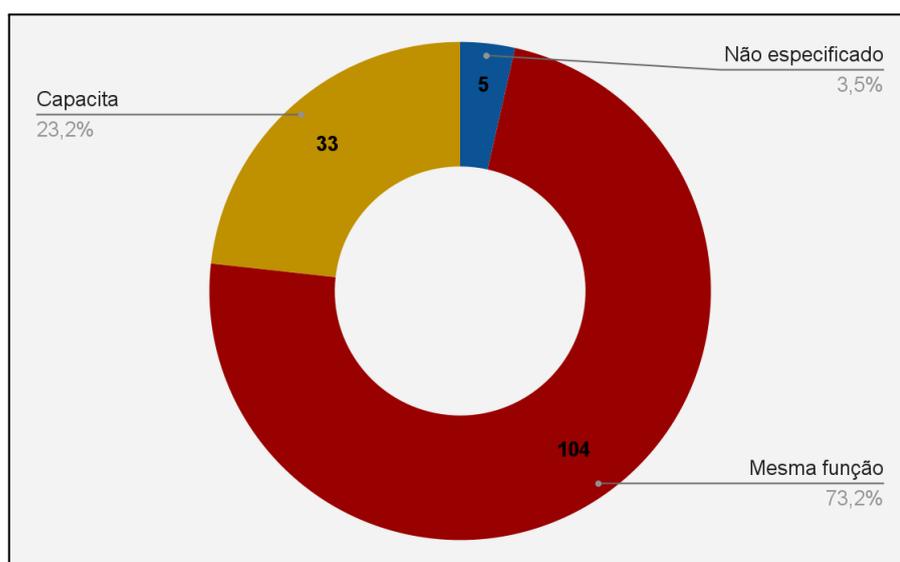
Na maioria (73%) dos 142 atos internacionais levantados, o Brasil e a outra parte ocupam a mesma função na relação, ou seja, o tratado em questão, seja ele um Acordo Quadro, Ajuste Complementar ou Memorando de Entendimento, estabelece obrigações iguais entre ambos, o que configura um forte indicativo de horizontalidade na agenda. Ademais, em 23% dos atos internacionais o Brasil ocupa a função de agente capacitador, promovendo o treinamento de técnicos e estruturando instituições de ensino e administrativas para a outra Parte, ao passo em que em nenhum ato internacional o Brasil é capacitado por outro Estado. Ou seja, mesmo com um alto percentual de atos em que ocupa a mesma posição que o outro parceiro, ainda há um forte protagonismo brasileiro na agenda educacional sul-americana. Curiosamente, o percentual de atos catalogados como atos que regulam a “cooperação técnica” também é de 23% (vide Gráfico 1), o que pode ser um forte indicador do papel desempenhado pela ABC e pelo SENAI no subcontinente (Caixeta, 2022; Leite, 2013).

Em comparação com os dados referentes à agenda de cooperação em saúde empreendida pelo Brasil na América do Sul, explorada por trabalhos anteriores e que inspiram esta pesquisa (Pozzatti e Farias, 2019), nota-se que a cooperação educacional, cuja agenda se analisa aqui, demonstra uma maior transparência a respeito de marcadores que informam aspectos como a horizontalidade da relação entre as partes. O acervo de atos em educação, com apenas 3,5% de atos em que a posição da relação não se especifica, se contrapõem aos 44,1% de atos que compõem a mesma categoria na agenda em saúde (Pozzatti e Farias, 2019). Ademais, a agenda educacional também conta com um percentual menor de atos em que

capacita a outra parte (23,2% contra 31,7% da agenda em saúde), e um percentual consideravelmente maior de atos nos quais ocupa a mesma posição (73,2% contra 24,03% da agenda em saúde) (Pozzatti e Farias, 2019).

Os Gráficos 10 e 11 demonstram, respectivamente, os dados referentes à posição na relação e aos encargos financeiros.

Gráfico 10 – Posição na relação na agenda de cooperação bilateral em educação do Brasil na América do Sul.

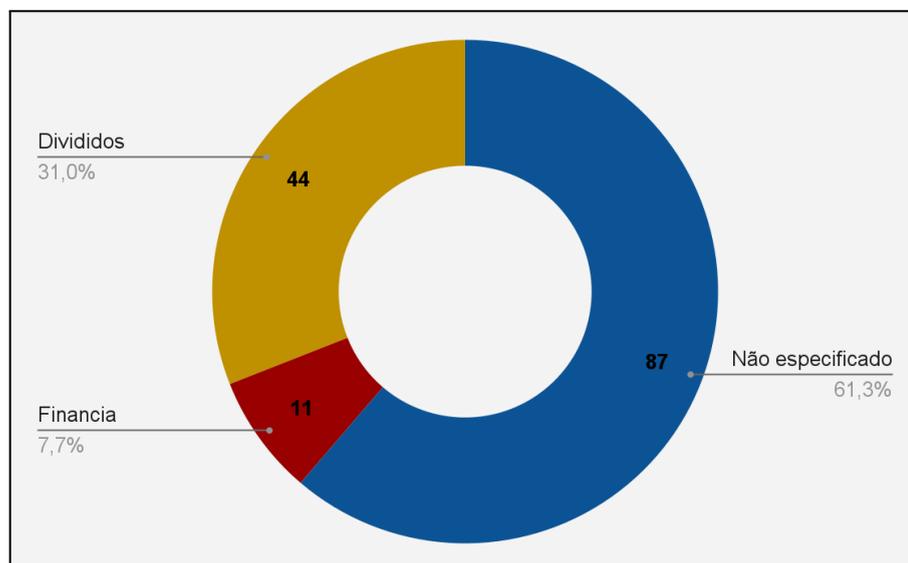


Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Ainda, cabe destacar que, além de indicar níveis maiores de horizontalidade da agenda educacional, o menor percentual de atos em que esta relação não fica clara também informa uma maior legitimidade democrática da cooperação.

Quanto ao marcador de “encargos financeiros”, a cooperação em educação parece ir em direção aos estudos de Pozzatti e Farias (2019; 2020) e Pozzatti e Rogovschi (2021), ao negar a existência de um único financiador da prática de cooperação e se alinhando com a teoria da CSS. Observa-se, no Gráfico 11, que 44 atos (31%) estabelecem uma divisão igual no financiamento da cooperação e, apenas 11 atos (7,7%) preveem o Brasil como principal financiador, mais um indicador de horizontalidade na relação. Ademais, o alto percentual de atos que não definem como os encargos financeiros serão divididos (61%, aproximadamente), indica uma falta de transparência da agenda e implica, conseqüentemente, numa menor legitimidade democrática, (Piovesan, 1997).

Gráfico 11 – Divisão de encargos financeiros na agenda de cooperação bilateral em educação do Brasil na América do Sul



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

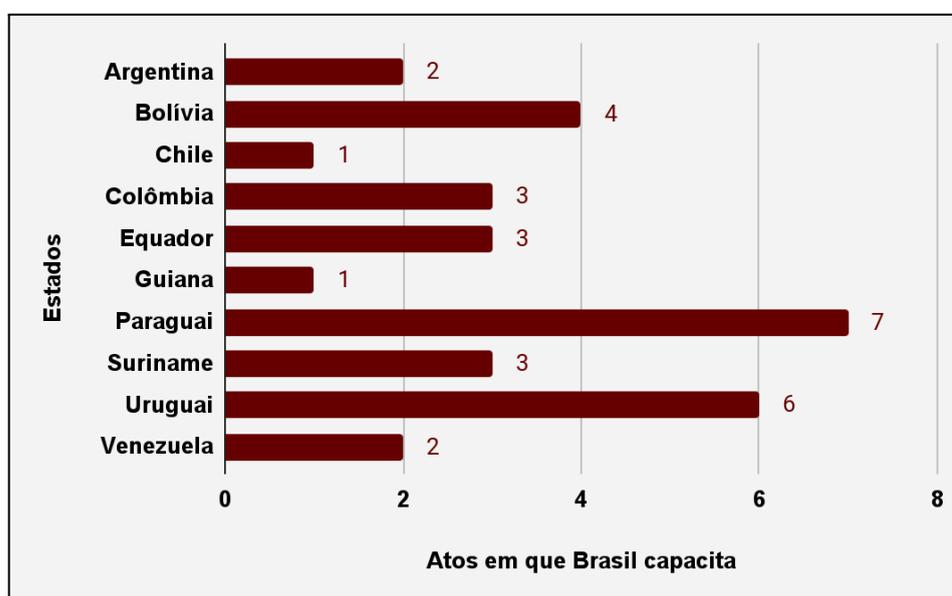
No que diz respeito à relação entre espaço geográfico e posição na relação, é possível observar que há uma divisão mais ou menos equilibrada dos 33 atos nos quais o Brasil atua como agente capacitador. A América Platina é o foco de aproximadamente 45% destes atos, enquanto a América Andina é foco de aproximadamente 40%, e o Suriname e a Guiana concentram juntos os outros 15%. O Gráfico 12 ilustra esta relação.

Quanto à relação de atos que indicam a produção de relatórios ou documentos equivalentes e a relação de quantos desses atos vinculam a publicidade desses documentos ao consenso das partes, nota-se o alto e alarmante número de atos que não mencionam a produção de documentos de consulta política (110 de 142, 77%). Este dado informa um problema já mencionado anteriormente neste trabalho a respeito da transparência e do acesso a dados concretos referentes à cooperação empreendida pelo Brasil. Dos 32 atos que preveem a produção de documentos de consulta política, 91% (29 atos) os vinculam à permissão explícita das partes para a sua eventual publicação, enquanto 9% (3 atos) não preveem a necessidade de consenso entre as partes. Esta relação é ilustrada no quadro 2.

Apesar de implicar numa “menor” horizontalidade, o não estabelecimento de consenso como pré-requisito para a publicação de documentos informa um pequeno (porém

existente) esforço de democratização da cooperação. Pode-se dizer, portanto, que os 91% de atos que preveem o consenso entre as partes implica numa obstrução à efetivação da legitimidade democrática da cooperação, uma vez que não considerar a publicidade como um pré-requisito leva, muitas vezes, à sua não concretização efetiva. Isto configura um cenário no qual, quando há produção de documentos sobre a cooperação, esses documentos, na maioria das vezes, não são disponibilizados para a população que os financia e/ou elege representantes que influenciam no seu processo de formação (Pozzatti e Farias, 2019).

Gráfico 12 – Relação entre geografia e posição na relação da cooperação bilateral em educação promovida pelo Brasil na América do Sul.



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

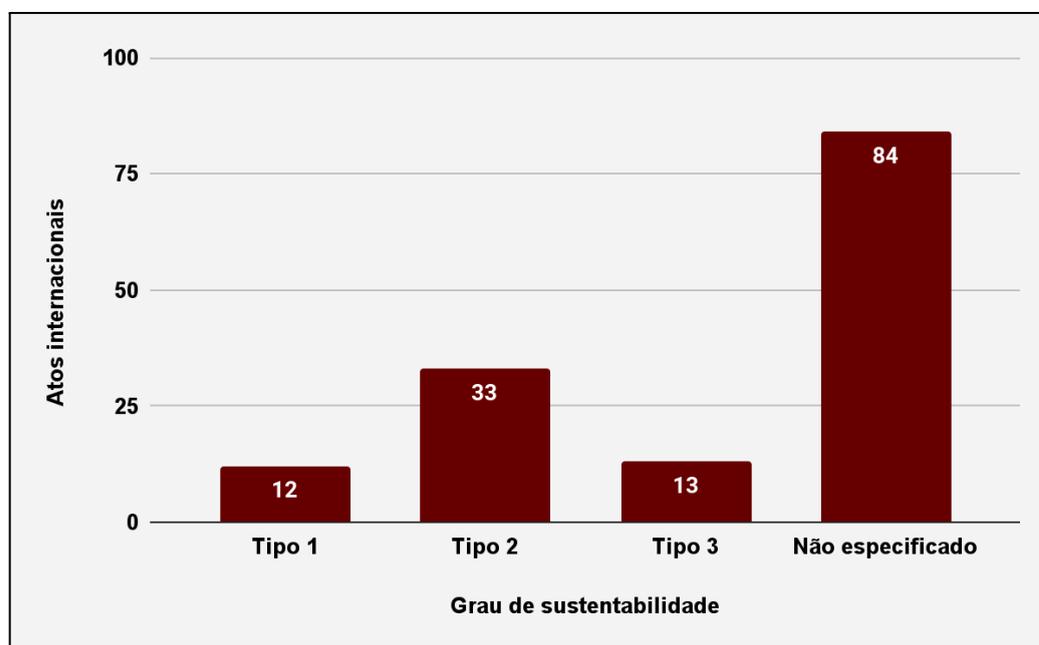
Quadro 2 – Relação entre mecanismos de consulta política e consenso para eventual divulgação na cooperação educacional bilateral empreendida pelo Brasil na América do Sul

Consenso para divulgação (32 atos)		Mecanismos de consulta política	
Sim	Não	Não especificado	Sim
29 - 91%	3 - 9%	110 - 77%	32 - 23%

Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Assim, como na cooperação empreendida pelo Brasil em outras agendas exploradas por trabalhos similares (saúde e meio ambiente, Pozzatti e Farias, 2019; 2020; Pozzatti e Rogovschi, 2021), o marcador referente à sustentabilidade também indica um baixo grau e se soma àqueles referentes à baixa produção de relatórios e à sua baixa acessibilidade. Para o presente trabalho, entende-se por atos que preveem algum tipo de sustentabilidade aqueles que estabelecem meios para que a cooperação continue existindo e seja sustentável ao longo do tempo. No Gráfico 13 é possível observar como apenas 58 dos 142 atos levantados apresentam dados referentes à sustentabilidade da cooperação, aproximadamente 41% do total. Destes, 57% foram catalogados como atos internacionais de sustentabilidade tipo 2, categoria menos horizontal dentre as três utilizadas; 22% foram catalogados como sustentabilidade tipo 3, categoria mais horizontal, composta por apenas 13 atos mas, ainda mais abundante que o tipo 1, composto por 12 atos (21%).

Gráfico 13 – Grau de sustentabilidade da cooperação bilateral em educação promovida pelo Brasil na América do Sul



Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

O levantamento de marcadores de avaliação e monitoramento evidenciam que dos 142 atos internacionais levantados, apenas 51 atos (36% do total) preveem algum tipo de

avaliação das atividades e, destes, apenas 21 deles (41%) preveem periodicidade, e, portanto, foram categorizados como atos que preveem o monitoramento. O quadro 3 demonstra a relação de mecanismos avaliativos e a periodicidade deles.

Quadro 3 – Relação entre mecanismos de avaliação e periodicidade destes na cooperação educacional bilateral empreendida pelo Brasil na América do Sul

Avaliação		Monitoramento (51 atos)	
Sim	Não especificado	Sim	Não
51	91	21	30

Fonte: autor, com base no Portal Concórdia (2023).

Por fim, a cooperação bilateral em educação empreendida pelo Brasil na América do Sul demonstra uma agenda consideravelmente horizontal, capaz de fomentar redes estruturantes de cooperação, caracterizada pelo notável fortalecimento institucional e setorial – não apenas de regimes temáticos “tradicionais” como é o caso do ensino superior, mas também de regimes temáticos mais específicos, como os casos já mencionados de segurança alimentar, saúde e meio ambiente –, pelo equilíbrio acima da média quanto à posição das partes na cooperação e, pelo equilíbrio na divisão de encargos financeiros.

Em contraposto, a falta de informações identificada através dos marcadores de “mecanismos de consulta política”, “consenso para divulgação”, “avaliação” e “monitoramento”, demonstra que a agenda cooperacional de educação empreendida pelo Brasil no subcontinente sul-americano ainda reproduz verticalidades ou, pelo menos, não reproduz padrões tão horizontais quanto poderia. Essa omissão de dados e a restrição ao seu acesso, quando da sua existência, não apenas configuram um problema para pesquisadores, como também implicam em um baixo grau de legitimidade democrática. É nesse contexto que, ao explorar a CSS empreendida pelo Brasil em matéria de saúde, Torronteguy (2010) explicita a estratégia de se empregar meios verticais de abordagem na objetivação de fins horizontais. Isso preconiza racionalizar a complexidade que caracteriza a CSS; na qual, em certos casos, as discrepâncias entre os Estados faz da verticalidade uma ferramenta necessária para a construção de capacidades, as quais, por sua vez, levam ao estabelecimento de relações

horizontais (Pozzatti e Farias, 2019).

4.3 DISCUSSÕES A PARTIR DOS DADOS: POSSIBILIDADES E LIMITES DE ANALISAR A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA AMÉRICA DO SUL COMO UMA MICRONARRATIVA DO DIREITO INTERNACIONAL

A análise qualitativa da cooperação bilateral em educação empreendida pelo Brasil no subcontinente sul-americano viabilizou a identificação das técnicas e estratégias utilizadas pelos atores para implementar o conteúdo positivado pelos 142 atos internacionais levantados. Assim, foi possível inferir uma melhor compreensão de como essa agenda cooperacional é formada e opera. A educação é uma das principais modalidades de CSS empreendidas pelo Brasil (Milani *et al.*, 2014), e os achados demonstram uma agenda consolidada que, apesar de ter como foco principal o fortalecimento do ensino superior e das IES (Ipea e ABC, 2013), também transborda para outras agendas que dialogam com o tema em projetos firmados – principalmente – em parceria com o SENAI e o MDS, entre outros órgãos da administração pública.

Assim, foi possível verificar como a análise da cooperação, a partir dos dados jurídicos, políticos e operacionais que a implementam, configura estratégia profícua para a melhor compreensão de como o DI opera em regimes específicos à nível regional. Em que pese a presente pesquisa objetive mapear o perfil geral da agenda de cooperação em educação, é possível constatar o potencial desta abordagem e dessas fontes no empreendimento de futuras pesquisas que diminuam ainda mais a lente de análise.

A cooperação estruturante em educação acontece, mas tem um potencial muito maior e que poderia ser melhor explorado. A análise da divisão de encargos financeiros e de fortalecimento tanto institucional quanto setorial demonstra como a CSS promovida pelo Brasil não se baseia – predominantemente – em doações financeiras substanciais, mas no intercâmbio de docentes e discentes²⁸, na transferência de conhecimentos e *expertise* técnicos. Conhecimentos que desempenharam importante papel no desenvolvimento do Brasil e cuja replicação em Estados que enfrentam desafios semelhantes é uma possibilidade concreta (Pozzatti e Farias, 2019; Pozzatti e Rogovschi, 2021).

Outro aspecto interessante é que alguns fins aos quais a cooperação parece chegar não foram, necessariamente, objetivados na sua instauração (Dri e Pittas, 2017). Uma análise mais profunda dos atos incidentais correspondentes a regimes temáticos menos densos, como

²⁸ De acordo com Morosini (2011): “Os acordos bilaterais são programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros” (Morosini, 2011, p. 104).

os de “segurança alimentar”, “saúde”, “comunicação”, “meio ambiente” e “cooperação energética”, pode trazer respostas interessantes quanto a esse transbordamento da agenda educacional para agendas que, via de regra, são formadas a partir das demandas de diferentes órgãos/ministérios (e, portanto, diferentes arranjos institucionais).

O alto grau de fortalecimento institucional e setorial que permeia os atos internacionais aqui levantados parece ir de encontro com a literatura especializada no regionalismo latino-americano (Riggirozzi e Tussie, 2012; Dri, 2016) e ilustra na prática a abertura gradual do MRE que, desde a redemocratização brasileira, parece estar aprendendo a superar seu insulamento. A respeito do fortalecimento institucional, estes atos também podem ser analisados através da heurística da transferência de políticas, conceito que, de acordo com Dolowitz e Marsh (1996), é entendido como um processo no qual o conhecimento sobre políticas, arranjos administrativos e instituições em um determinado tempo e lugar é empregado no desenvolvimento de políticas, arranjos administrativos e instituições em outro tempo e/ou local (Pozzatti e Farias, 2020).

De qualquer forma, é inegável que – independente da vontade ou não dos funcionários do alto escalão do serviço exterior brasileiro – a abertura do MRE é uma realidade (mesmo que lenta). Os achados deste trabalho demonstram como o diálogo promovido pelo Itamaraty com outros ministérios, órgãos administrativos e representantes do legislativo, ao longo do processo de formação de agendas de cooperação têm viabilizado uma maior democratização desse processo. Esse diálogo, de uma forma ou outra, têm cedido espaço para que as micronarrativas do direito internacional (Pozzatti, 2021) componham cada vez mais a agenda de cooperação em educação do Brasil. Esses arranjos setoriais, de menor escala, possibilitam a construção de políticas públicas capazes de atingir uma população historicamente esquecida pelo direito internacional (Chimni, 2000; Rajagopal, 2003).

Todavia, se a setorialização da agenda indica uma miríade de possibilidades para efetivação do direito à educação na América do Sul, não se pode ignorar o problema real da carência de dados referentes à avaliação e ao monitoramento dessas práticas, além das dificuldades de acesso aos poucos documentos que relatam detalhadamente como essas práticas ocorrem e quais seus logros. Na última década houve uma diminuição abrupta na intensidade dessa cooperação na região (queda de 78%). Essa diminuição pode ser explicada por uma série de fatores que marcaram a década de 2010. Entretanto, tais inferências dependem de uma pesquisa a parte, a qual não nos ocuparemos no presente trabalho.

Tradicionalmente a cooperação brasileira é orientada por demandas (Rizzo, 2019), todavia, no caso da CSS promovida no subcontinente sul-americano, em matérias de

educação, a literatura especializada aparentemente não definiu claramente quais as demandas do Estado brasileiro, o que parece questionar essa lógica. A carência de fontes, bancos de dados, indicadores e sistemas operacionais claros e melhor organizados (Bergamaschi e Durán, 2017) ainda parece ser o principal obstáculo para pesquisas que, como esta, buscam entender melhor a maneira como o Brasil tem se relacionado com as práticas de CSS no século XXI. Nesse quesito, o investimento na melhor estruturação de bancos de dados já existentes, como o Portal Concórdia, que dispõem de 12.999 atos internacionais (MRE, 2023), e foi utilizado na presente pesquisa; o acervo de projetos da ABC, que possibilita a pesquisa por projetos de cooperação específicos através de marcadores referentes ao tipo da cooperação (CSS, em bloco, e trilateral com ou sem organismo), à situação do projeto (concluído ou em andamento), à área geográfica ou política que abrange, ao setor de atividade ou, ainda, a país(es) específico(s) (ABC, 2023); e os bancos de dados dos demais ministérios do país, parece ser uma solução interessante para o caso brasileiro.

Da mesma forma, a falta de monitoramento dessa cooperação configura um problema que dialoga com a carência de documentos consultivos e de acesso aos poucos que são produzidos. De acordo com a ABC:

O monitoramento é um processo contínuo de coleta e análise sistemáticas de informação para apoiar a gestão das iniciativas de cooperação técnica Sul-Sul. É um exercício que permite averiguar se os Produtos e os Resultados estão sendo obtidos conforme planejado, se os recursos estão sendo disponibilizados e aplicados como deveriam e se os riscos identificados anteriormente vieram a se materializar. Sua finalidade é a de fornecer subsídios para o reconhecimento das dificuldades encontradas pelo caminho e para a adoção tempestiva de medidas corretivas. Ademais, é por meio do monitoramento se revelam os pontos fortes e as áreas de sucesso potencial de Projetos e Ações Preparatórias. (ABC, 2013, p. 101).

Nesse sentido, o Brasil ainda carece de políticas e/ou diretrizes específicas de avaliação e monitoramento da cooperação positivada (Rizzo, 2019; Caixeta, 2015).

Assim, cabe destacar a necessidade de se investir em mais estudos que (i) explorem empiricamente estas fontes e os processos por elas positivados/arquitetados; que (ii) promovam investigações cada vez mais específicas a respeito deste tipo de cooperação (sobre regimes temáticos e entre Estados/microrregiões específicas); e que (iii) utilizem de estratégias metodológicas como entrevistas que possam capturar as experiências de técnicos e burocratas cujas atuações profissionais realizam essa cooperação na prática (Pozzatti e Farias, 2020). De acordo com Pozzatti e Farias (2020), para que estas fontes sejam “adequadamente analisadas, a fim de compreender os processos e os resultados das transferências e difusões”,

há de se empreender uma “necessária interdisciplinaridade envolvendo estudos em DI e RI” (Pozzatti e Farias, 2020, p. 24).

Estudos que consigam empreender esse tipo de interdisciplinaridade são capazes de compreender os processos de transferência e difusão de políticas depreendidos através da cooperação internacional (Kennedy, 2006). A negligência sobre áreas específicas, como saúde e gênero, é um obstáculo para a interdisciplinaridade dentro das Ciências Sociais e para a relação entre as disciplinas de DI e RI. Além disso, cabe destacar que a interdisciplinaridade é fundamental para a compreensão das especificidades desses processos e para a produção de conhecimento empírico e teórico mais robusto e generalizável (Pozzatti e Farias, 2020). Ainda a respeito da importância de pesquisas interdisciplinares, Slaughter (1993) afirma que, o constatado pelas ciências sociais deve informar o campo jurídico, cujo principal objetivo é regular as relações humanas. Todavia, a partir do momento em que a jurisprudência passa a impactar a sociedade e os arranjos sociais que a compõem, ao ponto de alterar a realidade material, constata-se a necessidade dessa disciplina de também passar a ser informada pelas inferências constatadas pelo campo jurídico (Pozzatti e Farias, 2020), tendo em vista o seu objetivo de efetivamente analisar as interações sociais.

Assim, as análises realizadas aqui demonstram o que já havia sido dito anteriormente neste trabalho: que a cooperação em educação configura uma agenda consolidada mas complexa, e que passa por um processo de maior complexificação à medida em que mais atores passam a compô-la. Os problemas e potencialidades que caracterizam esta agenda parecem ser comuns aos de outras agendas de CSS, o que pode ser um indicativo do caráter estrutural que caracteriza a PEB e a cooperação brasileira. Como explorado por esta seção, soluções para estes problemas e caminhos possíveis para o maior aproveitamento dessas potencialidades podem ser encontrados por pesquisas ainda mais específicas, mais interdisciplinares e mais comprometidas politicamente (Pozzatti e Farias, 2020)..

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho se propôs a mapear o perfil cooperacional empreendido pelo Brasil na América do Sul em matéria de educação. Com esse fim, foram realizadas análises quantitativas e qualitativas, as quais nos possibilitaram compreender um pouco melhor o processo de construção dessa agenda, sua consolidação e as suas possibilidades e limitações na construção de redes de cooperação estruturantes.

A revisão da literatura especializada possibilitou que se identificasse pontos de convergência entre os postulados teóricos e práticos que constituem as TWAIL e o histórico cooperacional brasileiro, tanto da CSS, quanto da cooperação bilateral em educação. Princípios como o da autossuficiência coletiva, que implicam na cooperação entre Estados para a construção de capacidades próprias, parecem ainda se fazer presentes na construção da PEB e complementam o tradicional pragmatismo do MRE. Nesse contexto, ao investir no intercâmbio de discentes e docentes e na cooperação entre IES, a cooperação em educação empreendida pelo Brasil parece

reconhece[r] a necessária produção de conhecimento científico no Sul global como parte da Era da descolonização pelo fim da dominação do pensamento. Trata-se [...] de dois movimentos em andamento, um no plano político internacional e outro no plano acadêmico e científico, que se mostram engajados com propostas de reforma da ordem vigente (Caixeta, 2015, p. 12).

Essa consonância entre a teoria terceiro-mundista e a formação da agenda cooperacional em educação parece ser comprovada quando se analisa a cooperação acadêmica internacional promovida pela CAPES a partir dos anos 2000, a qual passa a promover a ampliação de ações e programas, o fortalecimento de instituições em detrimento da dependência de iniciativas individuais, e a promoção de uma maior interação entre Estados do Sul (CSS) (Milani, 2011). Esses achados parecem comprovar que a possibilidade de se engajar politicamente com uma cooperação estruturante em educação é uma realidade.

Nesse contexto, o segundo capítulo da presente pesquisa foi capaz de testar essa possibilidade estruturante através das evidências empíricas do Direito Internacional. Com base nas análises geográfica e temporal da cooperação em educação, foi possível identificar que se trata de uma agenda (i) robusta, com 142 marcos jurídicos que a positivam e regulam, divididos em quatorze regimes temáticos densos e outros nove incipientes; (ii) difusa, empreendida com todos os demais 11 Estados sul-americanos, tendo como principais parceiros a Argentina, o Uruguai e a Bolívia; (iii) consolidada, com atos em vigor que datam

da década de 1930; (iv) com um foco maior na cooperação técnica e no intercâmbio de discentes e docentes entre instituições (tanto IES como de cunho administrativo); e (v) com potencialidades que podem ainda ser exploradas pelos atores políticos que coordenam esta cooperação, como visto pelos atos que transbordam para agendas referentes à segurança alimentar e meio ambiente.

No que tange o perfil dessa agenda, a análise qualitativa foi capaz de mostrar que se trata de uma cooperação (i) composta por um grande número de atos incidentais e (ii) com alto índice de fortalecimento institucional e setorial, indicadores que, mais uma vez, parecem comprovar o potencial da agenda de estabelecer redes de cooperação estruturantes. Ademais, cabe destacar o caráter horizontal dessa cooperação, comprovado pelos marcadores referentes à posição ocupada pelas Partes na relação e pela divisão dos encargos financeiros, os quais, apesar de demonstrarem uma certa liderança brasileira (que deve ser mencionada), não se comparam ao equilíbrio constatado.

Em contrapartida, o baixo índice de atos que preveem a formação de documentos de consulta política, somados ao alto índice de atos nos quais a publicidade desses documentos é vinculada ao consenso das partes, configuram um empecilho para futuras pesquisas que procurem melhor analisar o andamento desses projetos, além de comprometer a legitimidade democrática da cooperação empreendida.

Outro aspecto interessante que se foi possível inferir diz respeito ao baixo índice de atos que preveem algum tipo de sustentabilidade na cooperação, e ao baixo índice de sustentabilidade propriamente dita naqueles em que se prevê alguma coisa. A maioria dos marcos jurídicos aqui analisados (59%) não especifica em seus artigos mecanismos que se ocupem em garantir a sustentabilidade dessas práticas ao longo do tempo. Os que preveem geralmente estão mais ocupados em garantir a continuidade da assistência (atuação dos técnicos); poucos são os atos que preveem a sustentabilidade e a continuidade dessas práticas ao longo do tempo (22% dos 59% ou, 9,15% do total de 142 atos). Esses indicadores entram em choque com os de posição na relação, divisão de encargos financeiros e fortalecimento institucional e setorial explorados anteriormente, o que não necessariamente demonstra uma contradição da agenda, e pode indicar como a prática da PEB tende a buscar um equilíbrio entre os princípios ideológicos que orientam a CSS, e o pragmatismo da tradição brasileira na busca por interesses nacionais. Esta afirmação, todavia, precisa ser posta à prova através de uma pesquisa à parte.

Ainda, a respeito do perfil da agenda de cooperação aqui analisada, os marcadores de avaliação e monitoramento informam um dos principais problemas para pesquisadores que

buscam explorar esses tipos de fontes. O baixo índice de atos que preveem a avaliação e o monitoramento (periodicidade da avaliação) dessas práticas de cooperação são preocupantes e vão de encontro com o constatado já anteriormente durante a revisão da literatura especializada na cooperação em educação. Para além de se advogar por um alargamento das práticas de avaliação, monitoramento, e produção de relatórios referentes a essa cooperação, cabe pensar quais devem ser os critérios utilizados para estas práticas. Nesse sentido, Rizzo (2019), aponta como “[p]ensar em métodos, indicadores, análise de impactos, padrões de desempenho necessariamente passa por uma discussão mais profunda do quão “colonizado” é o conhecimento e o quanto a CSS resiste a isso” (Rizzo, 2019, p. 26-27).

Trazendo os dados levantados para uma contextualização histórica, a análise temporal empreendida nos permitiu observar como a intensificação de atos e o alargamento da agenda de cooperação em educação, na década de 2000, se deu através do diálogo com outras agendas (ao informá-las e se deixar ser informada por elas), e parece seguir um padrão que caracterizou a CSS brasileira como um todo nesse período (Leite e Cavalcante, 2016; Bastos, 2012). A referida década também foi palco da expansão das esferas de influência internacional, evidenciada pelo surgimento de organizações como BRICS e IBAS – as quais, apesar de não serem objeto de análise do presente trabalho, merecem destaque –, além da intensificação da própria CSS. Esses movimentos acabaram por modificar consideravelmente a dinâmica política da América do Sul.

A agenda cooperacional em educação empreendida pelo Brasil na América do Sul demonstra um potencial estruturante significativo, mas não explorado. Apesar das políticas de desmonte das IES públicas e de precarização do ensino, iniciadas no governo Temer e intensificadas no governo Bolsonaro, terem sido desaceleradas pelo governo do atual presidente Lula, pouca ação tem sido demonstrada para reverter o estrago já feito. Pelo contrário, o bloqueio de R\$ 116 milhões do orçamento da CAPES, em outubro do corrente ano (Palhares, 2023), evidencia como a retórica do presidente parece não ser suficiente frente aos atores privados e aos arranjos político-institucionais que influenciam de maneira decisiva o processo de tomada de decisões.

Feito estas considerações e, buscando fugir do pessimismo que parece perseguir aqueles que se dedicam a um estudo crítico da disciplina, cabe lembrar que os atos internacionais aqui analisados, são atos em vigor e, portanto, refletem o estado da arte atual da cooperação educacional brasileira. Nesse sentido, não seria ingenuidade afirmar que a experiência técnica e a forte tradição que constitui instituições como a CAPES e o CNPq podem desempenhar um papel importante na construção de possíveis soluções para a crise

que parece afligir a educação pública brasileira, e nos ajudar a pensar em pesquisas futuras que se dediquem a explorar ainda mais os dados levantados, assim como testar na práticas o que aqui foi explorado.

A busca por caminhos político-institucionais que objetivem a retomada do investimento na educação e a intensificação das práticas de cooperação em matéria de educação deve ser preocupação não apenas daqueles interessados pelo tema de pesquisa, mas por todo cidadão que entenda minimamente a importância do ensino para o desenvolvimento de um povo. É nesse sentido que instituições robustas como a CAPES, o CNPq, a Divisão de Assuntos Educacionais do MRE, a ABC e o SENAI, que foram e [ainda] são fortalecidas pelas práticas de CSS, configuram ferramenta útil para aqueles que se dedicam a essa empreitada (Burgess, 2012).

Assim, o presente trabalho de conclusão de curso busca fomentar possíveis caminhos de pesquisa para quem se interesse pelo tema. Através do processo de coleta de dados, foi possível observar como o aumento na oferta de cursos de ensino superior tecnológico também se refletiu nas práticas cooperacionais empreendidas pelo Brasil na América do Sul. Nesse sentido, Favretto e Moretto (2013) apontam como a proliferação de oferta desses cursos configura uma alternativa para aqueles que desejam uma formação mais rápida e voltada para a prática, tendo em vista que eles objetivam formar profissionais com habilidades técnicas específicas para atender às demandas do mercado de trabalho. Em contrapartida, Lima (2013) problematiza a maneira como o governo implementou esses cursos e coloca em evidência as contradições estruturais do sistema capitalista, responsáveis por impedir a plena efetivação do direito à educação de qualidade (Lima, 2013).

Outro caminho que parece levar a um diálogo interinstitucional, dessa vez na seara da cooperação para o combate à fome, se dá através do estudo aprofundado dos projetos de cooperação voltados para a segurança alimentar no contexto escolar. No Brasil, o Centro de Excelência contra a Fome do PMA é destaque na promoção da cooperação internacional em matéria de alimentação e nutrição escolar, o estudo aprofundado das relações institucionais que o caracterizam pode configurar profícuo esforço para aqueles interessados em se dedicar a essa dinâmica da efetivação do direito à educação (Lima *et al.*, 2019).

Por fim, cabe destacar que a agenda de cooperação em educação na América do Sul é informada e informa uma série de arranjos institucionais, os quais, por sua vez, são formados por diversos setores. Caracterizada por desafios e potencialidades, a aposta em atividades de cooperação técnica (bilaterais ou multilaterais), constitui “um importante recurso para o desenvolvimento, transferência e captação de fundos em prol de evolução econômica e social

dos países em desenvolvimento” (Souto e Reinert, 2004, p. 5). É essa instrumentalização do DI como um projeto material *per se* que viabiliza a transformação da realidade material dos povos sul-americanos (Kennedy, 2006), seja através do estabelecimento de escolas binacionais que atendam cidades transfronteiriças, da promoção de programas que instituem a segurança alimentar no contexto escolar, através da promoção e financiamento de bolsas de estudo e de pesquisa para o ensino superior ou, da estruturação de centros de profissionalização técnica. Em verdade, Freire (1997) acerta quando diz que “[a] educação nem pode tudo nem pode nada, ela pode alguma coisa” (Freire, 1991, p. 126).

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. ABC. **Manual de Gestão da Cooperação Técnica Sul-Sul**. 1ª ed. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2013. 180 p. Disponível em: http://www.abc.gov.br/content/abc/docs/manual_sulsul_v4.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.
- ALBUQUERQUE, F. Leal. O Brasil e a diplomacia do combate à fome e à pobreza. *In*: LIMA, Thiago (org.). **Segurança alimentar e relações internacionais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 54-82. Disponível em: https://www.fomeri.org/_files/ugd/25a362_e5d9c9605dc9439a9826ed3856df75dc.pdf#page=83. Acesso em: 20 ago. 2023
- ANGHIE, Antony. Finding the Peripheries: Sovereignty and Colonialism in Nineteenth-Century International Law. *In*: ANGHIE, Antony. **Imperialism, Sovereignty and the Making of International Law**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 32-114.
- ANGHIE, Antony; CHIMNI, B. S. Third world approaches to international law and individual responsibility in internal conflicts. **Chinese Journal of International Law**, Pequim, v. 2., n. 1, p. 77-103, 2003. Disponível em: <https://academic.oup.com/chinesejil/article-abstract/2/1/77/358083>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ARGENTINA; BRASIL. República Argentina; República Federativa do Brasil. **Convênio entre os Estados Unidos do Brasil e a República Argentina**. Rio de Janeiro, RJ: Palácio da Presidência, 10 de outubro de 1933. Assunto: Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/454?tipoPesquisa=2&TituloAcordo=Conv%C3%AAnio%20para%20Revis%C3%A3o%20dos%20Textos%20de%20Ensino%20e%20Hist%C3%B3ria%20e%20Geografia%20entre%20os%20Estados%20Unidos%20do%20Brasil%20e%20a%20Rep%C3%BAblica%20Argentina&TipoAcordo=BL,TL,ML>. Acesso em: 17 out. 2023.
- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures**. 2ª ed. Londres: Routledge, 2002.
- AYLLÓN, Bruno Pino. A evolução histórica da cooperação sul-sul (CSS). *In*: SOUZA, André de Mello e (org.). **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2014. p. 57-86. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3308>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BADIN, M. R. Sanchez; TASQUETTO, Lucas; SATO, N. S. Tiba. **As trilhas de Anne-Marie Slaughter na defesa da interdisciplinaridade entre Direito Internacional e Relações Internacionais**. São Paulo: Faculdade de Direito da FGV, 2014. 25 p. (Coleção Research Papers – Legal Studies, 94). Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2428425. Acesso em: 23 mar. 2023.

BASTOS, P. P. Zahluth. **A economia política da integração da América do Sul no mundo pós-crise**. Campinas: Instituto de Economia da Unicamp, 2012. 82 p. (Coleção Observatório da Economia Global – Textos Avulsos, 10). Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/CECON/images/arquivos/observatorio/OBSERVATORIO_10.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

BEDJAOU, Mohammed. Poverty of the International Order. *In*: FALK, Richard A.; KRATOCHWIL, Friedrich V.; MENDLOVITZ, Saul H. (org.). **International Law: a contemporary perspective**. Boulder: Westview Press, 1985.

BERGAMASCHI, Isaline; DURÁN, Jimena. South–South Cooperation Experiences Compared and the Way Forward. *In*: BERGAMASCHI, Isaline; MOORE, Phoebe; TICKNER, Arlene B. (org.). **South-South Cooperation Beyond the Myths: Rising Donors, New Aid Practices?** Londres: Palgrave Macmillan, 2017. p. 301-324.

BERGAMASCHI, Isaline; TICKNER, Arlene B. South–South Cooperation Beyond the Myths: A Critical Analysis. *In*: BERGAMASCHI, Isaline; MOORE, Phoebe; TICKNER, Arlene B. (org.). **South-South Cooperation Beyond the Myths: Rising Donors, New Aid Practices?** Londres: Palgrave Macmillan, 2017. p. 1-27.

BOLÍVIA; BRASIL. Estado Plurinacional da Bolívia; República Federativa do Brasil. **Acordo Adicional, por troca de Notas, entre o Governo dos Estados do Brasil e o Governo da República da Bolívia**. La Paz, Bolívia: Ministério das Relações Exteriores, 29 de março de 1958. Assunto: Distribuição de bolsas de estudo. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/1197?tipoPesquisa=2&TituloAcordo=Acordo%20Adicional.%20por%20troca%20de%20Notas.%20entre%20o%20Governo%20dos%20Estados%20do%20Brasil%20e%20o%20Governo%20da%20Rep%20%C3%ABblica%20da%20Bol%20%C3%ADvia%20Relativo%20%C3%A0%20Distribui%20%C3%A7%20%C3%A3o%20de%20Bolsas%20de%20Estudos&TipoAcordo=BL,TL,ML>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BOLÍVIA; BRASIL. Estado Plurinacional da Bolívia; República Federativa do Brasil. **Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia**. La Paz, Bolívia: Ministério das Relações Exteriores, 29 de junho de 1939. Assunto: Gratuidade de vistos em passaportes de estudantes brasileiros e bolivianos. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/585?TituloAcordo=Acordo%20entre%20o%20Governo%20da%20Rep%20%C3%ABblica%20Federativa%20do%20Brasil%20e%20o%20Governo%20da%20Rep%20%C3%ABblica%20da%20Bol%20%C3%ADvia%20para%20a%20Gratuidade%20de%20Vistos%20em%20Passaportes%20de%20Estudantes%20Brasileiros%20e%20Bolivianos.&tipoPesquisa=1&TipoAcordo=BL,TL,ML>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BOLÍVIA; BRASIL. Estado Plurinacional da Bolívia; República Federativa do Brasil. **Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia**. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 27 de maio de 2008. Assunto: Implementação do projeto "Fortalecimento da oferta da educação escolar indígena no Brasil e na Bolívia". Disponível em:

<https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/6110?tipoPesquisa=2&TituloAcordo=Ajuste%20Complementar%20ao%20Acordo%20B%3%A1sico%20de%20Cooperac%C3%A7%C3%A3o%20T%C3%A9cnica,%20Cient%C3%ADfica%20e%20Tecnol%C3%B3gica%20entre%20o%20Governo%20da%20Rep%C3%BAblica%20Federativa%20do%20Brasil%20e%20o%20Governo%20da%20Rep%C3%BAblica%20da%20Bol%C3%ADvia%20para%20Implementac%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20%22Fortalecimento%20da%20Oferta%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil%20e%20na%20Bol%C3%ADvia%22&TipoAcordo=BL,TL,ML>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Plataforma Concórdia**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Sítio virtual da ABC – Agência Brasileira de Cooperação**. Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/projetos/pesquisa>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL; PARAGUAI. República Federativa do Brasil; República do Paraguai. **Tratado Geral de Comércio e Investimentos entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República do Paraguai**. Assunção, Paraguai: Ministério das Relações Exteriores, 27 de outubro de 1956. Assunto: Comércio. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/1119?tipoPesquisa=2&TituloAcordo=Tratado%20Geral%20de%20Com%C3%A9rcio%20e%20Investimentos%20entre%20o%20Governo%20dos%20Estados%20Unidos%20do%20Brasil%20e%20o%20Governo%20da%20Rep%C3%BAblica%20do%20Paraguai.&TipoAcordo=BL,TL,ML>. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL; URUGUAI. Fundação Legião Brasileira de Assistência; Ministério de Educação e Cultura da República Oriental do Uruguai. **Memorandum de Entendimento entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e o Ministério de Educação e Cultura da República Oriental do Uruguai**. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 18 de setembro de 1987. Assunto: Cooperação no campo da assistência social. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/3466?TituloAcordo=Memorandum%20de%20Entendimento%20entre%20a%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Legi%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Assist%C3%AÂncia%20e%20o%20Minist%C3%A9rio%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cultura%20da%20Rep%C3%BAblica%20Oriental%20do%20Uruguai%20para%20a%20Cooperac%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Cooperac%C3%A7%C3%A3o%20no%20Campo%20da%20Assist%C3%AÂncia%20Social.&tipoPesquisa=1&TipoAcordo=BL,TL,ML>. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL; URUGUAI. República Federativa do Brasil; República Oriental do Uruguai. **Convênio Cultural entre a República dos Estados Unidos do Brasil e a República Oriental do Uruguai**. Montevideú, Uruguai: Ministério das Relações Exteriores, 18 de dezembro de 1956. Assunto: Cooperação cultural. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/1129?tipoPesquisa=2&TituloAcordo=>

[Conv%C3%AAnio%20Cultural%20entre%20a%20Rep%C3%BAblica%20dos%20Estados%20Unidos%20do%20Brasil%20e%20a%20Rep%C3%BAblica%20Oriental%20do%20Uruguai.&TipoAcordo=BL,TL,ML](#). Acesso em: 13 set. 2023.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Buscando um conceito de políticas públicas para a concretização dos direitos humanos. *In*: FRICHEISEN, Luiza Cristina Fonseca *et al.* (org.). **Direitos Humanos e Políticas Públicas**, v.2, São Paulo: Instituto Pólis, 2001, p. 5-16. (Cadernos Pólis, 2). Disponível em: <https://polis.org.br/publicacoes/direitos-humanos-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 15 set. 2023.

BURGES, Sean. Desenvolvendo a partir do sul: cooperação sul-sul no jogo de desenvolvimento global. **Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 237-263, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/austral/article/view/30185/20479>. Acesso em: 12 maio 2023.

BUSS, Paulo Marchiori; FERREIRA, José Roberto. Cooperação e integração regional em saúde na América do Sul: a contribuição da Unasul Saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 6, p. 2699-2711, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/KnYg7JbNH3gkqJ4fZxr7tLg/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CAIXETA, Marina B. A cooperação sul-sul: novos referenciais teóricos nas relações internacionais como contribuição das epistemologias do sul. **Rev. Conj. Aust.**, Porto Alegre, v. 6, n. 32, p. 4-18, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327751865_A_COOPERACAO_SUL-SUL_NOVO_S_REFERENCIAIS_TEORICOS_NAS_RELACOES_INTERNACIONAIS_COMO_CONTRIBUICAO_DAS_EPISTEMOLOGIAS_DO_SUL_South-South_cooperation_new_theoretical_approaches_in_the_International_Relatio. Acesso em: 01 abr. 2023.

CAIXETA, Marina B. **Cooperação (técnica) Sul-Sul e o giro decolonial**: a estruturação das experiências do Brasil e da Argentina no século XXI. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

CASTRO, Alexandre Samy de. O método quantitativo na pesquisa em direito. *In*: MACHADO, M. R. (org.). **Pesquisa Empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 39-82.

CHIMNI, B. S. Third World Approaches to International Law - A Manifesto. **International Community Law Review**, Leida, v. 08, p. 03-27, 2000. Disponível em: <https://www.jnu.ac.in/sites/default/files/Third%20World%20Manifesto%20BSCchimni.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

COUTINHO, Diogo R. Inovação dos métodos de pesquisa em Direito e renovação da produção científica. *In*: CUNHA, Alexandre dos Santos; SILVA, Paulo Eduardo Alves da (org.). **Pesquisa empírica em Direito**: Anais do I Encontro de Pesquisa Empírica em Direito

[Ribeirão Preto, 29 e 30 de setembro de 2011]. Rio de Janeiro: Ipea, 2013, p. 17-43.

Disponível em:

https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_pesquisa_empirica_direito.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

DOLOWITZ, David; MARSH, David. Who learns what from whom: a review of the policy transfer literature. **Political Studies**, Londres, v. 44, n. 2, p. 343-357, 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>. Acesso em: 10 out. 2022.

DRI, Clarissa Franzoi. Demanda e oferta de bens públicos regionais: políticas públicas transnacionais na América do Sul? **Revista de Iniciação Científica em Relações Internacionais**, v. 3, n. 6, p. 1-8, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ricri/article/view/29276>. Acesso em: 17 maio 2023.

DRI, Clarissa Franzoi. PITTAS, Tiago Mocellin. O diálogo entre saúde e política externa na cooperação brasileira em bancos de leite humano. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2277-2286, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zwJdLHGb7CdkdVKskfd7jgN/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2022.

ESLAVA, Luis. Istanbul Vignettes: Observing the Everyday Operation of International Law. **London Review of International Law**, Londres, v. 2, n. 1, p. 3-47, 2014. Disponível em: <https://academic.oup.com/lril/article-abstract/2/1/3/950275>. Acesso em: 06 jun. 2022.

ESLAVA, Luis; PAHUJA, Sundhya. Between Resistance and Reform: TWAIL and the Universality of International Law. **TRADE L. & DEV.**, Jodhpur, v. 3, n. 1., p. 103-130, 2011. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1876682. Acesso em: 15 ago. 2022.

FERREIRA, José Roberto; FONSECA, Luiz Eduardo. Cooperação estruturante, a experiência da Fiocruz. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2129-2133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/6qQsJRf39DsWfL6GnZtnmtg/?lang=pt>. Acesso em 02 jan. 2023.

FLORES, J. Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**: Os Direitos Humanos como Produtos Culturais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FONSECA, Carmem. A política externa brasileira da democracia: o paradoxo da mudança na continuidade? **Revista Relações Internacionais**, Lisboa, v. 29, n. 29, p. 33-43, 2011. Disponível em: https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri29/n29a03.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, C. Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/pWKWy66bgDDqLymqvhsLGXd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4435605&forceview=1>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Relatório de Gestão 2006**. Brasília, 2007. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao/processos-de-contas-anuais-2006>. Acesso em 14 set. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS DE EMERGÊNCIA PARA A INFÂNCIA. UNICEF Brasil. **Cooperação Sul-Sul**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cooperacao-sul-sul>. Acesso em: 08 maio 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS DE EMERGÊNCIA PARA A INFÂNCIA. UNICEF Brasil. **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF**. Cidade do Panamá, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 14 set. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS DE EMERGÊNCIA PARA A INFÂNCIA. UNICEF Brasil. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 08 maio 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS DE EMERGÊNCIA PARA A INFÂNCIA; IPEC – INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA. UNICEF Brasil. **Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

GALINDO, George Rodrigo Bandeira. A volta do terceiro mundo ao direito internacional. **Boletim da Sociedade Brasileira de Direito Internacional**, Belo Horizonte, v. 1, n. 119-124, p. 46-68, 2013. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-volta-do-terceiro-mundo-ao-direito-internacional>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GOLDENTUL, Analía. La función homicida del Estado en Colombia en perspectiva histórica: 1948-1991. **e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos**, Buenos Aires, v. 12, n. 45, p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496450738002.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

GROTIUS, Hugo. **The Freedom of the Seas: or the right which belongs to the Dutch to take part in the East Indian trade**. 3ª ed. Clark: The Law Book Exchange, Ltd., 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=xan6ENOG4VMC&pg=PA53-IA1&lpg=PA53-IA1&dq=since+the+law+of+nature+arises+out+of+Divine+Providence,+it+is+immutable;+but+a+part+of+this+natural+law+is+the+primary+or+primitive+law+of+nations,+differing+from+the+secondary+or+positive+law+of+nations,+which+is+mutable.&source=bl&ots=ioBRGqTh-u&sig=ACfU3U20NAKXypaJNdmsj449_iSf-H-Zg&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwii1v6voICCAxXVBBkGHV5eB0UQ6AF6BAgJEAM#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 ago. 2023.

HALL, Peter Andrew. The role of interests, institutions, and ideas in the comparative political economy of industrialized nations. *In*: LICHBACK, M.; ZUCKERMAN, A. (org.). **Comparative politics: rationality, culture and structure**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1997, p. 174-207. Disponível em: <https://europeanpoliticaleconomy.files.wordpress.com/2014/09/pa-hall-cpe.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

HILL, Christopher. **The changing politics of foreign policy**. Londres: Palgrave, 2003.

HOPKINS, A. G. **Globalization in world history**. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 2002.

IGLESIAS, C. A. **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento da política externa: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD – no período 1995-2005**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010. Disponível em: https://funag.gov.br/loja/download/715-Cooperacao_Tecnica_Horizontal_Brasileira_como_Instrumento_da_Politica_Externa_A.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

IGREJA, Rebecca L. O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. *In*: MACHADO, M. R. (org.).

Pesquisa Empiricamente o Direito. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 11-37.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. IPEA; ABC. **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional.** 2ª ed. Brasília: IPEA/ABC, 2013. 126 p. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2527/1/Livro_Cooperacao_brasileira_para_o_desenvolvimento_internacional-2010.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

JUNIOR, W. M. O Regionalismo Pós-Liberal na América do Sul. **Conjuntura Internacional**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 18-24, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/conjuntura/article/view/7575>. Acesso em: 20 out. 2023.

KENNEDY, David. One, Two, Three, Many Legal Orders: Legal Pluralism and the Cosmopolitan Dream. **N.Y.U. Review of Law and Social Change**, Nova Iorque, v. 31, n. 3, p. 641- 659, 2006. Disponível em: <https://dash.harvard.edu/handle/1/15413226>. Acesso em: 20 set. 2022.

KOSKENNIEMI, Martti. The Politics of International Law. **The European Journal of International Law**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 4-32, 1990. Disponível em: <http://ejil.org/pdfs/1/1/1144.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

KOSKENNIEMI, Martti. The Politics of International Law: 20 Years Later. **The European Journal of International Law**, Oxford, v. 20, n. 1, p. 7-19, 2009. Disponível em: <https://academic.oup.com/ejil/article/20/1/7/444766>. Acesso: 18 ago. 2022.

KOSKENNIEMI, Martti. What is international law for? *In*: EVANS, Malcolm (org.). **International law.** 1ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LAKE, David A. Theory is dead, long live theory: The end of the Great Debates and the rise of eclecticism in International Relations. **The European Journal of International Law**, Oxford, v. 19, n. 3, 567-587, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354066113494330>. Acesso: 15 jan. 2023.

LEITE, A. C. C.; CAVALCANTE, T. F. A cooperação brasileira para a África: da diplomacia presidencial de Lula da Silva à diplomacia comercial de Dilma Rousseff. **Brazilian Journal of International Relations**, Marília, v. 5, n. 2, p. 342-370, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/view/5486>. Acesso em: 18 out. 2023.

LEITE, Iara C. **O envolvimento da EMBRAPA e do SENAI na Cooperação Sul-Sul:** da indução à busca pela retroalimentação. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

LEPGOLD, Joseph. Is Anyone Listening? International Relations Theory and the Problem of Policy Relevance. **Political Science Quarterly**, Nova Iorque, v. 113, n. 1, p. 43-62, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2657650?typeAccessWorkflow=login>. Acesso em: 19 ago. 2022.

LIMA, Thiago, *et al.* Alimentação, segurança humana e relações internacionais: relações de Humanidade? *In*: Lima, Thiago (org.). **Segurança alimentar e relações internacionais**, João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 7-27. Disponível em: https://www.fomeri.org/_files/ugd/25a362_e5d9c9605dc9439a9826ed3856df75dc.pdf#page=83. Acesso em: 20 ago. 2023.

LIMA, M. R. Soares de. A política externa brasileira e os desafios da cooperação Sul-Sul. **Rev. Bras. Polít. Int.**, Brasília, v. 48, n. 1, p. 24-59, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/RLvRNjTTPvTS9wfyNSXcMpr/?lang=pt#>. Acesso em: 13 out. 2022.

LIMA, P. Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pyTmcW8VvGfzBSr9YRWrpFj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

LORCA, Arnulf B. International Law in Latin America or Latin American International Law? Rise, Fall, and Retrieval of a Tradition of Legal Thinking and Political Imagination. **Harvard International Law Journal**, Cambridge, v. 47, n. 1, p. 283-305, 2006. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1370389. Acesso em: 22 mar. 2023.

LUCAS, Douglas Cesar. Multiculturalismo e o debate entre liberais e comunitaristas: em defesa da Interculturalidade dos Direitos Humanos. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 30, n. 58, p. 101-130, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2009v30n58p101>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MILANI, Carlos R. S. Atores e agendas no campo da política externa brasileira de direitos humanos. *In*: PINHEIRO, Leticia; MILANI, Carlos R. S. (org.). **Política externa brasileira: a política das práticas e as práticas da política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6584749-Politica-externa-brasileira-a-politica-das-praticas-e-as-praticas-da-politica.html>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MILANI, Carlos R. S. *et al.* **Atlas da política externa brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20141216022358/Atlas.pdf>. Acesso em: 11 de outubro de 2022.

MOREIRA, Álvaro. From the paradigmatic to the practical battlefield: Southern development cooperation practices in a traditional aid hosting context. **Rev. Bras. Polít. Int.**, Brasília, v. 63, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbpi/a/f7N7Dyhjd49LPpVwv9CGWdb/abstract/?lang=en>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MOROSINI, F. C.; XAVIER JUNIOR, E. C. Introdução à pesquisa empírica em Direito. *In*: POZZEBON, F. D. de Ávila; PITHAN, L. H. (org.). **O trabalho de conclusão no curso de direito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019, p. 95-117.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMOYJxCLk9fBpgYdKdbLC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MUTUA, Makau. What is TWAIL? *In*: ASIL ANNUAL MEETING, 2000, Washington, DC. **Proceedings**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2017, v. 94, p. 31-38. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/25659346?typeAccessWorkflow=login>. Acesso em: 22 nov. 2022.

OBREGÓN, L. Between civilisation and barbarism: Creole interventions in international law. **Third World Quarterly**, Londres, v. 27, n. 5, p. 815-832, 2006. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/4017780?typeAccessWorkflow=login>. Acesso em: 22 out. 2022.

OKAFOR, Obiora. Newness, imperialism, and international legal reform in our time: A TWAIL perspective. **Osgoode Hall Law Journal**, Toronto, v. 43, n. 1-2, p. 171-191, 2005.

Disponível em: <https://digitalcommons.osgoode.yorku.ca/ohlj/vol43/iss1/7/>. Acesso em: 13 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). [Declaração de Havana (2000)].

Assembleia Geral das Nações Unidas (A/55/74). Havana: Cúpula do Sul do G77, [2000].

Disponível em: <http://www.g77.org/40/declaration.htm>. Acesso em: 15 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT. **Linha do tempo da Cooperação Sul-Sul e Triangular**. Disponível em:

https://www.ilo.org/brasil/temas/south-south/WCMS_660558/lang--pt/index.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

PALHARES, Isabela. Governo Lula bloqueia R\$ 116 milhões do orçamento da Capes. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 102. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/10/governo-lula-bloqueia-r-116-milhoes-do-orcamento-da-capes.shtml>. Acesso em: 31 out. 2023.

PINHEIRO, Letícia; BESHARA, Gregory. Política externa e educação: confluências e perspectivas no marco da integração regional. *In*: PINHEIRO, Letícia; MILANI, Carlos R. S. (org.). **Política externa brasileira: a política das práticas e as práticas da política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/6584749-Politica-externa-brasileira-a-politica-das-praticas-e-as-praticas-da-politica.html>. Acesso em: 03 nov. 2022.

PINHEIRO, Letícia; MILANI, Carlos R. S. (org.). **Política externa brasileira: a política das práticas e as práticas da política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/6584749-Politica-externa-brasileira-a-politica-das-praticas-e-as-praticas-da-politica.html>. Acesso em: 03 nov. 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 3ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

POZZATTI JUNIOR, A. Ensinando o direito internacional como uma micronarrativa: reflexões sobre estrutura, agência e as (pequenas?) mudanças contextuais na América Latina. *In*: 8º ENCONTRO DA ABRI. **Apresentação em Painel**. Associação Brasileira de Relações Internacionais, 2021.

POZZATTI JUNIOR, A.; FARIAS, L. W. O Brasil e a cooperação Sul-Americana em saúde: dos regimes temáticos às possibilidades de efetivação estruturante. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 363-382, 2019. Disponível em:

<https://www.publicacoes.uniceub.br/rdi/article/view/5944/0>. Acesso em: 13 nov. 2022.

POZZATTI JUNIOR, A.; FARIAS, L. W. Transferência e Difusão de Políticas Sanitárias via Cooperação Internacional na América do Sul: lições a partir das evidências empíricas do direito internacional. **Rev. Bras. Polít. Int.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 10-30, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/51882>. Acesso em: 12 jun. 2022.

POZZATTI JUNIOR, A.; ROGOVSCHI, H. Geografia e arquitetura institucional da cooperação ambiental brasileira na América do Sul. **Rev. Carta Inter.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-27, 2021. Disponível em:

<https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/1083>. Acesso em: 2 set. 2021.

RAJAGOPAL, Balakrishnan. **International Law from Below: Development, Social Movements and Third World Resistance**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2003.

REINERT, J. Nilson; SOUTO, Álvaro J. de. Cooperação internacional interuniversitária: o caso da UFSC. *In*: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2004, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

RIGGIROZZI, Pía; TUSSIE, Diana. The rise of post-hegemonic regionalism in Latin America. *In*: RIGGIROZZI, Pía; TUSSIE, Diana (org.). **The Rise of Post-Hegemonic Regionalism: The Case of Latin America**. Dordrecht: Springer Dordrecht, 2012. p. 1-16.

RIZZO, Aline Duarte da Graça. **Avaliação da Cooperação Sul-Sul: Uma Análise Comparada das Perspectivas de Avaliação do Brasil, Índia e África do Sul.** Rio de Janeiro: Ipea, 2019. 42 p. (Coleção Texto para Discussão, 2523). Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9539>. Acesso em: 14 set. 2023.

SACHS, Jeffrey. **The end of poverty: economic possibilities for our time.** Nova Iorque: Penguin Group, 2005.

SALLES, Carlos Alberto de. A pesquisa em direito e a pesquisa em ciências sociais. *In*: CUNHA, Alexandre dos Santos; SILVA, Paulo Eduardo Alves da (Orgs.). **Pesquisa empírica em Direito: anais do I Encontro de Pesquisa Empírica em Direito** [Ribeirão Preto, 29 e 30 de setembro de 2011]. Rio de Janeiro: Ipea, 2013, p. 17-43. Disponível em:

https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_pesquisa_empirica_direito.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e Globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, 2008. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766>. Acesso em: 13 set. 2023.

SEBASTIÁN, Jesús. La cooperación universitaria iberoamericana: entre la retórica y la incertidumbre. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 61, p. 45-58, 2013.

Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a03.htm>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. SENAI. **Serviços Internacionais.** Disponível em:

<https://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/servicos-internacionais/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SHAFFER, Gregory, A new legal realism: method in International Economic Law Scholarship. *In*: PICKER, Colin B; BUNN, Isabella; ARNER, Douglas (org.). **International Economic Law: the state and future of the discipline.** Portland: Hart Publishing, 2008, p. 29-42.

SHAFFER, Gregory; GINSBURG, Tom. The empirical turn in international legal scholarship. **American Journal of International Law**, Nova Iorque, v. 106, n. 1, p. 1-46, 2012.

SIMMONS, Beth Ann; BREIDENBACH, Andrew B. The empirical turn in international economic law. **Minnesota Journal of International Law**, Minnesota, v. 20, n. 2, p. 198-222, 2011. Disponível em:

<https://scholarship.law.umn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1253&context=mjil>. Acesso em: 14 set. 2022.

SLAUGHTER, Anne-Marie. A Liberal Theory of International Law. *In: ASIL ANNUAL MEETING*, 2000, Washington, DC. *Proceedings*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2017, v. 94, p. 240-253. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25659406?typeAccessWorkflow=login>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SLAUGHTER, Anne-Marie. International Law and International Relations Theory: A Dual Agenda. *American Journal of International Law*, Nova Iorque, v. 87, n. 2, p. 205-239, 1993.

TORRONTÉGUY, Marco Aurélio Antas. **O direito humano à saúde no direito internacional**: efetivação por meio da cooperação sanitária. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

WILLETS, Peter. **The Non-Aligned Movement**: Origins of a Third World Alliance. Mumbai: Popular Prakashan, 1978.

YOUNG, Robert J. C. **Postcolonialism**: An historical introduction. Londres: Blackwell, 2001.

APÊNDICE A – ATOS INTERNACIONAIS ANALISADOS (142)

Estado	Ato
Argentina	Protocolo de Emenda à Convenção entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina Destinada a Evitar a Dupla Tributação e Prevenir a Evasão Fiscal em Matéria de Impostos sobre a Renda e seu Protocolo.
Argentina	Memorando de Entendimento para Cooperação Acadêmica entre a Embaixada da República Federativa do Brasil – Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA) – e o Ministério das Relações Exteriores e Culto - – Instituto do Serviço Exterior da Nação (ISEN).
Argentina	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina, de 9 de abril de 1996, para a Implementação do Projeto " Assistência Técnica para a Implementação da Casa dos Direitos em Jacintinho"
Argentina	Declaração para a Promoção da Igualdade de Gênero e a Proteção dos Direitos das Mulheres
Argentina	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica para Implementação do Projeto Educação a Distância – Programa Livre
Argentina	Protocolo entre o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil e o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina para a Criação do Mecanismo Permanente Conjunto em Temas Educacionais
Argentina	Acordo Quadro de Cooperação em Matéria de Defesa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina.
Argentina	Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas
Argentina	Protocolo para o Estabelecimento de um Grupo de Alto Nível para a Implementação da Livre Circulação de Pessoas entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina.
Argentina	Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina para Concessão de Permanência a Detentores de Vistos Temporários ou a Turistas

Argentina	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina para a Criação do Instituto Social Brasileiro-Argentino
Argentina	Acordo, por troca de Notas, para a Outorga de Vistos Gratuitos aos Estudantes e Docentes.
Argentina	Acordo de Cooperação. entre o Governo da cidade autônoma de Buenos Aires e a Embaixada do Brasil
Argentina	Protocolo Adicional ao Convênio de Cooperação Educativa entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina sobre Integração Educacional para a Formação de Recursos Humanos em Nível de Pós-Graduação
Argentina	Protocolo Adicional ao Convênio de Cooperação Educativa entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina no Campo do Ensino Superior
Argentina	Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina sobre a Isenção de Vistos.
Argentina	Convênio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina
Argentina	Acordo de Integração Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina
Argentina	Acordo para a Criação da Comissão de Cooperação e Desenvolvimento Fronteiriço entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina
Argentina	Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina.
Argentina	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica sobre Atividades de Cooperação entre o Estado do Rio Grande do Sul e a Secretaria de Ciências e Tecnologia da Presidência da Nação Argentina entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina.

Argentina	Programa de Integração e Cooperação Econômica seus Anexos e Protocolos entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina.
Argentina	Programa de Integração e Cooperação Econômica e Seus Protocolos entre a República Federativa do Brasil e a República da Argentina.
Argentina	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica, de 17/05/80, sobre Informática entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina.
Argentina	Protocolo Adicional ao Convênio de Intercâmbio Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina no Campo do Ensino Superior, de 25/01/68.
Argentina	Entendimento, por troca de Cartas, que estabelece Mecanismos de Consulta Política e Econômica entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina" por "Geral em matéria de educação; Cooperação Interinstitucional."
Argentina	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina sobre Pesquisa Científica e Tecnológica
Argentina	Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina.
Argentina	Convenção Destinada a Evitar a Dupla Tributação e Prevenir a Evasão Fiscal em Matéria de Impostos sobre a Renda entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina.
Argentina	Declaração sobre Intercâmbio Cultural entre os Estados Unidos do Brasil e a República Argentina.
Argentina	Convênio para Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia entre os Estados Unidos do Brasil e a República Argentina
Bolívia	Acordo, por Troca de Notas, entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Estado Plurinacional da Bolívia para a Criação dos Comitês de Fronteira Boliviano-Brasileiros, de 25 de março de 2011

Bolívia	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Implementação do Projeto "Fortalecimento da Oferta da Educação Escolar Indígena no Brasil e na Bolívia"
Bolívia	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Implementação do Projeto "Apoio ao Desenvolvimento do Programa de Alimentação Escolar Boliviano"
Bolívia	Acordo de Cooperação em Educação Superior
Bolívia	Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos
Bolívia	Acordo de Cooperação Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia
Bolívia	Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia
Bolívia	Acordo Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia.
Bolívia	Acordo, por troca de Notas, para a Criação de uma Comissão Mista Permanente de Coordenação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia.
Bolívia	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia (CNPq - DICYT)
Bolívia	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre a República Federativa do Brasil e a República da Bolívia no Campo da Saúde
Bolívia	Ajuste Interpretativo do Art. VII do Convênio de Intercâmbio Cultural de 29 de março de 1958 entre a República Federativa do Brasil e a República da Bolívia.

Bolívia	Acordo, por Troca de Notas, estabelecendo um Acordo Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, de 10 de julho de 1973, Através da Entrada em Vigor do Memorando de Entendimento sobre Cooperação Técnica em Telecomunicações e Serviços Postais entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia
Bolívia	Acordo Adicional, por troca de Notas, entre o Governo dos Estados do Brasil e o Governo da República da Bolívia Relativo à Distribuição de Bolsas de Estudos
Bolívia	Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para a Gratuidade de Vistos em Passaportes de Estudantes Brasileiros e Bolivianos.
Chile	Memorando de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Chile para Cooperação Esportiva
Chile	Memorando de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Chile para o Estabelecimento da Comissão Bilateral Brasil-Chile.
Chile	Convenção Destinada a Evitar a Dupla Tributação e Prevenir a Evasão Fiscal em Relação ao Imposto sobre a Renda
Chile	Ajuste Complementar entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Chile ao Acordo Básico de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica Fixando as Bases da Cooperação entre o Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA) do Brasil e o Ministério de Planejamento e Cooperação do Chile (MIDEPLAN).
Chile	Acordo Básico entre o Governo da República Federativa Brasil e o Governo da República do Chile de Cooperação Científica Técnica e Tecnológica.
Chile	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica, no Campo da Ciência e Tecnologia entre a República Federativa do Brasil e o Governo da República do Chile.
Chile	Convênio de Cooperação Cultural e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Chile

Chile	Ajuste Complementar, por Troca de Notas, ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica de 19 de julho de 1974, referente à Cooperação no Campo das Telecomunicações e Serviços Postais, entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Chile
Colômbia	Ajuste Complementar ao "Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Colômbia" para o Projeto "Consórcios Microbianos e Manejos Sustentáveis para a Recuperação de Solos Degradados no Sudoeste do Brasil e no Departamento de Cundinamarca-Colômbia"
Colômbia	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Colômbia para Implementação do Projeto "Implementação de um Programa de Intercâmbio para o Fortalecimento de Projetos em Ecologia da Paisagem e Controle Biológico de Seringueiras (<i>Hevea brasiliensis</i>)"
Colômbia	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da Colômbia para Implementação do Projeto "Implementação de um Programa de Aproveitamento do Material Reciclável para a Região de Letícia-Tabatinga"
Colômbia	Memorando de Entendimento entre o Brasil e a Colômbia para o Estabelecimento da Comissão Bilateral Brasil-Colômbia
Colômbia	Memorando de Entendimento sobre o Ensino de Português e Espanhol na Região Fornteiriça.
Colômbia	Acordo, por Troca de Notas, definindo o Acordo de Cooperação Técnica, de 29 de maio de 1981, entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Brasil (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem da Colômbia (SENA), como Convênio Complementar do Acordo Básico de Cooperação Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República da Colômbia.
Colômbia	Convênio Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, sobre Cooperação Técnica no Campo da Engenharia Agrícola de Alimentos entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Colômbia.

Colômbia	Convênio de Cooperação Científica, Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica, assinado em Bogotá em 13 de dezembro de 1972 entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Colômbia.
Colômbia	Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Colômbia.
Colômbia	Acordo de Cooperação sobre os Usos Pacíficos da Energia Nuclear entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Colômbia.
Colômbia	Acordo de Intercâmbio Cultural entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República da Colômbia.
Equador	Memorando de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Equador para o Estabelecimento do Mecanismo de Consultas Bilaterais Equador-Brasil
Equador	Acordo de Cooperação Técnica na Área do Turismo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Equador
Equador	Memorandum de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Equador sobre Políticas Sociais no Âmbito do Programa de Cooperação Técnica.
Equador	Ajuste no Campo da Ciência e Tecnologia Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Equador
Equador	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Equador sobre Cooperação no Campo de Tecnologias Limpas.
Equador	Acordo de Cooperação Cultural e Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Equador
Equador	Convenção para Evitar a Dupla Tributação e Prevenir a Evasão Fiscal em Matéria de Impostos sobre a Renda entre a República Federativa do Brasil e a República do Equador.

Equador	Acordo, por Troca de Notas, que põe em vigor o Ajuste Específico SENAI/SECAP entre a República Federativa do Brasil e a República do Equador.
Equador	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Equador para o Intercâmbio de Experiências no Campo da Formação Profissional.
Equador	Acordo Básico de Cooperação Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Equador.
Equador	Acordo Operativo sobre Cooperação em Projetos de Desenvolvimento entre a República Federativa do Brasil e a República do Equador.
Guiana	Memorando de Entendimento entre o Governo da República do Brasil e o Governo da República da Guiana para a criação do Comitê de Fronteira
Guiana	Programa Executivo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Cooperativista da Guiana na Área da Educação
Guiana	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Tecnológica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Cooperativista da Guiana, entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Instituto de Ciências Aplicadas e Tecnologia (IASAT).
Guiana	"Aide Memoire" sobre Cooperação Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República Cooperativista da Guiana.
Guiana	Ajuste Relativo à Execução de Projetos de Cooperação Técnica, Complementar ao Convênio Cultural entre a República Federativa do Brasil e a República Cooperativista da Guiana.
Guiana	Convênio Cultural entre a República Federativa do Brasil e a República Cooperativista da Guiana.
Paraguai	Emenda, por Troca de Notas, ao Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o

	Governo da República do Paraguai na Área de Formação e Capacitação Profissional
Paraguai	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai para Implementação do Projeto “Centro de Formação Profissional Brasil – Paraguai em Hernandarias - Fase IV Ampliação e Expansão”
Paraguai	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai para Implementação do Projeto “Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai”
Paraguai	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai para Implementação do Projeto “Intercâmbio de Experiências e Conhecimentos sobre Educação Escolar Indígena”
Paraguai	Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai na Área de Formação e Capacitação Profissional
Paraguai	Memorando de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai na Área de Formação Profissional
Paraguai	Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai.
Paraguai	Convênio de Cooperação Técnica sobre Telecomunicações e Serviços Postais entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai.
Paraguai	Tratado de Amizade e Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a República do Paraguai.
Paraguai	Acordo sobre o Centro de Estudos Brasileiros em Assunção entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai.

Paraguai	Acordo Básico de Cooperação Educacional, Científica e Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai.
Paraguai	Tratado Geral de Comércio e Investimentos entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República do Paraguai.
Peru	Memorando de Entendimento sobre Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Peru
Peru	Acordo Quadro sobre Cooperação em Matéria de Defesa entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Peru
Peru	Convenção entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Peru para Evitar a Dupla Tributação e Prevenir a Evasão Fiscal com relação ao Imposto sobre a Renda
Peru	Acordo, por Troca de Notas, entre a República Federativa do Brasil e a República do Peru sobre Formalização de Plano de Ação em Cooperação Técnica
Peru	Ajuste Complementar ao Acordo de Intercâmbio Cultural entre a República Federativa do Brasil e a República do Peru no Campo da Cooperação Universitária, de 14 de julho de 1973.
Peru	Acordo Sanitário para o Meio Tropical entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Peru.
Peru	Acordo de Intercâmbio Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo do Peru
Peru	Acordo para a Criação de uma Comissão Mista para Assuntos Culturais entre a República Federativa do Brasil e a República do Peru.
Suriname	Acordo Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Suriname para a Execução do Projeto "Programa de Alimentação Escolar em Koewarasan, District of Wanica".

Suriname	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Suriname para a Implementação do Projeto “Fortalecimento Metodológico do Censo Escolar no Suriname”
Suriname	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Suriname para a Implementação do Projeto “Apoio para o Desenvolvimento do Programa de Alimentação Escolar do Suriname”
Suriname	Acordo Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Suriname.
Suriname	Tratado de Amizade, Cooperação e Comércio entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Suriname.
Uruguai	Convenção entre a República Federativa do Brasil e a República Oriental do Uruguai para Eliminar a Dupla Tributação em Relação aos Tributos sobre a Renda e sobre o Capital e Prevenir a Evasão e a Elisão Fiscais e seu Protocolo
Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Implementação do Projeto “Apoio ao Fortalecimento Institucional do CETP-UTU na Área de Mecânica Industrial”
Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Implementação do Projeto “Fortalecimento do Ensino Técnico na Área do Meio Ambiente.”
Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica, e Técnica entre o Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Implementação do Projeto “Apoio ao Fortalecimento institucional do CETP-UTU na Área de Mineração”
Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Implementação do Projeto “Programa de Educação Alimentar e Nutricional – Cozinha Uruguai”

Uruguai	Emenda, por troca de Notas, ao Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios
Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Implementação do Projeto ``Apoio ao Fortalecimento Institucional do Conselho de Educação Técnico Profissional (CETP) da Universidade do Trabalho do Uruguai (UTU) nas Áreas de Indústria, Energia e Meio Ambiente``
Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Implementação do projeto "Capacitação em Laboratório de ensaios Físico-Mecânicos"
Uruguai	Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços
Uruguai	Acordo de Cooperação em Matéria de Comunicação entre a República Federativa do Brasil e a República Oriental do Uruguai
Uruguai	Acordo, PTN, sobre a Documentação Comprobatória para Concessão de Documento Especial de Fronteiriço, referente ao Artigo III do Acordo para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios, de 21/8/2002. (indocumentado)
Uruguai	Memorando de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai sobre o Programa de Cooperação Técnica.
Uruguai	Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios. (Acordo de Indocumentados)

Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica na Área de Trabalho entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai na Área de Trabalho
Uruguai	Ajuste Complementar entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo Oriental da República do Uruguai ao Convênio para a Fixação do Estatuto Jurídico da Fronteira entre o Brasil e o Uruguai de 20 de dezembro de 1933.
Uruguai	Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Oriental do Uruguai sobre Cooperação em Matéria Ambiental
Uruguai	Memorandum de Entendimento entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e o Ministério de Educação e Cultura da República Oriental do Uruguai para a Cooperação para a Cooperação no Campo da Assistência Social.
Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai de Cooperação Científica e Técnica, no Campo da Ciência e da Tecnologia.
Uruguai	Ajuste Complementar ao Acordo Básico entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai de Cooperação Científica e Técnica, na Área do Ensino Técnico e da Formação Profissional
Uruguai	Protocolo Adicional ao Convênio Cultural na Área do Ensino Superior entre a República Federativa do Brasil e a República Oriental do Uruguai.
Uruguai	Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República Oriental do Uruguai.
Uruguai	Tratado de Amizade, Cooperação e Comércio entre a República Federativa do Brasil e a República Oriental do Uruguai.
Uruguai	Convênio Cultural entre a República dos Estados Unidos do Brasil e a República Oriental do Uruguai.

Venezuela	Memorando de Entendimento entre o Ministério das Comunicações da República Federativa do Brasil e o Ministério do Poder Popular para a Ciência, Tecnologia e Indústrias Intermediárias da República Bolivariana da Venezuela, para a Implementação da Radiodifusão de Televisão Digital Terrestre na República Bolivariana da Venezuela
Venezuela	Memorando de Entendimento entre o Brasil e a Venezuela para o Desenvolvimento de um Centro Binacional em Santa Elena de Uairén.
Venezuela	Ajuste Complementar ao Convênio Básico de Cooperação Técnica, para Implementação do Projeto ``Desenvolvimento Institucional do Instituto de Altos Estudos em Saúde Doutor Arnoldo Gabaldon `` entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Bolivariana da Venezuela
Venezuela	Memorando de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Bolivariana da Venezuela no Campo da Cooperação Científica e Tecnológica
Venezuela	Convenção entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Bolivariana da Venezuela para Evitar a Dupla Tributação e Prevenir a Evasão Fiscal em Matéria de Impostos sobre a Renda
Venezuela	Ajuste Complementar ao Convênio de Amizade e Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a República da Venezuela em Matéria de Saúde Animal e Sanidade Vegetal.
Venezuela	Ajuste Complementar ao Convênio Básico de Cooperação Técnica para a Cooperação Amazônica e do Orenoco entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Venezuela.
Venezuela	Acordo de Cooperação na Área da Energia Nuclear para Fins Pacífico entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Venezuela.
Venezuela	Convênio Complementar ao Convênio Básico de Cooperação Técnica, entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Venezuela, referente à Cooperação em Matéria Sanitária para o Meio Tropical.

Venezuela	Convênio de Amizade e Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Venezuela.
Venezuela	Acordo Complementar ao Convênio Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Venezuela nos Campos da Ciência e da Tecnologia, entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil e o Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas da Venezuela.
Venezuela	Convênio Básico de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Venezuela.