



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS V- MINISTRO ALCIDES CARNEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**DANILO RODRIGUES REIS JUNIOR**

**COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E TIMOR-LESTE SOB O  
PARADIGMA DO DOM**

**Orientadora: Profa. Dra. Silvia Garcia Nogueira**

**JOÃO PESSOA**

**2016**

**DANILO RODRIGUES REIS JUNIOR**

**COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E TIMOR-LESTE SOB O  
PARADIGMA DO DOM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Relações Internacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Garcia Nogueira.

**JOÃO PESSOA**

**2016**



É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

R375c Reis Junior, Danilo Rodrigues

Cooperação educacional entre Brasil e Timor-leste sob o paradigma do dom [manuscrito] / Danilo Rodrigues Reis Junior. - 2016.

171 p. : il.

Digitado.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas, 2016.

"Orientação: Profa.Dra.Silvia Garcia Nogueira, Departamento de Relações Internacionais".

1. Brasil-Timor-Leste. 2. Cooperação Educacional. 3. Cooperação Sul-Sul. I. Título.

21. ed. CDD 327.17

**DANILO RODRIGUES REIS JUNIOR**

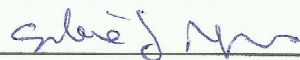
**COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E TIMOR-LESTE SOB O  
PARADIGMA DO DOM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Relações Internacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Garcia Nogueira.


Aprovada em: 22/21/2016

**BANCA EXAMINADORA**



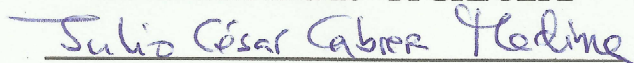
**Prof.ª Dr.ª Silvia Garcia Nogueira**

**Orientadora – PPGRI/UEPB**



**Prof. Dr. Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann**

**Examinador interno - PPGRI/UEPB**



**Prof. Dr. Julio César Cabrera Medina**

**Examinador externo - PPGDR/UEPB-UFCG**

**JOÃO PESSOA**

**2016**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à professora doutora Silvia Nogueira, pela gentileza de compartilhar seu conhecimento e sua experiência profissional, além de ter acreditado no meu potencial acadêmico, na proposta do presente estudo e ter incentivado o constante aprimoramento das minhas potencialidades enquanto pesquisador em formação.

No mesmo sentido, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos sem a qual a materialização desta pesquisa teria se tornado improvável.

Aos professores doutores Deolindo de Nunes Barros e Julio Cesar Cabrera, pelo aceite e participação na banca de qualificação, enriquecendo a presente dissertação por meio de suas críticas e sugestões.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (PPGRI), que me proporcionou não apenas a compreensão de conteúdos acadêmicos essenciais, mas também relevantes lições pedagógicas. Aos colegas e funcionários do PPGRI, por tornarem menos árdua a rotina de aulas, seminários, congressos e necessidades burocráticas.

Ao professor doutor Juan Federer - que presenciou alguns dos mais importantes eventos analisados ao longo desta dissertação -, por compartilhar não apenas o seu conhecimento sobre o Timor-Leste, mas também a sua experiência de vida singular em defesa da autodeterminação do povo timorense. Não é exagero afirmar que a pesquisa foi consideravelmente enriquecida devido à leitura minuciosa do capítulo 2 e às críticas tecidas pelo professor.

Aos meus pais, Vera e Juarez, por todo o apoio concedido e pelos constantes ensinamentos, testemunhados diariamente, de comprometimento e trabalho árduo. O exemplo de vocês está presente ao longo de toda esta pesquisa e é a minha herança mais preciosa.

Aos meus tios e demais parentes, pelo suporte financeiro às constantes viagens realizadas entre Natal e João Pessoa durante o primeiro ano de mestrado.

À minha namorada, Alanny, por ter compartilhado, enquanto mestranda, essa experiência comum. Ademais, agradeço pelo incentivo contínuo, pelo carinho por ter aprimorado e revisado os quadros e mapas presentes na pesquisa.

*Calai*  
*Calai-vos e calemo-nos*  
*POR UM MINUTO*

*É tempo de silêncio*  
*No silêncio do tempo*  
*Ao tempo de vida*  
*Dos que perderam a vida*

*Pela Pátria*  
*Pela Nação*  
*Pelo Povo*  
*Pela Nossa*  
*Libertação*

*Calai - um minuto de silêncio...*

*(Francisco Borja da Costa, poeta timorense, celebrado como o compositor da pátria.  
Assassinado no primeiro dia da ocupação indonésia no Timor-Leste, em 07/12/1975)*

## RESUMO

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, institucionalizou-se, no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a prática de conceder assistência externa aos Estados em desenvolvimento com o pretense objetivo de auxiliar o desenvolvimento econômico e social dessas nações. Ao longo dos anos, as críticas formuladas aos procedimentos tradicionais de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento engendrariam a percepção de uma identidade comum, construída pelos países do Sul Global, baseada em uma oposição às nações desenvolvidas do Norte. No âmbito do Sul, o Brasil tem construído, desde o final da década de 1970, o seu papel de doador internacional, em especial, com projetos realizados em parceria com países latino-americanos e africanos. No que se refere a esses últimos, destaca-se a tradicional colaboração encetada na área educacional com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e, mais recentemente, com Timor-Leste. Tendo em vista esse quadro, defende-se, por meio desta pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental - sob a abordagem analítica do paradigma do dom -, a hipótese de que o discurso oficial brasileiro em relação à atuação do país como doador no âmbito externo, baseado em princípios de solidariedade e de similaridades históricas e culturais, não incorpora a pluralidade das justificativas que impelem o processo cooperativo internacional. Nesse sentido, a presente dissertação objetiva analisar o papel do Brasil enquanto doador internacional, suas motivações, o contexto no qual são executados os projetos e o processo de implementação da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste. Debate-se, assim, o entendimento segundo o qual a colaboração brasileira no âmbito da Cooperação Sul-Sul estaria baseada em um processo horizontal, em detrimento de uma reprodução de aspectos tradicionais da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, executada nos moldes verticalizados de uma dinâmica Norte-Sul. Conclui-se que a política externa brasileira possui interesses políticos, estratégicos e econômicos em relação aos esforços cooperativos empreendidos com o Timor-Leste, haja vista, em linhas gerais, a dívida moral contraída por esse último e a consequente obrigação de retribuir a cooperação ofertada pelo Brasil.

**Palavras-chave:** Brasil-Timor-Leste; Cooperação Educacional; Cooperação Sul-Sul; Paradigma do Dom

## **ABSTRACT**

After the end of the Second World War, the custom of handing out foreign assistance to the underdeveloped countries emerged in the framework of the Organisation for Economic Co-operation and Development. This proceeding had the alleged objective of developing these fragile countries economically and socially. Throughout the years, due to the criticism in regard of the traditional proceedings of International Development Co-operation, the Global South nations built a perception of common identity, grounded on the idea of rivalry in relation to the developed North countries. Among the South nations, Brazil has built, since the late 1970s, its role as an international donor, with projects established, mainly, in association with Latin American and African countries. Regarding the later ones, there have been frequent educational projects involving the Portuguese-speaking African countries and, most recently, East Timor. In view of this background, this qualitative, bibliographic and documental research, employing the gift paradigm developed by Marcel Mauss, holds the hypothesis that the Brazilian official discourse about Brazil as an international donor, which is commonly explained in terms of principles of solidarity and historical affinities, does not embody the diversity of explanations that mold the international co-operation process. Therefore, this study aims to analyse the reasons, the context and the implementation process of the Educational Cooperation granted by Brazil to East Timor. Thus, this dissertation discusses the understanding that the Brazilian collaboration in regards to the South-South Cooperation would be based on a horizontal process and not on a replication of the traditional North-South asymmetric framework. We conclude that Brazilian foreign policy has political, strategic and economic interests in its co-operative efforts with East Timor, based on the fact that this country has a moral debt with Brazil, which needs to be compensated.

**Keywords:** Brazil-East Timor; Educational Cooperation; South-South Cooperation; Gift Paradigm;

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
AH	Assistência Humanitária
ALFASOL	Alfabetização Solidária
AOD/OAD	Ajuda Oficial ao Desenvolvimento
APE	Análise de Política Externa
ASEAN	Associação de Nações do Sudeste Asiático
AULP	Associação de Universidades de Língua Portuguesa
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAD	Comitê de Assistência ao Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC&T	Cooperação Científica e Tecnológica
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CE	Cooperação Educacional
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina
CF	Cooperação Financeira
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CNAT	Comissão Nacional de Assistência Técnica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRT	Conselho Nacional da Resistência Timorense
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CSS	Cooperação Sul-Sul
CT	Cooperação Técnica
CTI	Cooperação Técnica Internacional
CTPD	Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento
DCOPT	Divisão de Cooperação Técnica
ECOSS	Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELPI	Ensino da Língua Portuguesa Instrumental
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EUM	Universidade Eduardo Mondlane
FALINTIL	Forças Armadas de Libertação e Independência do Timor-Leste
FAO	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FDCH	Fundo de Desenvolvimento de Capital Humano
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAG	Fundação Alexandre de Gusmão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFCP	Instituto de Formação Contínua de Professores
IFG	Instituto Federal de Goiás

IILP	Instituto Internacional de Língua Portuguesa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERFET	Força Internacional para o Timor-Leste
IRBr	Instituto Rio Branco
MCT	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEBE	Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MECJD	Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desportos do Timor-Leste
MERDTL	Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste
MRE	Ministério das Relações Exteriores do Brasil
NOEI	Nova Ordem Econômica Internacional
OAD/AOD	Ajuda Oficial ao Desenvolvimento
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUMoz	Operação das Nações Unidas em Moçambique
PABA	Plano de Ação de Buenos Aires
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEI	Política Externa Independente
PG-UNTL	Pós-Graduação na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
PIFC	Programa Incentivo à Formação Científica para Estudantes Africanos
PLLN	Programa Linguagem das Letras e dos Números
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQA-FCE	Promoção da Qualidade Acadêmica em Ciências na Faculdade de Ciências da Educação da UNTL
PQLP	Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa
PROCAPES	Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária
PROFEP	Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores
PROSAVANA	Projeto de Melhoria da Capacidade de Pesquisa e de Transferência de Tecnologia para o Desenvolvimento da Agricultura no Corredor de Nacala
RAM	Modelo do Ator Racional
RI	Relações Internacionais
RIPES	Rede de Instituições Públicas de Educação Superior



SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGEC	Subsecretaria-Geral de Cooperação e Comunidades Brasileiras no Exterior
SINES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil
SUBIN	Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal da Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNAMET	Missão das Nações Unidas em Timor-Leste
UNAVEM III	Terceira Missão de Verificação das Nações Unidas em Angola
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNI-CV	Universidade de Cabo Verde
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNMISSET	Missão de Apoio das Nações Unidas para o Timor-Leste
UNMIT	Missão Integrada das Nações Unidas no Timor-Leste
UNOTIL	Escritório das Nações Unidas em Timor-Leste
UNSTP	Universidade de São Tomé e Príncipe
UNTAET	Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste
UNTL	Universidade Nacional Timor Lorsa'e
UP	Universidade Pedagógica

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1</b> – Mapa de localização do Timor-Leste.....	13
<b>Quadro 1</b> – Conceitos principais adotados no estudo.....	35
<b>Quadro 2</b> – PEC-G - Estudantes selecionados – PALOP (2000-2015).....	56
<b>Quadro 3</b> – Demanda por cursos – PEC-G 2015.....	58
<b>Quadro 4</b> – PEC-PG - Estudantes selecionados – PALOP (2000-2014).....	59
<b>Quadro 5</b> – Projetos na área educacional entre Brasil-PALOP (2001-2012).....	60
<b>Quadro 6</b> – Áreas contempladas pela Cooperação Educacional entre Brasil-PALOP (2001-2012).....	61
<b>Quadro 7</b> –PEC-G -Candidatos selecionados – Ásia (2000-2015).....	99
<b>Quadro 8</b> –PEC-G – Demanda por cursos – PALOP.....	100
<b>Quadro 9</b> –PEC-PG – Candidatos timorenses selecionados (2005-2015).....	100
<b>Quadro 10</b> – Diplomatas participantes do Curso de Formação do IRBr (2009-2013).....	107

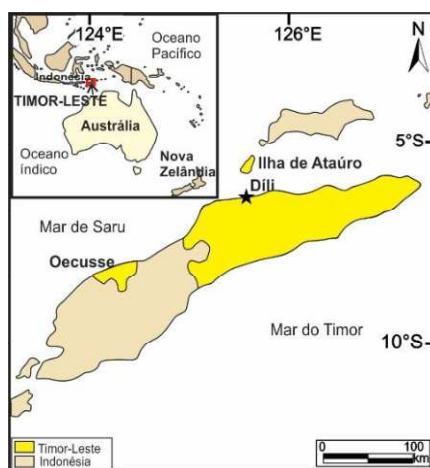
## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. COOPERAÇÃO SUL-SUL E AJUDA EXTERNA: O BRASIL COMO DOADOR INTERNACIONAL .....</b>	<b>29</b>
1.1 Cooperação Sul-Sul .....	29
1.1.1 Conceitos principais.....	30
1.1.2 Institucionalização, atores, agendas, consensos e críticas .....	35
1.2 O Brasil como doador internacional .....	41
1.3 Projetos brasileiros de educação com parceria dos PALOPs .....	52
<b>2. COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E TIMOR-LESTE .....</b>	<b>67</b>
2.1 Timor-Leste e Política Externa Brasileira .....	68
2.2 O Brasil no Timor.....	83
2.3 O Timor no Brasil.....	98
<b>3. A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA SOB O PARADIGMA DO DOM .....</b>	<b>109</b>
3.1 Brasil e Timor: construindo uma identidade mútua Kantiana.....	110
3.2 Marcel Mauss e o paradigma do dom.....	117
3.3 A família lusófona e o paradigma do dom .....	122
3.4 O dom aos estrangeiros .....	128
3.5 Cooperação (horizontal) verticalizada sob o paradigma do dom .....	132
3.6 A língua portuguesa como explicitação da dádiva entre Brasil e Timor-Leste.	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

Em março de 2000, aproximadamente dois anos antes da restauração da independência<sup>1</sup> do Timor-Leste – país localizado no sudeste asiático, conforme demonstra a figura abaixo -, Xanana Gusmão<sup>2</sup>, então presidente do Conselho Nacional da Resistência Timorese (CNRT)<sup>3</sup>, solicitou o apoio do Brasil na área de educação. Naquele mandato, o auxílio concedido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso deu-se sob a forma de doações de livros e materiais didáticos em língua portuguesa. Esse acontecimento expressa o incremento que a Cooperação Educacional (CE) entre os dois países experimentaria, sobretudo, a partir da restauração da independência timorense em 20 de maio de 2002.

Figura 1 – Mapa de localização do Timor-Leste



Fonte: elaboração do autor.

<sup>1</sup> Em 28 de novembro de 1975, no contexto da descolonização portuguesa após a chamada Revolução dos Cravos, foi proclamada a independência do Timor-Leste. Contudo, com a posterior ocupação indonésia, o território timorense, rebatizado para Timor Timur, passaria a ser a 27ª província daquele país. A ocupação se estenderia até 1999. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=29>> Acesso em: 13 maio 2015.

<sup>2</sup> José Alexandre Gusmão se tornou uma das principais personagens políticas do Timor-Leste devido ao seu papel na resistência contra a ocupação indonésia iniciada em 1975. Com a restauração da independência do país, Xanana Gusmão seria eleito o seu primeiro presidente. Posteriormente, exerceria os cargos de Primeiro-Ministro e Ministro da Defesa e Segurança. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=3>> Acesso em 10 maio 2015.

<sup>3</sup> Durante os últimos anos da ocupação indonésia, a resistência timorense estava estruturada em três frentes principais: a frente armada, organizada sob as Forças Armadas de Libertação e Independência de Timor-Leste (FALINTIL); a frente clandestina, formada pela resistência interna; e a frente diplomática, da qual faziam parte os timorenses que haviam partido, sobretudo, para Austrália, Portugal, Moçambique e Angola. Todas as três frentes se encontravam sob a direção do CNRT, que lideraria o processo de libertação até a restauração da independência do Timor, sendo o principal grupo de interlocução local com a Organização das Nações Unidas (ONU) (SILVA, 2004, p. 30).

Na conjuntura imediatamente posterior à violenta desocupação indonésia, estima-se que “90% das escolas foram destruídas em 1999, e 80% dos professores e administradores escolares especializados deixaram o país” (SCHERL, 2007, p. 257). De acordo com Silva (2004, p. 13), grupos paramilitares contrários à independência “agiram no sentido de destruir todos os supostos benefícios que o Estado indonésio construiu em Timor-Leste”. No total, calcula-se que 70% da infraestrutura existente no território foi destruída e dois terços da população deslocada (ROHLAND; CLIFFE, 2002, p. 1).

Não obstante esse quadro generalizado de devastação, pode-se afirmar que a precária situação educacional representava uma das principais preocupações dos timorenses, haja vista a educação ter sido escolhida como a prioridade essencial do país em uma consulta popular feita com o objetivo de elaborar o primeiro Plano de Desenvolvimento para o Timor (SCHERL, 2007, p. 257).

Ainda em 2000, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) realizaria uma visita técnica ao país com o objetivo de identificar as áreas nas quais o governo brasileiro poderia auxiliar no processo de reconstrução do Timor. Foram apontadas como prioritárias para essa colaboração as áreas de educação, formação profissional e agricultura (ABC, 2012a).

Assim, a cooperação bilateral na área educacional seria um dos componentes fundamentais para o aprimoramento das capacidades locais e para a sustentação do incipiente Estado timorense. Nesse sentido, o Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste, celebrado na capital Díli - simbolicamente na mesma data da restauração da independência timorense, em 20 de maio de 2002-, é o marco normativo da CE entre os dois países.

O instrumento jurídico em questão possui quatro objetivos principais, a saber: o fortalecimento da CE em todos os níveis e modalidades de ensino; a capacitação de docentes, pesquisadores, administradores, técnicos e demais especialistas na área de educação; o intercâmbio de informações e experiências educacionais bem-sucedidas; o incremento da produção científica e da cooperação entre instituições de ensino dos dois países (BRASIL, 2004).

Uma série de iniciativas bilaterais têm sido implementadas desde então, como, por exemplo, o envio, em 2003, da Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste (MEBE) organizada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). A MEBE foi

encarregada de auxiliar na preparação de professores de língua portuguesa, além de prestar assistência técnica para a elaboração do Plano de Desenvolvimento do Currículo Nacional e da Lei Básica da Educação Nacional do país (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 234-235).

Ademais, iniciou-se, em 2004, o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste<sup>4</sup>, promovido pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa tem desenvolvido “projetos de formação de professores em exercício, de capacitação de professores de educação pré-secundária e secundária, de ensino da língua portuguesa instrumental, de promoção da qualidade no ensino de ciências”, além de assistência na implementação de um programa de pós-graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa’e (CAPES, 2008). Em 2010, por exemplo, foram capacitados pelo programa 998 timorenses em níveis de bacharelado (biologia, física, matemática e química), especialização (educação ambiental, ensino e gestão educacional) e português instrumental (BAUMANN, 2013, p. 48).

Nesse sentido, além de investigar a existência de projetos brasileiros nas áreas de educação e formação profissional<sup>5</sup> desenvolvidos no Timor-Leste desde a desocupação indonésia<sup>6</sup>, a presente dissertação versará, ainda, sobre a CE entre os dois países efetivada no território brasileiro, como aquela que ocorre, por exemplo, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil.

Um exemplo dessa dinâmica é o Protocolo de Cooperação estabelecido em abril de 2012 entre o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste (MERDTL) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Por meio desse instrumento jurídico, a UEPB se constituiria, desde o início do projeto, na segunda IES brasileira em número de estudantes timorenses, partindo de 33 discentes em 2012 (NOGUEIRA, 2014, p. 107) para um total de

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes sobre este programa, acessar: <<http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/timor-leste/programa-de-qualificacao-de-docente-e-ensino-de-lingua-portuguesa-no-timor-leste>>.

<sup>5</sup> De acordo com a ABC (2012a), o primeiro projeto realizado entre os dois países após a visita ao Timor-Leste dos técnicos da agência, em 2000, consistiu na implementação do Centro de Promoção Social, Formação Profissional e Desenvolvimento Empresarial de Becora, uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O objetivo do centro é a capacitação profissional dos timorenses nas seguintes áreas: construção civil, marcenaria, costura industrial, hidráulica, eletricidade, panificação e informática. Em junho de 2012, iniciou-se a transferência do centro para o governo de Timor-Leste (BRASIL, 2014).

<sup>6</sup> Durante o período da Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste (UNTAET, da sigla em inglês), o Brasil foi um dos principais países (juntamente com Austrália, Estados Unidos, Portugal, entre outros) a cooperar com o Timor. Para maiores detalhes sobre a cooperação internacional nesse contexto histórico, ver Silva (2012a; 2008; 2004) e Federer (2005).

51 graduandos e pós-graduandos em 2015 (UEPB, 2015). Ademais, conforme Luís de Souza Sequeira, adido de educação da embaixada do Timor-Leste no Brasil, esse projeto representa um dos mais bem-sucedidos dentre os acordos em vigência com IES brasileiras (UEPB, 2014).

De acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), “a cooperação educacional é uma vertente positiva das relações entre países, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social”, sendo guiada “pela busca de resultados nas dimensões econômica, política e cultural” (BRASIL, 2014). Percebe-se, portanto, que, sob a ótica brasileira, a CE é um instrumento relevante no sentido de promover as potencialidades dos países envolvidos.

No âmbito político, essa forma de colaboração internacional aproxima os Estados implicados, em linhas gerais, por meio do intercâmbio cultural entre os seus povos. Do mesmo modo, há consequências profícuas no que se refere à economia, uma vez que “por relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país, a cooperação educacional contribui para o desenvolvimento econômico” dessas nações (BRASIL, 2014).

Ao efetuar uma revisão bibliográfica sobre as motivações que engendram a cooperação entre países no cenário internacional, Rodrigo Pires de Campos (2007, p. 347) conclui que “observa-se, nas obras revisadas, que a ajuda externa segue o que se pode denominar de ‘racionalidade múltipla’, ou o que alguns autores chamam de ‘razões múltiplas’”. Assim, considerando-se essa heterogeneidade de estímulos à cooperação, neste estudo, considerar-se-á, em linhas gerais, as seguintes motivações principais que impelem o processo cooperativo: razões morais, altruísticas e humanitárias; razões políticas e geoestratégicas; razões econômicas e comerciais; razões históricas e culturais (PUENTE, 2010, p. 51-57). Faz-se necessário ressaltar que não há uma fronteira sólida entre esses incentivos à cooperação, contudo, essa segmentação mostra-se essencial para as finalidades analíticas propostas nesta pesquisa.

Considerando-se que, no geral, o processo cooperativo brasileiro é impulsionado pelas motivações expostas acima, na presente dissertação, esses estímulos serão analisados - enquanto componentes da construção do vínculo social entre essas nações - partindo-se de uma perspectiva paradigmática que consiste, sobretudo, no paradigma do dom. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer, primeiramente, que, nesta pesquisa, compreende-se

paradigma como “um conjunto de teorias e modelos de explicação reconhecidos, de maneiras de fazer sentido comumente admitidas pela comunidade científica, que configuram o campo do pensamento e dos questionamentos legítimos”<sup>7</sup> (CAILLÉ, 2002, p. 11).

Com o intuito de compreender a principal estrutura analítica adotada nesta pesquisa, é necessário discutir, brevemente, o paradigma do dom, além dos outros dois paradigmas analisados pelo sociólogo Alain Caillé, a saber: o paradigma individualista e o paradigma holista. Desse modo, de acordo com Caillé, o paradigma individualista consiste na concepção de que:

É ao mesmo tempo possível e necessário relacionar o conjunto dos fenômenos sociais exclusivamente com as **decisões** e os **cálculos dos indivíduos** – pois somente os indivíduos, assim nos dizem, podem ser sujeitos – e afirmando, além disso, que a única chance de compreender a ação individual é postular que é, se não necessariamente ‘egoísta’, pelo menos ‘**interessada**’ e **racional**, este paradigma primeiro pode ser qualificado, segundo o ângulo de abordagem que se prefira adotar, como individualista, utilitarista, contratualista, instrumentalista, etc. Concretamente, esse paradigma inspira hoje, nas ciências sociais, aquilo que se apresenta alternativamente sob os traços do individualismo metodológico, da *Rational Action Theory* (**Teoria da ação racional**), da **teoria dos jogos** (CAILLÉ, 2002, p. 14, grifo nosso).

No âmbito das Relações Internacionais (RI), pode-se afirmar que uma tradicional estrutura analítica derivada desse paradigma consiste no Modelo do Ator Racional (RAM, da sigla em inglês), construção teórica elaborada pelo cientista político norte-americano Graham T. Allison, sobretudo nos seus estudos *Conceptual Models and the Cuban Missile Crisis* e *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*, publicados, respectivamente, em 1969 e 1971. Contudo, mostra-se fundamental esclarecer de antemão que a versão do RAM ora discutida é uma atualização das elaborações pioneiras de Allison empreendida por Steve A. Yetiv (2011) em seu estudo sobre a Primeira Guerra do Golfo.

Acentua-se que o RAM é uma das estruturas analíticas concebidas no âmbito da Análise de Política Externa (APE), subárea das RI, cujo enfoque é o processo de tomada de decisão e que possui as formulações de Graham Allison como um dos seus marcos teóricos basilares (JESUS, 2014; SALOMÓN e PINHEIRO, 2013; HUDSON, 2012). Bendor e Hammond (1992), cujas propostas de reformulação das concepções iniciais de Allison

---

<sup>7</sup> Percebe-se que essa conceituação é herdeira da definição clássica de paradigma concebida por Thomas Kuhn (1998, p. 13), de acordo com quem, um paradigma consiste nas “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.



tiveram grande impacto na área, destacam que Allison utiliza as considerações gerais da teoria da escolha racional, da teoria organizacional e da teoria burocrática para desenvolver seus modelos sobre a política internacional.

Nas suas pesquisas, Allison se propôs a investigar a Crise dos Mísseis de 1962, acontecimento que potencializou o antagonismo entre os Estados Unidos e a União Soviética, potências rivais durante a Guerra Fria. Os três modelos desenvolvidos por Allison - Modelo do Ator Racional (ou Modelo da Política Racional), Modelo do Processo Organizacional e Modelo da Política Burocrática, também conhecidos, respectivamente, como Modelos I, II e III -, são uma tentativa do autor de tornar evidente padrões de análise que até os anos de 1960 se encontravam meramente implícitos nos estudos sobre a política internacional, e que ainda não haviam sido alvo de uma investigação acurada (ALLISON, 1969).

Destaca-se que, ao longo dos anos, os modelos de Allison têm sido criticados e reformulados visando uma melhor readequação dos seus pressupostos à realidade contemporânea e, inclusive, de acordo com Bendor e Hammond (1992), têm-se introduzido novos métodos às concepções originais, aos quais o cientista político norte-americano ainda não possuía acesso no final da década de 1960. Nesse sentido, o próprio Allison (2008) admite que algumas características do RAM - como o fato de o modelo considerar os Estados como unidades coesas e fechadas -, devem ser suplementadas por abordagens que investiguem a burocracia estatal detidamente, como acontece, por exemplo, com os outros dois modelos mencionados. Nesse sentido, Graham Allison afirma que: “os modelos podem ser considerados, portanto, como complementares” (ALLISON, 2008, p. 227, tradução nossa).

As características principais do modelo, além da consideração exposta de os Estados serem “atores racionais e unitários” (JESUS, 2014, p. 86), são baseadas na ação como uma escolha racional, o que implica em: foco na atuação governamental desse agente; existência de um conjunto de objetivos e de alternativas percebidas pelo Estado enquanto opções plausíveis de serem aceitas como a escolha racional a ser tomada, visando a consecução daqueles objetivos; discernimento de que existem consequências esperadas, decorrentes da opção racional adotada, em função do tempo; entendimento de que as alternativas são mensuradas de acordo com o contexto estratégico, ou seja, com as possíveis réplicas que

determinada opção provoca nos demais agentes relevantes da conjuntura em destaque (ALLISON, 1969).

Em suma, “a racionalidade é entendida como uma escolha coerente e maximizadora de valor dentro de restrições específicas, de forma que os atores agem movidos por interesse” (JESUS, 2014, p. 86). Nesse sentido, de acordo com Allison (2008, p. 224, tradução nossa): “os governos são antropomorfizados como se fossem um indivíduo movido por objetivos particulares”. No que tange à cooperação internacional, a reflexão sobre esses objetivos mostra-se relevante, haja vista a noção segundo a qual “diferentes objetivos levariam a distintas escolhas políticas; a política de cooperação dos Estados pode evocar a segurança como motivação, comércio, ajuda humanitária etc.” (VAN DER VEEN *apud* MILANI, 2014, p. 122).

Ao longo dos anos foram feitas modificações nos modelos concebidos originalmente por Allison, como, por exemplo, a versão do RAM desenvolvida por Steve A. Yetiv (2011), utilizada com o intuito de analisar a Guerra do Golfo, ocorrida entre 1990 e 1991. Em seu estudo, Yetiv reconhece os Estados como atores racionais unitários cujas decisões são baseadas na escolha racional. Nesse sentido, é necessário identificar os objetivos desse agente, as opções disponíveis e as consequências esperadas para cada uma delas. A partir da análise dessas variáveis é tomada uma decisão racional.

Para Yetiv, os objetivos do Estado são derivados da percepção que esse ator possui dos seus interesses nacionais em determinado contexto estratégico. Com a finalidade de atingir a consecução dos seus objetivos, algumas alternativas plausíveis são analisadas e são escolhidas as opções que possuírem a melhor relação custo-benefício, ou seja, que representarem, para o Estado, uma maximização de valor ou de utilidade.

No mesmo sentido, Yetiv destaca a relevância de investigar seu objeto de estudo, ou seja, a decisão norte-americana de enviar tropas para o que se tornaria a Primeira Guerra do Golfo, utilizando um modelo que adota, em seu escopo analítico, tanto o componente decisório quanto a teoria dos jogos. Assim, o dilema do prisioneiro - que assevera resultados comparativamente piores caso os atores busquem, individualmente, a consecução de seus objetivos em detrimento da cooperação mútua -, é o jogo adotado por Yetiv com a finalidade de explicar as razões de os Estados Unidos e o Iraque terem optado por iniciar a Guerra do Golfo ao invés de investirem em outras alternativas.

Cabe ressaltar que a versão do RAM desenvolvida por Yetiv possui duas modificações relevantes. Nesse sentido, não são analisadas todas as alternativas possíveis de terem sido aplicadas durante o período estudado. Do mesmo modo, os custos e benefícios examinados são limitados, não se pretende, portanto, apurar a totalidade de opções que maximizariam a utilidade de cada decisão. Para cada alternativa, conseqüentemente, são examinadas as temáticas consideradas pela historiografia especializada no período como fundamentais.

Com a finalidade de recriar a maneira como determinada escolha racional é feita, Yetiv apresenta um conjunto de questões essenciais para guiar uma análise sob a perspectiva RAM, a saber: Quais eram os fatos objetivos da situação em destaque? O comportamento adotado serviu para a consecução da percepção que se tinha de quais interesses nacionais? Como o ator intentou maximizar valor em comparação com a outra alternativa? Qual a natureza e o efeito da interação estratégica?

Em suma, pode-se considerar o Modelo do Ator Racional nas RI sob o prisma do paradigma individualista, devido às características expostas. Contudo, apesar do reconhecimento da sua expressão analítica, para os fins desta dissertação acredita-se que o RAM não é o modelo de análise mais adequado, haja vista o seu enfoque racional, utilitário e tangível da atuação estatal. Por outro lado, a presente pesquisa concentrar-se-á no vínculo cooperativo entre o Brasil e o Timor-Leste, ou seja, no conjunto de relações que transformam os protagonistas da cooperação em “atores propriamente sociais” (CAILLÉ, 2002, p. 18).

O paradigma holista, por sua vez, consiste na tentativa de:

Explicar todas as ações, individuais ou coletivas analisando-as como outras tantas manifestações da **dominação exercida pela totalidade social sobre os indivíduos** e da necessidade de reproduzi-la. Longe de os fatos sociais aparecerem como o produto do entrecruzamento dos planos individuais racionais, é **o conjunto das ações dos indivíduos que parece ser comandado por uma totalidade social sempre preexistente aos indivíduos**, infinitamente mais importante que eles e incomensurável a seus **atos** ou a seus **pensamentos** que ela **predetermina** de uma ponta à outra (CAILLÉ, p. 14, grifo nosso).

Pode-se afirmar que um estudo de Relações Internacionais que empregue um paradigma com essas características, relacionadas à constituição de uma estrutura rija, mostra-se tributário de uma tradição teórica neorrealista – também conhecida como realismo estrutural - que, em linhas gerais, concebe um sistema internacional que constringe a própria interação entre os Estados, já que esse sistema “representa uma estrutura material que

certamente influencia o comportamento dos Estados que fazem parte do sistema” (VIOTTI; KAUPPI, p. 75, tradução nossa).

Assim, a introdução do nível de análise da estrutura<sup>8</sup> nos estudos de Relações Internacionais, “ao vincular o comportamento dos Estados à estrutura das Relações Internacionais (...) mostra como a estrutura anárquica das RI afeta o comportamento dos Estados, constringendo-os” (LEITE, 2012, p. 19). Do mesmo modo, ao analisar as explicações estruturais neorrealistas na elucidação sobre o processo cooperativo, Arthur Stein (1993, p. 180, tradução nossa) assevera que para essas abordagens, “as características principais são extrínsecas, não pertencendo aos atores, mas ao meio onde eles agem”.

O processo cooperativo sob essa “teoria mais rigorosa de política internacional” (LEITE, 2012, p. 18), proposta nos anos de 1970 pelo cientista político norte-americano Kenneth Waltz, estaria limitada por dois motivos principais: a possibilidade de ganhos relativos e o medo da dependência (WALTZ, 2002). Nesse sentido, como consequência da constante condição de insegurança e da preocupação com a sobrevivência, “cada uma das unidades gasta uma porção do seu esforço, não a perseguir o seu próprio bem, mas a arranjar os meios de se proteger dos outros” (WALTZ, 2002, p. 148). Portanto, “quando confrontados com a possibilidade de cooperarem para ganho mútuo, os estados que se sentem inseguros devem querer saber como o ganho será dividido” (WALTZ, 2002, p. 147). Assim, de acordo com Waltz, a questão fundamental não é “iremos ambos ganhar? Mas quem ganhará mais?” (WALTZ, 2002, p. 147).

No que tange ao medo da dependência, destaca-se a problemática da vulnerabilidade, assim, de acordo com Leite (2012, p. 21), “ao temerem a exposição a vulnerabilidades, os Estados limitam os fluxos, restringindo a cooperação internacional”. Nesse sentido, Waltz (2002, p. 150) assevera que, “os estados não se colocam voluntariamente em situações de mais dependência. Num sistema de auto-ajuda, as considerações de segurança subordinam os ganhos econômicos ao interesse político”.

Desse modo, percebe-se a relevância da perspectiva neorrealista em estudos sobre os fenômenos internacionais. Todavia, devido ao seu caráter estático e concentrado, em grande medida, em questões de segurança internacional em um período determinado – a Guerra Fria

---

<sup>8</sup> É usualmente atribuído a Kenneth Waltz, um dos principais teóricos relacionados ao neorrealismo, a introdução do nível de análise do sistema internacional, o chamado terceiro nível. Sendo os dois primeiros, respectivamente, os níveis individual e do Estado (MINGST, 2009, p. 53; NYE, 2009, p. 43).

-, acredita-se que o neorealismo não é a estrutura analítica mais adequada para a análise de um processo dinâmico e cujas transformações o caracteriza desde a década de 1970, como é o caso da CSS. Tendo em vista essas características da cooperação internacional, conjuntamente com o paradigma do dom, o construtivismo social em Relações Internacionais, representado por teóricos como Alexander Wendt (1999), é uma perspectiva holista mais harmonizada com os objetivos desta dissertação, sobretudo devido aos seus estudos sobre a identidade e os interesses dos Estados.

Cabe destacar que, no presente estudo, entende-se por dom (palavra traduzida também como dádiva, do francês “don”): “toda prestação de serviços ou de bens efetuada sem garantia de retribuição, com o intuito de criar, **manter ou reconstruir o vínculo social**. Na relação de dom o vínculo tem mais importância que o bem” (CAILLÉ, 2002, p. 142-143, grifo nosso). Tal definição inspira-se em Marcel Mauss (1974), cujo “Ensaio sobre a Dádiva: Forma e razão de troca nas sociedades arcaicas” deu origem a um amplo debate no campo das Ciências Sociais. Contudo, apesar de essa definição inicial inferir um caráter desinteressado do dom, deve-se esclarecer que aspectos relacionados ao interesse não estão necessariamente ausentes de uma análise sob essa perspectiva, como será analisado no último capítulo deste estudo.

Desse modo, ainda que o interesse na colaboração não seja a doação que se oferta (o dom), a perpetuação da relação, a manutenção do vínculo, e a noção de que existe uma “tríplice obrigação de dar, receber e retribuir” (CAILLÉ, 2002, p. 143) demonstra que o dom “não é de maneira alguma ‘desinteressado’. Simplesmente, ele privilegia os interesses de amizade (de aliança, de solidariedade etc.)” (CAILLÉ, 2002, p. 145). Tendo em vista o acima exposto, nesta dissertação, utilizar-se-á o dom como a estrutura analítica principal da pesquisa, já que engloba, de forma crítica, o utilitarismo individualista do primeiro paradigma debatido e a estrutura preexistente e dominante do paradigma holista.

Na sua defesa do “paradigma do dom, paradigma do simbolismo, da associação, da aliança, do político, do jogo”, Caillé (2002, p. 21) contrasta os dois paradigmas anteriormente expostos. Essa justaposição mostra-se relevante no sentido de melhor compreender tanto os paradigmas individualista e holista, como no de vislumbrar o que vem a constituir o paradigma do dom. Ademais, com base nessa exposição, apreende-se a relevância da adoção do dom como paradigma basilar para os fins analíticos desta pesquisa.

Dessa forma, Caillé afirma que:

A totalidade social não preexiste aos indivíduos como tampouco o inverso, pela simples razão que tanto uns como os outros, como a sua posição respectiva, se geram incessantemente pelo **conjunto das inter-relações** e das **interdependências** que os ligam. É, portanto, a modalidade geral dessa ligação e dessa interdependência que importa antes de mais nada compreender (CAILLÉ, 2002, p. 18, grifo nosso).

Em seguida, o autor define o paradigma do dom nos seguintes termos:

O paradigma do dom não pretende exatamente analisar como se gera o **vínculo social** nem a partir da base – a partir dos indivíduos sempre separados – nem a partir do alto – a partir de uma totalidade social (...) sempre já presente aí – mas de algum modo a partir do meio, **horizontalmente**, em função do **conjunto das inter-relações** que ligam os indivíduos e os transformam em atores propriamente sociais (CAILLÉ, 2002, p. 19, grifo nosso).

Em suas pesquisas sobre a atuação dos parceiros do desenvolvimento na reconstrução do Estado timorense, Kelly Cristiane Silva (2014; 2012a; 2008; 2007; 2004) utiliza o paradigma do dom com o intuito de compreender a interação entre a ONU, os países doadores, suas agências de ajuda internacional e o Timor-Leste. A autora (2004, p. 41), em estudo *in loco*, destaca sua perplexidade com “a maneira como os países doadores procuravam explicitar as contribuições que faziam ao processo de edificação do Estado”. Assim, apesar da noção generalizada de que “entre os representantes dos doadores lotados em Timor-Leste, o repasse ‘gratuito’ de recursos ao Estado local é publicamente justificado com base em argumento de solidariedade e compromisso social” (SILVA, 2008, p. 145), a autora destaca que interesses políticos e econômicos são os motivadores principais da cooperação, portanto:

A Timor-Leste (e a qualquer outro país altamente dependente da AID<sup>9</sup>) cabe a obrigação de receber e o peso da dívida contraída, embora os recursos sejam ofertados como fundos perdidos. Nesse sentido, estamos falando aqui não de uma dívida monetária, mas de um **penhor moral** que colocaria o Estado timorense, de certa forma, em uma condição de subserviência a interesses estrangeiros (SILVA, 2008, p. 145, grifo nosso).

Assim, os carimbos e adesivos afixados pelas diferentes agências e organizações com o intuito de demonstrar a procedência das doações tangíveis, por exemplo, “seriam expressão da identidade do doador ou da entidade por ele representada” (SILVA, 2004, p. 42), reafirmando, desse modo, o penhor moral, a dívida contraída e, em última análise, o aspecto

---

<sup>9</sup>*Assistance for International Development*, geralmente traduzido para o português como Assistência ao Desenvolvimento Internacional.

vertical da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID). Nesse sentido, a Reunião de Timor-Leste com os Parceiros do Desenvolvimento, em 2003, à qual a autora esteve presente, demonstrou ser “uma arena de disputas rituais por status político entre os doadores. Nessa guerra, a dívida de recursos financeiros, humanos ou tecnológicos é a principal munição” (SILVA, 2008, p. 151).

No que tange à atuação brasileira na CE com o Timor, Silvia Garcia Nogueira (2014, p. 117), em estudo que incorpora a cooperação internacional como dívida e a temática da dívida da hospitalidade, afirma que “o governo brasileiro não parece estar fora de tal lógica em sua política de internacionalização acadêmica com os países do ‘Sul’”. Assim, ao se referir à CE implementada no âmbito da UEPB, Nogueira, que é professora da instituição e coordenadora de projeto de pesquisa sobre o tema, assevera que:

No campo das Relações Internacionais, diante desse cenário da AID e da cooperação internacionais, pode-se entender que se trata de uma estratégia adotada pelo Brasil semelhante à dos países do ‘Norte’: a dívida da cooperação reforça a posição assimétrica do doador e cria uma dívida moral para com seus receptores (NOGUEIRA, 2014, p. 118).

Na presente dissertação, o paradigma do dom, previamente utilizado por essas pesquisadoras como estrutura analítica com o intuito de melhor investigar a cooperação internacional, será utilizado conjuntamente com o construtivismo em Relações Internacionais com o intuito de analisar mais detidamente a constituição das relações entre Brasil e Timor-Leste a partir da CE.

Nesse sentido, compartilha-se da apreciação sobre o construtivismo realizada por Markus Gottsbacher e Simone Lucatello nos seguintes termos:

Os construtivistas e os teóricos influenciados por Hugo Grotius tenderiam a enfatizar o papel do **direito**, das **normas**, dos **fatores imateriais** e dos **ideais éticos** da cooperação para o desenvolvimento. Com base no **dever moral de ajudar os países menos desenvolvidos**, a cooperação seria portadora de um **ideal de justiça social** e de abertura para o ‘outro’, estando fundamentada em uma verdadeira ética do desenvolvimento (GOTTSBACHER e LUCATELLO, 2008 *apud* MILANI, 2014, p. 133, grifo nosso).

Além disso, os estudos elaborados por Alexander Wendt (1999), sobre a construção histórica e cultural das identidades no âmbito internacional, e por Fabiano Mielniczuk (2006), a respeito da identidade como fonte de conflito, mostrar-se-ão relevantes no sentido de analisar a construção do vínculo entre os protagonistas da cooperação internacional nos âmbitos da CSS e da Cooperação Educacional brasileira destinada aos países-membros da

Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e, em especial, aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), além de, especialmente, a própria cooperação bilateral entre Brasil e Timor-Leste. Uma análise sobre a construção histórica e cultural dessas relações se mostra pertinente devido, sobretudo, a dois componentes basilares nesse relacionamento destacados por Santos (2001, p. 17-18): “o passado colonial de intensas trocas”; e a “identidade linguística”.

Ademais, um estudo crítico sobre o processo cooperativo internacional e sobre o papel do Brasil como doador faz-se necessário devido à existência de uma verticalização nessa colaboração, como previamente exposto por Nogueira (2014, p. 118). Do mesmo modo, segundo autores como Rodrigo Pires de Campos (2007) e Carlos Alfonso Puente (2010), no debate sobre as motivações e expectativas do Brasil em relação ao seu papel como doador predomina uma “retórica governamental – dos laços de amizade e laços linguísticos entre nações, da solidariedade brasileira, da cooperação sem fins lucrativos e desvinculada de interesses comerciais” (CAMPOS, 2007, p. 344).

Nesse sentido, a presente dissertação defenderá a hipótese de que o discurso oficial brasileiro não incorpora a pluralidade das justificativas para a cooperação, sendo a finalidade desta pesquisa analisar as relações internacionais do Brasil sob uma perspectiva do paradigma do dom, envolvendo, em especial: os interesses nacionais dos protagonistas da cooperação; a estrutura histórico-constitutiva que engloba os países-membros da CPLP; e a totalidade social, ou seja, o vínculo, o conjunto das relações que envolve os protagonistas da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste.

Com o intuito de investigar a proposta exposta acima, o presente estudo se baseia em dois pressupostos fundamentais, a saber: (i) a cooperação bilateral em educação fornecida pelo Brasil ao Timor-Leste é representativa tanto da CE brasileira quanto do perfil brasileiro de doador internacional no âmbito dos países do Sul; (ii) as motivações para a cooperação internacional devem ser analisadas sob uma ótica multidimensional, dessa forma, aspectos morais, políticos, econômicos, históricos, culturais - assim como o interesse em perpetuação do “laço” entre os países - devem ser considerados.

Outrossim, analisar-se-á, na presente dissertação, a CE como uma das modalidades da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), cujo estabelecimento é comumente associado à assistência concedida pelos Estados Unidos aos países europeus



durante o processo de reconstrução após a Segunda Guerra. Especificamente, tratar-se-á da CE entre Brasil e Timor-Leste sob o contexto histórico e analítico da Cooperação Sul-Sul (CSS), entendida como a colaboração protagonizada pelos países do Sul, a partir da década de 1970, e cujo objetivo principal consiste no desenvolvimento, ou seja, no crescimento econômico desses Estados acompanhado pelo incremento da qualidade de vida das suas respectivas nações. Ressalta-se que, em linhas gerais, por países do Sul (ou Sul Global), entende-se os Estados em desenvolvimento que construíram, historicamente, uma identidade de oposição aos países do Norte<sup>10</sup>, desenvolvidos.

Ademais, cabe ressaltar que, nesta pesquisa, considerar-se-á a CE como um instrumento específico de CID. Dessa forma, ainda que, em linhas gerais, essa prática seja usualmente concebida pelos agentes da cooperação brasileira enquanto Cooperação Técnica (CT), haja vista a ponderação de que “em função da amplitude temática da CTPD<sup>11</sup> brasileira, as fronteiras tradicionais entre a cooperação técnica, de um lado, e outras modalidades de cooperação (como por exemplo a cooperação científica e tecnológica ou a educacional) tendem a se mostrar menos nítidas” (PUENTE, 2010, p. 124), nesta pesquisa, discutir-se-á a CE enquanto uma área de atuação diferenciada tanto da CT - que envolve a transferência de conhecimentos técnicos em geral -, como das outras modalidades de CTPD, haja vista a distinção da Cooperação Educacional em relação às atividades nas dimensões da Cooperação Financeira (CF), da Assistência Humanitária (AH), da Cooperação Científica e Tecnológica (CC&T) e da ajuda alimentar.

Observando o quadro acima exposto, esta dissertação terá como objetivo principal, portanto, analisar o papel do Brasil enquanto doador internacional no âmbito dos países do Sul. Mais especificamente, buscar-se-á analisar as motivações, o contexto e o processo de implementação da Cooperação Educacional prestada pelo Brasil ao Timor-Leste.

Procurar-se-á responder às seguintes questões fundamentais: quais as razões que levam o Brasil a cooperar com o Timor-Leste? Em que contexto essa prática está inserida? Como ocorre essa cooperação? Ao construir um lugar como doador entre os países em desenvolvimento, o Brasil se aproximaria de um modelo de cooperação verticalizada

---

<sup>10</sup> Nesse sentido, de acordo com Nogueira (2014, p. 116), o termo “Sul” deve ser “entendido dentro de um quadro hierárquico internacional classificatório dos estados em contraposição ao ‘Norte’, das grandes potências”.

<sup>11</sup> Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento.

semelhante a um padrão Norte-Sul? Pode-se afirmar que há uma cooperação horizontal prestada pelo país ao Timor-Leste?

Igualmente, esta pesquisa tentará a consecução dos seguintes objetivos específicos, a saber: (i) identificar o Brasil como doador internacional no contexto do Sul Global; (ii) caracterizar, por meio da CE com os países de língua portuguesa, o perfil brasileiro enquanto doador internacional; (iii) analisar os projetos de CE entre Brasil e Timor-Leste; (iv) traçar uma análise crítica, sob o prisma do paradigma do dom, sobre o papel do Brasil enquanto doador de CE para o Timor-Leste e para os demais países do Sul.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, recorrer-se-á ao levantamento bibliográfico e documental. Acrescenta-se que a pesquisa é de natureza qualitativa. São analisadas como fontes de pesquisa principais: livros e publicações acadêmicas concernentes ao tema; documentos governamentais e institucionais disponibilizados pelas agências, secretarias e ministérios brasileiros.

No que tange à metodologia, faz-se necessário apresentar nesta introdução não apenas os parâmetros adotados para a pesquisa, mas também os principais desafios metodológicos enfrentados. Nesse sentido, ainda que a CID e a CSS tenham sido alvos de um significativo número de pesquisas (SOUZA, 2014; BAUMANN, 2013; LEITE, 2011; CINTRA, 2010; ANTONINI, HIRST, 2009; LIMA, HIRST, 2009; AYLLÓN, 2007), a CTPD, os vínculos entre ajuda internacional e política externa dos países doadores, e a Cooperação Educacional entre o Brasil e os países de língua portuguesa - além das motivações que impelem o Brasil a cooperar com o Sul Global - ainda são tópicos pouco explorados no campo da Ciência Política e das Relações Internacionais. Destaca-se, ainda, a lacuna de estudos sobre o Timor-Leste, sobretudo, em relação à experiência dos discentes timorenses no Brasil.

Além desta introdução e das considerações finais, a dissertação compor-se-á de três partes. O primeiro capítulo, intitulado “Cooperação Sul-Sul e Cooperação Educacional: o Brasil como doador internacional”, terá por objetivo identificar o Brasil como doador internacional no contexto do Sul Global. Em linhas gerais, apresentar-se-á o contexto que dá origem e impulsiona a cooperação brasileira. Ademais, caracterizar-se-á o perfil brasileiro de Cooperação Educacional em relação aos países lusófonos.

Nesse sentido, o capítulo estrutura-se em três itens principais. Primeiramente, investiga-se o processo de institucionalização da CSS no âmbito da CID e as transformações

que perpassaram a CSS ao longo do tempo, considerando-se os conceitos, atores, agendas, consensos e críticas. No segundo tópico, investiga-se o papel do Brasil enquanto agente da CSS, identificando-se as transformações institucionais e as características basilares do país enquanto doador no âmbito da CSS a partir dos anos de 1970. Ademais, tratar-se-á da ajuda internacional e sua relação com a política externa dos países doadores.

Posteriormente, será traçado um perfil do Brasil como doador no âmbito da cooperação educacional para países do Sul. Esse delineamento será realizado por meio de um estudo sobre os projetos desenvolvidos com os PALOP, sobretudo Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Objetivar-se-á, desse modo, a formulação de um quadro geral sobre os projetos, cursos oferecidos, número de alunos beneficiados e instituições requisitadas pelos discentes africanos, além dos demais programas desenvolvidos no âmbito dos diferentes eixos concebidos para essa cooperação de acordo com o MEC (BRASIL, 2013), com o intuito principal de definir padrões para essa cooperação. Utilizar-se-á, sobretudo, dissertações e teses para fundamentar esse debate - especialmente pesquisadores como Deolindo Barros (2007), Ozziel Duarte Morais (2013) e João Marcos Tatim (2014) -, além de dados fornecidos pela Divisão de Temas Educacionais (DCE) do MRE.

No capítulo subsequente, intitulado “Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste”, analisar-se-á as relações entre o Timor-Leste e a política externa brasileira a partir da declaração da independência timorense em 1975. Em seguida, examinar-se-á a agenda de Cooperação Educacional entre os dois países a partir dos projetos desenvolvidos nos territórios do Timor-Leste e do Brasil.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Cooperação Educacional brasileira sob o paradigma do dom”, analisará criticamente as principais características atribuídas pelo discurso oficial brasileiro ao papel do Brasil enquanto doador internacional no âmbito dos países do Sul Global.

## **1. COOPERAÇÃO SUL-SUL E AJUDA EXTERNA: O BRASIL COMO DOADOR INTERNACIONAL**

Os objetivos principais do presente capítulo consistem em identificar o Brasil como doador internacional no contexto dos países do Sul e em caracterizar, por meio da CE implementada com os países de língua portuguesa, o perfil brasileiro enquanto doador internacional. Para tanto, o capítulo ora apresentado está dividido em três seções fundamentais. A primeira trata especificamente da CSS, assim, inicialmente, delinea-se os conceitos basilares concernentes à cooperação que serão utilizados ao longo da pesquisa. Ademais, analisa-se o contexto do surgimento e institucionalização da identidade do Sul Global no âmbito da CID e as mudanças pelas quais o processo cooperativo entre esses países em desenvolvimento passou ao longo das décadas, realiza-se essa investigação a partir dos seguintes recortes basilares: atores, agendas, consensos e críticas.

A segunda seção tem como propósito apresentar um quadro geral sobre o papel do Brasil enquanto doador no âmbito dos países em desenvolvimento. Nesse sentido, elaborase uma análise sobre as transformações institucionais e substanciais que moldaram o perfil brasileiro de doador internacional, em especial, a partir dos anos de 1970, quando o país deixa de ser apenas receptor de ajuda para o desenvolvimento e dá início à sua atuação enquanto prestador de cooperação técnica aos países do Sul (PUENTE, 2010, p. 99). Ademais, discute-se o entrelaçamento entre a prestação de ajuda internacional e a política externa dos países doadores, além das características principais da cooperação técnica brasileira.

Por fim, elenca-se as iniciativas de Cooperação Educacional brasileira destinadas aos PALOP. Desse modo, almeja-se analisar os principais projetos na área de educação implementados entre esses países, sobretudo, no âmbito dos eixos estruturantes definidos pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2013), a saber: Educação Superior; Formação de Professores, Gestão Educacional, Práticas Pedagógicas e Educação Profissional.

### *1.1 Cooperação Sul-Sul*

De acordo com Patrícia Soares Leite (2011, p. 55), “o nascimento do conceito de cooperação Sul-Sul data de meados da década de 50”. Avaliações nesse sentido têm como

fundamento, em especial, a série de conferências<sup>12</sup> realizadas a partir de 1955 que marcariam uma maior aproximação entre os países africanos e asiáticos naquele contexto histórico. Assim, a Conferência de Bandung, realizada naquele ano, seria “responsável pela formação de uma primeira identidade própria dos povos do Terceiro Mundo” (LEITE, 2011, p. 55). Contudo, apenas a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento, realizada em Buenos Aires, em 1978, formar-se-ia uma “visão mais pragmática da Cooperação Sul-Sul” (ANTONINI; HIRST, 2009, p. 23).

Assim, tendo em vista as indefinições terminológicas associadas ao termo CSS e os seus múltiplos significados, deve-se, primeiramente, delinear seu sentido no âmbito do presente estudo.

### *1.1.1 Conceitos principais*

Conforme mencionado anteriormente, uma das dificuldades precípuas em se realizar uma análise sobre a CSS consiste na caracterização do próprio termo, haja vista não haver “uma definição única e precisa sobre o seu significado” (GONÇALVES, 2011, p. 35). Nesse sentido, objetivando exemplificar alguns dos fenômenos internacionais comumente rotulados sob CSS, Iara Costa Leite (2012, p. 1) elenca as seguintes dinâmicas principais: “formação de coalizões de geometrias múltiplas, barganha coletiva em negociações multilaterais, arranjos regionais de integração, assistência para o desenvolvimento, intercâmbio de políticas, fluxo de comércio e de investimentos privados”.

Por conseguinte, tendo em vista a heterogeneidade de ações comumente classificadas como CSS, faz-se necessário delimitar a natureza do processo cooperativo investigado nesta dissertação. Contudo, em primeiro lugar, deve-se explorar o significado do termo “cooperação”. Nesse sentido, com o intuito de traçar uma melhor definição desse vocábulo, Robert Keohane e Robert Axelrod (1985, p. 226) contrastam “cooperação” com o vocábulo “harmonia” ao afirmarem que esta última requer uma identidade plena de interesses, enquanto uma combinação de interesses complementares e conflitantes seria primordial para que a cooperação ocorresse.

---

<sup>12</sup> Para um quadro cronológico sobre a CSS a partir dos seus marcos históricos principais, ver Pino (2014, p. 68).

Desse modo, conforme Fernanda Gonçalves (2011, p. 36), a cooperação consistiria em “um processo de coordenação de políticas através do qual os atores ajustam seu comportamento às preferências existentes ou esperadas de outros atores”. Assim, há certas condicionalidades inerentes ao processo cooperativo que, de acordo com a oposição realizada por Keohane e Axelrod, estariam ausentes, caso o fenômeno analisado consistisse em uma compatibilidade absoluta de interesses entre os atores envolvidos, ou seja, uma harmonização.

Extraí-se desse debate inicial a noção segundo a qual a cooperação envolve um elemento de reciprocidade, ou seja, a “existência de recompensas para cada uma das partes envolvidas” (LEITE, 2012, p. 4), denominado por Iara Costa Leite, a partir de estudos sobre essa temática nos âmbitos das Ciências Sociais e da Psicologia, de “elemento da troca (...) essencial a qualquer processo cooperativo” (LEITE, 2012, p. 4). Complementarmente, Leite destaca uma segunda característica imperiosa presente nessa dinâmica cooperativa, o “comportamento voltado para objetivos” (LEITE, 2012, p. 4).

Assim, no presente estudo, entende-se cooperação como um “processo pelo qual busca-se a coordenação de preferências” (GONÇALVES, 2011, p. 36), considerando-se que os componentes principais para essa articulação consistem em uma noção mútua de reciprocidade e de consecução de objetivos engendrados pelo processo cooperativo.

Complementarmente, uma análise sobre diversas definições de CSS demonstra que há dois elementos principais de convergência sobre o termo: primeiramente, a CSS envolveria dinâmicas entre países em desenvolvimento; ademais, consistiria em uma modalidade da CID (LEITE, 2012, p. 2-5). Nesse sentido, define-se o termo a partir dos seus protagonistas tradicionais, os países do Sul, e do seu objetivo central, a busca pelo desenvolvimento.

De acordo com Marcos Antonio Cintra (2010, p. 11), sob o ponto de vista da cooperação internacional brasileira, entende-se o desenvolvimento como “o fortalecimento das capacidades de organizações internacionais e de grupos ou populações de outros países para a melhoria de suas condições socioeconômicas”. Complementarmente, Carlos Lopes (2005) assevera que “a construção de capacidade humana e institucional tem sido o objetivo do desenvolvimento há décadas”, sendo que “o desenvolvimento de capacidades busca

melhorar a performance de atividades relacionadas a um crescimento em todos os níveis da sociedade”.

Conforme o autor, diferentemente do termo “construção de capacidades” (*capacity building*), que pressupõe a construção de algo a partir do nada, o termo “desenvolvimento de capacidades” apresenta uma “descrição mais precisa daquilo que as iniciativas atuais de desenvolvimento de capacidades buscam concretizar: o fortalecimento de capacidades locais já existentes” (LOPES, 2005). Assim, cabe ressaltar que, conforme o autor, baseando-se em documentos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o termo “capacidades”, se refere à “habilidade de atores (indivíduos, grupos, organizações, instituições, países) para desempenhar funções específicas (ou buscar objetivos específicos) de forma efetiva, eficiente e sustentável” (LOPES, 2005).

Assim, nesta dissertação, analisa-se o desenvolvimento enquanto objetivo principal da CSS não apenas a partir de um ponto de vista econômico, mas englobando, além dos recursos tangíveis - como infraestrutura e maquinário, ou seja, as chamadas “capacidades concretas” -, passando pela mobilização de recursos menos tangíveis - “como sistemas, habilidades individuais, população saudável, análise de informação, e estruturas legais” (LOPES, 2005) -, e incluindo, ainda, os chamados “recursos intangíveis”, que, de acordo com o autor:

Têm sido negligenciados com frequência nos círculos e reflexões sobre o desenvolvimento. Coesão social, valores, hábitos e incentivos se inserem nesse grupo, assim como atitudes e governança. Estas, normalmente conhecidas como ‘capacidades societais’, são uma parte essencial do desenvolvimento porque determinam com que eficiência outros recursos serão utilizados (LOPES, 2005).

A expressão “Sul Global”, por sua vez, teria surgido “no final da Guerra Fria para fazer referência aos países e às sociedades em desenvolvimento do hemisfério Sul, bem como a outros localizados no hemisfério Norte, que possuem indicadores de desenvolvimento médios e baixos” (AYLLON, 2014, p. 57). Igualmente, Amâncio Jorge Nunes de Oliveira, Janina Onuki e Emmanuel de Oliveira (2009, p. 175) afirmam que a “identidade coletiva do sul (...) foi construída por meio de uma contraposição e de um sentimento de não pertencimento do grupo dos países desenvolvidos do Norte”.

Destaca-se que, em consequência do fim da bipolaridade característica da Guerra Fria, o termo “Terceiro Mundo”, qualificação utilizada no contexto daquele período histórico

“na qual foram catalogados muitos países em desenvolvimento ao conquistar sua independência e inaugurar uma ordem internacional pós-colonial” (AYLLÓN, 2014, p. 57), passou a ser substituído pela expressão Sul Global ou Sul.

Patrícia Soares Leite (2011), ao analisar os estudos de Stephen Krasner sobre o processo cooperativo, destaca a existência de um elemento objetivo relacionado às assimetrias entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, além de um elemento subjetivo baseado no reconhecimento de necessidades econômicas comuns. Assim, de acordo com a autora, pode-se afirmar que a noção de identidade comum entre os países do Terceiro Mundo possui um elemento objetivo e outro subjetivo, sendo que “as condições objetivas consistem na vulnerabilidade daquele grupo e as condições subjetivas são dadas pela coincidência de visões sobre características desiguais do sistema econômico” (LEITE, 2011, p. 37).

Cabe ressaltar que, embora o termo Sul faça alusão à localização geográfica dos países em desenvolvimento, na verdade, em linhas gerais, exprime aspectos políticos e econômicos que caracterizam essas nações como contrastantes com o Norte, expressando uma assimetria entre esses dois conjuntos de nações<sup>13</sup>. Ainda assim, faz-se essencial acentuar a diversidade dos países rotulados como Sul. Nesse sentido, Bruno Ayllón (2014, p. 57) expressa a heterogeneidade dessas nações ao afirmar que “o termo ‘Sul global’ é designação simbólica para denominar uma ampla gama de nações em desenvolvimento, diversificadas em suas histórias, origens e tradições, com múltiplos enfoques no que se refere ao poder, à cultura ou à identidade”.

Portanto, pode-se asseverar que os países do Sul possuem uma identidade comum, construída historicamente, de oposição aos países desenvolvidos. No entanto, deve-se considerar que a pluralidade das nações comumente classificadas como Sul compromete a precisão conceitual do termo. Nesse sentido, conforme Linda Chisholm e Gita Steiner-Khamsi (2009, p. 3), definições como Norte e Sul tendem a simplificar não apenas as dinâmicas entre esses países, mas também as relações que existem no âmbito doméstico dessas nações.

A utilização desses termos, portanto, não abarca as diversidades regionais domésticas de cada Estado. A título de exemplo, Souza (2014, p. 14), ao se referir a países como Índia,

---

<sup>13</sup>Conforme Marcelo Caruso (2009, p. 17, tradução nossa), “o Sul não é apenas uma coordenada na bússola”.



China e Brasil, afirma que “muitas das regiões mais pobres destes países emergentes, incluindo o oeste da China, diversos estados indianos e o Nordeste brasileiro, apresentam indicadores socioeconômicos similares aos dos países menos desenvolvidos”.

Finalmente, faz-se necessário esclarecer que, frequentemente, Cooperação Sul-Sul (CSS), Cooperação Técnica para o Desenvolvimento (CTPD) e cooperação horizontal<sup>14</sup> são termos considerados como intercambiáveis. Ainda que essas expressões possam se referir a fenômenos distintos, a prática das agências brasileiras e, por conseguinte, os estudos acadêmicos sobre esse processo cooperativo tendem a incorporá-los, em grande medida, como sinônimos (GONÇALVES, 2011, p. 14; PUENTE, 2010, p. 31-32; CAMPOS, 2007, p. 343).

Contudo, haja vista o presente estudo analisar criticamente a noção de cooperação horizontal presente na CSS ofertada pelo Brasil, preferiu-se adotar apenas os termos CSS e CTPD como sinônimos, partindo-se do pressuposto de que, na realidade, a noção de cooperação horizontal é mais complexa do que demonstra o costumeiro discurso oficial sobre a cooperação brasileira.

Um exemplo de intercambialidade entre esses termos realizado pela burocracia brasileira é o modo como a ABC se refere à CSS nacional, fenômeno que a agência sistematiza da seguinte forma: “a cooperação técnica no Brasil é desenvolvida segundo duas vertentes: **a cooperação horizontal (ou ‘Sul-Sul’)** e a cooperação recebida do exterior” (ABC, 2012b, grifo nosso). Ressalta-se que, tendo em vista o objeto de análise desta dissertação, a vertente denominada de “cooperação recebida do exterior” não será explorada. Por sua vez, conforme o documento da ABC, a vertente “cooperação horizontal (ou Sul-Sul)” é descrita nos seguintes termos:

A **cooperação horizontal** refere-se à cooperação técnica implementada pelo Brasil com outros **países em desenvolvimento**, por meio da qual o compartilhamento de experiências e conhecimentos disponíveis em um amplo espectro de instituições brasileiras junto a instituições de países interessados na cooperação com o Brasil permite promover o adensamento de suas respectivas relações em distintas

---

<sup>14</sup> Deve-se destacar que, mesmo estudos tradicionais sobre CSS apontam que, na prática, a horizontalidade é pouco provável de ser alcançada. Nesse sentido, Puente (2010, p. 75) afirma que “a horizontalidade completa na cooperação para o desenvolvimento não parece facilmente alcançável. Mesmo na inter-relação entre países em desenvolvimento é difícil imaginar que se consiga reproduzir na prática, muito além do discurso, a igualdade entre as partes. Na cooperação técnica, haverá, quase sempre, a tendência de se reproduzir, ainda que em menor escala do que no arquétipo tradicional, algum tipo de verticalidade na inter-relação entre prestador e recipiendário”.

dimensões, dentro do marco de uma política externa solidária **no campo da Cooperação para o Desenvolvimento** (ABC, 2012B, grifo nosso).

Assim, constata-se que, sob o ponto de vista da ABC – utilizada aqui como representativa dos agentes de cooperação brasileiros -, não parece haver uma diferença fundamental entre CSS, CTPD e cooperação horizontal. Em suma, apesar de os termos comumente utilizados em estudos sobre o processo cooperativo entre os países do Sul não poderem ser caracterizados de maneira rigorosamente precisa, faz-se necessário delinear os significados principais de cada um deles, da forma como foram adotados nesta pesquisa, com o intuito de propiciar uma análise bem-acabada. Nesse sentido, o Quadro 1 a seguir apresenta as definições, por meio de palavras-chave, dos termos capitais para o presente estudo.

Quadro 1 - Conceitos principais adotados no estudo

<b>Termo</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Referências</b>
Cooperação	Coordenação de preferências; reciprocidade; consecução de objetivos mútuos;	Leite (2012); Gonçalves (2011); Keohane e Axelrod (1985);
Desenvolvimento	Crescimento econômico; qualidade de vida; bem-estar socioeconômico e cultural; capacidades;	Gonçalves (2011); Cintra (2010); Lopes (2005); Oliveira (2002);
Sul Global	Identidade e objetivos comum; oposição ao Norte;	Pino (2014); Souza (2014); Leite (2011); Chisholm e Khamsi (2009); Oliveira, Onuki e Oliveira (2009);
Cooperação Sul-Sul; CTPD	Países do Sul Global; desenvolvimento como objetivo principal;	ABC (2012b); Gonçalves (2011); Puente (2010); Campos (2007);

Fonte: Elaboração do autor.

### *1.1.2 Institucionalização, atores, agendas, consensos e críticas*

Conforme Blanca Antonini e Monica Hirst (2009, p. 13, tradução nossa), “a reconstrução europeia inaugura uma agenda internacional de cooperação”. Tradicionalmente, admite-se que a origem dessa agenda está associada aos seguintes marcos históricos principais: o final da Segunda Guerra Mundial; o Plano Marshall; a criação da ONU e das

suas agências; o estabelecimento das instituições de *Bretton Woods*; o processo de descolonização dos países africanos e asiáticos (PUENTE, 2010, p. 40).

Ainda que, nesse contexto inicial, a cooperação possa ser concebida como uma tentativa por parte dos países doadores, sobretudo os Estados Unidos, de auxiliar a reconstrução e o desenvolvimento dos Estados devastados pela Segunda Guerra, além de suprir as necessidades das nações recém-independentes, deve-se esclarecer que:

Quanto às motivações da cooperação para o desenvolvimento, houve, desde o início, por parte dos principais atores envolvidos (os países doadores, sobretudo) **uma combinação de fatores políticos, econômicos, sociais, geoestratégicos, ideológicos, morais e éticos**. O peso e a importância de cada um desses elementos motivacionais variaram ao longo dos anos e, de certa forma, condicionaram e moldaram a cooperação para o desenvolvimento, bem como a escolha dos países e setores beneficiários e o grau de prioridade a eles atribuível (DEGNBOL-MARTINUSSEN, 2004 *apud* PUENTE, 2010, p. 40, grifo nosso).

Assim, faz-se necessário analisar as motivações iniciais para prestação da Ajuda Oficial ao Desenvolvimento<sup>15</sup> (AOD ou OAD, da sigla em inglês) sob o contexto da bipolaridade da Guerra Fria. Desse modo, um dos instrumentos mais utilizados para que as duas potências daquele período mantivessem suas respectivas esferas de influência estratégicas consistiu no auxílio oferecido às nações em desenvolvimento (AYLLÓN, 2007, p. 9). Essa assistência, em oposição à retórica oficial dos países doadores, não estaria fundamentada em razões solidárias ou éticas (SANCHEZ, 2002, p. 38), mas em condicionalidades de ordem política e de segurança internacional (ANTONINI; HIRST, 2009, p. 15).

De acordo com Puente (2010, p. 42), pode-se segmentar as transformações ocorridas ao longo dos anos no âmbito da CID em quatro fases distintas: fase das lacunas (décadas de 1950 e 1960); fase da dimensão social (anos 1970); fase do ajuste estrutural (década de 1980); fase do pós guerra fria e da boa governança (a partir de 1990).

Conforme Puente (2010, p. 42), a denominação do período que engloba as décadas de 1950 e 1960 tem como base o “pensamento econômico prevalecente à época” de que “o

---

<sup>15</sup> ODA, também chamada de Assistência Oficial para o Desenvolvimento (AOD), é a terminologia utilizada, historicamente, para se referir ao auxílio concedido pelos países-membros do Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão que seria o responsável pela promoção e consolidação da CID a partir dos anos 1960 (SOUZA, 2014, p. 11). Conforme Leite (2012, p. 5), “a AOD pode ser entendida como uma das categorias do que se chamava, no passado, de *foreign aid*”.

caminho para o desenvolvimento estaria obrigatoriamente associado à necessidade de investimentos maciços de capital nas economias subdesenvolvidas” (PUENTE, 2010, p. 42).

Desse modo, o desenvolvimento estava associado ao crescimento econômico que ocorreria com o provimento dos recursos de capital para os países em desenvolvimento, uma vez que, comparativamente, mão-de-obra e matéria-prima seriam, em linhas gerais, abundantes nessas nações. Igualmente, seria responsabilidade dos países doadores fornecer assistência técnica com o intuito de qualificar os recursos humanos e prover capacidades organizacionais e institucionais nos países em desenvolvimento. Ademais, tendo em vista que esse período seria marcado pelas rivalidades Leste-Oeste, Puente (2010, p. 42) afirma que “desde o início, a assistência externa também esteve vinculada à promoção do comércio e dos interesses econômicos dos doadores”.

Nesse contexto, as críticas à própria terminologia da CID passariam a receber maior atenção, iniciando um processo de mudanças que seria característico da década seguinte. Assim, o termo “assistência técnica”, visto como pejorativo sob o prisma dos países do Sul, seria substituído, em 1959, com a Resolução 1.383 da Assembleia Geral da ONU, por “cooperação técnica” devido, em grande parte, à pressão das nações em desenvolvimento no âmbito dessa organização.

Ademais, a agenda da CID seria ampliada com a introdução de questões como a luta contra a pobreza, a redistribuição de renda e a situação periférica da mulher. Portanto, constata-se que, nesse momento, inclui-se nos debates a dimensão social do desenvolvimento (ANTONINI; HIRST, 2009, p. 13-14). Desse modo, de acordo com Puente (2010, p. 45) “se na primeira fase poder-se-ia falar da quantidade de assistência ao desenvolvimento, na segunda, insinua-se o fator qualitativo dessa assistência”.

Cabe ressaltar que as críticas feitas, desde a década de 1950, em relação à terminologia utilizada para se referir ao processo cooperativo não se restringiam apenas a uma mudança de vocabulário, havia a percepção, sob o ponto de vista dos países do Sul, da necessidade de alterar o foco da atuação dos países doadores.

Nesse sentido, de acordo com Valler Filho (2007, p. 38), a mudança terminológica retomava “o ideal de cooperação em termos mais equânimes, uma vez que esta expressão pressupõe a existência de partes (Estados) iguais/desiguais (...) e representa uma relação de trocas e interesses mútuos”. Assim, combatia-se o viés paternalista, assistencialista e de

“perpetuação de dependência” (GONÇALVES, 2011, p. 39) protagonizado pelos países desenvolvidos desde o início da CID.

As primeiras iniciativas de cooperação entre os países em desenvolvimento teriam surgido, portanto, a partir dessas demandas comuns, que seriam ampliadas com a criação da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD, da sigla em inglês), em 1964, e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano seguinte.

O modelo de cooperação implementado nas duas primeiras décadas da CID continuaria a ser alvo de condenação na década de 1970, já que os investimentos externos realizados pelos países desenvolvidos não teriam sido capazes de promover o crescimento pretendido nas economias dos recipiendários. No que tange à ineficácia dessa colaboração, segundo alguns países em desenvolvimento, o crescimento não teria ocorrido devido, em especial, à insuficiência dos recursos colocados à disposição. Em contrapartida, de acordo com os doadores, a incapacidade de gestão daqueles países seria o empecilho principal para o emprego adequado dos recursos oferecidos (PUENTE, 2010, p. 44).

Ainda nesse contexto, ocorreria uma maior diversificação dos protagonistas envolvidos na cooperação multilateral, como a intensificação do envolvimento do Banco Mundial, das agências da ONU, dos países nórdicos, do Canadá e dos Países Baixos no sistema de cooperação (PUENTE, 2010, p. 44). Ademais, irromperia uma requisição por parte dos países do Sul visando o estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI) e o Movimento Não-Alinhado ganharia maior visibilidade.

Uma série de eventos e encontros ocorridos nesse período no âmbito da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL) e do G-77 formariam a base do que seria conhecido como CSS. Além disso, o final da década marcaria o início da CSS propriamente dita com o estabelecimento da CTPD por meio do Plano de Ação de Buenos Aires (PABA) no âmbito da ONU (GONÇALVES, 2011, p. 38).

Considerando que, de acordo com a perspectiva brasileira, a CTPD não iria substituir formas tradicionais de cooperação, mas a elas somar, Cervo (1994, p. 44) afirma que “países como o Brasil poderiam utilizar melhor sua capacidade instalada e superar as relações dependentes inerentes aos mecanismos da cooperação Norte-Sul. Estava, portanto, instituída a cooperação horizontal”. Sob esse ponto de vista, a horizontalidade se mostraria uma

alternativa às relações assimétricas presentes da cooperação Norte-Sul (SCHMITZ et al, 2010, p. 36), ou seja, uma forma de impulsionar uma cooperação efetiva e igualitária protagonizada pelos próprios países do Sul (VALLER FILHO, 2007, p. 42).

Marcada pelas consequências da crise do petróleo nos anos de 1970, a fase do ajuste estrutural da década de 1980 testemunharia “reduções drásticas” (PUENTE, 2010, p. 46) da cooperação por parte dos países desenvolvidos, além da existência de crises econômicas e recessões que atingiriam diversos países em desenvolvimento. Assim, em linhas gerais, os anos oitenta inaugurariam uma fase de desmobilização da CSS que duraria até meados da década seguinte (LEITE, 2012, p. 18).

Nesse contexto, os países do Norte passam a preterir os objetivos sociais no processo cooperativo para enfatizar a relevância da estabilidade macroeconômica dos países do Sul, assim, de acordo com Puente (2010, p. 46), “a cooperação para o desenvolvimento passa a atender aos objetivos do Norte de salvar o sistema financeiro internacional, mediante concessão, aos países do Sul, de empréstimos com condicionalidades”.

No mesmo sentido, Leite (2012, p. 18) destaca que esse novo modelo de desenvolvimento, baseado na ortodoxia econômica, “acabou levando os países do Sul a competir pela recepção de investimento estrangeiro direto, interrompendo décadas de mobilização conjunta pela reforma da ordem econômica mundial”. Do mesmo modo, Puente argumenta que a efetividade da cooperação para o desenvolvimento passa a ser questionada por todos os protagonistas envolvidos no processo, ou seja, países e instituições doadores e nações recipiendárias. Assim, “se nos períodos anteriores houve pontos de consenso mínimo sobre a cooperação para o desenvolvimento, nos anos 80 eles são desfeitos” (PUENTE, 2010, p. 47).

Com o fim da Guerra Fria, as motivações estratégicas que impeliam parte da cooperação internacional até aquele momento são extintas. Por conseguinte, ocorre uma redução no volume de cooperação ofertada e parte significativa da AOD é orientada para os países europeus e asiáticos que faziam parte da União Soviética. Ademais, a eclosão de conflitos étnicos e religiosos e o aumento de instabilidade - além das catástrofes humanitárias decorrentes dessas conflagrações -, ampliam a preocupação com a assistência humanitária e com uma agenda diferenciada de cooperação focada na prevenção de conflitos, na

democracia preventiva e em iniciativas de recuperação pós-conflito. Esse processo ocorreria em detrimento da cooperação para o desenvolvimento (PUENTE, 2010, p. 48).

Além disso, os países e instituições doadoras passam a defender que a ineficiência da cooperação internacional seria decorrente da falta de comprometimento dos países receptores, dos desvios da ajuda para outros fins e da corrupção perpetrada por funcionários dessas nações. Assim, conforme Puente (2010, p. 48), surge “um novo paradigma na ‘doutrina’ e na prática da cooperação para o desenvolvimento, a assim chamada questão da ‘boa governança’, que passa a assumir papel central nas considerações da ajuda”. O conceito de governança<sup>16</sup>, definido pelo Banco Mundial, consiste na “maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais do país, com vistas ao desenvolvimento” (WORLD BANK, 1992, p. 1, tradução nossa).

Contudo, deve-se destacar que as dimensões presentes nesse conceito, como democracia e governança efetiva, utilizadas como condições para o estabelecimento da cooperação, não são identificáveis de forma simples quando contrapostas com a realidade. Puente (2010, p. 48) destaca que “na prática, o paradigma da boa governança sacramenta a tendência mais recente, entre os PD, de atribuir a responsabilidade pelo processo de desenvolvimento aos próprios PED”.

Ainda assim, “no final dos anos 90, a CTPD e a Cooperação Sul-Sul, de modo geral, voltam a ganhar impulso, mormente no âmbito do discurso” (PUENTE, 2010, p. 84). A insatisfação com os programas de ajuste macroeconômicos determinados pelos países do Norte, o surgimento de governos contrários à ortodoxia econômica e a recuperação do crescimento em países do Sul possibilitariam uma atuação mais ativa dessas nações no cenário internacional (LEITE, 2012, p. 20-21). Ademais, essas nações passam a ganhar maior espaço nos foros internacionais com a realização de diversas conferências sobre a CSS (XALMA, 2008, p.15).

Atualmente, pode-se afirmar que a CSS se encontra em processo de expansão. Sobretudo, no que tange à atuação dos países emergentes, que perderam espaço ao longo dos

---

<sup>16</sup> Tendo, inicialmente, englobado quatro dimensões-chave (administração do setor público, quadro legal, participação e *accountability*; informação e transparência) (BORGES, 2003, p. 126), o conceito incorporaria outras dimensões ao longo do tempo, como estabilidade política, ausência de violência e marco regulatório estável (PUENTE, 2010, p. 48). Dessa forma, de acordo com Puente (*idem*), trata-se de um conceito dinâmico, que tende a englobar mais dimensões ao longo do tempo.

anos como receptores de AOD, e “passaram a repassar suas experiências nos setores econômico, social e político a outros países em desenvolvimento por meio da cooperação técnica, adotando um papel ativo e cada vez mais importante na transferência de capacidades entre países em desenvolvimento” (GONÇALVES, 2011, p. 43).

Todavia, ressalta-se que “apesar da força retórica, muito presente desde sempre no contexto da cooperação Sul-Sul (...), a CTPD que vem sendo praticada por alguns países do Sul reproduz certos padrões da cooperação tradicional” (PUENTE, 2010, p. 92). Nesse sentido, Puente destaca a atuação de China, Índia e Coreia do Sul, que demonstrariam forte presença de elementos estratégicos como motivadores da cooperação, além da própria escolha de quais países poderiam receber essa colaboração por parte dos emergentes. Cabe ressaltar que, nesta dissertação, defende-se que a atuação brasileira na CSS também é motivada por interesses que extrapolam a retórica de solidariedade e de similaridades históricas e culturais entre o Brasil, os PALOP e o Timor-Leste.

### *1.2 O Brasil como doador internacional*

Inicialmente, o Brasil se insere no sistema de cooperação internacional, entre os anos 1930 e 1940, como um país receptor de assistência externa (PUENTE, 2010, p. 100; VALLER FILHO, 2007, p. 61). Posteriormente, com o intuito de modernizar a estrutura burocrática referente à cooperação técnica, cria-se, em 1950, a Comissão Nacional de Assistência Técnica (CNAT), composta por representantes da Secretaria de Planejamento, MRE e outros ministérios. A função principal desse órgão consistia em “estabelecer a prioridade dos pleitos de instituições brasileiras solicitantes de ajuda técnica do exterior, fornecida por países industrializados com os quais o Brasil mantinha acordos específicos de transferência de tecnologia sob a forma de cooperação” (ABC, 2012c).

Entre as décadas de 1950 e 1970, com o incremento das ações de cooperação, há a necessidade de uma reestruturação do CNAT, sendo criados novos órgãos, como o Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos para a Assistência Técnica com os Estados Unidos e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) (PUENTE, 2010, p. 101). Posteriormente, à medida que os programas e projetos se ampliavam, percebia-se a dificuldade de coordenação da assistência, haja vista a dispersão dessa estrutura organizacional. Dessa forma, em 1969 é estabelecido o Sistema Nacional de Cooperação Técnica, formado, principalmente, por dois órgãos basilares: a Divisão de



Cooperação Técnica (DCOPT), vinculada ao MRE; e a Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN), do Ministério do Planejamento (ABC, 2012c).

Assim, a prestação de cooperação técnica brasileira seria iniciada, sob essa nova estrutura organizacional, em 1971, por meio de acordos com Paraguai, Colômbia, Trinidad e Tobago e Guiana (VALLER FILHO, 2007, p. 75). Ademais, instituições como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o SENAI, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), além dos Ministérios da Saúde e da Educação seriam convidados a participar de iniciativas de cooperação (ABC, 2012c).

Cabe destacar que, desde o início da cooperação técnica brasileira, havia o reconhecimento da importância de utilizá-la como um instrumento de política externa. Nesse sentido, de acordo com o diplomata Valler Filho:

Enquanto a cooperação técnica recebida era vista como propulsora do desenvolvimento e de mudanças estruturais no Brasil, a cooperação prestada pelo País passaria a representar um instrumento de política externa, com objetivos específicos, contribuindo para o estreitamento dos vínculos políticos, culturais e comerciais do País na dimensão Sul-Sul. O objetivo principal desse mecanismo, na época, seria o de afirmar o Brasil como potência emergente, mediante a demonstração de sua capacidade tecnológica (2007, p. 75).

Assim, ressalta-se que se tinha clara a relevância dessa prática para a consecução de objetivos políticos, estratégicos e econômicos do país. Ademais, de acordo com o diplomata, “esperava-se, também, com essa política, conseguir o aprofundamento das relações com outros países em desenvolvimento, a fim de facilitar a articulação conjunta dos países do Terceiro Mundo nos foros internacionais” (VALLER FILHO, 2007, p. 75).

Nesse sentido, o estabelecimento e a manutenção do vínculo entre o Brasil e países latino-americanos e africanos, calcado nos interesses expostos - além da investida de incrementar a promoção das exportações brasileiras -, seriam motivações que auxiliariam a reproduzir no Sul Global uma estrutura verticalizada de cooperação a partir do Brasil, como defende a presente dissertação.

É visível o aumento dos projetos de cooperação técnica patrocinados pelo país a partir do final dos anos de 1970, com o estabelecimento do PABA em 1978. Desse modo, o número de projetos passaria de 28, ao longo dessa década, para mais de 600 nos anos de 1980 (VAZ; INOUE, 2007, p. 5). Em sentido oposto, devido, em grande medida, a mudanças no sistema de graduação no âmbito do CAD da OCDE, o país experimentaria uma redução no volume

de projetos de cooperação recebida. De acordo com Puente (2010, p. 45), a reforma no mecanismo de graduação, que organiza os países em listas de acordo com indicadores socioeconômicos nacionais, “representou uma forma de vedação parcial do acesso de países em desenvolvimento de renda média à AOD”.

Amado Cervo justifica o incremento na demanda por cooperação técnica brasileira nos seguintes termos:

Pode-se argumentar que a Conferência de Buenos Aires de 1978, ao determinar ao PNUD que organizasse e apoiasse a CTPD, teria despertado o interesse do Terceiro Mundo pela CTI<sup>17</sup> brasileira. O argumento é correto, porém sem credibilidade e sem confiança não teria havido tamanha demanda por cooperação técnica do Brasil (CERVO, 1994, p. 49).

Como consequência direta dessa ampliação na procura pela CSS brasileira, além da manutenção de projetos de cooperação recebida, fez-se necessário criar um órgão, no final da década de 1980, que reunisse não apenas as funções técnicas da cooperação, como também as unificasse com as funções de política externa (ABC, 2012c). Assim, em 1987 foi estabelecida, como agência vinculada à Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), a ABC<sup>18</sup>, que consistiria em “um avanço na política de cooperação internacional brasileira, uma vez que dotou o país de um único órgão responsável por tratar exclusivamente da cooperação técnica, em todas as suas vertentes” (GONÇALVES, 2011, p. 47).

Durante a década de 1990, sobretudo a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso, houve uma ampliação das iniciativas de cooperação técnica, principalmente devido a dois fatores fundamentais: o aprofundamento da política brasileira de aproximação com países latino-americanos e africanos; o aumento na demanda por cooperação por parte dos países do Sul (PUENTE, 2010, p. 111). Esse incremento na procura específica pela CSS brasileira teria ocorrido por dois motivos essenciais, “pelas experiências anteriores bem-sucedidas da CTPD brasileira”, e “por conta do interesse de terceiros países ainda não contemplados pela cooperação técnica brasileira, com base no acesso a informações sobre as suas ações (...) realizada pela própria ABC, em foros internacionais” (PUENTE, 2010, p. 111).

---

<sup>17</sup> Cooperação Técnica Internacional.

<sup>18</sup> Inicialmente, a ABC surgiria com a finalidade de “no âmbito do Sistema de Cooperação Técnica Internacional, cujo órgão central é o Ministério das Relações Exteriores, operar programas de cooperação técnica (recebida ou prestada) em todas as áreas do conhecimento entre o Brasil e outros países e organismos internacionais, nos termos da política externa brasileira” (PUENTE, 2010, p. 106).

Nesse período, a CPLP seria criada e as relações do Brasil com seus países-membros aprofundadas, com o envio à Angola e ao Timor-Leste, por exemplo, de forças armadas brasileiras por meio das missões de paz das Nações Unidas. Ademais, “a cooperação internacional brasileira sofreria uma reformulação e incorporaria novos conceitos avançados pela ONU” (VALLER FILHO, 2007, p. 86). Haveria, então, uma mudança no enfoque tradicional de prestação de cooperação técnica, que consistia, naquele momento, em ações “pontuais, localizadas e unissetoriais” (VALLER FILHO, 2007, p. 86). Esse alargamento de temas e perspectivas é analisado por Valler Filho nos seguintes termos:

Cristaliza-se ainda mais a convicção de que o impacto e a sustentabilidade de muitos programas e projetos dependiam de prévio planejamento e da instrumentalização com bases multitemáticas (produção, educação, serviços, meio ambiente) e pluri-institucionais (governos central e local, setor produtivo, organizações não-governamentais, universidades). Essa visão ampliada no tratamento de temas de desenvolvimento socioeconômico buscava então a identificação do maior número possível de insumos locais e a contratação mínima externa de componentes que se fizessem necessários, de modo a garantir a promoção, pequena que fosse, das economias dos países beneficiados (VALLER FILHO, 2007, p. 86-87).

Com a intensificação das atividades, mostrou-se necessária uma nova reforma na burocracia da cooperação brasileira. Assim, no mesmo ano da criação da CPLP, a ABC seria incorporada à Secretaria-Geral do Ministério das Relações Exteriores, desvinculando-se, desse modo, da FUNAG e adquirindo maior autonomia administrativa no âmbito ministerial. Contudo, mesmo com essas mudanças, a agência não conseguiria acompanhar o incremento da demanda por cooperação brasileira experimentado durante aquela década, sobretudo, devido a uma crise de recursos humanos decorrente de ausência de pessoal qualificado.

De acordo com Puente (2010, p. 139), essa crise adentraria o novo milênio. Assim, no que se refere a esse problema, o autor destaca que “o fato de a esmagadora proporção da composição de recursos humanos da ABC provir, até 2004, de consultores e contratados via PNUD era inusual para os padrões do Itamaraty” (PUENTE, 2010, p. 139). A consequência disso eram profissionais pouco habituados com os métodos e a hierarquia do MRE e a subsequente resistência desses técnicos a se adaptar a esse ambiente.

Outros fatores contribuiriam no sentido de dificultar o trabalho executado pela agência, como, por exemplo, a ausência de instrumentos legais próprios, a constante escassez de recursos financeiros - sobretudo até 2002 -, além de deficiências metodológicas e de planejamento no âmbito dos projetos, e problemas exógenos à ABC, como a ausência de

recursos humanos capacitados nos países recipiendários, seriam as principais causas para que a agência não tenha conseguido acompanhar apropriadamente o aumento constante dos fluxos de demanda por cooperação técnica brasileira ocorridos nesse contexto (PUENTE, 2010, p. 138-143).

O fortalecimento dos laços Sul-Sul seria um dos eixos mais enfatizados da política externa durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nesse sentido, “a cooperação técnica prestada pelo Brasil a países em desenvolvimento receberia grande impulso financeiro, com o aumento significativo de seu orçamento através do próprio Ministério das Relações Exteriores” (VALLER FILHO, 2007, p. 88). Estrategicamente, a inserção internacional brasileira deveria privilegiar os parceiros do Sul com o intuito de amenizar as assimetrias em suas relações com os países desenvolvidos, aumentando, inclusive, a capacidade negociadora do Brasil e, conseqüentemente, sua projeção internacional (VIGEVANI; CEPALUNI, 2007, p. 283).

Nessa conjuntura, uma nova reforma institucional seria realizada, com a criação, em 2004, da Subsecretaria-Geral de Cooperação e Comunidades Brasileiras no Exterior (SGEC), responsável, de acordo com Valler Filho (2007, p. 89), “pelas três áreas instrumentais da política externa brasileira: a Agência Brasileira de Cooperação, o Departamento de Promoção Comercial e o Departamento Cultural”. Ao destacar a importância atual da ABC para a política externa brasileira, Lauro Barbosa Moreira, embaixador do Brasil junto à CPLP entre 2006 e 2010, destaca que “a Agência (...) constitui hoje um dos principais instrumentos da política externa brasileira, que se encontra cada vez mais voltada para o desenvolvimento do Brasil e para a promoção do país à condição de *global player* nas relações internacionais” (MOREIRA *apud* CAMPOS, 2007, p. 343).

Cabe ressaltar que, tradicionalmente, e de uma maneira geral, há, na bibliografia especializada, três perspectivas predominantes no que tange à associação entre ajuda externa e sua função na política externa dos países doadores (CAMPOS, 2007, p. 347). Assim, a visão realista percebe a “ajuda externa como um instrumento na conquista ou manutenção de um *status quo* sobre um determinado país ou região” (*idem*). Por sua vez, a visão liberal “pressupõe a ajuda externa atrelada a interesses mercantilistas” (*idem*) e a idealista “reconhece a ajuda externa como um instrumento crucial em intervenções humanitárias” (*idem*).

De acordo com Campos, “a ajuda externa segue o que se pode denominar de ‘racionalidade múltipla’, ou o que alguns atores chamam de ‘razões múltiplas’” (*idem*). Esse enfoque multidimensional mostra-se relevante no presente estudo, já que o discurso brasileiro no que tange à cooperação técnica, ao enfatizar motivações solidárias e de similaridades culturais e históricas para justificar a sua atuação como doador entre os países do Sul, omite considerações em relação aos interesses nacionais nos âmbitos político, estratégico e econômico.

Conforme Hans Morgenthau (1962), esses objetivos que engendram o processo cooperativo levam a ajuda externa a ser, sobretudo, política. Assim, o autor destaca o prestígio que a nação doadora adquire ao participar da cooperação técnica e a existência de uma troca de favores que obrigaria a uma retribuição posterior por parte da nação recebedora. Por sua vez, Loyd Black (1968 *apud* CAMPOS, 2007, p. 348-349), ao estudar o papel da cooperação norte-americana durante a Guerra Fria, destaca, em linhas gerais, três razões fundamentais para a manutenção da política de ajuda externa, a saber: interesses econômicos motivados pela preservação da estabilidade do comércio mundial e pela necessidade de importação de matérias-primas; defesa da segurança nacional por meio de um domínio militar expressivo; e, sobretudo, a manutenção e ampliação da área de influência do país doador. Complementarmente, Yves Fuchs (1974 *apud* CAMPOS, 2007, p. 349) destaca que a cooperação técnica entre países com capacidades assimétricas possui um caráter expansionista, além de ser “impossível abstrair os interesses privados ou comerciais” (*idem*) do país doador.

No que tange à questão da segurança, Ngaire Woods (2005, p. 394) sustenta que, após a Guerra Fria, a preocupação com a temática da ajuda externa passa a ser baseada no conceito de segurança humana, enfocando, por exemplo, a redução da pobreza e o desenvolvimento das capacidades locais. Contudo, a partir do atentado de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, esse aspecto de fortalecimento local é ofuscado em detrimento dos objetivos pragmáticos de defesa nacional dos países doadores.

Consentindo com Morgenthau, Eric Labs (1997, p. 28) afirma que as motivações dos países doadores para a cooperação internacional podem ser politicamente motivadas. Nesse sentido, os países recebem a doação por serem considerados estrategicamente relevantes para o país doador. Portanto, o auxílio não é concedido devido, unicamente, às carências dessas

nações ou porque a assistência venha a ser executada de forma eficaz naquele país específico em detrimento de outro.

Ademais, segundo Labs, essa ajuda pode ser motivada com o intuito de aliviar os efeitos de desastres naturais, de aumentar as exportações do país doador ou de promover o desenvolvimento social no país recipiendário. Contudo, a principal consideração feita por esse autor para as finalidades do presente estudo consiste na afirmação de que “qualquer que seja a motivação do país doador, a assistência externa provavelmente influenciará o processo de desenvolvimento do país receptor” (LABS, 1997, p. 28). Igualmente, Glenn Palmer, Scott Wohlander e Cifton Morgan (2002, p. 7, tradução nossa) enfocam o papel da ajuda externa como uma ferramenta coercitiva no sentido de “influenciar o comportamento da política externa dos recipiendários, como, por exemplo, votar de acordo com o doador no âmbito das Nações Unidas”.

Nesse sentido, conforme apontam os estudos de Silva (2012a, 2008, 2004), a influência que os parceiros do desenvolvimento exerceram em áreas específicas (sistema judiciário, burocracia estatal, educação, etc.) no contexto da reconstrução do Estado timorense - e a construção do papel do Brasil enquanto país doador a partir daquele período, sobretudo na área educacional, sendo essa nação, por exemplo, uma das principais protagonistas internacionais no âmbito do Ministério da Educação timorense -, confirmam as considerações expostas por Labs (1997), Glenn Palmer, Scott Wohlander e Cifton Morgan (2002).

Em estudo sobre o papel dos direitos humanos na oferta de ajuda externa norte-americana entre os anos de 1976 e 1995, Clair Apodaca e Michael Stohl (1999) concluem que a preocupação com essas garantias individuais é relevante na fase de escolha de quais países receberão ajuda, contudo, em linhas gerais, variáveis como segurança nacional são levadas em maior consideração nas decisões sobre o processo cooperativo.

Ainda, Apodaca e Stohl (1999, p. 188) trazem um fator existente no processo cooperativo geralmente ausente na bibliografia especializada sobre ajuda externa, ou seja, a relevância do histórico de ajuda anterior. Desse modo, os autores consideram que as burocracias governamentais tendem a não modificar substancialmente sua atuação ao longo do tempo, haja vista a existência de uma espécie de inércia organizacional inerente à burocracia estatal.

Acredita-se que essa variável deve ser levada em consideração, sobretudo em iniciativas específicas que se estendem durante décadas como ocorre, por exemplo, no âmbito da Cooperação Educacional brasileira, com o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), implementado pelo governo do Brasil. Essa iniciativa, cujo objetivo principal consiste na oferta de vagas em IES brasileiras para estudantes vindos de países em desenvolvimento<sup>19</sup>, possui meio século de existência<sup>20</sup> com a participação de parceiros históricos, como é o caso da República de Cabo Verde, participante do projeto desde 1979 (BARROS, 2007, p. 14). Assim, deve-se considerar a perpetuação do PEC-G não apenas devido à eficácia desse projeto e aos desdobramentos de acordos bilaterais entre os governos envolvidos, mas também à tendência organizacional de perpetuar os programas que ocorrem há uma longa data.

Em linhas gerais, David Sogge (2002 *apud* CAMPOS, 2007, p. 350) apresenta três motivos principais para a oferta de ajuda externa, a saber: motivos sociopolítico-estratégicos; motivos mercantis; motivos humanitários ou éticos. Conforme exposto acima, essas razões se coadunam, respectivamente, com as visões realista, liberal e idealista para a cooperação debatidas por Campos (2007, p. 347).

Contudo, pode-se afirmar que a consideração de maior destaque de Sogge para esta dissertação consiste na sua análise de que a ajuda externa permite “que o doador demonstre compaixão enquanto simultaneamente persegue uma variedade de outros objetivos” (SOGGE, 2002 *apud* CAMPOS, 2007, p. 351). No caso brasileiro, considera-se que o contraste entre retórica oficial e realidade objetiva, foco de crítica nesta dissertação, exemplifica a oposição entre compaixão e objetivos destacado por Sogge.

Amaury de Souza (2000), em estudo sobre o papel do Brasil no contexto das Relações Internacionais do século XXI, realizou uma pesquisa com 149 personalidades que, de acordo com o autor, fazem parte da “‘comunidade brasileira de política externa’, abrangendo autoridades governamentais, congressistas, empresários, representantes de grupos de

---

<sup>19</sup> Para mais informações sobre o projeto, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>>. O PEC-G será melhor explorado nas seções posteriores da presente dissertação.

<sup>20</sup> Barros (2007, p. 82) destaca, contudo, que “desde o final da década de vinte o PEC-G surgiu de modo pontual, tendo sido gerenciado particularmente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE ou Itamaraty) até o ano de 1967”.

interesse, líderes de organizações não-governamentais, acadêmicos e jornalistas” (SOUZA, 2000, p. 4).

As conclusões desse estudo mostrariam que “praticamente a totalidade dos entrevistados (99%) declara que o país deve envolver-se mais e participar ativamente de questões internacionais, exercendo uma liderança compatível com seu imenso território e alicerçada sobre sua sofisticada tradição diplomática” (SOUZA, 2000, p. 4), sendo que, conforme argumenta Campos (2007, p. 352) ao comentar essa pesquisa, “a coordenação de esforços cooperativos entre os países deve ocupar posição de importância dentre os ‘temas globais’ do país”.

Por sua vez, Amado Cervo (1994, p. 49-50), ao analisar a cooperação técnica brasileira entre 1970 e 1990, destaca que esse processo cooperativo “atingia certamente seus objetivos políticos, que eram o fortalecimento da amizade com o Terceiro Mundo e a criação de condições propícias para a penetração de interesses econômicos, como a exportação de manufaturados e de serviços de engenharia”. Ademais, fundamental para a presente dissertação é a avaliação feita por Cervo, de acordo com quem os avanços da cooperação prestada pelo Brasil era “como se o país houvesse captado a CTI do Norte, processado sua assimilação e adaptação, e dispusesse a repassá-la ao Sul” (CERVO, 1994, p. 50). Destaca-se que essa é justamente a hipótese defendida por esta dissertação.

Tendo em vista o quadro acima exposto sobre as transformações ocorridas na cooperação técnica brasileira e o entrelaçamento entre ajuda externa e política externa dos países doadores, apreende-se que, pelo menos em sua versão oficial, a cooperação técnica do Brasil objetiva expressar a “essência das linhas mestras da política exterior brasileira” (PUENTE, 2010, p. 114), ou seja, os princípios de relações internacionais inscritos na Constituição Federal, a saber: a defesa da paz e da solução pacífica de controvérsias; a igualdade entre os Estados; a autodeterminação dos povos; o princípio da não intervenção; a busca pelo desenvolvimento; a cooperação e a solidariedade entre as nações para o progresso da humanidade; a redução das assimetrias entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento (PUENTE, 2010, p. 114).

A atuação externa do Brasil almeja estreitar os laços com os países da América Latina, com os países africanos de língua portuguesa, “com os quais o país mantém vínculos históricos e culturais significativos e, mais recentemente, com Timor-Leste” (PUENTE,



2010, p. 115). Além disso, em parte pelo relevante papel do PNUD na institucionalização da cooperação técnica brasileira, essa cooperação reflete as influências da “lógica prevalente no ambiente da cooperação multilateral internacional” (*idem*).

Uma dessas características da cooperação brasileira consiste no pragmatismo, assim, haveria uma “ausência de componentes marcadamente ideológicos” na atuação brasileira, não possuindo a cooperação técnica do país “condicionalidades políticas” (*idem*). No mesmo sentido, haveria uma “tentativa de estabelecer o maior grau de horizontalidade possível na relação entre prestador e recipiendário” (*idem*).

Ainda assim, o próprio Alfonso Puente admite a impossibilidade prática de assegurar uma horizontalidade completa quando se trata de dois países com capacidades diferentes, como é o caso, por exemplo, da CSS brasileira com destino aos PALOP e ao Timor. Contudo, de acordo com a versão oficial da cooperação brasileira, o país primaria na tentativa de “evitar a prevalência da cooperação de oferta, e utilizar, na medida do possível, a ótica da demanda” (*idem*), eliminando-se, assim, expressões como “prestador” e “recipiendário”, substituindo-as por “parceiros”. Todavia, o diplomata admite o “caráter marcadamente retórico” dessa distinção.

Outrossim, como previamente exposto e, inclusive, parcela substancial da hipótese aventada nesta dissertação, Puente (*idem*) afirma que “a CTPD brasileira motiva-se, ao menos no nível do discurso, pela solidariedade e pelos laços históricos e culturais com países parceiros”. Sobre esse assunto, de acordo com o diplomata, “não há elementos concretos que permitam questionar a presença genuína dessas motivações” (*idem*). No entanto, elaborar-se-á, no capítulo final do presente estudo, uma análise crítica em relação a essa visão tradicional da cooperação técnica brasileira.

Outra característica da CTPD brasileira que será apreciada nesta dissertação consiste na sua “essência declaradamente não lucrativa, estando, assim, desvinculada de condicionantes econômicos e comerciais” (PUENTE, 2010, p. 116), posição que refletiria uma “crítica tácita aos esquemas de cooperação técnica tradicional que primam por colocar os interesses econômicos e comerciais dos prestadores acima dos elementos teleológicos da cooperação” (*idem*).

Esse posicionamento, no entanto, é alvo de controvérsias e criticado pelo próprio Puente (*idem*), haja vista essa desvinculação ser “desnecessária para a preservação de

interesses imediatos ou futuros do Brasil no país parceiro”. Ademais, conforme o autor, “a CTPD pode contribuir de forma indireta (...) para o aumento e adensamento da presença econômica do país prestador no país recipiendário (ou parceiro), inclusive com abertura de espaço para as empresas privadas nacionais” (PUENTE, 2010, p. 117). Sobre a internacionalização de empresas brasileiras decorrente da cooperação oferecida pelo país, em estudo sobre a CTPD brasileira com destino a Moçambique, por exemplo, Caixeta (2005) assevera que é possível afirmar a existência de uma relação direta entre as iniciativas de cooperação técnica com o Brasil e a entrada de empresas brasileiras na economia moçambicana.

No mesmo sentido, Sean Burges (2014) e Lyal White (2013) destacam a sólida relação entre os interesses nacionais e a internacionalização de multinacionais brasileiras em direção aos países do Sul, assunto analisado, a partir da perspectiva do dom, no terceiro capítulo da presente dissertação. A participação de diferentes atores, principalmente internos, é outra característica da cooperação técnica brasileira. Nesse sentido, como foi exposto, a ABC geralmente conta com a participação de entidades e de instituições públicas e privadas que atuam na área objeto da cooperação. No âmbito da Cooperação Educacional no Brasil, por exemplo, há a participação das IES brasileiras, como a UEPB.

Além disso, a cooperação brasileira engloba diferentes áreas do conhecimento, sendo, portanto, multidisciplinar. Ainda que as áreas de agropecuária, saúde, meio ambiente, administração pública, formação profissional, desenvolvimento social, energia e biocombustíveis sejam os setores nos quais, tradicionalmente, as iniciativas do Brasil tendem a se concentrar (PUENTE, 2010, p. 117).

Uma outra característica da Cooperação Técnica a partir do Brasil elencada por Puente (2010, p. 118) consiste na “preferência dada a projetos e programas com ciclos completos, que garantam maior alcance de resultados, em vez de ações pontuais isoladas, a fim de evitar a pulverização de esforços”. Desse modo, o intercâmbio educacional - por meio do qual discentes estrangeiros são qualificados nos níveis de graduação e pós-graduação em universidades brasileiras, estando aptos a exercer, posteriormente, uma profissão nos seus respectivos países de origem -, pode ser classificado como um programa de ciclo completo.

Projetos dessa natureza também podem ser considerados como exemplo da preferência da cooperação brasileira por “ações e programas que possibilitem a criação de

efeitos multiplicadores e que apresentem condições de sustentabilidade após o seu término” (PUENTE, 2010, p. 118).

Finalmente, Puente destaca a necessidade de existência de um elemento de “contrapartida” por parte dos países que recebem a cooperação técnica brasileira. Nesse sentido, o diplomata brasileiro afirma que:

Privilegiam-se projetos em que esteja claramente definida a contrapartida de recursos mobilizados pelo país parceiro, que normalmente pode compreender recursos não financeiros, como infra-estrutura básica, recursos humanos, espaço físico e outros elementos de que disponha o país recipiendário. Entende-se a contrapartida como fundamental para garantir o real comprometimento do país parceiro, de seu governo e de suas instituições participantes com a ação proposta. Faria parte do que se denomina, para utilizar termos mais em voga modernamente na CTI, de “apropriação local” (PUENTE, 2010, p. 118).

Desse modo, apreende-se que, ao longo dos anos, a cooperação técnica brasileira sofreu diversas transformações e aprimoramentos tanto estruturais quanto substanciais. No mesmo sentido, esse processo foi influenciado pelas mudanças que ocorreram nas relações internacionais desde o fim da Segunda Guerra Mundial e pelas transformações políticas internas que o país testemunhou nesse período. Igualmente, constata-se que a CSS oferecida pelo Brasil possui características próprias, ainda que uma revisão da bibliografia tradicional de política externa aponte críticas sobre a existência e/ou abrangência de alguns desses elementos na prática costumeira do processo cooperativo brasileiro.

### *1.3 Projetos brasileiros de educação com parceria dos PALOPs*

Atualmente, há, no continente africano, seis países que adotaram o português como idioma oficial, as Repúblicas de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, e São Tomé e Príncipe. Esses Estados, juntamente com Brasil, Portugal e Timor-Leste, fazem parte da CPLP, organização criada em 1996<sup>21</sup>, cujos objetivos gerais<sup>22</sup> se concentram em três eixos principais, a saber: concertação política com o intuito de reforçar a presença política desses países no cenário internacional; cooperação em diversos setores,

---

<sup>21</sup> Historicamente, a criação da CPLP associa-se à primeira reunião de chefes de Estado e de Governo dos países de língua portuguesa, ocorrida no Maranhão em 1989. Nessa circunstância, estabeleceu-se o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), além de ter sido selado o compromisso para a formação da Comunidade. As atuações do presidente brasileiro Itamar Franco e, principalmente, do político e diplomata José Aparecido de Oliveira, embaixador do país em Portugal durante o mandato de Itamar (1992-1994), foram decisivas para a formação da CPLP (SANTOS, 2001, p. 23-24).

<sup>22</sup> Para mais informações sobre esse foro multilateral, acessar: <<http://www.cplp.org/>>.

como educação, saúde, ciência e tecnologia, agricultura, etc.; implementação de projetos que promovam a difusão da língua portuguesa.

Destaca-se que, em uma pesquisa cujo foco principal é o Timor-Leste, a opção por traçar, neste tópico, um quadro geral da atuação do Brasil enquanto doador internacional na área de educação utilizando-se como base os projetos que esse país desenvolve com os PALOP tem por finalidade discutir o objetivo específico previamente exposto de identificar o Brasil como doador internacional no âmbito do Sul Global e fundamenta-se em dois motivos principais: a existência de um espaço lusófono compartilhado por essas nações e uma consequente ação educacional conjunta com base na noção de identidade comum; a prática que o próprio governo brasileiro possui de reunir o Timor e os PALOP no mesmo eixo em iniciativas de cooperação internacional (CAMPOS, 2007, p. 356). Cabe ressaltar que, devido a sua recente introdução ao organismo - julho de 2014 -, a Guiné Equatorial não será tratada nesta dissertação.

O MEC identifica cinco eixos estruturantes principais de trabalho “que, ao longo da última década vêm sendo foco de muitas demandas de cooperação por parte dos governos de países africanos” (MEC, 2013, p. 5). Nesse sentido, a atuação brasileira em Cooperação Educacional com essas nações se concentra, em especial, nas seguintes áreas basilares: Educação Superior; Formação de Professores, Gestão Educacional, Práticas Pedagógicas e Educação Profissional.

Em 2013, foi realizada na Bahia uma Reunião entre os Ministros da Educação e do Ensino Superior de Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, além de representantes da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), da CPLP, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), do Programa Mundial de Alimentos (PMA), de reitores de universidades federais brasileiras e de outras autoridades. Nessa conjuntura, foi proposto o programa “Educação como Ponte Estratégica Brasil-África”, que objetiva “promover sinergia entre as diversas ações de cooperação desenvolvidas pelo MEC com o continente africano, fortalecendo sua coordenação e avançando em uma interlocução estável com os países parceiros”<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20718:africa&catid=480:assessoria-internacional](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20718:africa&catid=480:assessoria-internacional)>.

O programa proposto destaca as iniciativas de Cooperação Educacional existentes entre os países de língua portuguesa e as ações promovidas pelo MEC no âmbito doméstico que podem vir a ser internacionalizadas para esses Estados. Um dos projetos de cooperação em destaque consiste na fundação, em julho de 2010, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), que é “fruto do interesse do governo brasileiro em estreitar e ampliar as relações do Brasil com os países africanos, por meio da educação” (BRASIL, 2013, p. 12).

A universidade, implementada no município cearense de Redenção, primeira cidade a abolir a escravidão no Brasil, conta com 5.047 estudantes<sup>24</sup> em 10 cursos de graduação<sup>25</sup> (Administração Pública – presencial e à distância -, Agronomia, Bacharelado em Humanidades, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza e Matemática, Enfermagem, Engenharia de Energias, Letras, Matemática e Química) e 8 cursos de pós-graduação<sup>26</sup>, sendo duas especializações presenciais (Gestão Governamental; Histórias e Culturas Afro-brasileiras, Indígena e Africana), três especializações à distância (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde) e três mestrados, a saber: Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Mestrado Interdisciplinar em Humanidades; Mestrado em Enfermagem.

Conforme informações disponibilizadas pela instituição, acessadas em março de 2016<sup>27</sup>, a maior parte dos discentes da instituição, em cursos presenciais, são brasileiros (1.949 alunos), seguidos por 438 guineenses, 77 cabo-verdianos, 69 timorenses, 62 santomenses, 51 angolanos e 20 moçambicanos. De acordo com o MEC (BRASIL, 2013, p. 12), “a UNILAB é um dos atores centrais da cooperação educacional brasileira com África. A proposta é fortalecer as ações de cooperação com os países africanos, com a ampliação do número de vagas para 2.500 estudantes africanos até 2016”.

Esse protagonismo da UNILAB consiste não apenas na oferta de vagas para estudantes africanos - e na própria excepcionalidade da universidade enquanto iniciativa de cooperação -, mas na coordenação de projetos, como o Programa Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul (ECOSS), “que tem como objetivo

---

<sup>24</sup>Disponível em: < <http://www.unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>>.

<sup>25</sup>Disponível em: < <http://www.unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/>>.

<sup>26</sup> Disponível em: < <http://www.unilab.edu.br/pos-graduacao/>>.

<sup>27</sup>Ver nota 24.

registrar e compartilhar a trajetória da EJA, histórica e recente, nos países membros da CPLP, com ênfase nos PALOP e Timor-Leste” (BRASIL, 2013, p. 7).

A UNILAB, em parceria com a Associação de Universidades de Língua Portuguesa<sup>28</sup> (AULP), almeja criar uma rede entre as universidades e instituições públicas de educação superior nos países de língua oficial portuguesa, a Rede de Instituições Públicas de Educação Superior (RIPES), iniciativa que visa estruturar um sistema de mobilidade acadêmica, um sistema de avaliação das IES participantes, o fortalecimento dos Centros de Educação à Distância dessas instituições, o financiamento da Rede com parcerias público-privadas e o incremento da comunicação científica e social entre os institutos participantes (BRASIL, 2013, p. 13).

Dentre os programas educacionais brasileiros que incorporam os PALOP, além da UNILAB, deve-se destacar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). De acordo com o seu site institucional<sup>29</sup>, essa iniciativa “oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais”. Atualmente, o programa é administrado pelo MRE, por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), e pelo MEC, em parcerias com IES brasileiras<sup>30</sup>.

O DCE aponta que os participantes do projeto devem ser nacionais de países com os quais o Brasil possua acordo-quadro na área de educação, cultura ou ciência e tecnologia. Ademais, faz-se necessário que os candidatos tenham concluído o equivalente ao Ensino Médio brasileiro fora do Brasil e que não sejam brasileiros<sup>31</sup>.

Sobre os desdobramentos do PEC-G ao longo do tempo, Deolindo Barros assevera que:

Desde o final da década de vinte o PEC-G surgiu de modo pontual, tendo sido gerenciado particularmente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE ou Itamaraty) até o ano de 1967; desde então, o PEC-G é desenvolvido baseado na assinatura de Protocolos conjuntos com prazos indefinidos entre dois ministérios: o da Educação (MEC), com participação das Instituições de Ensino Superior (IES), e o MRE, com a participação das Missões diplomáticas e Repartições consulares (BARROS, 2007, p. 87).

---

<sup>28</sup> De acordo com seu site institucional, a AULP “é uma ONG internacional que promove a cooperação e troca de informação entre Universidades e Institutos Superiores”, envolvendo “mais de 140 membros dos oito países de língua oficial portuguesa – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor – e Macau”. Para maiores informações, acessar: <[http://aulp.org/A\\_AULP](http://aulp.org/A_AULP)>.

<sup>29</sup> Para mais informações sobre o projeto, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>>.

<sup>30</sup> Para visualizar um mapa com as instituições brasileiras participantes do PEC-G, acessar: <[http://www.dce.mre.gov.br/PEC/ies\\_participantes.php](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/ies_participantes.php)>.

<sup>31</sup> Para mais informações sobre os requisitos e os procedimentos necessários para participar do PEC-G, acessar: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php#tab2>>.

Criado com o objetivo inicial de amparar os estudantes estrangeiros que passaram a vir para o Brasil em crescente número - sobretudo a partir da década de 1960 -, os principais participantes durante as primeiras edições do projeto eram nacionais dos países latino-americanos<sup>32</sup>. Nesse sentido, em 1964, por exemplo, vieram para o Brasil por meio do PEC-G 565 discentes desses países, principalmente cidadãos bolivianos. Enquanto isso, apenas quatro estudantes africanos foram aceitos pelo programa<sup>33</sup>. Por outro lado, dos 7.676 estudantes que participaram do projeto entre 2000-2013, 78% eram africanos.

Atualmente, fazem parte do programa 57 países, mesmo que nem todos tenham enviado cidadãos ao Brasil até o momento. Esses 57 Estados se dividam da seguinte maneira: 25 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. O quadro 2 abaixo apresenta uma sistematização dos dados do PEC-G referente aos PALOP a partir do ano de 2000.

Quadro 2 - PEC-G selecionados – PALOP (2000-2015)

Ano/País	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	S. Tomé & Príncipe	Total
2000	3	117	36	12		168
2001	21	65	88	13		187
2002	29	227	111	27	24	418
2003	23	263	97	21		404
2004	33	192	58	26	47	356
2005	11	230	186	27	147	601
2006	31	314	159	13	35	552
2007	28	265	19	9	13	334
2008	91	381	133	4	12	621
2009	68	296	181	4	4	463
2010	48	133	95	9	6	291
2011	83	74	55	7	19	238
2012	63	155	118	8	12	356
2013	53	88		13	3	157
2014	59	104		13	19	195
2015	77	119		9	17	222
<b>Total</b>	721	2933	1336	215	358	5563

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados disponibilizados pela Divisão de Temas Educacionais<sup>34</sup> do Ministério das Relações Exteriores.

<sup>32</sup> Barros, ao comentar cláusula do primeiro dispositivo normativo permanente do PEC-G, ou seja, o protocolo de 1967 entre o MEC e o MRE, destaca que o dispositivo “levava em conta apenas os países latino-americanos” (BARROS, 2007, p. 87).

<sup>33</sup> Para mais informações sobre as primeiras décadas do programa, acessar: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab3>>.

<sup>34</sup> Dados disponibilizados por Elisa Maia Pereira Mendes, da DCE, por meio de correio eletrônico.

Destaca-se, assim, a grande participação de discentes vindos das Repúblicas de Cabo Verde, Guiné-Bissau e, em menor número, Angola. Ainda, mostra-se notório o fato de não haver uma regularidade numérica ao longo dos anos, tendo o número total de estudantes contemplados, depois de grandes variações, alcançado 621 em 2008, caído para 157 em 2013 e aumentado novamente nos dois anos seguintes. Igualmente, não é possível observar padrões constantes ao longo desses quinze anos ao se observar os países individualmente.

Conforme o MRE, o maior número de vagas oferecidas pelas IES brasileiras por meio do PEC-G encontra-se nos cursos de Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. Contudo, Morais (2013, p. 101) destaca que “no caso de Cabo Verde os cursos mais solicitados como primeira opção são: Medicina, Administração, Direito, Biomedicina, Odontologia, Arquitetura e Engenharias e Relações Internacionais”. Ainda de acordo com o autor, os cursos mais obtidos pelos cabo-verdianos são: Administração, Medicina, Direito, Odontologia, Economia e Comunicação Social (MORAIS, 2013, p. 101).

Assim, ainda que haja um contraste entre o número de vagas ofertadas pelo programa nos cursos almejados pelos estudantes cabo-verdianos, em linhas gerais, o PEC-G é capaz de suprir parte dessa demanda. Uma análise dos cinco cursos mais demandados por discentes de quatro países de língua portuguesa na edição 2015 do PEC-G demonstra essa relativa discrepância entre a oferta e a procura, como pode ser percebido no Quadro 3, disponível na página seguinte.

Em 1981, criou-se o PEC-PG, que se diferencia do PEC-G devido ao seu objetivo principal se concentrar apenas em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, programas de mestrado e doutorado. Diferentemente do PEC-G, no âmbito do qual é responsabilidade dos próprios discentes e/ou de seus respectivos países a manutenção financeira do estudante no Brasil, o PEC-PG oferece bolsas de estudos cujo valor é equivalente àquelas oferecidas pelo governo brasileiro aos seus nacionais em programas de pós-graduação no país, a saber: R\$ 1.500,00 para mestrado, com duração máxima de 24 meses; e R\$ 2.200,00 para doutorado, com duração máxima de 48 meses. Ademais, são concedidas passagens de retorno ao país do estudante estrangeiro<sup>35</sup>.

O programa é administrado pelo DCE do MRE, que se responsabiliza pela divulgação do PEC-PG no exterior e pelo pagamento das passagens de retorno dos discentes; pelo MEC,

---

<sup>35</sup> Para maiores informações sobre esse programa, acessar: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>>.



por meio da CAPES, que se responsabiliza pela seleção e pelo pagamento das bolsas de doutorado de todos os países participantes e, no caso do Timor-Leste, pelo mestrado; ainda, faz parte o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCT), por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnológico (CNPq), cuja atribuição consiste na seleção e no pagamento das bolsas de mestrado de todos os discentes participantes, com exceção dos timorenses<sup>36</sup>.

Quadro 3 – Demanda por Cursos – PEC-G 2015

País	Curso	Candidatos	País	Curso	Candidatos
<b>Angola</b>	Medicina	19	<b>Cabo Verde</b>	Medicina	61
	Arquitetura e Urbanismo	7		Biomedicina	11
	Direito	7		Arquitetura e Urbanismo	10
	Ciências Contábeis	6		Engenharia Aeronáutica	10
	Engenharia de Petróleo	5		Odontologia	10
<b>Moçambique</b>	Medicina	3	<b>São Tomé e Príncipe</b>	Direito	8
	Arquitetura e Urbanismo	1		Engenharia da Computação	5
	Engenharia Biomédica	1		Engenharia de Petróleo	4
	Engenharia Civil	1		Relações Internacionais	4
	Engenharia da Computação	1		Engenharia de Telecomunicações	3

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados disponibilizados pela Divisão de Temas Educacionais<sup>37</sup> do Ministério das Relações Exteriores.

Contrariamente ao que ocorre com o PEC-G, que tem concedido vagas sobretudo a estudantes africanos, o PEC-PG é majoritariamente usufruído por cidadãos latino-americanos. Assim, de acordo com dados do DCE, entre 2000 e 2014 foram selecionados 1.600 estudantes dos quais 75% consistiram em candidaturas de discentes provenientes de países das Américas, principalmente colombianos, peruanos e argentinos<sup>38</sup>. O quadro 4 a seguir apresenta a participação dos discentes provenientes dos PALOP no PEC-PG.

<sup>36</sup>Ver nota anterior.

<sup>37</sup> Dados disponibilizados por Elisa Maia Pereira Mendes, funcionária alocada na DCE, por meio de correio eletrônico.

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>>.

Assim, ainda que Cabo Verde e Angola sejam dois dos principais participantes do programa, observa-se que Moçambique é o país cujos nacionais mais usufruíram do PEC-PG até o momento. Ademais, percebe-se uma menor participação de estudantes guineenses quando comparado com o PEC-G. Por último, destaca-se que a cooperação com Moçambique tem ocorrido de forma crescente a partir de 2010, com uma leve redução em 2014, alcançando em 2013 o maior número de estudantes enviados no mesmo ano por um único país desde 2000.

Quadro 4 - PEC-PG Estudantes selecionados – PALOP (2000-2014)

Ano/País	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	S. Tomé e Príncipe	Total
2000	1	4	1	5	1	12
2001	1	4	1	5		8
2002	6	5	3	9		23
2003	3	5	1	5		14
2004	1	6	1	8		16
2005	2	12	6	12	4	42
2006	3	22	5	16		46
2007	7	6	2	12		38
2008	5	8	3	9		39
2009	2	7	2	3	1	31
2010	8	15	6	8	1	44
2011	10	4	2	21	1	44
2012	8	14	5	24	2	56
2013	2	13	4	52	2	73
2014	3	14		49	1	73
<b>Total</b>	62	139	42	238	13	494

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados disponibilizados pela Divisão de Temas Educacionais<sup>39</sup>. MRE.

A expansão e o incremento na qualidade do ensino superior moçambicano são apontados como os responsáveis para que os estudantes daquele país participem com maior intensidade de projetos de pós-graduação em instituições estrangeiras. Nesse sentido, Morais (2013, p. 58) afirma que Moçambique “vive um momento de consolidação do ensino superior, apostando firmemente no ensino a distância”. De acordo com o autor, essa mesma tendência deverá ser verificada nos futuros anos em Cabo Verde, já que “é cada vez mais comum a preferência dos alunos em realizar os seus estudos superiores no país, fato este que contraria a tendência das décadas passadas” (MORAIS, 2013, p. 68). Sobre o atual momento

<sup>39</sup> Dados disponibilizados por Elisa Maia Pereira Mendes e Cristina Ferreira Quinderé Martins, funcionárias do MRE alocadas na DCE, por meio de correio eletrônico.

do ensino superior cabo-verdiano e a relevância da cooperação educacional brasileira para o país, Morais assevera que:

O grande ciclo de consolidação da educação em Cabo Verde que vem de 1977 a 2006, o eixo central, era o programa PEC-G. Nos últimos anos, o novo eixo da cooperação se desenvolve nas áreas de pós-graduação e pelo programa PEC-PG e também pelo desenvolvimento de ações interuniversitárias por meio da investigação científica conjunta (Iniciação científica), visando sobretudo o empoderamento das instituições de ensino superior cabo-verdianas, com a formação de quadros em níveis superiores (Mestrados e Doutorados) e pelo incentivo à pesquisa, investigação científica e produção literária (MORAIS, 2013, p. 92).

Além desses programas de mobilidade acadêmica, o Brasil desenvolve uma série de projetos educacionais, incluindo de formação profissional, com os PALOP, por meio, sobretudo, da ABC. Assim, entre os anos de 2001 e 2012 foram catalogados pela agência 92 projetos na área educacional, destacando-se, sobretudo, as iniciativas desenvolvidas com Cabo Verde e São Tomé e Príncipe devido a sua quantidade. O quadro a seguir apresenta o volume desses projetos por país.

Quadro 5 – Projetos na área educacional entre Brasil-PALOP (2001-2012)

País	Quantidade de projetos bilaterais com Brasil	Período (data de início dos projetos)
Angola	13	2003-2011
Cabo Verde	23	2004-2012
Guiné-Bissau	17	2003-2011
Moçambique	16	2001-2011
São Tomé e Príncipe	23	2001-2011
TOTAL	92	2001-2012

Fonte: ULLRICH<sup>40</sup> (2014, p. 62)

Essas iniciativas são implementadas, sobretudo, nas áreas de formação profissional (61,96%), alfabetização (8,7%) e políticas públicas (7, 61%), como pode ser constatado no Quadro 6, disponível na página seguinte.

Em linhas gerais, a ênfase em projetos de formação profissional se fundamenta na ausência de recursos humanos qualificados nesses países. Por sua vez, os projetos de alfabetização são conduzidos, sobretudo, com a participação da Alfabetização Solidária (Alfasol), ONG brasileira que atua no âmbito educacional. Ademais, de acordo com Ullrich (2014, p. 63), dentre os projetos voltados para políticas públicas, “destaca-se o projeto Bolsa-

<sup>40</sup> A autora utilizou dados conseguidos junto à ABC para a elaboração desse quadro.

Escola aplicado em Moçambique e São Tomé e Príncipe, com base nas diretrizes do modelo já aplicado no Brasil”.

Cabe ressaltar que a qualificação de professores é um dos focos da cooperação brasileira com os PALOP. Nesse âmbito, o Programa Linguagem das Letras e dos Números (PLLN), por exemplo, oferece cursos de formação presencial no Brasil, planejados com o objetivo de “oferecer aos professores africanos a vivência de práticas pedagógicas e conteúdos atuais das disciplinas de Português e Matemática, além de informá-los sobre aspectos relevantes da cultura brasileira e colocá-los a par do projeto educacional brasileiro, inclusive na graduação e pós-graduação” (GARCEZ, 2011).

Quadro 6 – Áreas contempladas pela Cooperação Educacional entre Brasil-PALOP (2001-2012)

Área	País					TOTAL
	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	
Ensino superior	3	2	1	0	0	6
Formação Profissional	7	12	15	10	13	57
Educação Especial	2	3	0	0	0	5
Alfabetização	0	1	0	2	5	8
Ensino Fundamental	1	0	0	0	0	1
Educação a Distância	0	0	1	1	0	2
Políticas Públicas	0	2	0	1	3	6
Merenda Escolar	0	2	0	1	3	6

Fonte: ULLRICH<sup>41</sup> (2014, p. 62)

Até o final de 2011 esse projeto trouxe para o Brasil 426 professores da rede básica de ensino de Cabo Verde (300), Guiné-Bissau (114), Angola (4), Moçambique (4) e São Tomé e Príncipe (4). Ademais, o PLLN ofereceu cursos complementares em Cabo Verde para 90 professores de português (GARCEZ, 2011). Outras duas iniciativas no âmbito de formação de professores consistem no Projeto Amílcar Cabral de Linguagem das Letras e dos Números, que “oferece formação em períodos curtos e intensivos para professores de educação básica em Matemática e Português dos PALOP” (BRASIL, 2013, p. 10), e o Projeto José Aparecido de Oliveira que capacita professores de português “para uma melhor metodologia do ensino-aprendizagem” (MORAIS, 2013, p. 110).

<sup>41</sup>Ver nota anterior.

Destaca-se que os projetos no âmbito do PLLN são implementados no Brasil em parceria, sobretudo, com a Universidade Federal do Ceará (UFC). No entanto, ao longo dos anos, outras IES, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) também fizeram parte das iniciativas de formação de professores (GARCEZ, 2011).

Além disso, com as Repúblicas de Angola e de Cabo Verde, o Brasil mantém o Projeto Escola de Todos, iniciado, respectivamente, em 2008 e 2006, que consiste na “implantação de uma escola inclusiva de capacitação de professores formadores em educação especial” (MORAIS, 2013, p. 111). Em Cabo Verde, esse projeto é executado pelo MEC, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pelo Ministério de Educação e Desporto de Cabo Verde, tendo capacitado mais de 200 professores cabo-verdianos para lidar com crianças portadoras de deficiência visual e auditiva, além de aperfeiçoar o atendimento oferecido em educação especial na modalidade de ensino à distância (MORAIS, 2012, p. 112). Do mesmo modo, em Angola, mais de 400 docentes foram capacitados nas áreas de Deficiência Mental, Braille, Orientação e Mobilidade, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, entre outros cursos (SILVA, 2014, p. 8-9).

Com Angola, desenvolveu-se entre 2007 e 2011 o projeto Capacitação para Elaboração de Proposta Curricular, entre os Ministérios da Educação dos dois países. Essa iniciativa formou “30 técnicos educacionais, responsáveis pelas áreas prioritárias da estrutura educacional do país e elaboração do documento sobre concepção curricular” (SILVA, 2014, p. 6). Além disso, em sua segunda fase, o projeto formou “90 técnicos educacionais na elaboração de objetivos de ensino, definição de conteúdos curriculares e orientações metodológicas para as disciplinas do Ensino Primário em Angola” (SILVA, 2014, p. 6).

Outra preocupação educacional entre Brasil e Cabo Verde consiste no aperfeiçoamento de formadores em áreas relevantes para o desenvolvimento cabo-verdiano, como os setores associados ao turismo. Nesse sentido, estabeleceu-se um curso de formação pedagógica para professores que atuam nesse âmbito. Participam desse programa instrutores do Instituto Federal de Goiás (IFG), que auxiliaram na capacitação de mais de 400 profissionais de formação em cozinha, restaurante e bar, recreação e lazer, recepção, eventos, controles hoteleiros e governança, ente outros (MORAIS, 2013, p. 112-113). Ademais, por

meio do Centro de Cooperação Brasil-África em Educação Profissional, o MEC e o Instituto Federal da Bahia (IFBA), em iniciativa encetada em 2013, “estão trabalhando para a formação de formadores dos PALOP. Está em andamento processo de planejamento da primeira turma de formadores e gestores do Centro de Cooperação” (SILVA, 2014, p. 8).

Além disso, dois projetos têm se mostrado relevantes para a organização do ensino superior de Cabo Verde: o apoio brasileiro na criação da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV); e o Programa Incentivo à Formação Científica para Estudantes Africanos (PIFC), que envolve outros PALOP. Nesse sentido, em relação à Uni-CV, estabeleceu-se um acordo com o intuito do provimento de “cooperação na formação de gestores e docentes, via intercâmbio, além de assistência técnica para a elaboração de um plano de ensino superior no país” (SILVA, 2014, p. 113). Ademais, a cooperação “possibilita o compartilhamento de bases de dados e publicações científica e auxílio de técnicos brasileiros para a criação de uma biblioteca, uma gráfica e uma editora para a universidade” (SILVA, 2014, p. 113).

No que tange à iniciação científica, estabeleceu-se, em 2009, o PIFC, que objetiva “despertar vocações científicas em jovens graduandos” (NEAB, 2011) cabo-verdianos, além de moçambicanos e angolanos. Nesse sentido, de acordo com o MEC, “O PIFC oferece anualmente 140 vagas por ano para universitários de Moçambique, Angola e Cabo Verde. Os estudantes passam períodos curtos em laboratórios das universidades federais brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 14).

Assim, fica a cargo do governo brasileiro “o custeio de todas as despesas do estudante, desde as passagens aéreas, alojamento, alimentação e outros gastos necessários” (MORAIS, 2013, p. 115). No Brasil, esses discentes participam de projetos de pesquisa, são orientados por professores brasileiros e têm a possibilidade de fazer parte de eventos, além de publicarem seus artigos científicos em periódicos especializados (MORAIS, 2013, p. 115).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2013, p. 13), o projeto mais recente implementado entre Brasil e Cabo Verde consiste na criação de um sistema de avaliação do ensino superior naquele país, com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil (SINES). Assim, por meio de parceria iniciada em 2012 com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foram realizadas missões de capacitação dos membros do Conselho para a Qualidade do Ensino Superior de Cabo Verde, tendo sido

“elaborado documento orientador com as atribuições do referido Conselho” (SILVA, 2014, p. 7). Ademais, “foram construídos os indicadores de qualidade do instrumento de avaliação” (*idem*). Consta da proposta a consolidação da autoavaliação das IES cabo-verdianas, a formação dos avaliadores do sistema e a construção da proposta de avaliação dos cursos ofertados pelas IES daquele país (SILVA, 2014, p. 7-8).

Com o intuito de reduzir o grau de analfabetismo nos PALOP, a partir de 2000, o governo brasileiro internacionalizou o programa implementado no país pela Alfabetização Solidária<sup>42</sup> (Alfasol). Esse projeto passaria por modificações metodológicas e seria introduzido primeiramente em Timor-Leste e estendido, posteriormente, para Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe (TATIM, 2014, p. 97).

O objetivo do programa consiste em “transferir a tecnologia social da Organização para o desenvolvimento de soluções adequadas às necessidades de cada país, apoiando os esforços para a redução do analfabetismo no mundo”<sup>43</sup>. Com esse intuito, o projeto em São Tomé e Príncipe duraria dez anos, a partir de 2001. Sobre essa experiência, conforme o site institucional da ONG<sup>44</sup>:

A Alfasol atuou naquele país africano com o objetivo de promover a ampliação da autonomia pessoal e a redução da vulnerabilidade social da população a partir do domínio da leitura e da escrita em língua portuguesa e da aquisição de habilidades matemáticas. O final do projeto foi marcado pela elaboração de material didático próprio, concebido por especialistas santomenses a partir da realidade local. Em dez anos de atuação, o projeto de Cooperação contribuiu para o atendimento a 18,491 jovens e adultos santomenses em cursos de alfabetização; 2.529 na pós-alfabetização; e mais de 4.500 pessoas seguem estudando no ensino recorrente.

Em Moçambique, o projeto seria realizado entre 2002 e 2007, envolvendo o apoio e a formação de quadros de gestão, acompanhamento e avaliação do atendimento tanto na área de alfabetização inicial quanto no ensino de jovens e adultos (TATIM, 2014, p. 97). Naquele país, a Alfasol atuaria no sentido de fortalecer os centros de formação de alfabetizadores para que os profissionais moçambicanos aprimorem a capacidade de treinar professores, desenvolvam materiais didáticos e estabeleçam os parâmetros para a avaliação desse material (TATIM, 2014, p. 97).

---

<sup>42</sup> Para maiores informações sobre o projeto, acessar: <<http://www.alfasol.org.br/>>

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.alfasol.org.br/projetos/cooperacao-tecnica-internacional/>>

<sup>44</sup>Idem.

Ainda no que tange à temática da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), tendo internacionalizado esse projeto para Guiné Bissau (50 vagas) e Cabo Verde (100 vagas), por meio de cursos de extensão, e também para Cabo Verde (50 vagas), por meio de curso de especialização “em Educação de Jovens e Adultos para professores, animadores e agentes de organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2013, p. 7). Esses cursos são ofertados por meio do Ensino à Distância e tem como parceiros a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (*idem*).

Em relação à Pós-Graduação, o Brasil mantém um programa específico de concessão de bolsas de mestrado e doutorado para estudantes de Moçambique, o Programa de Pós-Graduação CNPq/MCT-MZ, que visa “incentivar a participação de estudantes moçambicanos em cursos de pós-graduação no Brasil, por meio da concessão de bolsas para desenvolvimento de projetos de pesquisa em áreas relevantes e de interesse do Governo de Moçambique”<sup>45</sup>. Essas áreas são: Tecnologias da Informação e Comunicação; Biotecnologia; Engenharia Metalúrgica; Comunicação Social voltada para a divulgação científica; Ciências Humanas e Sociais; Saúde; Recursos Hídricos<sup>46</sup>.

Ainda em relação a Moçambique, na área de educação profissional, destaca-se a expansão do SENAI para aquele país e a conseqüente formação técnica de novos profissionais moçambicanos. Além disso, na educação básica, “cabe mencionar os programas de auxílio para que se estabeleça um marco nutricional de merenda escolar e o acompanhamento da implementação do programa bolsa-escola em Moçambique” (TATIM, 2014, p. 98). Sobre projetos de alimentação desenvolvidos pelo Brasil com parceiros africanos, o MEC assevera que:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem ampla experiência na cooperação com países africanos, em especial os de língua portuguesa. Na última década, implementou em parceria com o PMA e a FAO, diversos projetos, com base na experiência brasileira com seu Programa Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 2013, p. 9).

Contudo, um dos principais destaques na cooperação educacional entre Brasil e Moçambique consiste na área de Educação à Distância, haja vista a internacionalização para

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/programa-mct-mz>>

<sup>46</sup>Ver nota anterior.



esse país do projeto brasileiro Universidade Aberta do Brasil (UAB) (TATIM, 2014, p. 98). O principal objetivo do programa, coordenado pela UNILAB e pela CAPES, é aprimorar a formação de professores moçambicanos que atuam na educação básica. Participam do projeto quatro IES brasileiras: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Eduardo Mondlane (EUM) são as instituições de Moçambique envolvidas no projeto. A iniciativa prevê a formação de 5.500 professores da educação básica e de 1.500 servidores da administração pública entre 2011 e 2017 (UAB, 2011).

Tendo sido criados polos presenciais em três cidades moçambicanas, Maputo, Beira e Lichinga, a oferta inicial consistiu em 90 vagas para o curso de Administração Pública (UFJF/UEM), 180 vagas para Biologia (UFF/UP), 180 vagas para Ensino Básico (UniRio/UP) e 180 vagas para Matemática (UFF/UP) (PRETTI; BARBIERI, 2013, p. 231). De acordo com o programa pedagógico do projeto, “os estudantes moçambicanos receberão dupla diplomação. São estudantes matriculados em um uma universidade moçambicana e ao mesmo tempo em uma das federais brasileiras” (PRETTI; BARBIERI, 2013, p. 2).

Finalmente, uma das iniciativas educacionais mais recentes entre o Brasil e um país lusófono consistiu, em 2013, na missão que profissionais do MEC, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da UNILAB realizaram em São Tomé e Príncipe objetivando não apenas conhecer a situação da educação superior no país e realizar reuniões com representantes das instituições santomenses, mas sobretudo traçar planos de ação cooperativos com o objetivo de viabilizar a implementação da Universidade de São Tomé e Príncipe (UNSTP) (SILVA, 2014, p. 7). Outro projeto educacional recente consiste na parceria desenvolvida conjuntamente por instituições brasileiras e universidades filiadas à AULP, o Programa Pró-mobilidade, que “oferece 400 bolsas de graduação-sanduiche, mestrado e doutorado-sanduiche, estágio pós-doutoral e professor visitante” (BRASIL, 2013, p. 14).

## 2. COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E TIMOR-LESTE

O presente capítulo tem por objetivo analisar os projetos de cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste desenvolvidos nos territórios de ambos os países. Para tanto, o capítulo ora apresentado está dividido em três seções fundamentais: Timor-Leste e política externa brasileira; o Brasil no Timor-Leste; o Timor-Leste no Brasil.

A primeira trata das relações entre o Timor-Leste e a política externa brasileira a partir da descolonização portuguesa no país asiático, em meados dos anos de 1970. Assim, considerar-se-á as atitudes assumidas pelo governo brasileiro em relação ao Timor-Leste na história recente desse país, ou seja: durante os vinte e quatro anos de ocupação indonésia; no contexto da cooperação internacional na virada do século XXI; após a restauração da independência timorense ocorrida em 20 de maio de 2002. Essa análise será realizada a partir do cabedal teórico disponível sobre a política externa brasileira que, durante esse período, pode-se afirmar ter agido sob as seguintes noções gerais: pragmatismo ecumênico e responsável; restauração da Política Externa Independente (PEI); autonomia pela distância; autonomia pela participação; autonomia pela diversificação.

Com base nas linhas gerais da política externa brasileira em relação ao Timor-Leste ao longo desse período, a segunda seção tem como propósito elencar os principais projetos educacionais desenvolvidos entre os dois países no território timorense. A partir de uma análise sobre esses projetos, examina-se as dificuldades e desafios recorrentes ao longo dos anos de implementação dessas iniciativas. Essa análise será executada, sobretudo, a partir dos depoimentos feitos pelos professores brasileiros que participaram desses projetos e dos documentos disponibilizados por esses programas.

Por fim, são analisados os projetos precípuos de mobilidade pelos quais estudantes, professores e profissionais timorenses são enviados ao Brasil com o intuito de capacitação profissional nas universidades e instituições educacionais brasileiras. Analisa-se, sobretudo, a participação de timorenses no âmbito dos convênios PEC-G e PEC-PG, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e no âmbito do Curso de Formação de Diplomatas do Instituto Rio Branco (IRBr), com o intuito de discutir a influência brasileira na formação dos futuros profissionais timorenses. Destaca-se, ademais, que essa investigação tem como objetivos principais analisar os motivos que fazem os discentes participarem dessas iniciativas educacionais com o Brasil - haja vista existirem

outras opções para continuarem seus estudos, como, por exemplo, Portugal – além de analisar as idiossincrasias brasileiras ao longo desse processo cooperativo.

### *2.1 Timor-Leste e Política Externa Brasileira*

O Brasil foi o primeiro país a reconhecer, ainda em 1975, o governo marxista da República Popular de Angola. Esse fato é comumente atribuído ao “pragmatismo ecumênico e responsável”, princípio norteador da política externa do governo de Ernesto Geisel (1974-1979), implementada pelo seu chanceler, Azeredo da Silveira (CUNHA, 2001, p. 197). Durante a primeira reunião ministerial do seu governo, em março de 1974, o general Geisel havia explicado as suas diretrizes fundamentais no âmbito das relações internacionais do país nos seguintes termos:

Assim, no campo da política externa, obedecendo a um pragmatismo responsável e conscientes dos deveres da Nação (...) daremos relevo especial ao nosso relacionamento com as nações-irmãs da circunvizinhança de aquém e além-mar. Impulsionaremos a ação diplomática, alerta sempre para a detecção de novas oportunidades e a serviço, em particular, dos interesses de nosso comércio exterior, da garantia do suprimento adequado de matérias-primas e produtos essenciais e do acesso à tecnologia mais atualizada de que não dispomos ainda, fazendo para tanto, com prudência e tato, mas com firmeza, as opções e os realinhamentos indispensáveis (BRASIL, 1974, p. 45).

Desse modo, pode-se afirmar que a política externa de Geisel seguiria um curso de afastamento das linhas gerais para a diplomacia brasileira estabelecidas por Castelo Branco<sup>47</sup> (1964-1967), que havia agido a partir do conceito de “fronteiras ideológicas” (SOUTO MAIOR, 2006, p. 477), alinhando-se com os Estados Unidos em um contexto de tensão característico da Guerra Fria. Cabe ressaltar que deve-se localizar a política externa de Castelo Branco em um ambiente bipolar, marcado por uma maior abertura ao capital estrangeiro e por contradições em relação ao modelo anterior da Política Externa Independente (PEI)<sup>48</sup> (CERVO; BUENO, 2011, p. 395-396).

<sup>47</sup> A “correção de rumos” da política exterior brasileira, almejada pelo governo de Castelo Branco, é rotulada por Clodoaldo Bueno e Amado Cervo (2011, p. 393-410) como um “passo fora da cadência” justamente por representar um período singular na política externa do país, sendo que já a partir do governo de Arthur da Costa e Silva (1967-1969) há uma nova correção de rumos das relações internacionais do país, gradativamente aproximando-a aos padrões tradicionais da política externa brasileira.

<sup>48</sup> A Política Externa Independente consiste na política exterior brasileira adotada durante os governos de Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). A PEI engloba “um conjunto de ideias que provinham do nacional-desenvolvimentismo-populista do período (...) foi, pois, um processo e não um projeto concebido em detalhes” (CERVO; BUENO, 2011, p. 331). Suas principais características consistem no universalismo, no pragmatismo, na “postura independente em face de outras nações” e na ênfase em relação à autodeterminação dos povos, (CERVO; BUENO, 2011, p. 332).

Percebe-se, portanto, a partir da declaração de Geisel, que o princípio do pragmatismo responsável e ecumênico consiste na prioridade dada à consecução dos interesses nacionais do país, especialmente em relação ao fortalecimento da sua economia, ao acesso à tecnologia e matérias-primas essenciais, em detrimento à alinhamentos ideológicos concebidos de forma automática. É a partir dessa conjuntura histórica e conceitual que a questão timorense é apresentada à diplomacia brasileira, com a declaração unilateral de independência da República Democrática de Timor-Leste, proclamada em 28 de novembro de 1975.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o pragmatismo responsável e ecumênico “afasta-se também do tradicional apoio político ao colonialismo português na África, que tinha prejudicado nossos esforços anteriores de aproximação com os países daquele continente”<sup>49</sup> (SOUTO MAIOR, 2006, p. 435). Assim, o reconhecimento brasileiro da independência das antigas colônias portuguesas - que pode ser explicado não só pelo pragmatismo de Geisel, mas também sob a perspectiva de processo histórico motivado pelas mudanças políticas de Portugal<sup>50</sup> e pelo avanço dos movimentos de libertação nacional<sup>51</sup> (MOURÃO; OLIVEIRA, 2000, p. 326-327) -, baseia-se em um quadro de prioridades econômicas e estratégicas que o governo brasileiro percebia naquela conjuntura.

Contudo, justamente devido a essa percepção de prioridades, conforme Cunha (2001, p. 197), “é natural que as atenções do Itamaraty para o drama que se desenrolava no longínquo e pouco significativo território de Timor-Leste fossem limitadas”. Assim, pode-se afirmar que enquanto o Brasil e os demais países presentes na Assembleia Geral da ONU, em 1975, mostravam-se, de forma geral, alheios à questão timorense, apenas Indonésia e

---

<sup>49</sup> Deve-se ressaltar que a aproximação brasileira com as colônias portuguesas e o consequente afastamento do Brasil em relação às posições do governo salazarista consistiam em intenções presentes no pensamento diplomático brasileiro desde a Política Externa Independente (CERVO; BUENO, 2011, p. 333). Assim, a diplomacia dos últimos governos do regime militar retoma elementos importantes presentes na PEI, como afirma Rubens Ricupero (2006, p. 65), “antecipada por Jânio Quadros e pela Política Externa Independente e interrompida pela ruptura de 1964, a revisão do velho paradigma será retomada e levada à sua lógica conclusão por Geisel e Azeredo da Silveira e consolidada por Figueiredo e Saraiva Guerreiro (1974-1985)”.

<sup>50</sup> A independência das colônias portuguesas é associada à chamada “Revolução dos Cravos”, ocorrida em Portugal em abril de 1975, por meio da qual seria deposto o governo do Estado Novo português vigente desde 1933 e cujo principal personagem foi o governante nacionalista Oliveira Salazar (SANTOS, 2001, p. 20-21).

<sup>51</sup> Em relação aos movimentos de libertação no Timor, faz-se relevante destacar que, diferentemente de Angola e Moçambique, onde surgiram uma considerável multiplicidade de grupos independentistas desde, no mínimo, a década de 1950, no Timor, por outro lado, devido a uma ausência de consciência nacional e unidade da população local, apenas a partir do final da década seguinte dissidentes do regime salazarista de Portugal, de forma incipiente e gradual, começaram a se expressar contra o *status quo* vigente, alguns sendo, inclusive, exilados para outras colônias de Portugal, como ocorreria com o futuro primeiro-ministro e presidente timorense José Ramos-Horta durante seu exílio em Moçambique (FEDERER, 2005, p. 40).

Austrália revelavam-se mais interessadas no Timor-Leste, sendo que para Portugal, aquele território fora, historicamente, ofuscado pela relevância das demais províncias ultramarinas<sup>52</sup> (CUNHA, 2001, p. 197).

Contudo, com a invasão indonésia<sup>53</sup>, a comunidade internacional, inclusive o Brasil, condena a ação agressiva daquele país, ainda que, conforme Cunha (2001, p. 198), “o alinhamento do Brasil às posições condenatórias ao agressor foi ditado por razões de coerência política da defesa de princípios consagrados”. Nesse sentido, o país não reprovava o ato específico da agressão ao território do Timor-Leste protagonizado pela Indonésia, mas o desrespeito aos princípios gerais caros à sociedade internacional como autodeterminação dos povos, solução pacífica de controvérsias e respeito aos direitos humanos.

Cabe ressaltar que o governo militar da Indonésia temia que a formação de um Estado independente e associado a ideais revolucionários pudesse ter consequências em agrupamentos étnicos dentro do próprio território indonésio cuja lealdade e comprometimento com os militares javaneses eram questionáveis. Assim, parte da estratégia da Indonésia para conseguir apoio da comunidade internacional contra a independência do novo Estado consistiu em associar os timorenses e portugueses apoiadores da independência como pró-comunistas em um contexto marcado pela bipolaridade da Guerra Fria, angariando, assim, apoio dos Estados Unidos, como assevera Juan Federer (2005, p. 46, tradução nossa), “a alegação de que estava em formação uma nova Cuba com o amparo do Vietnã e da China foi suficiente para angariar o apoio da Austrália e dos Estados Unidos contra a emergência de um Timor-Leste independente”.

---

<sup>52</sup> Para Portugal, o Timor-Leste era uma região utilizada, sobretudo, como destino para os dissidentes políticos do regime do Estado Novo. Assim, em meados de 1960, enfrentando os altos custos dos conflitos nas colônias economicamente relevantes da África, o governo português iniciou contatos com a Indonésia objetivando transferir a colônia do Timor para a sua vizinha mais poderosa (FEDERER, 2005, p. 40). O histórico isolamento do Timor em relação à colonização portuguesa pode ser visualizado a partir do seguinte fato, narrado por Silva (2012a, p. 40), “Entre 1870 e 1880, Portugal, a partir de acordos com a Inglaterra, passou a ter comunicação telegráfica com todas as suas colônias, exceto Timor”.

<sup>53</sup> A ocupação da Indonésia no Timor se estenderia pelo período entre dezembro de 1975 e outubro de 1999. Apesar da violência protagonizada pelas milícias indonésias durante esse período, o país foi, em linhas gerais, bem-sucedido, pelo menos até a década de 1990, em dissimular a situação real vivida pelos timorenses por meio do isolamento imposto à sua 27ª província, renomeada de Timor Timur. Contribuiria para a longa ocupação indonésia o consentimento tácito dos países da comunidade internacional, haja vista a importância dos seus interesses econômicos e políticos em relação à Indonésia em detrimento daquilo que poderia oferecer uma região economicamente desafortunada como a parte oriental da ilha de Timor (FEDERER, 2005, p. 2).

A delegação brasileira na ONU receberia instruções para votar a favor da Resolução 3.485, no âmbito da XXX Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1975. Esse instrumento jurídico correspondia à aplicação dos princípios de não-intervenção e de autodeterminação, e isentava a comunidade internacional de favorecer qualquer parte no conflito, fosse atores atuando internamente ou no âmbito externo (CUNHA, 2001, p. 200). Sob uma análise geral da atuação brasileira naquele contexto, pode-se afirmar que o Brasil iniciava uma trajetória de país emergente, com uma incipiente “expansão político-diplomática (...) com interesses em todas as regiões do planeta, com participação ativa na discussão dos temas mais candentes da agenda internacional” (CUNHA, 2001, p. 198).

Para o Brasil, a partir da década de 1980, a temática do Timor se mostrava econômica e estrategicamente relevante – no sentido de apoiar a Indonésia - sobretudo devido ao território encontrar-se inserido em uma região que gradativamente despertava o interesse da diplomacia brasileira, como afirmaria o chanceler Saraiva Guerreiro em conferência na Escola Superior de Guerra, em setembro de 1980, “uma área que merecerá maior atenção são os países da ASEAN<sup>54</sup>: no ano que passou, fomos visitados por missões da Malásia e de Cingapura” (CUNHA, 2001, p. 198). Ademais, em 1981, em missão ao sudeste asiático, o chefe do Departamento de Promoção Comercial do Itamaraty, embaixador Paulo Tarso Flecha de Lima, constatou que a Indonésia “é certamente o país de maior potencialidade no contexto do surpreendente desenvolvimento da ASEAN” (CUNHA, 2001, p. 198).

Ainda assim, durante a década de 1980, o Brasil não se aproximaria da região de forma acentuada, fato que pode ser explicado pela própria fragilidade do Estado brasileiro naquele período, uma vez que aquela conjuntura seria marcada, de acordo com Tullo Vigevani e Gabriel Cepaluni (2007, p. 284) “pela crise do modelo nacional-desenvolvimentista até então adotado pelo país, baseado na existência de um Estado que se queria forte, empreendedor e protecionista”.

Dessa forma, com o intuito de fortalecimento do Estado em sua inserção internacional, o Brasil privilegiaria a noção de “autonomia pela distância”, marcada pela “não-aceitação automática dos regimes internacionais”, pela “crença no desenvolvimento parcialmente autárquico, voltado para a ênfase no mercado interno” e por uma diplomacia

---

<sup>54</sup>Associação de Nações do Sudeste Asiático, organização regional criada em agosto de 1967, cujos objetivos principais consistem em incrementar o desenvolvimento econômico e auxiliar na estabilidade política da região. Para mais informações sobre a ASEAN, acessar: <<http://www.asean.org/asean/about-asean/>>.

que buscava “preservar a soberania do Estado Nacional” (VIGEVANI; CEPALUNI, 2007, p. 283). Assim, apreende-se que, durante os anos de 1980, o governo brasileiro não se empenharia em construir relações econômicas e políticas intensas com a região, estando a questão específica do Timor-Leste vinculada mormente à princípios de autodeterminação dos povos e proteção dos direitos humanos.

Em relação a esses princípios, uma das principais características da ocupação indonésia no Timor consistiu na violência protagonizada pelas forças daquele país desde o início da ocupação. Para que fosse consolidada a dominação indonésia no Timor, o governo do general Suharto (1967-1998) agia deliberadamente no sentido de “destruir qualquer vestígio da antiga presença portuguesa. Assim, os timorenses sempre foram tratados com muita truculência”, o que contribuiria para “inviabilizar a integração de fato dos timorenses à sociedade indonésia” (PEPE; MATHIAS, 2006, p. 52). Cabe ressaltar que a exceção a essa norma consistia em uma minoria de timorenses cooptados pelas forças timorenses para atuarem, organizados em forma de milícias, em função dos interesses javaneses.

Nesse contexto, ainda que o Brasil tenha, desde o começo da ocupação indonésia, defendido o princípio de autodeterminação, no início dos anos de 1980, o país patrocinaria resoluções da Assembleia Geral que almejavam instituir “um foro específico, no âmbito da ONU, para o encaminhamento da questão” (CUNHA, 2001, p. 201). Essa posição muda já em 1983, quando a chancelaria brasileira, visando, conforme o discurso oficial, amenizar a situação timorense por meio de uma aproximação com a Indonésia, passa a não mais apoiar projetos de resolução que não fossem estritamente centrados em defender o direito à autodeterminação do povo do Timor-Leste (CUNHA, 2001, p. 201).

Apenas a partir da década de 1990, a questão timorense - devido ao aumento de sua visibilidade no cenário internacional como consequência do Massacre do Cemitério de Santa Cruz<sup>55</sup>, ocorrido em novembro de 1991 -, passaria a afetar “interesses específicos do país e a incidir sobre vetores importantes de sua política externa, como a atuação na área dos direitos humanos e as relações com o mundo lusófono” (CUNHA, 2001, p. 200). Paralelamente, a

---

<sup>55</sup> De acordo com Silva (2012a, p. 47), “no início da década de 1990, Timor-Leste passou a ter lugar cativo na imprensa e na agenda política internacional, sobretudo após a divulgação das imagens do evento conhecido como Massacre do Cemitério de Santa Cruz, no qual soldados indonésios assassinaram cerca de 250 timorenses”. Para uma narrativa sobre esse evento e sobre como as filmagens do massacre feitas pelo jornalista Max Stahl escaparam da censura indonésia e puderam ser levadas à imprensa mundial, ver Federer (2005, p. 57-58).

partir da década de 1990, com o fim do regime militar e o advento da Nova República, o Brasil passa a cooperar de forma mais aberta em relação aos direitos humanos. Assim, “o Brasil voltou a defrontar-se com o problema timorense no âmbito de um foro em que o seu engajamento era crescente” (CUNHA, 2001, p. 202), ou seja, a Comissão de Direitos Humanos (CDH) da ONU, no âmbito da qual a questão timorense passou a receber maior atenção.

Destaca-se que essa preocupação com os direitos humanos faz parte da noção de “autonomia pela participação” característica da inserção internacional do Brasil durante a década de 1990, princípio basilar que consistia em introduzir na política externa do país “a defesa dos direitos humanos, a proteção ambiental, a transição democrática, os direitos sociais e, no campo econômico, as reformas liberais, a abertura e a aceleração da integração latino-americana” (VIGEVANI, CEPALUNI, 2007, p. 286). Nesse sentido, o Brasil passa a aderir aos regimes internacionais com o objetivo principal de fazer parte da formulação dos princípios e das regras que fundamentam o próprio regime (VIGEVANI, CEPALUNI, 2007, p. 283).

Assim, em relação ao Timor, “tendo assumido ostensivamente, perante a comunidade internacional, essa atitude franca e decidida na defesa dos direitos humanos, o governo brasileiro, coerentemente, engrossou o coro dos Estados que denunciavam as violações cometidas pela Indonésia nessa área” (CUNHA, 2001, p. 203). Desse modo, a preocupação do Brasil com os direitos humanos, que marca a relação do país com a questão timorense a partir da invasão indonésia, mostrar-se-ia mais evidente, de forma tangível, a partir da participação brasileira em missões de paz da ONU desde o final da década de 1990.

Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), então presidente do Brasil, narra um encontro que teve, ainda em 18 de dezembro de 1995, no Palácio do Planalto, com José Ramos-Horta<sup>56</sup>, futuro presidente e primeiro ministro do Timor, naquela época representando o governo timorense no exílio. Assim, conforme o presidente brasileiro:

Lá recebi (...) o José Ramos-Horta, de Timor-Leste, prêmio Nobel da paz<sup>57</sup>. Grande agitação, a embaixada da Indonésia ficou meio nervosa porque eu ia recebê-lo. Eu o recebi, tratei bem, ele veio rodeado do pessoal do PCdoB, do PT. Eu disse que o

---

<sup>56</sup> Para uma análise da relevância da atuação diplomática de Ramos-Horta para a posterior restauração da independência de Timor-Leste, ver a obra de Juan Federer (2005), assessor de Ramos-Horta durante vários anos.

<sup>57</sup> Cabe ressaltar que o prêmio Nobel apenas seria outorgado à Ramos-Horta em outubro de 1996, assim, parece haver uma confusão cronológica nos registros do presidente Fernando Henrique Cardoso.



Brasil vai manter a posição de autodeterminação e a favor dos direitos humanos. Até citei o que o primeiro-ministro da China comentou sobre a nossa posição, como se ela fosse consequência da dos Estados Unidos. Não é. Nossa posição [em defesa dos direitos humanos] vem da nossa própria luta, mas vale para o mundo todo. Agora, autodeterminação não significa automaticamente, independentemente do que vão decidir lá, se o Timor fica na Indonésia ou não. Na verdade, eles têm apenas 1% da população que fala português, me pareceu um pouco desses tipos de movimentos saudosistas. Mas para os direitos humanos vale (CARDOSO, 2015, p. 830).

Percebe-se, portanto, além de um aparente desconhecimento do presidente brasileiro em relação ao movimento de restauração da independência do Timor-Leste naquela conjuntura, a relevância que os direitos humanos adquiriram para a visibilidade da questão timorense e o antagonismo indonésio em relação ao governo timorense no exílio, representado por Ramos-Horta.

Sobre esse último tópico, cabe ressaltar que, além da possibilidade de explorar os recursos naturais<sup>58</sup> da ilha do Timor – e de formar parcerias com relevantes atores internacionais a partir de acordos sobre esses recursos, como ocorreria, por exemplo, com a Austrália<sup>59</sup> -, uma das principais preocupações dos governos indonésios desde a declaração de independência do Timor-Leste em 1975, como mencionado anteriormente, consistiu no receio de que a independência da sua província de Timor Timur ocasionasse uma reação em cadeia<sup>60</sup> em uma República que, territorialmente, consiste no maior arquipélago do mundo (PEPE; MATHIAS, 2006, p. 51). Nesse sentido, pode-se afirmar que “obstruir a consolidação do Estado timorense passou a ser encarada como questão de segurança nacional. O objetivo era garantir a frágil unidade política da Indonésia” (PEPE; MATHIAS, 2006, p. 51).

---

<sup>58</sup> Para uma análise sobre a relevância do petróleo timorense para as relações entre Austrália-Indonésia-Timor ao longo da ocupação indonésia e nos primeiros anos da restauração da independência do Timor ver Federer (2005).

<sup>59</sup> Em dezembro de 1989, após onze anos de negociações, foi assinado o chamado “Tratado do Timor Gap” entre os ministros das relações exteriores indonésio e australiano, respectivamente, Alia Alatas e Gareth Evans. O acordo reforçava a soberania da Indonésia sobre o Timor. Em reportagem de John Pilger, é possível ver o momento de assinatura do tratado entre os dois ministros enquanto sobrevoam a região a ser explorada, vídeo disponível em: <<https://vimeo.com/17633599>>.

<sup>60</sup> Uma pessoa ouvida nesta pesquisa, que viveu muitos anos no Timor-Leste e participou ativamente da política local, relatou que a percepção de que a independência timorense poderia ocasionar uma reação em cadeia é exagerada, já que apenas alguns territórios, como as Ilhas Molucas e a província de Sonda Oriental, representariam reais riscos para a integridade do território indonésio com a independência do Timor-Leste.

Igualmente, as complexas relações que a questão timorense incitava no diálogo internacional com a Indonésia, comentadas por Cardoso, também são destacadas pelo seu ministro das Relações Exteriores, Luiz Felipe Lampreia, segundo o qual:

Antes dos anos 90 até os anos 80, nós tínhamos uma posição muito cautelosa, mais guiada pela nossa política nas Nações Unidas (...) Porque a Indonésia, um país muito relevante na ONU e tudo, ativo nos 77, então nós não gostávamos de nos envolver demais na posição agressiva que Portugal tinha (LAMPREIA, 2010, p. 276).

De acordo com Lampreia, essa posição mudaria sobretudo a partir de meados da década de 1990 com a criação da CPLP<sup>61</sup>, assim, “a partir do nosso governo, quando se criou inclusive a CPLP (...) nós passamos a ter mais contatos com os timorenses, com o Ramos-Horta, especialmente, e começamos a ter uma posição cada vez mais engajada” em relação à independência do Timor-Leste (LAMPREIA, 2010, p. 276). Como abordado anteriormente, essa aproximação estava em harmonia com o contexto dos anos de 1990 e da problemática dos direitos humanos, uma vez que “foi por meio da necessária defesa dos direitos humanos que o caso foi popularizado e passou a exigir uma solução com participação da comunidade internacional” (PEPE; MATHIAS, 2006, p. 52). Ademais, a partir da afirmação de Luiz Felipe Lampreia, cabe ressaltar que, caso o Brasil se omitisse em relação ao Timor-Leste, as relações do país com os demais Estados membros da CPLP poderiam ser prejudicadas, uma vez que esses países eram “ardorosos defensores da causa timorense” (PEPE; MATHIAS, 2006, p. 56).

Ainda assim, não é possível afirmar que o engajamento do Brasil em relação ao Timor tenha ocorrido devido, unicamente, à problemática da violação dos direitos fundamentais dos timorenses. Conforme ocorrera durante os anos de 1980, também havia a preocupação da administração de Fernando Henrique Cardoso, sobretudo durante seu segundo mandato, de buscar laços políticos e econômicos estáveis fora do eixo representado pelos Estados Unidos e pela Europa. Assim, a região asiática, que havia se tornado um espaço atrativo devido à

---

<sup>61</sup> A adesão do Timor-Leste à CPLP foi efetivada entre julho e agosto de 2002. De acordo com Juan Federer (2005, p. 15), essa associação com os demais países lusófonos proporcionaria ao Timor uma relação distinta que possibilitaria ao país um canal de interlocução ausente nas relações internacionais dos seus vizinhos. Ainda assim, deve-se destacar que a adoção do português como língua oficial, “tornou-se mais um fator de divisão e um obstáculo adicional ao funcionamento da administração do país, visto que a grande maioria não é fluente” (2005, p. 16, tradução nossa).

emergência dos Tigres Asiáticos<sup>62</sup>, tornar-se-ia uma das áreas de crescente interesse por parte do Brasil (BRACEY, 2011, p. 320).

Nesse sentido, faz-se necessário destacar a disposição histórica, apresentada previamente neste capítulo, que os governos brasileiros têm demonstrado em fortalecer suas relações com países asiáticos, nações, como a Indonésia, que vêm demonstrando forte crescimento econômico. Assim, em relação ao Timor, “o Brasil optou por seu papel de árbitro em função dos seus interesses econômicos na Indonésia, cuja economia oferece oportunidades de investimento promissoras” (BRACEY, 2011, p. 322). Nesse contexto, inclusive, é possível afirmar que o Timor-Leste criaria uma oportunidade singular para o Brasil, já que:

Sua condição de ex-colônia portuguesa em uma luta de grande visibilidade para a independência permitiu ao país demonstrar ativamente a sua política externa independente, seu compromisso com a autodeterminação e sua expansão dos laços econômicos com o sul global (BRACEY, 2011, p. 321).

Essa predisposição da política externa brasileira no sentido de diversificar suas parcerias, ensejada durante a década de 1990, tornar-se-ia uma das principais características do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Nesse contexto, a inserção internacional do Brasil seria designada de “autonomia pela diversificação”, uma vez que ocorria, naquele momento, uma “adesão do país aos princípios e às normas internacionais por meio de alianças Sul-Sul, inclusive regionais, e de acordos com parceiros não tradicionais”, com o intuito de reduzir “as assimetrias nas relações externas com países mais poderosos”, além de expandir “a capacidade negociadora nacional” (VIGEVANI; CEPALUNI, 2007, p. 283).

Seria, portanto, durante as fases de “autonomia pela participação” e “autonomia pela diversificação” que o Brasil participaria em seis missões de paz no Timor-Leste, ocorridas a partir de 1999: Missão das Nações Unidas em Timor-Leste (UNAMET), entre junho e outubro de 1999; Força Internacional para o Timor Leste (INTERFET), missão organizada pela Austrália, entre setembro de 1999 e fevereiro de 2000; Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste (UNTAET), entre outubro de 1999 e maio de 2002; Missão

---

<sup>62</sup> Conforme Amaury Porto de Oliveira (2007), a partir da década de 1950, “tomava impulso o processo de formação de uma economia regional do Leste Asiático, no seio da qual prosperariam os quatro ‘Tigres Asiáticos’ (Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong e Cingapura)”. Esses países manteriam níveis consideráveis de crescimento e de industrialização ao longo das décadas seguintes.

de Apoio das Nações Unidas para o Timor-Leste (UNMISSET), entre maio de 2002 e maio de 2005; Escritório das Nações Unidas em Timor-Leste (UNOTIL), entre maio de 2005 e agosto de 2006; Missão Integrada das Nações Unidas no Timor-Leste (UNMIT), entre agosto de 2006 e dezembro de 2012 (BRACEY, 2011, p. 322; UNITED NATIONS, 2008; SANTOS; RUSSO, 2007, p. 336).

A primeira dessas iniciativas, a UNAMET, consistiu em uma missão que realizaria um referendo para verificar se os timorenses aceitariam permanecer associados à Indonésia, sob a forma de uma região autônoma especial, ou prefeririam que o Timor se tornasse um Estado independente, assim, de acordo com a ONU, a UNAMET foi uma missão política, já que se destinava, sobretudo, a preparar as condições para que o referendo ocorresse de forma estável (UNITED NATIONS, 2008).

O Brasil contribuiria nessa missão com quatro oficiais do Exército e um da Marinha, além de 22 observadores eleitorais e seis observadores policiais (SANTOS; RUSSO, 2007, p. 334). Assim, conforme Fontoura (2005, p. 299), “o Brasil cedeu à UNAMET monitores eleitorais do Tribunal Superior Eleitoral e dos Tribunais Regionais Eleitorais, oficiais e suboficiais das Polícias Militares Estaduais e militares desarmados para ajudar na organização e supervisão da consulta popular”.

Após a decisão favorável à independência, e a conseqüente escalada de violência no país<sup>63</sup>, foi organizada a INTERFET que, por sua vez, consistiu em uma força militar internacional, autorizada pelo Conselho de Segurança da ONU e comandada pela Austrália, e cujo objetivo principal seria assegurar a estabilidade do país e a continuidade das atividades da UNAMET até essa missão passar as suas atribuições para a UNTAET, em fevereiro de 2000<sup>64</sup>. A escalada de violência no país, após o referendo, foi protagonizada, sobretudo, pelas milícias pró-integracionistas que causariam um grande número de vítimas timorenses. Ainda que os dados sejam imprecisos, pode-se afirmar que grande número de timorenses foram

---

<sup>63</sup> Conforme Santos e Russo (2007, p. 334), “o referendo acontece em agosto de 1999 e com o resultado, em favor da independência, as milícias pró-Indonésia junto com tropas indonésias cumprem sua promessa de tornar Timor-Leste um ‘mar de fogo’”. Cabe ressaltar que compareceram 98,5% da população votante, sendo que 78,5% dos eleitores, ao recusarem a continuidade da integração com a Indonésia, se mostraram partidários da independência, enquanto os restantes 21,5% foram favoráveis à adoção de um regime de autonomia que manteria o Timor parte integrante da Indonésia (FONTOURA, 2005, p. 221).

<sup>64</sup> Para mais informações sobre a Interfet, acessar: <<http://www.army.gov.au/Our-work/News-and-media/News-and-media-2012/News-and-media-December-2012/East-Timor-peacekeeping-mission-to-conclude>>.

assassinados, e por volta de 300.000 dos 850.000 habitantes foram forçados a abandonar seus lares em setembro de 1999 (FONTOURA, 2005, p. 220).

A INTERFET seria a primeira força multinacional, nos moldes de uma coalização *ad hoc*, da qual o Brasil participaria, enviando um pelotão de polícia do Exército, formado por cinquenta policiais e um oficial superior (SANTOS; RUSSO, 2007, p. 334). A INTERFET marca, portanto, a flexibilização do Brasil em participar de missões concebidas sob o Capítulo VII da ONU, conforme Santos e Russo, “ao que tudo indica porque a operação contava com o consentimento das partes no conflito” (SANTOS; RUSSO, 2007, p. 334-335).

Em fevereiro de 2000, a UNTAET substituiria a INTERFET, conservando 70% de seu efetivo (SANTOS; RUSSO, 2007, p. 335). A participação do Brasil foi ampliada, mantendo 11 policiais militares e enviando dois pelotões de polícia do Exército com setenta soldados (SANTOS; RUSSO, 2007, p. 335). A UNTAET consistiu, sobretudo, em uma missão de *peacekeeping*<sup>65</sup> cujo objetivo principal seria a criação de um governo provisório, exercendo autoridade administrativa no Timor, visando prestar assistência humanitária, auxiliar no desenvolvimento e na capacitação da população, além de manter a ordem e a segurança no país (UNITED NATIONS, 2008).

Assim, a UNTAET investigaria os graves crimes praticados em 1999, forneceria serviços policiais e apoio ao desenvolvimento da Força Policial do Timor Leste, garantiria a segurança externa do Timor por meio das Forças de Paz da ONU e seria responsável por transferir as responsabilidades administrativas do país às incipientes instituições timorenses (AGUILAR, 2012, p. 232). Cabe destacar, ainda, o caráter singular dessa missão na história da ONU, já que consistiu na primeira ocasião na qual a organização passou a ser completamente responsável pela administração de um território, atuando como sua única entidade soberana (FEDERER, 2005, p. 13-14).

A UNTAET foi chefiada pelo Representante Especial do Secretário-Geral da ONU no Timor, o brasileiro Sérgio Vieira de Melo, cargo que possuía status de chefe de governo. Ao explicar as características da cultura brasileira de missões de paz, e apresentar os

---

<sup>65</sup>Prevenção de conflitos, *peacemaking*, *peacekeeping*, *peacebuilding* e *peace enforcement* são os principais instrumentos da paz adotados pela ONU, sendo considerados medidas efetivas para evitar ameaças à paz e para reprimir os atos de agressão (FAGANELLO, 2013, p. 42). Em relação ao *peacekeeping*, sua função principal consiste na manutenção da paz, podendo ou não ser antecedido por uma missão de *peacemaking* (FAGANELLO, 2013, p. 46).

elementos relacionados à atuação dos brasileiros nessas iniciativas, Sérgio Aguilar (2012, p. 222) considera Vieira de Melo um exemplo dessa dinâmica, já que, mesmo possuindo o status de chefe de governo, o brasileiro “mantinha uma simplicidade que, aliada à inteligência, à habilidade na condução dos problemas, à firmeza nas decisões, à excelente visão administrativa e ao natural carisma, fazia dele uma pessoa querida e respeitada por todos”<sup>66</sup>.

A UNMISSET consistiu em uma nova missão de *peacekeeping* cujo objetivo seria prover assistência para o recém independente Timor-Leste, objetivando que o Estado timorense se tornasse autossuficiente (UNITED NATIONS, 2008). O Brasil contribuiria com essa missão enviando observadores militares e 75 policiais do Exército, ampliando esse contingente, em 2004, com mais 125 policiais militares (SANTOS; RUSSO, 2007 p. 335). A missão permaneceria no país até maio de 2005. Conforme Aguilar (2012, p. 232), como os soldados brasileiros eram os principais responsáveis na área de segurança, “durante a solenidade mais importante da UNMISSET, a passagem de responsabilidade da defesa externa da missão da ONU para o governo local, a tropa brasileira foi o principal ator na área da segurança”, sendo que um oficial brasileiro foi o responsável pelo planejamento e execução dessa celebração.

Assim como a UNAMET, a UNOTIL, iniciada em maio de 2005, também pode ser caracterizada como uma missão política, haja vista o seu objetivo consistir em auxiliar o desenvolvimento de instituições fundamentais para o Estado timorense e atuar no policiamento, além de prover treinamento em governança democrática e direitos humanos aos profissionais timorenses (UNITED NATIONS, 2008). O Brasil participaria dessa missão com seis oficiais militares e quatro conselheiros policiais (SANTOS; RUSSO, 2007, p. 335).

Em junho de 2006, as autoridades timorenses requisitaram o envio de uma força policial para o Timor-Leste, haja vista as crises política, humanitária e de segurança que haviam ocorrido no país ao longo daquele ano<sup>67</sup> e que, conforme Silva (2012a, p. 419),

---

<sup>66</sup> Essa avaliação positiva em relação à atuação dos funcionários brasileiros seria confirmada por uma discente timorense durante aula do curso de Relações Internacionais na UEPB ocorrida no segundo semestre de 2014. Na ocasião, a estudante afirmaria que Vieira de Melo e os brasileiros envolvidos nas missões de paz demonstravam mais segurança e capacidade de apoio aos timorenses do que as suas contrapartes das demais nacionalidades.

<sup>67</sup> De acordo com Silva (2012a, p. 419), “em 2006, conflitos que se iniciaram no interior das forças de segurança leste-timorenses (Exército e Polícia), e que, explorados politicamente pelas forças de oposição ao governo, mobilizaram diferentes atores da sociedade civil, levaram a uma crise política que acarretou a dissolução do primeiro governo constitucional do país e a emergência de aproximadamente 120.000 deslocados internos em Dili”.

“fizeram com que Timor-Leste deixasse de ser considerado um caso de gestão de transição política exemplar no cenário internacional”.

Assim, foi estabelecida a UNMIT, cujos objetivos principais consistiam em consolidar a estabilidade do país, auxiliar o Timor para que as eleições previstas para o ano seguinte ocorressem sem maiores incidentes, prover assistência para a política nacional timorense, auxiliar o governo timorense a traçar um plano de segurança que incluísse a FALINTIL, o Ministério de Defesa, a força policial e o Ministério do Interior, auxiliar na construção de capacidades do Estado timorense, prestar assistência para a população mais vulnerável, cooperar e ajudar na coordenação entre as diversas agências da ONU, fundos de financiamento, demais programas e parceiros internacionais envolvidos com a reconstrução do país, além de prover informações para a população sobre as eleições de 2007 e sobre a atuação da ONU e das suas missões no país (UNITED NATIONS, 2008).

Desde o início da sua participação, pode-se afirmar que a principal atuação do Brasil nessas missões consistiu no seu papel de atuar como um mediador relevante, auxiliando no diálogo entre as partes envolvidas no conflito, mantendo relações amistosas tanto com os timorenses como com o governo indonésio (BRACEY, 2011, p. 322). Em relação às motivações que ensejaram o Brasil a participar dessas missões, pode-se destacar a busca por prestígio como um dos incentivos principais. Assim, “Brasília acredita que a participação nas missões aumentará a reputação internacional e aumentará a projeção de poder econômico e político do país”, nesse sentido, “o prestígio está associado também ao objetivo de obter um assento permanente no Conselho de Segurança da ONU” (BRACEY, 2011, p. 315-316).

Ademais, é possível afirmar que a participação do Brasil em missões de manutenção da paz está relacionada com a consecução de objetivos pragmáticos da política externa do país, haja vista essa participação encontrar-se vinculada às constantes e históricas atividades brasileiras no âmbito do multilateralismo internacional, como demonstra a sua atuação ao longo dos anos em organizações internacionais. Assim, em conformidade com a noção de “autonomia pela participação”, esse protagonismo brasileiro tem como base a noção de que essas instituições são mecanismos de correção dos desequilíbrios no sistema internacional, historicamente vantajosos para as nações desenvolvidas (BRACEY, 2011, p. 316; LIMA; HIRST, 2006, p. 40).

Cabe ressaltar que a participação do Brasil em missões de paz ocorre sobretudo em regiões que o país considera estrategicamente relevantes para a consecução dos seus interesses, como sucede com as demais nações de língua oficial portuguesa, mormente Angola e Moçambique. Nesse sentido, entre agosto de 1995 e julho de 1997, o Brasil enviaria um total de 4.174 soldados e 48 policiais para Terceira Missão de Verificação das Nações Unidas em Angola (UNAVEM III). Do mesmo modo, entre janeiro de 1993 e dezembro de 1994, o Brasil enviaria 218 soldados e 16 policiais para a Operação das Nações Unidas em Moçambique (ONUMOZ), sendo esses casos os de maiores contingentes brasileiros enviados para missões de curta duração (FONTOURA, 2005, p. 215-217).

Conforme Wendy Hunter (1996, p. 24), o envolvimento do Brasil nessas duas missões se deve aos laços culturais e linguísticos existentes entre essas antigas colônias portuguesas. Inclusive, cabe ressaltar que o interesse das Nações Unidas pela participação das forças brasileiras consistiu, em grande medida, no compartilhamento da língua comum entre essas nações. Ademais, há uma questão econômica fortemente presente, já que, naquele momento, a Angola havia sido um destino relevante dos investimentos brasileiros, sobretudo no setor petrolífero.

Outrossim, conforme Hunter, as autoridades militares brasileiras consideraram as missões nos países africanos como oportunidades importantes para que o contingente brasileiro recebesse treinamento de parceiros internacionais. Nesse sentido, o Brasil objetiva “obter treinamento para suas Forças Armadas e reforçar os laços militares com outras nações (...) que também contribuem para as missões” (BRACEY, 2011, p. 316).

Faz-se necessário destacar que apesar de os contingentes brasileiros enviados ao Timor-Leste serem comparativamente menores quando contrastados com as forças enviadas por outros parceiros - e também quando confrontadas com a quantidade de tropas enviadas pelo Brasil para Angola e Moçambique -, de acordo com Santos e Russo (2007, p. 335), o país atuou de forma intensa nas negociações relativas ao Timor-Leste no âmbito do Conselho de Segurança, onde participou como membro não-permanente em 1998-1999 e 2004-2005. Ademais, deve-se destacar novamente que essa participação brasileira em Timor-Leste “tem importância pelo precedente que representa o seu engajamento na INTERFET, operação estabelecida com base no Capítulo VII da Carta, ou seja, com permissão para o uso mais extensivo da força” (SANTOS; RUSSO, 2007, p. 335).



Com a restauração da independência do Timor, em 20 de maio de 2002, o Brasil passa a manter relações diplomáticas com o país, sendo oficialmente aberta a embaixada brasileira na capital timorense. O Ministério das Relações Exteriores destaca que “o relacionamento bilateral é marcado por vínculos culturais, decorrentes da herança lusófona comum. Timor-Leste é o único país da Ásia e Oceania a adotar o português como língua oficial e integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)”<sup>68</sup>. Conforme mencionado, a entrada do Timor na CPLP ocorreria ainda em 2002, entre julho e agosto daquele ano.

Ainda que, nos últimos anos, a política externa do Brasil tenha passado por um “declínio relativo” (CERVO; LESSA; 2014, p. 133), a chancelaria brasileira assevera que as relações entre o país e Timor-Leste continuam próximas. Este fato foi demonstrado, conforme o MRE, pela visita ao Brasil, em 2011, do primeiro-ministro timorense, Xanana Gusmão, o primeiro chefe de governo estrangeiro a ser recebido pela recém empossada presidente Dilma Rousseff. No mesmo sentido, pode-se afirmar que as relações entre os dois países têm se aprimorado nos últimos anos com a visita recíproca de diversas autoridades nacionais<sup>69</sup>.

Em suma, percebe-se que desde a declaração de independência do Timor, em 1975, a política externa brasileira tem atuado em relação à questão timorense conforme o contexto internacional e a sua própria conjuntura interna. Assim, com as modificações ocorridas a partir da redemocratização brasileira, e a maior visibilidade internacional em relação às violações dos direitos humanos dos timorenses a partir dos anos de 1990, o Brasil passa a voltar-se de forma mais efetiva às necessidades da população timorense, como demonstra a participação brasileira nas diversas missões enviadas pela ONU a partir de 1999. Contudo, deve-se destacar que a atuação do Brasil também está associada aos interesses políticos, econômicos e estratégicos do país em relação ao Timor e à região asiática, em geral, focos crescentes de atenção da diplomacia brasileira desde, no mínimo, os anos de 1980 (CUNHA, 2001, p. 198).

---

<sup>68</sup> Disponível em:

<[http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5477&Itemid=478&cod\\_pais=TMP&tipo=ficha\\_pais&lang=pt-BR](http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5477&Itemid=478&cod_pais=TMP&tipo=ficha_pais&lang=pt-BR)>.

<sup>69</sup> Uma cronologia dessas visitas pode ser vista no link da nota anterior.

## 2.2 O Brasil no Timor

Em pesquisa realizada com professores integrantes da cooperação educacional brasileira em Timor-Leste, Erivelto Rodrigues Teixeira (2013), docente participante de iniciativas de cooperação naquele país entre 2008 e 2010, colheu o seguinte depoimento de um membro da missão brasileira em relação aos desafios ao desenvolvimento do sistema educacional timorense: “os principais problemas estão relacionados à qualificação e capacitação dos professores e profissionais de ensino, assim como a implementação da língua portuguesa como idioma oficial nas escolas e faculdades do país” (TEIXEIRA, 2013, p. 68).

Essa preocupação com a formação de professores timorenses e com a capacitação desses profissionais na língua portuguesa pode ser apreendida a partir de uma pesquisa no site da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) sobre os projetos concluídos até o momento na área educacional entre Brasil e Timor-Leste<sup>70</sup>. Desse modo, constata-se que dez dos onze projetos realizados até o momento estão vinculados ao subsetor de formação profissional, estando o programa restante alocado sob a denominação de merenda escolar.

Esses projetos incluem parceiros diversos como o Ministério da Educação do Brasil (MEC), o Instituto Rio Branco (IRBr), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e englobam diferentes objetivos como, por exemplo, a capacitação, no Brasil, de diplomatas timorenses e o desenvolvimento do empreendedorismo no país asiático. Contudo, cabe ressaltar que, no presente tópico, serão analisados apenas os projetos educacionais desenvolvidos no território timorense.

Conforme a ABC<sup>71</sup>, o primeiro programa da parceria Brasil-Timor realizado nesse país consistiu na implementação do Centro de Promoção Social, Formação Profissional e Desenvolvimento Empresarial de Becora, atualmente chamado de Centro de Formação Profissional Brasil-Timor-Leste, uma parceria com o SENAI. O objetivo do centro consiste na capacitação de mão-de-obra nas áreas de construção civil, marcenaria, costura industrial, hidráulica, eletricidade, panificação e informática. Assim, haja vista a ausência de recursos humanos capacitados para a reconstrução do país, esse programa visa a formação profissional dos timorenses e a sua introdução no mercado de trabalho.

---

<sup>70</sup> Consulta disponível em <<http://www.abc.gov.br/projetos/pesquisa>>.

<sup>71</sup> Informações disponíveis no seguinte link: <<http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/TimorLeste>>.

Esse projeto já passou por cinco fases, desde a recuperação das instalações onde viria a funcionar o Centro<sup>72</sup>, passando pela estruturação pedagógica e pela a capacitação do quadro de profissionais, até a fase mais recente, concluída em maio de 2015, que consistiu na transferência integral da administração do centro para o governo timorense. De acordo com a ABC, entre 2002 e 2005, aproximadamente 700 alunos foram formados pelo Centro. Por sua vez, entre 2007 e 2010, esse número subiu para 1127 profissionais que receberiam não apenas treinamento técnico, mas também noções de empreendedorismo (MORAES, 2014, p. 123).

Outro setor relevante da cooperação entre os dois países consiste em projetos de merenda escolar e no “Bolsa-Mãe”, programa inspirado no brasileiro Bolsa-Família (MORAES, 2014, p. 124). Assim, entre fevereiro de 2011 e fevereiro de 2014, foi executado o projeto “Apoio ao Fortalecimento do Programa de Merenda Escolar de Timor Leste” em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa tem o objetivo de contribuir com a criação e o aperfeiçoamento de mecanismos organizacionais e de planejamento do Estado timorense, incrementando os níveis de segurança alimentar e nutricional do país. A iniciativa engloba o emprego de uma alimentação saudável, o apoio ao desenvolvimento sustentável e a participação da comunidade no controle social. Contudo, a “falta de coordenação vertical e horizontal do Governo e a frágil sinergia dos atores sociais são problemáticas que dificultam o desenvolvimento” timorense (MORAES, 2014, p. 125).

Além desses projetos implementados no Centro de Formação e/ou em parceria com a ABC, a cooperação educacional brasileira com Timor-Leste pode ser dividida em cinco fases, a partir da análise das atividades implementadas no âmbito do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), uma colaboração entre o governo timorense e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Devido à quantidade de projetos realizados, ao número de participantes envolvidos e à duração dos projetos, o PQLP é comumente concebido como o principal programa de cooperação educacional desenvolvido entre os dois países (PEREIRA, 2014, p. 126; TEIXEIRA, 2013, p. 4).

---

<sup>72</sup> De acordo com Gabino Ribeiro Moares (2014, p. 123), “O SENAI-Becora foi implantado nas antigas instalações de um Centro de Formação que fora destruído pelas milícias pró-Indonésia”.

As fases do programa podem ser esquematizadas da seguinte forma: início das intervenções no Timor, em 2003, quando o PQLP ainda não existia, porém, quando seria enviada àquele país a primeira missão de especialistas brasileiros em educação; fase pioneira, entre 2005 e 2006, com o surgimento do PQLP; a segunda edição do programa, entre 2007 e 2008; a terceira edição, entre 2009-2010; a fase atual, a partir de 2012, após o hiato ocorrido em 2011 e depois das mudanças realizadas com base na experiência de cinco anos do PQLP<sup>73</sup>, como, por exemplo, a inclusão da Universidade Federal da Santa Catarina (UFSC) como instituição responsável pela coordenação acadêmica do projeto.

Em 2003, o MEC selecionou seis professores brasileiros para compor a primeira Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste (MEBE). Essa iniciativa tinha como objetivos: auxiliar a implantação do Plano de Desenvolvimento do Currículo Nacional; assessorar a redação da futura Lei Básica de Educação Nacional; contribuir para a preparação de professores de língua portuguesa (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 235).

Conforme Maria Manuela Gusmão (2010, p. 74), dentre os principais desafios encontrados pelos especialistas brasileiros, pode-se destacar o fato de o Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desportos do Timor-Leste (MECJD) se encontrar, naquele momento, desorganizado devido ao período de reconstrução do país<sup>74</sup>. Nesse sentido, Aliete Bormann e Marília Silveira, professoras participantes da MEBE, ressaltam as “dificuldades que os técnicos e responsáveis pelos diversos setores do MECJD tiveram em compreender o significado real de mudança e aceitar a interferência estrangeira” (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 235).

Destaca-se, dentre as dificuldades enfrentadas por essa iniciativa pioneira, o curto prazo que a missão dispunha para desenvolver as suas atividades, haja vista o contrato dos brasileiros abranger apenas seis meses de trabalho. Do mesmo modo, as educadoras enfatizam que não houve tempo para que os profissionais brasileiros se articulassem melhor

---

<sup>73</sup> Histórico disponível no documento “Relatório Anual de Atividades” de 2013, disponível em: <<http://pqlp.pro.br/2013-2/>>.

<sup>74</sup> Uma pessoa ouvida nesta pesquisa, que viveu muitos anos no Timor-Leste e participou ativamente da política local, relatou que, em geral, os problemas relativos a esse baixo nível de formação educacional timorense se devem, sobretudo, à precária educação oferecida pela Indonésia, à exclusão e perseguição dos “melhores elementos da juventude timorense” sob a ocupação e aos 24 anos de proibição do ensino e uso do português.

antes da viagem<sup>75</sup>, já que o resultado da seleção teria sido divulgado apenas um mês antes do embarque (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 235; GUSMÃO, 2010, p. 74).

Outra dificuldade encontrada pela MEBE consistiu nas discordâncias entre a cooperação brasileira e a cooperação portuguesa - também participante de projetos educacionais no Timor-Leste -, haja vista o fato de que cada grupo defendia os aspectos estruturais da educação semelhantes ao seu respectivo país, almejando que seu ponto de vista prevalecesse, e que, conseqüentemente, o Timor-Leste adotasse um sistema educacional majoritariamente influenciado pelas perspectivas desses doadores (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 237).

Os professores da MEBE também encontraram desafios relacionados aos sistemas educacionais anteriormente adotados no Timor, à ausência de qualificação dos quadros docentes do país, à falta de material didático atualizado e em português, além da “barreira da língua” (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 240), haja vista, naquele momento, a maioria absoluta dos docentes não falarem português. Assim, conforme Bormann e Silveira (2007, p. 242), “dos seis mil professores que atuavam no país, apenas quarenta tinham o domínio do idioma”.

A diversidade linguística<sup>76</sup> de Timor-Leste é um dos aspectos essenciais no que tange à atuação dos programas de cooperação educacional, uma vez que é grande a dificuldade que os membros das diversas missões encontram em se comunicar apropriadamente com os timorenses. Nesse sentido, ainda que o português e o tétum sejam as línguas oficiais do país, a depender da geração, esses idiomas geralmente são o terceiro ou quarto aprendidos pelos timorenses, já que a primeira língua utilizada tende a ser o idioma materno (SANTOS, 2014, p. 33). Em relação especificamente à língua portuguesa, conforme Erivelto Teixeira (2013, p. 62), “o português que se fala em Timor-Leste é o mesmo que se fala em Portugal, que muitas vezes confunde os timorenses quando estes ouvem o português brasileiro”.

---

<sup>75</sup> Essa ausência de ambientação prévia com o ambiente timorense também é destacada em depoimento de um professor brasileiro participante do PQLP colhido por Teixeira (2013, p. 71) nos seguintes termos: “existe falta de preparo do professor brasileiro enviado ao Timor, falha da Capes. Com isso existem professores que se veem em apuros quando percebem que tem apenas o giz e um quadro precário para ensinar”. No mesmo sentido, em relação ao papel da Capes, Teixeira (2013, p. 74) avalia que “a Capes não mantém acompanhamentos regulares aos professores, nem academicamente, nem pedagogicamente muito menos atendimentos individualizados. O professor brasileiro em Timor-Leste está abandonado à própria sorte”.

<sup>76</sup> De acordo com Silva (2012a, p. 25), a população timorense “se divide em pelo menos 15 grupos etnicolinguísticos – o número varia em função do critério que se adota, podendo chegar a mais de 30”.

Inclusive, esse “processo de colonização linguística”, exemplificado pela ausência de uma “língua portuguesa timorense” (SILVA, 2012b, p. 143), é uma das características da cooperação internacional em Timor-Leste que, de acordo com alguns professores participantes do PQLP, deve ser debatido urgentemente com o intuito de fortalecer o princípio de autodeterminação dos timorenses (TEIXEIRA, 2013, p. 61-67). Mesmo as iniciativas brasileiras de cooperação e capacitação dos recursos humanos daquele país, comumente reconhecidas como mais compreensivas da realidade do Timor-Leste, conforme mencionado no tópico anterior, tendem a enfrentar dificuldades adicionais em relação à barreira linguística, já que, “as particularidades do português brasileiro com seus diferentes sotaques, portanto, mais atrapalham do que ajudam”, conforme assevera Teixeira (2013, p. 62). Ademais, deve-se destacar que há, de antemão, uma falta de entusiasmo das populações locais em usar o português dado ao contato prévio com uma atitude opressiva por parte de muitos professores de Portugal, que exigem, de forma autoritária, que os timorenses usem a língua portuguesa à todo custo<sup>77</sup>.

A tênue fronteira entre cooperação e ingerência, exemplificada, no campo linguístico, pela impossibilidade de Timor-Leste desenvolver, espontaneamente, uma língua portuguesa própria, é passível de ser observada em todos os aspectos da atuação internacional naquele país. Assim, a respeito do desenvolvimento da educação superior timorense, Antônio Elízio Pazeto - membro da Missão Brasileira em Timor-Leste para a Educação Superior, em 2004, e integrante da Força de Paz da ONU, em 2005, em ambas as ocasiões como consultor em administração da Educação -, afirma que as influências externas sobre o Timor “exercem absoluta preponderância sobre a ainda frágil estrutura humana, financeira e administrativa local” (PAZETO, 2006, p. 8). Desse modo, conforme o autor, a dependência da administração local e a sua falta de experiência burocrática “representam os maiores desafios na definição de estratégias e de capacitação institucional em relação à educação superior” (PAZETO, 2006, p. 8).

Conforme mencionado anteriormente, em 2005 inicia-se a fase pioneira do PQLP, com o envio ao Timor de 48 professores brasileiros em parceria com a CAPES. Instituído por decreto no ano anterior, o PQLP “seleciona professores brasileiros de todas as áreas do

---

<sup>77</sup> Essa informação foi relatada por uma pessoa ouvida nesta pesquisa, que viveu muitos anos no Timor-Leste e que participou ativamente da política local.

conhecimento para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes de diversos níveis de ensino dentro do território timorense”<sup>78</sup>. A partir de então, o programa enviaria uma média anual de 50 bolsistas brasileiros para o Timor, onde eles permaneceriam por seis meses, havendo a possibilidade de estender esse prazo até 18 meses.

Essa primeira iniciativa no âmbito do programa teria como atribuições: iniciar o desenvolvimento de currículos para todos os níveis escolares; capacitar os professores timorenses dos níveis primário, pré-secundário e secundário; implementar projetos de pesquisa e extensão, além de iniciar a formação de professores no âmbito da Universidade Nacional Timor Lorasa’e (UNTL); reestruturar e implementar o Instituto de Formação Contínua de Professores (IFCP)<sup>79</sup>. Conforme Fernando Spagnolo (2011, p. 54), uma série de ações seriam executadas durante essa primeira missão: implementação do Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária (PROFEP) e dos Bacharelados de Emergência; elaboração de livros didáticos e de cursos na UNTL; participação em grupos de trabalho; assessoria pedagógica e administrativa; projetos culturais e apoio à Feira do Livro, entre outras.

Todavia, assim como a MEBE, essa missão também encontraria uma série de dificuldades, já que, conforme assevera Gusmão (2010, p. 75), não fora previamente realizado um estudo de viabilidade e coordenação com o MECDJ, sendo essa iniciativa unicamente uma resposta aos pedidos dos principais líderes políticos do Timor-Leste naquela época. A autora ainda afirma que o grupo não possuía um coordenador geral específico, assim, houve desentendimentos em relação à distribuição de tarefas que os quase cinquenta professores brasileiros deveriam realizar.

No mesmo sentido, destaca-se novamente a precária estrutura do Timor-Leste durante aquele período, incapaz de proporcionar, de forma eficaz, apoio às atividades da missão, uma vez que as escolas ainda se encontravam em condições precárias: “sem currículo, sem diretrizes, sem materiais escolares, com falta de professores, deficiência na língua de

---

<sup>78</sup> Disponível no documento “Relatório Anual de Atividades” de 2014, acessar: <<http://pqlp.pro.br/2014-2/>>. Para mais informações sobre o PQLP, ver o site institucional da CAPES e/ou o site organizado pelo próprio programa, disponíveis, respectivamente, nos seguintes links: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/timor-leste/programa-de-qualificacao-de-docente-e-ensino-de-lingua-portuguesa-no-timor-leste>>; <<http://pqlp.pro.br/>>.

<sup>79</sup>Histórico disponível no documento “Relatório Anual de Atividades” de 2013, disponível em: <<http://pqlp.pro.br/2013-2/>>.

instrução” (GUSMÃO, 2010, p. 75) - empecilhos, inclusive, já previamente constatados pela MEBE.

Como consequência, Gusmão afirma que alguns professores retornariam ao Brasil, já que não possuíam condições adequadas de trabalho, enquanto “outros mantiveram-se no MEC sem uma tarefa clara e alguns deles foram procurar emprego nas ONGs internacionais” (GUSMÃO, 2010, p. 75). Cabe ressaltar que essa frustração dos bolsistas brasileiros, e a consequente busca por outras oportunidades profissionais no Timor ou quebra dos contratos e retorno prematuro ao Brasil, continuaria durante os anos posteriores do programa, como afirma Teixeira (2013, p. 42) sobre a sua experiência como bolsista do PQLP.

Com base em relatórios dos bolsistas participantes, as instituições responsáveis pelo PQLP passaram a ter ciência dos principais desafios enfrentados pelos profissionais brasileiros. Assim, como demonstra documento<sup>80</sup> do próprio programa, as dificuldades precípua encontradas englobavam: o período de crise generalizada devido aos acontecimentos ocorridos durante o ano de 2006; a resistência dos timorenses quanto à atuação estrangeira; a resistência em relação ao aprendizado de língua portuguesa; o precário planejamento linguístico nacional; as diversidades linguística e cultural entre os próprios timorenses; as dificuldades de mobilidade e permanência em território timorense; as divergências conceituais diversas.

Na segunda edição do PQLP (2007-2008) foi anexado ao edital os cinco principais projetos que fariam parte do programa até 2010, a saber: Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária (PROCAPES); implantação da Pós-Graduação na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (PG-UNTL); Ensino da Língua Portuguesa Instrumental (ELPI); Formação de Professores na Escola Primária em Timor-Leste (PROFEP); Promoção da Qualidade Acadêmica em Ciências na Faculdade de Ciências da Educação da UNTL (PQA-FCE) (LUNARDI, 2014, p. 94; PEREIRA, 2014, p. 126; SANTOS, 2014, p. 70).

Resumidamente, o PROCAPES objetivava a formação de professores nas áreas de Ciências Naturais (Física, Química, Matemática e Biologia). Os professores brasileiros se responsabilizariam por ministrar aulas nos bacharelados das respectivas áreas, chamados de “bacharelados de emergência” devido à duração menor (entre seis e sete semestres), enquanto

---

<sup>80</sup> Documento disponível em: <<http://pqlp.pro.br/2013-2/>>.



que aos professores portugueses caberia a atribuição do ensino do português. O PG-UNTL atuava na docência e orientação de cursos de especialização em Educação e Língua Portuguesa na UNTL promovendo ensino, pesquisa e extensão. O ELPI englobava o curso instrumental de português como língua estrangeira e tinha como principal alvo os técnicos e funcionários do setor público administrativo do Timor-Leste. Por fim, o PROFEP, baseado na experiência brasileira do Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO)<sup>81</sup>, visava a capacitação de professores da educação primária, auxiliando os professores em formação na elaboração de materiais didáticos (SANTOS, 2014, p. 72-73).

Para a terceira edição do PQLP (2009-2010) houve a sua reestruturação por meio da institucionalização da Universidade Federal de Santa Catarina como IES responsável pela coordenação acadêmica do programa. Os projetos já iniciados seriam mantidos com cerca de 1000 timorenses sendo atendidos nesse biênio em programas como: a formação de professores do ensino secundário nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química; a capacitação contínua de professores formadores do ensino médio; os quatro cursos de especialização implementados na UNTL (Educação Ambiental, Educação e Ensino, Ensino de Língua Portuguesa, Gestão Educacional); e com o ensino de língua portuguesa<sup>82</sup>.

Em 2011 não houve missão para o Timor por meio do PQLP, de acordo com relatório<sup>83</sup> do próprio programa. Conforme o documento, isso se deve “em virtude da mudança de governo no Brasil, de reorganizações nas políticas internas brasileiras e da negociação de um novo Ajuste” ao documento base da cooperação entre os dois países, ou seja, o Decreto de Cooperação Internacional entre o Brasil e Timor-Leste”. Ademais, ainda de acordo com o documento, percebeu-se “um certo desgaste das relações entre os dois países” naquele período. Tal esgotamento pode ser mais bem entendido por meio da leitura do depoimento de Erivelto Teixeira, participante do PQLP durante o período imediatamente anterior à suspensão das missões:

O ano agora é 2010, as coisas mudaram bastante, a reformulação que a Capes instituiu no programa não está funcionando, pois ela expõe muito os profissionais

---

<sup>81</sup> Conforme o site da ABC: “o projeto de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste tem como ponto de partida a experiência brasileira com o Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO). Proporciona aos professores sem habilitação o domínio dos conteúdos do ensino médio (equivalente à escola secundária em Timor-Leste) e a formação pedagógica com vistas à melhoria da qualidade de ensino e à prática docente”. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/projetos/pesquisa>>.

<sup>82</sup> Informações contidas no documento “Relatório Anual de Atividades” de 2013, disponível em: <[http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2015/05/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades\\_PQLP\\_2013.pdf](http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2015/05/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades_PQLP_2013.pdf)>

<sup>83</sup> Ver nota anterior.

que são veteranos na missão. Tudo que se fez no passado é condenado. A historicidade não existe. Erros das missões anteriores já registrados em relatórios voltaram em escala maior. Considero esse ano de 2010, o pior de todos, nas questões profissionais, acredito ter sido um erro ter continuado em Timor-Leste. As sucessões de conflitos culminaram com várias desistências (TEIXEIRA, 2013, p. 43-44).

Com as mudanças estabelecidas a partir de 2010, foram extintos os programas PROCAPES, PG-UNTL, ELPI e PROFEP, e estabeleceu-se, de forma mais clara, que o PQLP se assentaria em três áreas fundamentais: formação inicial e continuada dos docentes; fomento ao ensino da língua portuguesa; apoio ao ensino superior<sup>84</sup>. A partir de 2012 foram estabelecidas as atividades permanentes das missões, consistindo nos cursos de língua portuguesa para funcionários públicos do governo timorense, atividades de docência e co-docência na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), formação docente em português e nas diversas disciplinas do ensino secundário.

Acrescenta-se que uma série de iniciativas tem sido executadas no âmbito dos três eixos mencionados. Desse modo, na área de formação inicial e continuada de professores estabeleceu-se projetos de práticas educativas para educação das pessoas com deficiência, além da elaboração de material para produção audiovisual e cursos de extensão. Por sua vez, em relação ao fomento ao ensino da língua portuguesa têm sido organizados cursos em módulos de 60h para funcionários dos diversos ministérios do governo timorense, além do Curso de Língua Portuguesa para docentes e funcionários das Instituições Privadas de Ensino Superior de Timor-Leste no âmbito do Projeto de Formação de Língua Portuguesa para Docentes Universitários. Já na área de apoio ao ensino superior, os profissionais brasileiros foram responsáveis pela co-orientação de monografias no curso de Formação de Professores, além da organização de cursos de extensão para discentes e docentes, grupos de estudo e eventos acadêmicos como o I Simpósio de Educação: Ciência e Cultura em janeiro de 2014<sup>85</sup>.

Ainda que nos relatórios sobre as atividades desenvolvidas pelo programa durante os anos de 2014 e de 2015 não haja menção às dificuldades, desafios e necessidades do PQLP, é possível analisar essas queixas a partir do que fora exposto pelos professores brasileiros no

---

<sup>84</sup> Para uma explicação sobre cada um desses eixos, acessar: <<http://pqlp.pro.br/2014-2/>>.

<sup>85</sup> Para mais informações sobre esses e outros projetos implementados até 2014, acessar: <<http://pqlp.pro.br/2014-2/>>.

relatório do ano de 2013<sup>86</sup>. Assim, há alusão à falta de planejamento, acompanhamento, organização e avaliação das diversas ações empreendidas pelo programa, tendo ocorrido, por exemplo, o cancelamento de turmas dos cursos de língua portuguesa devido à falta de disponibilidade de salas de aula, fato apenas percebido após o início dos cursos.

Ademais, menciona-se dificuldades relacionadas à infraestrutura disponível para a cooperação brasileira, como, por exemplo, o fato de a sala de reuniões e estudos ter tido seis princípios de incêndio ao longo do ano de 2013, já que as instalações elétricas não suportavam diversos equipamentos eletrônicos ligados ao mesmo tempo. Assim, são demandas do programa uma sala adequada, com materiais de pesquisa e consulta, um acompanhamento administrativo da CAPES mais pontual e organizado, orientações claras sobre as tarefas a serem executadas, bolsistas permanentes nas áreas de psicologia, comunicação, direito e engenharias, além de um instrumento de coleta de dados com o intuito de aferir o real impacto do PQLP para os timorenses<sup>87</sup>.

Conforme Graziela Lunardi (2014, p. 96), “o principal objetivo das missões brasileiras tem sido de contribuir para que o processo educacional timorense seja estabelecido de acordo com as necessidades e desejos do povo”. Inclusive, o desenvolvimento de projetos sob a ótica dos demandantes é uma das características da cooperação brasileira, conforme analisado no capítulo anterior. Contudo, ainda que as iniciativas de cooperação brasileira tenham contribuído para o desenvolvimento da educação do país ao longo de dez anos de cooperação, mostra-se evidente a necessidade de reavaliar alguns pontos deficientes nesses projetos.

Nesse sentido, a partir da sua experiência como participante do PROCAPES entre 2008-2010 e como articuladora pedagógica do PQLP durante o ano de 2012, Lunardi defende que há a necessidade de manter os projetos que já foram iniciados, mas que o processo de avaliação dessas iniciativas deve ser revisto com o intuito principal de introduzir avaliações periódicas sobre o que foi realmente implementado durante a ação desses projetos, “incluindo uma análise do perfil dos alunos e do material didático utilizado” (LUNARDI, 2014, p. 96).

Pesquisas de opinião entre os professores participantes do PQLP revelam que foram realizados relatórios apontando as deficiências em relação aos projetos realizados pelo Brasil.

---

<sup>86</sup> Documento disponível no seguinte link: <[http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2015/05/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades\\_PQLP\\_2013.pdf](http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2015/05/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades_PQLP_2013.pdf)>.

<sup>87</sup> Informações presentes no documento disponível na nota 86.

Contudo, conforme Teixeira (2013, p. 71), “os mesmos erros continuam a ocorrer, como se os relatórios anuais não fossem considerados na avaliação da Capes sobre o programa”. Alguns depoimentos revelam, por exemplo, a ausência de coordenação entre os projetos. Como afirma um dos bolsistas brasileiros: “no período que lá estive (2007-2010), eu não senti o nosso programa perfeitamente integrado às necessidades locais, como um todo. Eu percebi dentro da cooperação iniciativas isoladas e frutíferas, porém não da missão de forma geral” (TEIXEIRA, 2013, p. 71).

Ademais, para Lunardi (2014, p. 96), à cooperação bilateral com o Brasil deve ser incorporada a política atual do Ministério da Educação do Timor-Leste de gestão compartilhada de projetos. Conforme a autora, a relevância dessa política, associada à etapa corrente do desenvolvimento do Timor-Leste - na qual já há uma maior quantidade de recursos humanos capacitados quando comparados com o início das iniciativas de cooperação -, consiste na possibilidade de incluir coordenadores timorenses, além de equipes de gestão e de logística daquele país que atuem conforme um plano traçado pelo próprio Ministério com o objetivo de melhor responder às necessidades dos timorenses (LUNARDI, 2014, p. 96-97).

Essa necessidade também está presente na análise de Fabiana dos Santos (2014) sobre o PROCAPES, projeto no qual a pesquisadora atuou como formadora de professores. Conforme a autora, “fica por conta de cada cooperação – e no caso da cooperação brasileira, de cada professor – definir seu programa de curso a partir do que ‘interpreta/traduz’ ser o ensino de Língua Portuguesa no curso de formação de professores em Timor-Leste” (SANTOS, 2014, p. 76). Portanto, de acordo com Santos, não há uma coordenação entre as cooperações envolvidas no mesmo projeto, o que dificulta, inclusive, a possibilidade de que se possa “compreender os motivos pelos quais os professores timorenses, depois de três anos de aulas de Português, chegam ao curso específico sem dominar a língua-alvo” (SANTOS, 2014, p. 76).

Em relação ao PROFEP, segundo Maria Gusmão (2010, p. 75), pesquisadora que participou desse projeto, “devido à falta da rede de comunicação, de recursos humanos, econômicos e de materiais de apoio, não foi eficiente como deveria ser”. Ademais, a autora afirma a necessidade de realizar uma avaliação externa do projeto “com o objetivo de

investigar o alcance das metas definidas e fazer correções necessárias” ao programa (GUSMÃO, 2010 p. 93).

No mesmo sentido, Gusmão sustenta ser necessário realizar estudos que identifiquem se os cursos implementados realmente enfocam as competências mais urgentes relacionadas à debilidade dos professores timorenses em sala de aula. Assim, devem ser efetuadas pesquisas de opinião e estudos de caso nas escolas onde os professores participantes dos cursos dão aula para avaliar os impactos do PROFEP no dia a dia da educação timorense (GUSMÃO, 2010, p. 93).

Desafios relacionados à burocracia da CAPES e continuidade das missões também devem ser destacados. Assim, em determinados períodos, de acordo com um dos professores participantes do PQLP, “houve interstícios de até 8 meses entre uma missão e outra, quando esperava-se que o programa, de certa maneira vinculado ao ano letivo, não deveria sofrer interrupções” (TEIXEIRA, 2013, p. 76). Essas interrupções ocorriam devido à lentidão do processo burocrático de seleção dos futuros bolsistas para as missões vindouras, consequências de “conflito de prioridade, de calendário, de disponibilidade de gestores e dirigentes da Capes” (TEIXEIRA, 2013, p. 76). Ademais, o não cumprimento dos cronogramas previstos fazia parte da rotina das missões, o que comprometia a continuidade dos projetos. Assim, “entre uma missão e outra o cenário mudava e a retomada das atividades com o novo grupo de professores era efetivamente um novo início” (TEIXEIRA, 2013, p. 76).

Deve-se destacar, ainda, duas questões fundamentais analisadas pelos profissionais brasileiros: a própria qualidade do sistema educacional do Brasil; a forma como é feito o processo de recrutamento dos profissionais<sup>88</sup> que deverão desempenhar o papel de formadores de docentes no Timor-Leste. Ainda que seja possível afirmar a existência de uma grande diferença no grau de desenvolvimento entre os sistemas educacionais de ambos os países, as falhas da educação brasileira também devem ser levadas em conta no processo de

---

<sup>88</sup> Uma das conclusões da pesquisa realizada por Teixeira entre os professores brasileiros participantes do PQLP consiste na necessidade de mudanças em relação à metodologia de seleção de professores, desse modo, conforme o autor, “os professores deveriam ser avaliados também por uma aula prática” (TEIXEIRA, 2013, p. 76). Contudo, de acordo com o edital de seleção mais recente do PQLP, publicado em outubro de 2013, a seleção é feita por meio de duas fases: análise de mérito; arguição oral e escrita. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-076-2013-Timor-Leste-PQLP-31102013.pdf>>.

cooperação educacional. Uma professora participante do PQLP apresenta essas dificuldades nos seguintes termos:

O Brasil não consegue resolver os próprios problemas em relação à Educação e se dispõe a resolver os problemas alheios. Envia pessoal desqualificado/despreparado para “qualificar” os profissionais timorenses. Os professores selecionados para atuar no Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa chegam ao país sem uma avaliação séria de suas potencialidades como educadores na Língua e sem uma preparação efetiva sobre as funções que vão desempenhar. Mesmo os mais preparados e com as melhores intenções, decepcionam-se ao constatar que a cooperação educacional brasileira só é bonita no papel (TEIXEIRA, 2013, p. 72).

Portanto, faz-se necessário realizar uma reavaliação da importância que a cooperação educacional possui para o desenvolvimento de um país como o Timor-Leste e se as instituições educacionais e administrativas brasileiras estão realmente capacitadas para esse desafio. Assim, não apenas o volume de projetos deve ser celebrado, como também a qualidade dessas iniciativas, que devem ser mensuradas a partir dos seus efeitos proveitosos para a sociedade timorense. Após uma década de existência do PQLP, dever-se-ia ser possível afirmar se o Brasil está efetivamente contribuindo para a formação de um sistema educacional de qualidade no país asiático.

Por fim, deve-se destacar que uma dificuldade adicional em relação à cooperação internacional com o Timor-Leste consiste nas características de personalidade dos timorenses, já que, devido à sua própria índole e cultura, os nacionais do Timor possuem grande respeito perante à autoridade. Assim, conforme afirma um dos professores participantes das iniciativas educacionais brasileiras, entrevistado por Teixeira (2013, p. 63), “difícilmente um aluno diz com naturalidade que não entendeu determinada explicação ou termo. Se perguntado, tende a dizer que entendeu. Considera quase um desrespeito para com o professor – e uma vergonha perante os colegas – pedir ao professor que explique novamente determinado tópico”.

Esse fato, além de dificultar o aprendizado individual dos timorenses - o que ocasiona em uma formação incompleta e/ou em um grande número de evadidos -, também impossibilita o advento de debates acadêmicos nas salas de aula, assim, a própria construção do conhecimento crítico, fundamento do método científico e da vida acadêmica, é comprometida, haja vista não existir o confronto de pontos de vista entre alunos e entre alunos e professores.

Um exemplo dessas dificuldades relacionadas à cultura dos timorenses pôde ser percebido durante a implementação do PG-UNTL entre 2007-2008, que visava estabelecer cursos de pós-graduação na principal universidade do Timor-Leste. Conforme Maurício Aurélio dos Santos (2010), um dos responsáveis pelo projeto, ainda que, durante aquele período inicial, tenham sido implantados com relativo sucesso quatro cursos de especialização (Educação e Ensino, Gestão da Educação, Educação Ambiental e Ensino da Língua Portuguesa), o mestrado em Educação não pôde ser efetivado, devido, sobretudo, à razões de cunho cultural como: a dificuldade que os profissionais timorenses tinham de cumprir o cronograma apresentado, já que eles possuem uma forma diferente de se relacionar com o tempo; dificuldades dos timorenses na prática do recolhimento necessário à produção científica; carência de cultura acadêmica por parte do corpo docente da UNTL, representado pela ausência de organização de eventos acadêmicos e pela falta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; dificuldades na articulação hierárquica e institucional que favorecesse os estudos sobre a implementação do mestrado, uma vez que havia “resistência (sobretudo dos professores e funcionários em dividir espaços e participar da solução dos problemas)” (SANTOS, 2010, p. 173).

Além do PQLP, deve-se destacar a atuação da ONG brasileira Alfabetização Solidária (Alfasol) no território timorense, onde, inclusive, a Alfasol iniciaria suas atividades de cooperação internacional. Nesse sentido, cabe ressaltar que, de acordo com Fernanda Gonçalves (2011, p. 106), a ONG “destaca-se como a principal parceira do Governo na execução desta política” de cooperação técnica, atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da idade de 15 anos. Conforme a autora, a organização tem como missão “ampliar a oferta pública de EJA no Brasil e no mundo” (GONÇALVES, 2011, p. 106).

O início da atuação da Alfasol no Timor está associado à solicitação realizada por Xanana Gusmão, após visita ao Brasil. Gusmão interessou-se pelo trabalho realizado pela ONG e pelo seu modelo de atuação, assim, “diante dos resultados positivos das iniciativas desenvolvidas pela Alfasol no país, as entidades públicas timorenses solicitaram ao Governo brasileiro que fosse estabelecido um programa de cooperação com a ONG” (GONÇALVES, 2011, p. 114).

Conforme a autora, o principal interesse das autoridades do Timor-Leste nessa cooperação com a ONG brasileira consistia em “inserir o português como idioma oficial no

país, difundindo a língua portuguesa pelo território” (GONÇALVES, 2011, p. 114). Cabe ressaltar que o início dessa parceria ocorreria ainda em 2000, portanto, antes da restauração da independência do país e da adoção do português como uma das línguas oficiais do Timor-Leste, evidenciando, assim, em linhas gerais, o possível interesse que as elites políticas timorenses possuíam de utilizar a língua portuguesa como exercício de poder, limitando o acesso que os falantes da língua indonésia possuiriam à futura máquina estatal do Timor, assunto analisado no próximo capítulo.

A partir da visibilidade obtida pela atuação da Alfamol no território timorense, outros Estados - como Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau e Guatemala - se interessaram pelo projeto e solicitaram que a cooperação técnica empreendida pela ONG fosse estendida aos seus países (GONÇALVES, 2011, p. 115). O principal aspecto de destaque da Alfamol consiste na sua adaptação às necessidades e idiossincrasias dos Estados parceiros, assim, “o formato dos projetos de cooperação internacional só é definido após o diagnóstico do contexto local, de forma a respeitar as características socioculturais de cada lugar” (GONÇALVES, 2011, p. 115).

Por fim, cabe ressaltar que, em linhas gerais, a atuação da Alfamol é impulsionada por diferentes atores da sociedade, que, conforme Gonçalves (2011, p. 111-112), “oferecem apoio financeiro (como fazem as empresas), elaboram e executam as atividades educacionais (papel das instituições de ensino), aderem à campanha ‘Adote um Aluno’ (que conta com a participação da sociedade civil) e mobilizam comunidades a inscreverem-se nos programas”. Sendo assim, a Alfamol passaria a ser, a partir da experiência com o Timor-Leste, a principal ONG brasileira a fazer parte da cooperação técnica com países em desenvolvimento.

Em síntese, tendo em vista o exposto acima, apreende-se que o Brasil tem realizado uma série de projetos educacionais no Timor-Leste, sobretudo, após o advento do PQLP. Percebe-se que essas iniciativas objetivam, mormente, o estabelecimento da língua portuguesa como um dos idiomas oficiais do país, a capacitação profissional dos timorenses e a formação de professores. Contudo, apesar de dez anos de existência desse programa, pode-se afirmar que há desafios e necessidades ainda não enfrentadas totalmente, o que pode comprometer não apenas o processo cooperativo entre os dois Estados parceiros, mas também o próprio sistema educacional timorense e, por conseguinte, o desenvolvimento do país.



### *2.3 O Timor no Brasil*

Nos últimos anos, o Timor-Leste tem se tornado um dos principais países participantes dos programas de mobilidade acadêmica ofertados pelo Brasil. Há, por exemplo, discentes timorenses participantes tanto do PEC-G quanto do PEC-PG, projetos previamente analisados no capítulo anterior. Conforme um dos sujeitos de pesquisa entrevistados por Teixeira (2013, p. 68), é possível afirmar que o Timor-Leste “está adotando a política que o Brasil adotou há mais de 40 anos: investir em programas de formação de seus professores no exterior, tanto em nível de graduação, como de pós-graduação, aproveita programas oferecidos por outros países e os integra com recursos próprios”. Cabe ressaltar que não são apenas professores que participam desses programas, mas profissionais e futuros profissionais atuantes, ou que atuarão, nas principais áreas que auxiliam no processo de estabilização e desenvolvimento do país.

No âmbito do PEC-G, o Timor é um dos participantes mais recentes, tendo o seu primeiro nacional enviado ao Brasil pelo programa somente em 2006. Ademais, considerando os demais países lusófonos, a participação dos timorenses é a mais modesta, com 38 participantes em um total de 5601, entre 2000-2015, sendo que apenas no ano de 2013 foram enviados 89% desses discentes<sup>89</sup>.

Uma análise do histórico da participação timorense no PEC-G permite afirmar que, com exceção de 2013, apenas um participante tem sido enviado anualmente, fato que ocorreu em 2006, 2011, 2014 e 2015. Nos demais anos (2007, 2008, 2009, 2010, 2012), não houve timorenses participantes do programa, conforme dados do MRE. Contudo, cabe ressaltar que sobretudo devido ao fato de o Timor ser membro da CPLP, característica que o diferencia dos demais Estados da região, o país é o principal participante da Ásia, como demonstra o quadro presente na página seguinte.

Percebe-se que o Timor-Leste, portanto, além de ser quantitativamente o principal participante da região, é o pioneiro na cooperação do Brasil com a Ásia por meio do PEC-G, uma vez que somente no ano de 2013 outros países asiáticos, Paquistão e Tailândia, enviariam discentes por meio do programa.

---

<sup>89</sup> Dados disponibilizados por Elisa Maia Pereira Mendes e Cristina Ferreira Quinderé Martins, funcionárias do MRE alocadas na DCE, por meio de correio eletrônico. Ver Quadro 2 no capítulo anterior com os quantitativos dos participantes provenientes dos PALOP.

Quadro 7 - PEC-G – Candidatos Selecionados – Ásia (2000-2015)<sup>90</sup>

País	Ano					Total
	2006	2011	2013	2014	2015	
China	0	0	0	0	1	1
Paquistão	0	0	2	2	2	6
Tailândia	0	0	1	1	0	2
Timor	1	1	34	1	1	38
Total	1	1	37	4	4	47

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados da Divisão de Temas Educacionais (MRE)<sup>91</sup>.

Em relação aos cursos de graduação requisitados, o Timor-Leste não se diferencia dos demais países lusófonos, como demonstra a demanda por cursos na seleção para o ano letivo de 2015, presente no quadro 8 disponível na página a seguir.

Desse modo, apreende-se que, entre os dois cursos mais requisitados por cada nação, os timorenses, assim como os angolanos e moçambicanos, demandam a graduação em Arquitetura e Urbanismo, essencial para a estruturação física desses países. Igualmente, os estudantes do Timor-Leste e de São Tomé e Príncipe procuram, como uma das opções principais, o bacharelado em Direito. Cabe ressaltar que, no caso timorense, o processo de edificação institucional do Poder Judiciário tem se mostrado um dos principais desafios devido à justaposição dos sistemas herdados pela colonização portuguesa, pela ocupação indonésia e pela cooperação internacional, além das dificuldades advindas da diversidade linguística do país (SILVA, 2012a, p. 355-377; SOARES, 2007, p. 200-203).

Em relação ao PEC-PG, entre os países lusófonos, o Timor-Leste disputa com Angola a terceira colocação de Estado com o maior número de discentes enviados ao Brasil por meio desse projeto, após as Repúblicas de Moçambique e Cabo Verde, como demonstrado no Quadro 4 do capítulo anterior. Ademais, assim como ocorre com o PEC-G, o Timor é o país com o maior número de participantes provenientes da Ásia. No quadro 9 a seguir, é possível visualizar a participação dos timorenses nesse programa a partir de 2005, quando a cooperação por meio do PEC-PG teve seu início.

<sup>90</sup> Desataca-se que nos anos 2007, 2008, 2009, 2010 2 e 2012 não houve participação dos países asiáticos no PEC-G.

<sup>91</sup> Dados disponíveis no seguinte link: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab1>>.

Quadro 8 - PEC-G – 2015 – Demanda por cursos - PALOP

País	Curso	Candidatos
Angola	Medicina	19
	Arquitetura e Urbanismo	7
Cabo Verde	Medicina	61
	Biomedicina	11
Moçambique	Medicina	3
	Arquitetura e Urbanismo	1
São Tomé e Príncipe	Direito	8
	Eng. Computação	5
Timor-Leste	Arquitetura e Urbanismo	1
	Direito	1

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados disponibilizados pela Divisão de Temas Educacionais<sup>92</sup>. MRE.

Quadro 9 - PEC-PG – Candidatos Timorenses selecionados (2005-2015)

País	Ano									Total
	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2014	2015	
Timor-Leste	6	11	14	16	6	6	3	6	3	71

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados disponibilizados pela Divisão de Temas Educacionais<sup>93</sup>. MRE.

Assim, a partir da análise desses dez anos de cooperação - com exceção de 2006 e 2013, quando não houve participação de timorenses no programa -, pode-se afirmar que a cooperação educacional brasileira com o Timor-Leste por meio do PEC-PG tem se mostrado, comparativamente, mais regular ao longo dos anos, maior em volume e teve seu início anterior ao que ocorrera com o PEC-G.

A partir dessas informações sobre os dois convênios, levanta-se a questão fundamental em relação aos motivos que levam os timorenses a escolher o Brasil como destino para a continuação dos seus estudos. Ainda que não tenha sido possível encontrar

<sup>92</sup>Dados disponibilizados por Elisa Maia Pereira Mendes e Cristina Ferreira Quinderé Martins, funcionárias do MRE alocadas na DCE, por meio de correio eletrônico.

<sup>93</sup>Dados disponibilizados por Elisa Maia Pereira Mendes e Cristina Ferreira Quinderé Martins, funcionárias do MRE alocadas na DCE, por meio de correio eletrônico.

uma grande variedade de pesquisas que enfoquem o ponto de vista desses discentes<sup>94</sup>, pode-se obter um quadro geral dessas razões a partir de uma análise sobre as motivações expostas pelos estudantes provenientes dos demais países lusófonos participantes dessas iniciativas de cooperação<sup>95</sup>.

Desse modo, em pesquisas sobre os participantes africanos do PEC-G, Silvia Rodrigues (2013), Veridiana Rodrigues (2009) e Edilma Desidério (2006) analisam os motivos que impulsionaram esses estudantes a buscarem qualificação profissional fora de seus respectivos países de origem, além das razões que os fizeram escolher especificamente o Brasil como destino. Assim, conforme Rodrigues (2009, p. 78), o motivo mais frequente que impele esses discentes a estudar no exterior consiste na “busca por nova cultura, novo conhecimento”, seguido pelo fato de o país do estudante não possuir uma universidade pública ou o curso almejado pelo discente.

Naqueles Estados onde há alternativa para a educação superior pública, uma razão frequentemente mencionada pelos estudantes consiste na percepção de falta de qualidade das universidades privadas nesses países. Alguns entrevistados também apontaram a “busca por maior base de conhecimento profissional”, seguida da maior valorização que os alunos que estudam no exterior possuem em relação aos que continuam os seus estudos no país de nascimento. Também foi apontada a tradição familiar de estudar em outro país e o fato de “o país de origem ser muito pobre, com diferentes problemas econômicas e sociais” (RODRIGUES, 2009, p. 78).

Em relação à escolha pelo Brasil, os sujeitos de pesquisa de Rodrigues citaram as facilidades proporcionadas pelo PEC-G como a isenção de obrigatoriedade de exames admissionais como o vestibular e, sobretudo, o apoio financeiro concedido pelo governo brasileiro por meio de bolsas de estudo. Também foram mencionadas “as belezas naturais do

---

<sup>94</sup> As escassas pesquisas desenvolvidas com os discentes timorenses até o momento englobam temas como a percepção que os estudantes timorenses no Brasil possuem sobre a formação do Estado do Timor (SOARES, 2009). Assim, é possível afirmar que, quantitativamente, há mais pesquisas sobre as ações do Brasil no Timor do que sobre o acompanhamento dos discentes timorenses no Brasil, lacuna esta que, espera-se, futuros estudos venham a preencher.

<sup>95</sup> Ainda que haja diferenças culturais e históricas imensuráveis entre os PALOP e o Timor-Leste – e mesmo entre os próprios países africanos –, pressupõe-se, na presente dissertação, que as dificuldades e necessidades enfrentadas pelos discentes dessas nações no Brasil, além do perfil desses intercambistas, são, em linhas gerais, similares, possibilitando uma comparação minimamente plausível a respeito das motivações que impelem os discentes timorenses a participarem dos programas brasileiros a partir de uma análise sobre as motivações dos estudantes africanos.

Brasil, a sua **imagem no país de origem**, a característica do **brasileiro como um povo caloroso e acolhedor**” (RODRIGUES, 2009, p. 78, grifo nosso). Cabe ressaltar que essa imagem do país e do seu povo como receptivos é característica importante da construção da ideia de uma cooperação horizontal e solidária executada pela política externa brasileira, além de ser um dos aspectos presentes nas iniciativas que o Brasil possui com o Timor-Leste, conforme analisado em seções anteriores da presente pesquisa.

Conforme relato de uma pessoa ouvida nesta pesquisa, que viveu muitos anos no Timor-Leste e participou ativamente da política local, comparativamente, os africanos lusófonos escolhem o Brasil por estarem mais bem informados e geograficamente mais próximos do país. Por outro lado, os timorenses não sabem muito sobre o Brasil, país que, inclusive, está situado à quase 18 mil km de distância. Assim, os timorenses tendem a preferir estudar em países próximos como a Austrália ou outras nações asiáticas. No mesmo sentido, conforme o relato mencionado, a Austrália faz muito mais publicidade no Timor-Leste do que os demais países asiáticos, igualmente, deve-se destacar que os países de língua inglesa estão promovendo muito ativamente o uso dessa língua no território timorense.

Outras razões mencionadas pelos entrevistados consistem na qualidade do ensino superior brasileiro, na familiaridade com a língua portuguesa, no fato de parentes já terem estudado no Brasil, na identificação com a música brasileira, no baixo custo de vida no Brasil comparado às outras alternativas, como Portugal, e na existência de amigos estudando no país no momento da escolha do discente (RODRIGUES, 2009, p. 78-79).

No âmbito da presente dissertação, uma das respostas relevantes colhidas por Rodrigues (2009, p. 79) consiste no “regime político” do Brasil, sobretudo a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com a pesquisadora, “os estudantes ao mencionarem ‘regime político’ estão, na verdade, referindo-se a algumas mudanças nas ações políticas durante o governo Lula (...) Tem-se como exemplo a instalação de embaixadas brasileiras nesses países a fim de facilitar o intercâmbio” (RODRIGUES, 2009, p. 79).

Ou seja, os discentes se referem à própria Cooperação Sul-Sul, analisada nesta dissertação, e a relevância dessa colaboração no âmbito da política internacional implementada pelo país mormente a partir do início do século XXI, já que, como afirma Nogueira (2013, p. 31), “a política externa buscou uma inserção internacional

interdependente, de cooperação horizontal, com países do ‘Sul’ – estreitando particularmente de modo intenso os laços com diversos Estados africanos”.

Demais fatores mencionados nos estudos de Veridiana Rodrigues (2009, p. 79) consistiram na similaridade do clima e de outras características geográficas entre o Brasil e o país de origem do discente, além da existência de parentes que moravam no Brasil no momento da escolha e no maior desenvolvimento econômico e tecnológico brasileiro em relação ao país de origem do discente. No mesmo sentido, a influência de familiares, amigos e outros adultos próximos, a inexistência de instituições públicas de ensino superior no país de origem e a presença de amigos e familiares no Brasil no momento da escolha também são mencionados como motivos importantes para os discentes entrevistados na pesquisa realizada por Silvia Rodrigues (2013, p. 143-191).

Mostra-se relevante destacar que alguns estudantes mencionam a influência dos programas televisivos produzidos pelo Brasil e dos Centros Culturais Brasileiros<sup>96</sup> para a sua decisão de estudar no país (RODRIGUES, 2013, p. 144-179). Ademais, conforme previamente demonstrado ao longo deste texto a respeito das pesquisas de Silvia Rodrigues (2013) e de Veridiana Rodrigues (2009), Desidério (2006, p. 155) também assevera que, entre os principais motivos da preferência dos estudantes pelo Brasil consta, em grau de relevância<sup>97</sup>: o nível de qualificação das universidades brasileiras; o menor custo de vida em comparação com as demais alternativas; a familiaridade com a língua portuguesa.

Cabe ressaltar que uma das características da cooperação brasileira destacadas na pesquisa de Rodrigues (2013, p. 81-83), e aspecto cultural comumente citado pelos entrevistados como um elemento positivo da experiência dos estudantes no Brasil, consiste na forma acolhedora como, no geral, eles são recebidos pelos brasileiros, sejam eles colegas de classe, professores, funcionários públicos ou profissionais envolvidos com o departamento de relações internacionais das instituições de ensino participantes dos convênios de cooperação educacional.

---

<sup>96</sup> As atividades dos Centros estão relacionadas, no geral, ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, à difusão da cultura brasileira, à distribuição de material informativo sobre o Brasil, à organização de eventos, à edição e distribuição de textos de autores nacionais. Para maiores informações sobre os Centros, acessar < <http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>>

<sup>97</sup> Para uma tabela explicativa sobre os motivos que impelem os discentes a estudarem no Brasil, organizada a partir de dados colhidos por meio de entrevistas com os discentes participantes do PEC-G, ver Desidério (2006, p. 155).

Essa particularidade do processo colaborativo com o Brasil pode ser melhor visualizada a partir dos estudos sobre as relações entre os estudantes estrangeiros no Brasil e funcionários da Delegacia de Polícia de Imigração da Superintendência Regional do Departamento de Polícia Federal da Paraíba, elaborados por Silvia Nogueira (2013). Nogueira assevera que no contato com os discentes estrangeiros, alguns desses profissionais “acabam desempenhando papéis que ultrapassam as exigências obrigatórias dos cargos que ocupam, tomando atitudes que se baseiam na solidariedade e na sensibilidade em relação ao ‘outro’” (NOGUEIRA, 2013, p. 41).

Nesse sentido, como afirma um dos alunos entrevistados na pesquisa da autora, discente em uma IES da Paraíba, a maior facilidade que os estrangeiros encontram no país é “que a sociedade paraibana é hospitaleira” (NOGUEIRA, 2013, p. 44), sendo, em linhas gerais, essa noção de hospitalidade a percepção que os estrangeiros possuem sobre a cultura e povo brasileiros como um todo. No que se refere aos profissionais da Polícia Federal da Paraíba, por exemplo, esse acolhimento foi percebido por meio da empatia com a qual os funcionários tratam os discentes estrangeiros, auxiliando-os por meio de instruções claras e, em alguns casos, com o suporte financeiro para que os estudantes consigam pagar as taxas necessárias<sup>98</sup> para a sua permanência no Brasil.

Esse aspecto da solidariedade demonstrada pelos funcionários brasileiros, juntamente com as atribuições burocráticas que o cargo desses profissionais exige são analisados pela pesquisadora nos seguintes termos:

Pode-se entender que a conduta de tratamento dispensado aos estrangeiros baseia-se no cumprimento das resoluções, das normas e das leis existentes; de formalidade, a conduta está mais relacionada a procedimentos burocráticos e tratamento distanciado, formal; e, por fim, de solidariedade, quanto o tratamento dispensado baseia-se em uma sensibilidade para o “outro” baseada na emoção, levando o funcionário a ultrapassar as funções exigidas pelo cargo que ocupa para ajudar o estudante a resolver sua dificuldade (NOGUEIRA, 2013, p. 41).

A sensibilidade dos profissionais brasileiros, comentada por Nogueira, teria como consequência a gratidão e o reconhecimento dos discentes que, por sua vez, convidariam alguns dos funcionários da delegacia para as festas organizadas pelos estudantes, tendo sido

---

<sup>98</sup> A declaração a seguir, feita por um dos funcionários da Polícia Federal, ilustra essa empatia dos profissionais brasileiros envolvidos com o processo burocrático de permanência dos estudantes no país: “tem colegas que até tiram do próprio bolso, que pagam a prorrogação do estudante” (NOGUEIRA, 2013, p. 39).

um dos policiais, inclusive, “nomeado embaixador da comunidade de Cabo Verde no Brasil” (NOGUEIRA, 2013, p. 42).

Por fim, cabe destacar que as pesquisas de Nogueira foram os únicos estudos disponíveis onde foi possível localizar as motivações que levam os estudantes timorenses a escolherem o Brasil como país de destino. Assim, durante um primeiro encontro entre a professora do curso de Relações Internacionais da UEPB e os 33 discentes timorenses que vieram estudar na instituição, realizado no segundo semestre de 2012, em Campina Grande, Nogueira (2014, p. 130) assevera que, “ao serem perguntados sobre seus motivos de partida do Timor-Leste e de vinda ao Brasil/Paraíba, todos responderam: Adquirir conhecimentos para desenvolver seu país”. Afirmativa que se harmoniza com os estudos de Silvia Rodrigues (2013), Veridiana Rodrigues (2009) e Edilma Desidério (2006), conforme analisado anteriormente.

Ademais, os alunos também mencionaram o acordo estabelecido entre o seu país de origem e o Brasil, por meio do qual os discentes timorenses receberiam recursos do Fundo de Desenvolvimento de Capital Humano<sup>99</sup> (FDCH) do Timor-Leste para estudarem em IES brasileiras, razão que também consta nos estudos mencionados acima na medida em que os estudantes africanos citam as facilidades provenientes dos acordos estabelecidos entre seus respectivos países e o Brasil.

Contudo, não são apenas o PEC-G e o PEC-PG que se destacam como programas de mobilidade entre o Brasil e os países lusófonos, assim, como mencionado no capítulo anterior. A UNILAB é um dos principais projetos de cooperação educacional que o Brasil desenvolve com essas nações. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

A criação da Universidade Luso-Afro-Brasileira (Unilab) no Estado do Ceará, uma Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, representa um passo adiante nessa cooperação. Uma das finalidades desta universidade é promover o intercâmbio cultural com o continente africano no sentido de incentivar estudos focados no desenvolvimento de ciência e tecnologia (NOGUEIRA, 2013, p. 37).

---

<sup>99</sup> Conforme o seu instrumento jurídico de criação (Lei n. 1/2011), “O Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano destina-se ao financiamento de programas e projectos de formação dos Recursos Humanos, nomeadamente programas destinados a aumentar a formação dos profissionais timorenses em sectores estratégicos de desenvolvimento tais como a justiça, saúde, educação, infra-estruturas, agricultura, turismo, gestão petrolífera e gestão financeira, entre outros, que incluam actividades e acções a realizar em Timor-Leste e a participação de cidadãos timorenses em formações fora do país, incluindo bolsas de estudo para cursos universitários e de pós-graduação”. Disponível em: <[http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2011/serie\\_1/serie1\\_no5a.pdf](http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2011/serie_1/serie1_no5a.pdf)>.



Pode-se afirmar que esse intercâmbio cultural é efetivado por todos os países participantes da CPLP, não apenas os PALOP. Assim, no caso do Timor-Leste, conforme dados disponíveis em março de 2016 no site da própria instituição<sup>100</sup>, há 69 timorenses nos cursos de graduação da UNILAB. No âmbito dos países lusófonos, o Timor-Leste é o terceiro país com a maior quantidade de discentes presentes na universidade, atrás de Guiné-Bissau (438 estudantes) e Cabo Verde (77 estudantes). O processo de seleção dos candidatos estrangeiros, realizado no próprio país de origem do pretendente, constitui-se de uma avaliação do histórico escolar do Ensino Médio e de uma prova de redação, sendo que os interessados se inscrevem nas Missões Diplomáticas brasileiras presentes nos seus respectivos países<sup>101</sup>.

Contudo, o Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros de 2015 não aprovou discentes timorenses, já que, conforme consta no site da UNILAB, “as provas foram aplicadas no último mês de outubro por professores e técnicos-administrativos da Unilab dos países parceiros (...), exceto Timor-Leste, que não teve inscrições deferidas”<sup>102</sup>. Ressalta-se que, no ano anterior, fora realizado processo seletivo especificamente para os timorenses, com a oferta de 8 vagas com o início em fevereiro de 2015 e de 12 vagas com o início em junho do mesmo ano, ministradas nos Campus de Redenção, no Ceará, e dos Malês<sup>103</sup>, na Bahia, sendo distribuídas nos cursos de Humanidades, Letras-Língua Portuguesa, Administração Pública, Agronomia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Engenharia de Energias, Física, Matemática e Química<sup>104</sup>.

Deve-se ressaltar, entretanto, que discentes timorenses vieram estudar em IES brasileiras por meio de protocolos de cooperação bilaterais estabelecidos entre o governo timorense e instituições brasileiras, como ocorreu, por exemplo, com a UEPB, onde 19

---

<sup>100</sup> Para mais informações, acessar: <<http://www.unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>>.

<sup>101</sup> Informações disponíveis no site da IES: <<http://www.unilab.edu.br/processo-seletivo/selecao-de-estrangeiros/>>.

<sup>102</sup> Para mais informações sobre o certame, acessar: <<http://www.unilab.edu.br/noticias/2015/12/18/publicado-resultado-final-do-processo-seletivo-de-estudantes-estrangeiros-2015-psee/>>.

<sup>103</sup> Seguindo os simbolismos relacionados à instituição, assim como a cidade de Redenção fora escolhida como Campus da UNILAB por ter sido a primeira cidade brasileira a abolir a escravidão - ainda em 1883, portanto, cinco anos antes da Lei Áurea de 1888 -, Deolindo Barros e Silvia Nogueira (2015, p. 126) afirmam que “o Campus dos Malês, na Bahia, fica situado em São Francisco do Conde, município que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concentra o maior percentual de população negra no país”.

<sup>104</sup> Dados disponíveis no seguinte link: <<http://www.unilab.edu.br/noticias/2014/09/08/unilab-abre-processo-seletivo-dos-cursos-de-graduacao-para-estudantes-do-timor-leste/>>.

estudantes timorenses passaram a frequentar os cursos de graduação oferecidos pela universidade (UEPB, 2015).

Por fim, em relação à UNILAB, cabe destacar que os cursos ofertados seguem as necessidades prementes dos Estados parceiros do projeto, desse modo, como afirmam Deolindo Barros e Silvia Nogueira (2015, p. 127), “a escolha dos cursos ofertados pela UNILAB obedeceu a critérios relacionados a interesses recíprocos de modo a suprir necessidades conjuntas do Brasil e dos países africanos, notadamente os pertencentes aos PALOP”.

Além dos discentes timorenses que estudam em IES brasileiras, o Brasil, em parceria com o governo timorense, a ABC e o Instituto Rio Branco, oferece capacitação para os diplomatas provenientes do Timor, dos PALOP e de alguns países americanos. Conforme Georges Lamazière (2012, p. 87), “esses diplomatas são indicados por suas respectivas Chancelarias para realizarem o Curso de Formação no IRBr”. A participação desses funcionários nessa iniciativa pode ser visualizada na tabela a seguir a partir dos dados mais recentes disponíveis.

Quadro 10 - Diplomatas participantes do Curso de Formação do IRBr (2009-2013)

Alunos estrangeiros	Turma		
	2009-2011	2010-2012	2011-2013
Argentina	2	1	2
São T. e Príncipe	2	2	2
Guiné-Bissau	1	1	1
Cabo Verde	1	1	1
Timor-Leste	1	1	1
Angola	1	0	1
Moçambique	1	0	1
Guiné Equatorial	0	1	0
Palestina	0	1	0
Tanzânia	0	0	1
Caribe Oriental	0	0	1
Suriname	0	0	1
<b>Total</b>	9	8	12

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Lamazière (2012, p. 87).

Percebe-se, assim, que a participação de cada país nesse projeto pode ser considerada quantitativamente modesta, ainda assim, deve-se ressaltar que o Timor-Leste possui o mesmo espaço nessa iniciativa do que países lusófonos com os quais o Brasil possui relações diplomáticas há décadas, como Cabo Verde e Moçambique.

Ademais, em relação a essas iniciativas educacionais, deve-se destacar, em linhas gerais, o fato de que uma parcela importante dos futuros profissionais desses Estados está sendo formada sob a influência da cultura brasileira, incrementando, dessa forma, o poder brando<sup>105</sup> do país na África e na Ásia. Assim, ao mesmo tempo que o Brasil se aproxima desses Estados, também passa a ser um país formador dos futuros quadros profissionais das nações lusófonas, como, por exemplo, ocorreu nos casos de Artur Silva e Brandão Gomes, respectivamente, ministros da Educação e da Saúde de Guiné-Bissau (NOGUEIRA, 2013, p. 44), além de José Maria Neves, primeiro ministro de Cabo Verde (MOURÃO, 2009, p. 89), todos formados no Brasil.

Nesse sentido, como afirmam Barros e Nogueira (2015, p. 130), iniciativas como o PEC-G, o PEC-PG, a UNILAB e Curso de Formação de Diplomatas, “se por um lado reforçam o *soft power* (poder brando) brasileiro junto ao Sul global, por outro correspondem a ações concretas de estreitamento de laços políticos e sociais entre os países da CPLP”.

Deve-se destacar que os programas de cooperação educacional possuem importante papel na difusão de valores e práticas promovidas pelo país doador, como observado por Carol Atkinson (2010) em estudo sobre a relevância que os programas de mobilidade patrocinados pelos Estados Unidos possuem no sentido de amenizar a situação política em Estados autoritários, haja vista o fato de que os egressos, ao assumirem posições importantes nos aparelhos de Estado de seus países, tendem a colocar em prática ideias, valores e princípios apreendidos durante o período de estudos, influenciando o comportamento político dos seus respectivos países (TOSCANO, 2014, p. 26; ATKINSON, 2010, p. 19). Esses aspectos de controle e influência em relação à cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste serão analisados aprofundadamente no próximo capítulo.

---

<sup>105</sup>Poder brando (*Soft Power*) é um conceito associado ao pensamento do cientista político norte-americano Joseph Nye e consiste na habilidade de influenciar o comportamento de outros atores por meio da cooptação em detrimento da coerção. Nesse sentido, conforme Nye (2004, p. 5, tradução nossa), “um país pode obter os resultados que almeja na política internacional porque outros países – ao admirar seus valores, seguir seus exemplos, ambicionar seu nível de prosperidade e abertura – desejam segui-lo”. Conforme o autor, as principais fontes de poder brando são: a cultura, os valores políticos e as políticas adotadas no ambiente internacional (NYE, 2004, p. 11).

### **3. A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA SOB O PARADIGMA DO DOM**

Conforme visto no primeiro capítulo, após passar de país recipiendário de assistência externa para recipiendário e doador de CSS, o Brasil se tornou um relevante parceiro internacional no âmbito da Cooperação Educacional entre os PALOP. No mesmo sentido, no segundo capítulo, discutiu-se os projetos educacionais desenvolvidos entre o Brasil e o Timor-Leste, implementados nos territórios de ambas as nações.

A partir dessas investigações, o presente capítulo objetiva examinar a Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste sob a perspectiva do paradigma do dom. Analisa-se criticamente, assim, as principais características atribuídas pelo discurso oficial brasileiro ao papel do Brasil enquanto doador internacional no âmbito dos países do Sul Global. Para tanto, o capítulo subdivide-se em seis partes principais.

Primeiramente, utilizam-se a obra de Alexander Wendt (1999) e o modelo analítico desenvolvido por Fabiano Mielniczuk (2006), baseado no pensamento de Wendt, com o intuito de caracterizar as relações entre Brasil e Timor-Leste à luz da macroestrutura kantiana de amizade, requisito essencial para as análises posteriores sob o paradigma do dom.

Em um segundo momento, analisa-se o pensamento de Marcel Mauss (1974) sobre o dom com o intuito de esclarecer aspectos fundamentais relacionados a esse paradigma, como a tríplice obrigação de dar receber e retribuir, o papel das doações no âmbito do sistema de contraprestações totais e a relevância, sob essa perspectiva analítica, do laço existente entre doador e recipiendário.

Posteriormente, caracterizam-se as relações entre Brasil e Timor-Leste no âmbito da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) com o intuito de apreender o aspecto da “família lusófona”, presente nas relações entre esses dois países, enquanto recorte analítico importante para o estudo da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste, uma vez que, conforme Jacques Godbout (1992) e Alain Caillé (2002), a noção de existência dessa socialidade primária fundamenta a existência do dom no âmbito familiar e a consequente estrutura hierarquizada de poder presente nessa relação.

Na seção seguinte, analisa-se uma segunda dimensão do dom presente no âmbito da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste, o dom aos estrangeiros, conforme apresentado na obra de Jacques Godbout (1992). Nesse sentido, identificam-se as

características principais do dom aos estrangeiros, também chamado de dom aos desconhecidos, e em quais âmbitos da cooperação entre as duas nações é possível constatar a existência dessa espécie de dom.

Em seguida, a partir das discussões realizadas ao longo desta dissertação sobre as características da atuação internacional do Brasil enquanto doador internacional, da descrição dos projetos implementados com o Timor-Leste, além das análises sobre o paradigma do dom, analisa-se criticamente a suposta existência do elemento da horizontalidade na cooperação brasileira, demonstrando-se as circunstâncias nas quais pode-se apontar de forma clara as contradições entre o discurso oficial brasileiro e a atuação prática do Brasil enquanto doador internacional. Igualmente, discute-se a instrumentalização do dom enquanto ferramenta da política externa brasileira.

Por fim, a partir dos estudos de Kelly Cristiane da Silva (2012a, 2008, 2004) e de Silvia Nogueira (2014), analisa-se a atuação da Cooperação Educacional do Brasil no âmbito da implementação da língua portuguesa como idioma oficial do Timor, com o intuito de demonstrar ser esse aspecto um dos principais elementos de explicitação do penhor moral que o Timor-Leste possui em relação ao Brasil, exigindo-se, por sua vez, conforme o paradigma do dom, retribuições favoráveis aos interesses brasileiros, descaracterizando, dessa forma, o elemento de horizontalidade supostamente presente nessa relação.

### *3.1 Brasil e Timor: construindo uma identidade mútua Kantiana*

A partir das análises realizadas no capítulo anterior, pôde-se perceber que as relações entre Brasil e Timor-Leste têm sido fundamentadas em vínculos amistosos de amizade e cooperação. Na presente dissertação, parte-se do princípio de que essas relações de proximidade entre Brasil e Timor-Leste têm sua origem no modo como as identidades dos dois países são construídas, sobretudo, a partir da restauração da independência timorense.

Ainda assim, pode-se afirmar que essa dinâmica cooperativa parte de concepções mais antigas, já que, em linhas gerais, é possível assegurar que “os países recorrem à própria história a fim de definir a maneira como proceder na interação”, uma vez que utilizam “mitos do passado” com o intuito de orientar as suas ações no presente (MIELNICZUK, 2006, p. 227). Componente relevante dessa história comum em relação à dinâmica relacional entre Brasil e Timor-Leste - e aos mitos do passado referentes a esses países, fundamentados, em

linhas gerais, na colonização portuguesa -, consiste na concepção comumente atribuída a essas nações de fazerem parte de uma “família lusófona” (SILVA, 2012, p. 121), juntamente com Portugal e os PALOP.

Em relação à construção das identidades estatais, ao utilizar o pensamento desenvolvido por Alexander Wendt (1999), Fabiano Mielniczuk (2006, p. 227-228) assevera que, “definida em termos territoriais, étnicos e culturais, a identidade é construída em um processo de disputa entre as elites, internamente, e tem como ponto de referência um outro Estado”. Assim, o autor afirma que “a identidade é entendida como um sentimento comum compartilhado por setores da elite (...) os quais lutam pelo poder estatal com o objetivo de impor a sua identidade sobre os demais” (MIELNICZUK, 2006, p. 227-228).

No caso timorense, a adoção do português como língua oficial, em um Estado onde a maioria dos habitantes se comunicam em outros idiomas – como o tétum e a língua indonésia, além das línguas locais - demonstra o triunfo, no contexto da restauração da independência, da elite relacionada à diáspora portuguesa sobre as demais alternativas de projetos de poder para o país<sup>106</sup> (FEDERER, 2005, p. 128-129). Ainda assim, apesar de ser um dado relevante, não é possível afirmar que as identidades estatais dos países em questão “possam ser reduzidas às identidades das elites que disputam o poder político dentro dos Estados” (MIELNICZUK, 2006, p. 230).

Em seu estudo sobre a importância da construção das identidades russa e ucraniana para os posteriores conflitos entre os dois países, Mielniczuk destaca a significância do momento da independência ucraniana para o encetamento dessas hostilidades. De acordo com o autor, no contexto desse acontecimento histórico para a construção da ideia de nacionalidade de qualquer Estado, as “representações a respeito do outro” (MIELNICZUK, 2006, p. 229) seriam fundamentais para caracterizar as atitudes posteriores que os países adotarão entre eles.

Com base na aplicação do modelo utilizado por Mielniczuk, nesta seção apresenta-se uma análise sobre as relações internacionais de Timor-Leste em relação a Portugal, Indonésia

---

<sup>106</sup> De acordo com Federer (2005, p. 128-129, tradução nossa), ao adotar o português como língua oficial do Timor, “o grupo aspirante ao poder almejava maximizar sua própria vantagem. Eles não falavam a língua indonésia e, ao introduzirem uma barreira linguística, excluíaam do poder a geração que havia sido educada durante a ocupação indonésia”. Deve-se lembrar que o português fora proibido no território durante os 24 anos de ocupação indonésia.

e sobretudo Brasil, considerando-se que a partir dessa interação são construídas as identidades estatais desses países e que essas identidades, por sua vez, dão origem aos interesses e ações dos Estados no âmbito das suas relações internacionais. Assim, conforme o autor, baseado no pensamento de Wendt (1999), “as identidades demonstram o que os Estados ‘são’, e os interesses indicam o que os Estados ‘querem’” (MIELNICZUK, 2006, p. 230). Nesse sentido, Mielniczuk (2006, p. 230) afirma não ser possível “‘querer’ algo sem ‘ser’ alguma coisa. Portanto, a abordagem teórica pressupõe a determinação dos interesses pelas identidades dos Estados”.

Cabe ressaltar que as análises de Mielniczuk utilizam a abordagem “construtivista moderada”<sup>107</sup> engendrada por Alexander Wendt (1999). Nesse sentido, conforme Wendt (1999, p. 197, tradução nossa), “os Estados são atores reais, aos quais podemos atribuir, de forma legítima, qualidades antropomórficas como desejos, crenças e intencionalidade”. Assim, de acordo com o autor, existe um “Estado essencial” – do inglês, *essential State* (WENDT, 1999, p. 201) - com cinco propriedades principais: ordem institucional-legal, monopólio do uso legítimo da força, soberania, sociedade e território (WENDT, 1999, p. 202).

Contudo, como afirma Wendt, além de uma base material, exposta, em linhas gerais, por essas propriedades precípuas, os Estados possuem “um grupo de indivíduos capaz de vinculá-lo a uma narrativa” (MIELNICZUK, 2006, p. 231; WENDT, 1999, p. 218). É, portanto, a partir dessas concepções que Mielniczuk desenvolve o seu modelo. Nesse sentido, baseando-se em Wendt, o autor afirma que “juntas, base material e narrativa, dão origem à identidade corporativa que é a responsável por definir quem é o Estado, sendo que a sobrevivência estatal depende de sua preservação” (MIELNICZUK, 2006, p. 231), assim, conforme o autor, “por isso a necessidade de preservação gera interesses objetivos para a reprodução da identidade corporativa” (MIELNICZUK, 2006, p. 231).

Contudo, não há apenas a identidade corporativa na abordagem desenvolvida por Wendt, há, ainda, a identidade social, que é definida a partir da interação entre os Estados.

---

<sup>107</sup> Ainda que a abordagem teórica desenvolvida por Wendt se distancie das teorias clássicas de relações internacionais - como o realismo e o liberalismo institucional -, o construtivismo defendido por Wendt engloba perspectivas materialistas e se submete ao método científico tradicional, sendo considerado, portanto, uma via média entre as abordagens clássicas e “os construtivistas mais radicais” (WENDT, 1999, p. 1), associados a correntes como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Nesse sentido, conforme Mielniczuk (2006, p. 231), “a identidade corporativa é uma plataforma para a constituição de um outro tipo de identidade: a identidade social que é definida como o significado que o Eu se atribui ao enxergar a si mesmo pela perspectiva do Outro”. Assim, é possível afirmar que “as identidades sociais são narrativas que podem ser contadas apenas no processo de interação entre o Eu e o Outro e por isso adquirem múltiplas formas” (MIELNICZUK, 2006, p. 231). No mesmo sentido, acredita-se que essas identidades sociais “também originam interesses objetivos necessários à sua reprodução, cujo conteúdo varia conforme o tipo de identidade” (MIELNICZUK, 2006, p. 231).

Uma vez que essa análise de Mielniczuk é baseada nos estudos de Wendt, cabe ressaltar que, conforme este último, a estrutura do sistema internacional é formada por dois níveis principais: a microestrutura, que se refere à interação entre as unidades que compõem uma parte do sistema; a macroestrutura, que se refere às tendências gerais do sistema como um todo (WENDT, 1999, p. 147-157). Em sua obra seminal, Wendt aborda a existência, por sua vez, de três tipos de macroestrutura: a cultura hobbesiana, cujo princípio consiste na inimizade; a cultura lockeana, que se baseia na rivalidade; a kantiana, cujo princípio consiste na noção de amizade (WENDT, 1999, p. 43).

Desse modo, em relação às culturas e aos níveis de interação do sistema internacional, de acordo com Mielniczuk (2006, p. 233), “os papéis que definem a relação entre Eu e o Outro são os de inimigo, rival ou amigo, respectivamente. Porém, esses papéis não são reificações. Eles são reproduzidos ou transformados em um processo de permanente definição do Eu e do Outro no plano da microestrutura”. Essa noção de que “na interação, o Eu projeta no Outro a representação que o Outro faz do Eu” (MIELNICZUK, 2006, p. 235) é, portanto, a base para o modelo desenvolvido por Mielniczuk.

Assim, conforme esse modelo, pode-se afirmar que há quatro atos principais na interação entre os atores internacionais, que, por sua vez, em suas atuações bilaterais, são denominados de “Eu” e “Outro”. Primeiramente, há uma ação do Eu no sentido de demonstrar o papel que este confere ao Outro. De acordo com Mielniczuk (2006, p. 235), “essa primeira interação é vista como a tentativa do Eu de ensinar sua definição da situação para o Outro”.

Posteriormente, no segundo ato da interação, o “Outro” pondera a ação do “Eu” e avalia se aceita ou não ocupar o papel que lhe fora oferecido nessa relação. Em um terceiro



momento, o “Outro” age a partir dessa ponderação sobre a ação do “Eu”. Por fim, o “Eu” avalia a ação do “Outro”, que foi executada com base nessas percepções anteriores. Por sua vez, conforme Mielniczuk (2006, p. 235), essa interação se perpetua “sucessivamente até que a interação termine. No final do processo, o “Eu” e o “Outro” terão reforçado ou transformado os papéis de cada um na interação e, conseqüentemente, as suas identidades”.

A importância desse modelo para a presente dissertação pode ser apreendida a partir de uma análise, primeiramente, das relações entre a Indonésia e o Timor, considerando, no caso timorense, como Estado de referência o país que o ocupou durante 24 anos. Assim, devido ao desrespeito por parte da Indonésia pela declaração da independência do país ainda em 1975 e a violência com a qual o território e sua população foram subjugados, pode-se afirmar que, naquele contexto, desencadeou-se uma relação baseada em uma configuração de ameaça, como descrita por Mielniczuk no cenário abaixo em relação à interação antagonista entre Rússia (Eu) e Ucrânia (Outro):

Suponha que a definição da situação seja dada pelo Eu que representa o Outro como uma ameaça. Portanto, o Eu assume uma atitude inimiga, de desrespeito em relação ao Outro. No segundo ato, o Outro avalia o papel que lhe fora concedido pelo Eu. Por sentir sua identidade corporativa em risco, o Outro responde ao Eu de acordo com a prática da avaliação refletida, ou seja, projeta o Eu também como inimigo. O terceiro ato, portanto, é a ação do Outro em relação ao Eu. No quarto, a atitude do Outro confirma a expectativa do Eu, e reforça o papel de inimigo que havia sido estabelecido na definição da situação. Desse modo, cria-se entre os dois a identidade de inimigos e os interesses decorrentes de tal identidade, por serem conflitantes, contribuirão para que ambos reproduzam as fronteiras cognitivas da inimidade (MIELNICZUK, 2006, p. 235-236).

Utilizando esse modelo em relação ao relevante momento da independência de um país e as conseqüências desse acontecimento histórico para a formação da identidade dos Estados nacionais em questão, Mielniczuk afirma que “a falta de reconhecimento da soberania de um país afeta a sua auto-estima coletiva, na medida em que esta depende de imagens positivas ou negativas que um outro país faz dele” (MIELNICZUK, 2006, p. 237). Por outro lado, o autor afirma que “quando o reconhecimento ocorre de imediato, é provável que as relações entre os países sejam mais cooperativas e menos competitivas, pois as identidades não são constituídas em oposição uma à outra” (MIELNICZUK, 2006, p. 237).

Portanto, a partir desse modelo desenvolvido por Mielniczuk, com base na abordagem construtivista elaborada por Wendt, pode-se analisar a situação timorense de maneira sistemática com intuito de compreender, conseqüentemente, as relações entre Brasil

e Timor-Leste para que seja possível, assim, examinar apropriadamente a Cooperação Educacional entre os dois países por meio do paradigma do dom.

Assim, ao não reconhecer a declaração de independência do Estado timorense em 1975 e invadi-lo, a Indonésia (Eu) assume a posição de inimiga, desrespeitando a soberania e a auto-estima coletiva do Timor-Leste (Outro). Como analisado no capítulo anterior, essa imagem do Timor-Leste como um território antagônico aos interesses e à própria segurança indonésia, baseia-se, em linhas gerais, em aspectos como a noção de fragilidade territorial do Estado indonésio; na percepção de que a independência timorense poderia resultar em um efeito dominó em territórios que já faziam parte da Indonésia; na percepção de que os líderes envolvidos na independência timorense estavam associados ao socialismo soviético em um contexto de Guerra Fria; em suma, nos interesses políticos, estratégicos e econômicos indonésios em relação ao Timor-Leste.

Por conseguinte, no segundo ato da interação, o Timor-Leste, por sua vez, aprecia esse papel que lhe fora conferido pela Indonésia - incrementado, posteriormente, por vários anos de perseguição, violação dos direitos humanos e impossibilidade de assimilação da população leste-timorense ao Estado indonésio - e, a partir dessa avaliação baseada na percepção de ameaça à sua identidade corporativa, projeta a Indonésia como inimigo e organiza, de forma mais efetiva, a resistência à ocupação do Estado indonésio, tanto por meio da oposição armada protagonizada pela FRETILIN, como pela ação internacional das diásporas australiana e portuguesa.

Contudo, essa atuação executada pelos atores timorenses intensifica a imagem que a Indonésia construíra de o Timor-Leste ser percebido como uma nação rival. Ao confirmar, portanto, a expectativa da Indonésia de ser um Estado antagonista, o Timor-Leste, como havia proposto Mielniczuk (2006, p. 236) em seu modelo, “reforça o papel de inimigo que havia sido estabelecido na definição da situação”, contribuindo para que sejam reforçadas e reproduzidas as “fronteiras cognitivas da inimizade” (MIELNICZUK, 2006, p. 237) entre os dois países, caracterizando, desse modo, as relações entre Timor-Leste e Indonésia no âmbito de uma cultura hobessiana, nos termos de Wendt.

Para os fins da presente dissertação, essa análise mostra-se relevante por ser parte da construção das relações que o Timor-Leste e suas elites manteriam, conseqüentemente, com os Estados lusófonos, como o Brasil, já que por ser parte da comunidade de países com

históricos comuns de colonização portuguesa, esses Estados fariam parte do mito do passado relacionado a um contexto quando o Timor-Leste consistia em um território caracterizado pela paz<sup>108</sup>. Considerando, ainda, que a língua portuguesa seria um símbolo da resistência timorense contra a ocupação indonésia, as relações entre timorenses e brasileiros tenderiam a ser diametralmente opostas à dinâmica Timor-Indonésia.

Ademais, complementarmente, esse mesmo modelo desenvolvido por Mielniczuk poder ser aplicado em relação ao contexto da restauração da independência timorense, tendo o Brasil (Eu) e o Timor-Leste (Outro), naquela conjuntura, protagonizado uma interação oposta àquela executada entre a Indonésia e o Timor-Leste a partir de 1975. Nesse sentido, uma vez que o Brasil participaria da cooperação internacional objetivando a estabilização e a implementação de uma estrutura estatal no Timor, percebe-se, de antemão, os seus esforços no sentido de apoiar o posterior Timor-Leste enquanto Estado independente.

Desse modo, considerando o modelo de Mielniczuk, pode-se afirmar que, em um primeiro momento, o Brasil representa o Timor-Leste como um Estado amistoso, com os seus traços culturais e históricos comuns, além da preocupação brasileira com a problemática envolvendo a violação dos direitos humanos timorenses, assunto proeminente na agenda da política externa do Brasil a partir da redemocratização do país, como analisado no capítulo anterior. Conseqüentemente, os timorenses respondem à ação brasileira da mesma forma, criando laços colaborativos, inclusive, relacionados à imagem da cultura brasileira de receptividade, horizontalidade, abertura e compreensão, conforme analisado ao longo do presente estudo.

Ao perceber o protagonismo brasileiro no âmbito dos parceiros do desenvolvimento e dos acordos e atos realizados no contexto da restauração da sua independência, como a abertura de embaixadas e a celebração de instrumentos jurídicos, como o Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste, o Timor, conforme a prática da ação refletida mencionada por Mielniczuk (2006, p. 235), projeta o Brasil como um Estado amigo. No mesmo sentido, a atuação timorense de receptividade das dádivas brasileiras confirma a

---

<sup>108</sup> Juan Federer descreve as seguintes impressões ao visitar o Timor-Leste em 1973: “apesar da simplicidade e da pobreza, Dili era impecavelmente limpa, bem conservada e organizada” (FEDERER, 2005, p. 43, tradução nossa). No mesmo sentido, naquele momento, o Timor lhe pareceu uma “serena cápsula do tempo, de várias formas evocativa da América Latina” (FEDERER, 2005, p. 43, tradução nossa).

expectativa brasileira em relação ao país asiático, reforçando o papel amistoso que havia sido estabelecido na definição da situação com a restauração da independência timorense.

Dessa forma, o desfecho da aplicação do modelo demonstraria, nos termos de Wendt, uma dinâmica nos moldes da cultura kantiana de amizade. Ainda que seja uma avaliação possível, deve-se destacar que essa análise negligencia os anos nos quais, por ser parte da comunidade lusófona, o Brasil já poderia ser considerado um Estado, no mínimo, benevolente em relação ao Timor-Leste, ainda que, conforme analisado no capítulo anterior, o país não tenha adotado uma atitude enfática de oposição no que tange à ocupação indonésia naquela conjuntura histórica.

Em síntese, pode-se afirmar que a relevância dessa análise para o presente estudo consiste em dois aspectos principais. Primeiramente, a noção apresentada por Wendt de que os Estados são atores reais será utilizada como caracterização de suporte para a posterior análise sob o paradigma do dom. O segundo aspecto consiste em definir as relações entre Brasil e Timor-Leste enquanto uma dinâmica cooperativa e amistosa, compreendendo a construção desse relacionamento não apenas em termos histórico-descritivos, como realizada no capítulo anterior, mas também sob fundamentação analítica a partir do construtivismo desenvolvido por Wendt. Ademais, uma vez que a construção dessas relações fundamenta a posterior formação da comunidade lusófona, base para a análise ulterior empreendida nesta dissertação a respeito do paradigma do dom aos familiares, constata-se a importância de caracterizar, de antemão, a dinâmica entre os dois países sob a cultura da macroestrutura kantiana de amizade.

### 3.2 *Marcel Mauss e o paradigma do dom*

Marcel Mauss (1974, p. 187) inicia o seu *Ensaio sobre a dádiva* afirmando que “na civilização escandinava e em muitas outras, as trocas e os contratos se fazem sob forma de presentes, em teoria voluntários, na verdade obrigatoriamente dados e retribuídos”. É justamente essa percepção que fundamenta a hipótese do presente estudo segundo a qual as doações brasileiras aparentemente altruístas ofertadas ao Timor-Leste em forma de recursos diversos que objetivam o aprimoramento do sistema educacional timorense, e o conseqüente desenvolvimento do país, incorpora a necessidade obrigatória de retribuição por parte da nação asiática, já que, como afirma Mauss (1974, p. 188), essas dádivas assumem a forma

do “presente oferecido generosamente, mesmo quando, nesse gesto que acompanha a transação, há somente ficção, formalismo e mentira social, e quando há, no fundo, obrigação e interesse econômico”.

Ademais, parte-se do princípio de que essas doações não são atos isolados, mas um fato social total nos termos de Mauss (1974, p. 187), uma vez que, conforme o autor, nas sociedades arcaicas<sup>109</sup> por ele estudadas fora possível presenciar um imenso conjunto de fatos “que são muito complexos. Neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social (...) nesses fenômenos sociais ‘totais’ (...) exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais”.

A análise do sistema de doação internacional enquanto um fato social total fora empregado previamente nas análises de Kelly Cristiane da Silva (2004, p. 42), uma vez que, conforme a autora, “poder-se-ia dizer que o sistema de doação internacional é um fato social total no processo de edificação do aparelho do Estado em Timor-Leste”, haja vista colocar em movimento a totalidade das instituições e da sociedade timorense, como previamente afirmara Mauss em relação ao seu objeto de estudo. Essa avaliação de Silva encontra-se baseada na sua experiência no Timor-Leste durante pesquisa *in loco* no imediato pós-restauração da independência timorense. Naquela conjuntura, conforme a pesquisadora, enquanto participava da rotina de gestão da cooperação internacional no país:

Fui tomando consciência do lugar que a cooperação internacional ocupa no processo de construção do Estado. Ela impregna e condiciona muito do que está envolvido nesse fenômeno, desde a priorização de certas áreas de investimento por parte do Estado até a consolidação das línguas nacionais e oficiais do país. Sob sua responsabilidade estão projetos tão diversos como a recuperação de obras de infraestrutura e a formulação de legislação específica para violência doméstica. O pagamento das despesas públicas – dentre as quais se inclui os salários dos servidores – era, até então, totalmente dependente dos recursos disponibilizados pelos doadores (SILVA, 2004, p. 42).

Assim, deve-se conceber a cooperação brasileira na área de educação como parte desse fenômeno social total que consiste na assistência internacional ao Timor-Leste. Em relação específica à Cooperação Educacional implementada pelo Brasil, e aos projetos descritos no capítulo precedente, o relato de Silva apresenta dois aspectos diretamente relacionados à participação brasileira no processo de reconstrução do Estado timorense: a

---

<sup>109</sup> Conforme Mauss (1974, p. 189), “seguimos um método de comparação preciso. Primeiro, como sempre, só estudamos nosso tema em áreas determinadas e escolhidas: Polinésia, Melanésia, Noroeste americano, e alguns grandes direitos”.

consolidação do português como língua oficial do país; a formulação de legislação específica relacionada à área educacional. No mesmo sentido, pode-se afirmar que o fato de o Brasil se empenhar em cooperar em um setor essencial para o desenvolvimento do Timor-Leste, como é a área de educação, demonstra a participação brasileira enquanto ator no âmbito desse fenômeno social total, ao auxiliar os timorenses, conseqüentemente, no aprimoramento das demais áreas da administração pública do país por meio da qualificação profissional.

No que tange à atuação do Brasil nesse processo cooperativo, deve-se destacar, ainda, dois aspectos relevantes da análise de Marcel Mauss. Primeiramente, evidencia-se que os atores envolvidos no sistema de trocas não são indivíduos alheios ao seu meio social e sim, conforme Mauss (1974, p. 190), “coletividades que se obrigam mutuamente, trocam e contratam”.

Essa observação se mostra relevante no presente estudo uma vez que a Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste é uma dinâmica de contraprestações que envolve não apenas os valores, crenças e ideias relacionados a essas nações, mas também aos aspectos morais relacionados à cooperação internacional, à CSS, à comunidade de países lusófonos, às diversas agências, secretarias e ministérios envolvidos ao longo do processo cooperativo. Ou seja, uma análise sobre a cooperação entre Brasil e Timor-Leste deve, necessariamente, incorporar a noção de que “as pessoas presentes ao contrato são pessoas morais (...) que se enfrentam e se opõem seja em grupos frente a frente num terreno, seja por intermédio de seus chefes, seja ainda dessas duas maneiras ao mesmo tempo” (MAUSS, 1974, p. 190).

O segundo aspecto a ser destacada consiste no fato de que não são apenas bens tangíveis e recursos financeiros que são transacionados entre os atores envolvidos no processo de trocas. Nesse sentido, conforme Mauss (1974, p. 191), “o que eles trocam não são exclusivamente bens e riquezas, bens móveis e imóveis, coisas úteis economicamente. São, antes de tudo, amabilidades, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas, feiras”. Cabe ressaltar que o autor nomeia essas prestações - e suas posteriores contraprestações que se apresentam de forma aparentemente voluntárias “embora elas sejam no fundo rigorosamente obrigatórias” -, de “sistema das prestações totais” (MAUSS, 1974, p. 191).

Considerando esse segundo aspecto, cabe ressaltar que, no âmbito da cooperação internacional, as dádivas ofertadas pelos países doadores não consistem, necessariamente,

apenas em recursos materiais como equipamentos, meios de transporte ou mantimentos, mas em conhecimentos e habilidades sobre determinadas práticas, formação profissional, recursos humanos qualificados, serviços e experiência em aspectos relevantes para a construção e a estabilidade da administração estatal e para o desenvolvimento de capacidades nacionais como um todo, nos termos analisados por Carlos Lopes (2005).

Em relação à Cooperação Educacional brasileira com o Timor-Leste, as dádivas ofertadas pelo Brasil, que não são, portanto, necessariamente bens e riquezas tangíveis, foram apontadas no capítulo anterior e consistem, em linhas gerais, em apoio para a formulação de legislações, planos educacionais e currículos escolares; assessoria para a implementação de cursos de pós-graduação no âmbito da UNTL; cursos e professores de língua portuguesa; envio de profissionais atuantes nos bacharelados de emergência; desenvolvimento de projetos de co-orientação e de integração entre ensino, pesquisa e extensão em âmbito universitário; formação profissional de professores e de discentes timorenses para o mercado de trabalho; possibilidade de acesso dos estudantes timorenses para formação e continuação de estudos superiores em IES brasileiras.

Deve-se destacar que, conforme Mauss (1974, p. 197) a partir de seus estudos sobre as sociedades arcaicas, apreende-se que essas doações são “fortemente ligadas à pessoa, ao clã, ao solo; são o veículo de seu *mana*”. Por sua vez, o autor assevera que o *mana* consiste no elemento da honra, do prestígio “que a riqueza confere” e constituiria, juntamente com a “obrigação absoluta de retribuir as dádivas sob pena de perder esse *mana*” (MAUSS, 1974, p. 195). Em relação ao *mana*, cabe ressaltar, portanto, que, sob o dom, as dádivas ofertadas não apresentam um fim em si mesmo, mas representam o próprio prestígio do doador e ensejam, conseqüentemente, a obrigação de retribuição. Considera-se, desse modo, que, como afirma Danielle Perrot (2011, p. 64), a dádiva é “mais mental que material”.

Mauss (1974, p. 198) explica essas relações envolvendo o *mana* nos seguintes termos: “se o presente recebido, trocado, obriga, é que a coisa recebida não é inerte. Mesmo abandonada pelo doador, ela ainda conserva algo dele. Por ela, ele tem poder sobre o beneficiário”, o autor chega, inclusive, a rotular a sistematização dessas trocas de “teoria geral da obrigação” (MAUSS, 1974, p. 200). Alain Caillé (2002, p. 9) destaca esse elemento do regime do dom nos seguintes termos: “o dom é sempre mais ou menos forçado, instituído, obrigação que se tem como herança ou como compromisso”.

É, portanto, a partir dessa noção de obrigação de retribuir as dádivas ofertadas, conjuntamente com a instrumentalização do dom protagonizada pelas políticas externas dos países doadores – elemento que será analisado em seção posterior do presente capítulo –, que se faz possível constatar a existência do elemento de interesse envolvido nas práticas de cooperação internacional, independentemente de quais sejam os atores participantes nesses projetos colaborativos. Desse modo, pode-se asseverar que a CSS, assim como a tradicional cooperação Norte-Sul, protagonizada pelos países membros do CAD da OCDE, possui objetivos estratégicos associados aos interesses dos países doadores e recipiendários, além de serem definidores de estruturas de poder.

Em suma, deve-se ter claro, desse modo, que estão presentes no regime do dom esses três aspectos principais: a oferta e a recepção de bens tangíveis e intangíveis, os elementos do prestígio e da obrigação de retribuir. Em relação a essa última característica, Mauss assevera, ainda, que se trata de um componente constituinte e aspecto fundamental do sistema das prestações totais. Nesse sentido, conforme o autor, “o mais importante, entre esses mecanismos espirituais, é evidentemente o que obriga a retribuir o presente recebido” (MAUSS, 1974, p. 191).

Cabe ressaltar, ademais, que há no regime do dom a obrigação de receber a dádiva, uma vez que, conforme Mauss (1974, p. 201), “um clã, os membros da família, um grupo de pessoas, um hóspede, não são livres para não pedir a hospitalidade, para não receber presentes, para não negociar, para não contrair aliança”. No mesmo sentido, em relação à obrigação de dar, o autor assevera que “recusar dar, negligenciar convidar, assim como recusar receber, equivale a declarar guerra; é recusar a aliança e a comunhão” (MAUSS, 1974, p. 201-202).

É com base nessas análises de Mauss que Silvia Nogueira, em estudo sobre a Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste implementada no âmbito da UEPB, afirma que “a dádiva é uma alternativa a guerra, e serve, sob certos aspectos, para que se saiba quem são os amigos e os inimigos” (2014, p. 118). No que se refere à CSS, Nogueira assevera que “a propalada política de cooperação ‘Sul-Sul’, portanto, corresponde em termos internacionais a um jogo estratégico de explicitação sobre ‘os amigos e os inimigos’” (2014, p. 119).



Uma síntese dessa dinâmica desenvolvida por Mauss foi realizada por Silva em sua tese sobre o Timor-Leste nos termos abaixo. Assim, conforme a autora, o sociólogo francês:

Sugere que a lógica da dádiva é constituída basicamente por três tipos de obrigações: dar, receber e retribuir. Na tentativa de compreender o que está implicado em cada uma das partes de que se compõe esse fenômeno, ele identifica que, no processo de troca, pessoas, instituições e coisas se confundem e que os objetos intercambiados têm grande força e efeito moral: eles seriam animados por uma espécie de espírito (o hau ou o mana) que, entre outras coisas, fazem-nos retornar aos seus lugares de origem. Além disso, seriam expressão da identidade do doador ou da entidade por ele representada. O Kula de Malinowski (1989), como os demais *potlatches* analisados por Mauss, são ainda instrumentos eficazes de hierarquização social, definidores de posições de precedência e honra dos parceiros uns diante dos outros. Nesse sentido, pode-se dizer que os sistemas de troca em discussão são meios de exercício de poder” (SILVA, 2004, p. 42).

Desse modo, apreende-se da análise de Silva os principais elementos do regime da dádiva, essenciais para analisar a cooperação internacional sob o paradigma do dom, ou seja, as três obrigações fundamentais – dar, receber e retribuir –; a totalidade do sistema de contraprestações, englobando e fundindo os diferentes atores e instituições envolvidas; o elemento de prestígio, de autoridade presente nas doações; o efeito moral que essas doações possuem sobre os recebedores; a manifestação da identidade do doador representada pelas doações; a estrutura de poder que essas trocas definem e perpetuam, assunto que será aprofundado a seguir.

### 3.3 *A família lusófona e o paradigma do dom*

A partir das análises acima sob o paradigma do dom e da noção de que as relações entre Brasil e Timor-Leste se fundamentam em uma dinâmica kantiana, nos termos de Wendt, deve-se definir a relevância do espaço lusófono, institucionalizado pela criação da CPLP nos anos de 1990, para as relações de poder entre os dois países e as dinâmicas de Cooperação Educacional advindas dessa interação. Assim, destaca-se a representação da “família lusófona” como termo significativo das ações empreendidas no campo cooperativo entre os dois Estados. Nesse sentido, ao analisar a Feira do Livro Lusófono, ocorrida na capital timorense em março de 2003, Silva (2012a, p. 121) conclui que “a Feira foi um ritual de conagração da família lusófona, cujo fundador é Portugal, o primogênito é o Brasil e o caçula é Timor-Leste, nos termos de alguns timorenses educados no período da colonização portuguesa”.

Essa noção da existência de laços de família entre os países lusófonos foi apreendida por Silva ao entrevistar funcionários públicos timorenses. Assim, naquele contexto, a percepção desses profissionais participantes da estrutura de cooperação internacional era de que “assessores de outras ex-colônias tinham maior sensibilidade para entender o que se passava em Timor, pois seus países tinham experimentado situação similar. Os países da CPLP eram (...) os irmãos mais velhos de Timor. O Brasil era o primogênito dessa família” (SILVA, 2012a, p. 232).

Baseada em características da projeção internacional do Brasil enquanto país doador, previamente analisadas nesta dissertação, como a percepção da cultura brasileira fundamentada na aceitação dos estrangeiros e no diálogo horizontal com os países receptores - além da existência de traços históricos semelhantes entre as ex-colônias portuguesas -, essa declaração apresenta não apenas uma imagem representativa dos laços de relacionamento entre essas nações, mas um corte analítico essencial para a compreensão da estrutura de poder que envolve a Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste.

A partir das noções de família lusófona e das concepções de Wendt de cultura kantiana e de Estado essencial - segundo a qual os Estados são atores sociais reais passíveis de serem atribuídos características humanas -, deve-se, primeiramente, analisar a Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste a partir das avaliações sobre o paradigma do dom aplicado à família, fenômeno analisado por Jacques Godbout (1992) e por Alain Caillé (2002), uma vez que o dom repousa “sobre a continuidade, o laço, a filiação” (GODBOUT, 1992, p. 60).

Deve-se destacar, no entanto, que não se propõe analisar a família lusófona sob os mesmos termos que os autores utilizaram para investigar a existência do dom no âmbito da família doméstica tradicional, envolvendo indivíduos e não Estados nacionais. Apenas destaca-se elementos extraídos dessas análises que podem ser utilizados para o estudo da cooperação internacional entre Brasil e Timor-Leste no âmbito da comunidade dos países de língua portuguesa a partir da própria concepção que alguns atores envolvidos no processo cooperativo possuem da existência de uma “família” lusófona entre esses Estados, na qual cada país possuiria um papel específico, como mencionado acima.

Assim, conforme Jacques Godbout (1992) e Alain Caillé (2002), característica relevante do dom nesse âmbito específico consiste na necessidade da assimetria entre os

atores envolvidos nessa relação, cada um assumindo sua personalidade particular nessa interação familiar. Tal afirmação confirma a hierarquização de poder associada ao sistema de contraprestações totais aventada previamente por Mauss. Assim, em relação à família lusófona, como mencionado anteriormente, enquanto o Brasil é o primogênito, as demais ex-colônias portuguesas são os irmãos mais velhos, e o Timor-Leste o caçula, seguindo, desse modo, a afirmação de Godbout (1992, p. 49) de que “o dom tem horror à igualdade. Ele procura a desigualdade alternada”.

Essa desigualdade alternada baseia-se, por sua vez, na concepção de que, além das assimetrias entre os diferentes papéis nessa dinâmica particular, há constantemente um ator em situação de dívida em relação aos demais. Portanto, essas relações sob a perspectiva da família lusófona consistiriam em um processo constante de “ajuste de contas” (GODBOUT, 1992, p. 49) no qual haveria sempre aqueles atores em uma condição de débito, o que, claramente, iria de encontro, no caso da cooperação internacional, ao discurso oficial brasileiro e à noção geralmente idealizada de que a Cooperação Sul-Sul, como um todo, seria um empreendimento horizontal, no qual os Estados envolvidos atuariam seguindo diretrizes altruísticas.

Permeia essa hierarquização a noção de que “o dom gratuito efetivamente não existe (...) porque o dom serve antes de mais para estabelecer ligações (...) uma relação de sentido único, gratuita, e sem motivo, não seria uma relação” (GODBOUT, 1992, p. 14). Portanto, ainda que as trocas sejam realizadas, os bens tangíveis e intangíveis transacionados não consistem no aspecto fundamental da cooperação, uma vez que, de acordo com Caillé (2002, p. 8), a relação, o laço “é mais importante que o bem, eis o que o dom afirma”. Assim, não se deve pressupor que o dom seja “não-utilitário, inútil, gratuito”, já que “nada é mais precioso que a aliança selada pelo dom, visto que ela permite a passagem, sempre revogável, da guerra à paz e da desconfiança à confiança” (CAILLÉ, 2002, p. 8), identificando, dessa forma, os amigos e inimigos desse jogo estratégico que consiste a CSS, conforme mencionado por Nogueira (2014, p. 119).

Portanto, uma análise da cooperação internacional sob o aspecto do dom evidencia a noção de que as dádivas doadas e recebidas estão ao serviço dos laços entre os atores envolvidos. Cabe ressaltar que os estudos tradicionais sobre Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, apresentados no primeiro capítulo desta dissertação, evidenciam

demasiadamente o momento da recepção dos projetos de cooperação, apresentando os atores envolvidos como movidos unicamente pela expectativa da recepção. Contudo, o paradigma do dom apresenta uma possibilidade de análise mais abrangente, uma vez que “o dom é percebido como um ciclo e não como um ato isolado, como um ciclo que se analisa em três momentos, dar, receber e retribuir” (GODBOUT, 1992, p. 29).

Portanto, pode-se afirmar que, no âmbito internacional, o dom assevera que as motivações para doar são tão importantes para se compreender o processo cooperativo como o ato de receber, transformando os agentes envolvidos em “membros de um conjunto concreto mais vasto” (GODBOUT, 1992, p. 30), constituindo, dessa forma, a “rocha da moral eterna (...) que sempre em toda parte obriga a dar livre e obrigatoriamente ao mesmo tempo, e que prescreve que se retribua” (CAILLÉ, 2002, p. 40).

A análise em relação à comunidade dos países de colonização portuguesa partiria da noção de que a família lusófona pode ser considerada uma forma de socialidade primária, já que, conforme Alain Caillé (2002, p. 147), nesse tipo de relação social a personalidade dos agentes “é mais importante que as funções que elas desempenham (o que não impede que essas funções existam e sejam importantes)”. O elemento fundamental dessas relações seria, conforme Godbout (1992, p. 30), “criar, alimentar ou restabelecer os laços sociais” entre os atores envolvidos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, ao afirmar que o dom não se refere apenas às sociedades arcaicas estudadas por Marcel Mauss, Caillé aventa três hipóteses fundamentais com o intuito de demonstrar a existência do paradigma do dom na sociedade moderna. De acordo com sua hipótese n. 1, Caillé (2002, p. 147-148) assevera que “a tríplice obrigação continua estruturando a esfera da socialidade primária, a das redes interpessoais (família, o círculo dos vizinhos, amizade, associações de conhecimento mútuo)”. Essa primeira hipótese é a base da análise sobre o paradigma do dom e a percepção de “família lusófona” relacionada aos países de colonização portuguesa.

Conforme Godbout (1992, p. 35), “o lugar natural do dom na sociedade moderna” encontra-se no âmbito dessa socialidade primária, uma vez que “o laço primário é querido por si próprio, enquanto a relação secundária é, pelo contrário, considerada um meio para atingir um fim” (GODBOUT, 1992, p. 36). Contudo, no âmbito da cooperação entre Brasil e Timor-Leste, esse laço primário, apesar de consistir em um elemento relevante, deve ser

considerado apenas como a base da aproximação entre essas nações, uma vez que conforme aventada pela hipótese desta dissertação, a existência de interesses brasileiros para cooperar com o Timor-Leste caracteriza essa relação não apenas como laço primário, mas também a partir de uma relação secundária definida nos termos de uma instrumentalização do dom protagonizada pela política externa brasileira.

Em relação à socialidade primária, Godbout (1992, p. 38) assevera que “nessa esfera, os parceiros não são escolhidos. A possibilidade de romper com eles, sem ser inexistente, é muito mais difícil e dramática, e por vezes nula”. Assim, esses laços primários influenciariam a atuação dos atores, como antevisto, por exemplo, na declaração de Luiz Felipe Lampreia, ministro das Relações Exteriores do Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Conforme Lampreia, durante os anos de 1990, caso o Brasil se omitisse em relação à questão timorense, as relações com os demais países lusófonos poderiam ser comprometidas, já que essas nações apoiavam a autodeterminação do povo timorense.

Ou seja, os laços primários, no âmbito da família lusófona, condicionariam a atuação brasileira em relação a esses Estados. Ademais, essa condicionalidade tenderia a se aprofundar com o desenvolvimento da CPLP, uma vez que “quanto mais os parceiros consideram a relação realizada, mais esse estado de dívida existirá” (GODBOUT, 1992, p. 48). No mesmo sentido, o dom no âmbito das relações entre as ex-colônias portuguesas tende a ser moldado a partir da interação entre essas nações, já que “tocando o dom o que há de mais essencial no laço social, ele será necessariamente influenciado pelo estado da relação” (GODBOUT, 1992, p. 48).

O laço primário entre Brasil e Timor-Leste, representado pela família lusófona e pela existência do dom familiar, explica um elemento fundamental do dom, ou seja, a obrigação de dar, já que, conforme Godbout (1992, p. 49), “o que tem de particular no laço familiar é a incondicionalidade”. Assim, as dádivas concedidas pelo Brasil ao Timor-Leste seriam uma exigência da própria relação fundacional entre essas nações, uma vez que, segundo Marcel Mauss, como mencionado anteriormente, “recusar dar (...) equivale a declarar guerra; é recusar a aliança e a comunhão” (MAUSS, 1974, p. 201-202).

Essa dinâmica afastar-se-ia, desse modo, da “incondicionalidade condicional” analisada por Alain Caillé (2002, p. 153), uma vez que no âmbito da família lusófona a ideia de que “cada um se compromete a dar incondicionalmente a cada um, mas se mostra

igualmente disposto a sair do jogo, a qualquer momento, se os outros não o jogam” se mostraria mais difícil. Ainda assim, cabe destacar que isso não significa que não haja interesses nessas doações, mas que, por fazer parte da comunidade das ex-colônias portuguesas, além de ser, dentre essas nações, aquela que possui melhores indicadores socioeconômicos, exige-se do Brasil, como primogênito da família lusófona, uma atitude proativa de parceiro no desenvolvimento timorense.

No mesmo sentido, do ponto de vista do doador, ainda que haja a obrigação a doar, sob o regime do dom, a doação jamais é feita a fundo perdido. Godbout (1992, p. 58) explica essa situação nos seguintes termos: “pode-se com efeito ficar a perder ao dar, se o donatário não receber o dom como um dom, mas como um débito”, assim, faz parte do paradigma do dom a preocupação de o recipiendário não conceber a doação como um débito pecuniário evidente, já que dessa forma a transação não ocorreria no âmbito do dom, fortalecendo o laço.

No caso da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste, o discurso de solidariedade, de traços históricos semelhantes e de cooperação horizontal cumpre essa função, uma vez que aos timorenses o peso da dívida contraída não se mostra evidente sob a forma de cobranças diretas. Contudo, cabe ressaltar que a magnitude da dívida contraída também deve ser equilibrada, já que, “pode-se também ficar a perder devido ao peso da dívida contraída em relação ao doador” (GODBOUT, 1992, p. 58).

Godbout (1992, p. 58) afirma ainda que “o nascimento é um dom (...) fundando a relação de dom e a inscrição (...) no estado de dívida” já que, “o início da cadeia do dom situa-se aí”. Para as relações internacionais, o nascimento do Estado nacional associa-se com a sua independência de fato e de direito. Assim, sob o paradigma do dom, percebe-se a relevância da presença brasileira no contexto da restauração da independência timorense e a hierarquização de poder que as relações entre os dois países construiriam a partir daquela circunstância com base no evidente apoio brasileiro ao Timor-Leste a partir daquele contexto.

No mesmo sentido, evidencia-se a importância da análise realizada anteriormente com base no construtivismo desenvolvido por Wendt e do modelo de atuação internacional fundamentado da construção das identidades elaborado por Mielniczuk, uma vez que esse sistema considera a independência do Estado o marco fundamental para a constituição da macroestrutura kantiana de relações entre os atores envolvidos.

Cabe ressaltar, ademais, que se encontra presente nessas análises a hipótese n. 2 sobre a existência do dom nas sociedades contemporâneas, aventada por Alain Caillé, já que, de acordo com o autor, “nenhuma empresa, privada ou pública, nenhum empreendimento científico, poderia funcionar se não mobilizasse em benefício próprio as redes de primariedade cimentadas pela lei do dom” (CAILLÉ, 2002, p. 148). Conforme Caillé, a aliança entre os atores envolvidos no dom consistiria, portanto, na “condição primeira de todo empreendimento, de toda prosperidade e de toda felicidade”, representando, inclusive, “aquilo que há de mais ‘útil’ neste mundo” (CAILLÉ, 2002, p. 8).

Em relação às redes cimentadas pelo dom, deve-se destacar que para o autor, “a rede é o conjunto das pessoas com quem o ato de manter relações de pessoa a pessoa, de amizade ou de camaradagem, permite conservar e esperar confiança e fidelidade” (CAILLÉ, 2002, p. 65). Caillé acrescenta ainda que essas noções de amizade e de confiança estão mais presentes entre aqueles atores que fazem parte da rede do que entre aqueles que dela não participam.

Assim, em suma, pode-se afirmar que no contexto da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste a rede consiste na existência de uma família lusófona entre essas nações, dimensão a partir da qual o Brasil age enquanto o primogênito que deve, necessariamente, auxiliar o desenvolvimento do Timor-Leste, uma vez que é condicionado a participar desse processo devido aos laços de envolvimento no âmbito da família lusófona, caracterizando, inclusive, essas relações enquanto uma estrutura hierarquizada de poder no âmbito da qual cabe obrigatoriamente ao Timor-Leste o dever de receber as dádivas ofertadas pela cooperação internacional do Brasil.

### *3.4 O dom aos estrangeiros*

Além da análise do dom sob a perspectiva da família lusófona, uma forma complementar de investigar os laços de Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste consiste na noção desenvolvida por Caillé (2002, p. 10), a partir dos estudos de Mauss (1974), de que “a sociedade moderna dá origem a novas formas de dom que vêm compensar a frieza e o caráter impessoal da socialidade secundária, do mercado, do Estado e da ciência”, pode-se afirmar que essa é a base da sua hipótese n. 3 em relação à existência do dom na sociedade moderna, uma vez que, conforme o autor, sua hipótese baseia-se na ideia de que “a modernidade está assistindo ao desenvolvimento de uma forma inédita de dom, o dom aos

estrangeiros (...), na qual ele já não serve para dar origem ou para consolidar relações interpessoais estáveis, quase comunitárias, mas alimenta redes abertas potencialmente ao infinito, muito além do interconhecimento concreto” (CAILLÉ, 2002, p. 148).

Destaca-se que dentre as formas do dom aos estrangeiros (também nomeado de dom aos desconhecidos), conforme Godbout, encontra-se a “ajuda ao terceiro mundo”. Assim, Godbout (1992, p. 89) afirma que essa forma de dom se baseia nas “trocas reguladas por aquilo a que se chama leis da hospitalidade, os dons que o público faz quando há catástrofes naturais (como os tremores de terra) ou certos acontecimentos políticos”. De acordo com o autor, em harmonia com a análise de Alain Caillé, essas formas de circulação de bens e serviços “têm tal importância na sociedade atual (...) que isso faz delas uma característica própria dessa sociedade; a quantidade de bens e de serviços que circulam entre estranhos sobre uma base inteiramente voluntária, longe de ser um resíduo das sociedades tradicionais, é um traço moderno” (GODBOUT, 1992, p. 90).

Cabe ressaltar que essa forma de dom consiste em uma dimensão diferente daquela presente no âmbito da família lusófona, uma vez que “se trata verdadeiramente de relações entre desconhecidos e que, portanto, não pertencem também à esfera doméstica” (GODBOUT, 1992, p. 90). Assim, o dom aos estrangeiros se afastaria da socialidade primária baseada na família lusófona, estando presente, por exemplo, na atuação das ONGs em países em desenvolvimento, como ocorre, no caso da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste com a implementação de projetos de Educação de Jovens e Adultos empreendidos pela Alfamol, conforme previamente exposto no capítulo anterior.

Nesse sentido, de acordo com Godbout (1992, p. 87), uma das características do dom aos estrangeiros seria, por exemplo, a redução no número de intermediários envolvidos no sistema de auxílio, uma vez que as ONGs atuam diretamente com o seu público alvo. Ademais, esse elemento encontra-se presente em programas nos moldes do “Adote um Aluno”, no qual o doador participa de forma ativa no desenvolvimento educacional do beneficiário, testemunhando os seus progressos e acompanhando a utilização dos recursos doados ao encorajar o público a doar, por exemplo, a uma criança específica, “adotando-a” em certa medida.

Assim, estão presentes no dom aos estrangeiros a subordinação do intermediário, no caso da CE entre Brasil e Timor-Leste a Alfamol, a um laço direto doador-receptor, a



aproximação entre os doadores e recipiendários, a personalização das relações entre eles. Conforme Godbout (1992, p. 87), essa oportunidade de um acompanhamento direto efetuado pelo doador pode ser, inclusive, a razão do sucesso de iniciativas envolvendo essa forma de dom, uma vez que “o doador sabe que o seu dom vai chegar a quem dele tem necessidade, que ele não será açambarcado pelos intermediários e que não será diminuído pelos desperdícios e pelos salários elevados da burocracia ou pelo desvio da corrupção”.

Uma outra demonstração desse dom no âmbito da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste - que, conforme analisado, consiste em formas de circulação de bens e serviços inteiramente voluntárias e espontâneas -, encontra-se na atuação dos funcionários e nacionais brasileiros que lidam com os discentes timorenses que vêm estudar no Brasil. Destaca-se, nesse âmbito, a atuação dos policiais federais, analisados por Nogueira (2013) e os demais atores presentes ao longo do processo de acolhimento dos estudantes timorenses no Brasil.

Sobretudo, destaca-se a doação financeira que os policiais federais atuantes na Paraíba prestam aos alunos timorenses que não possuem recursos para pagar as taxas de permanência no Brasil. Assim, pode-se compreender essa dinâmica conforme a seguinte análise de Godbout (1992, p. 89), “a esmola, dom unilateral a um desconhecido, (...) é um dom que exclui, que afirma um domínio, cujo sentido principal é o de revelar a impossibilidade de o receptor retribuir”. Cabe ressaltar que por esmola, o autor compreende “da esmola de rua à ajuda ao Terceiro Mundo” (GODBOUT, 1992, p. 89).

Nesse âmbito, o fato de os funcionários públicos envolvidos passarem a participar de comemorações conjuntas com os discente estrangeiros e, no caso de um dos policiais ter sido, inclusive, convidado a ser o embaixador da comunidade de Cabo Verde no Brasil comprova a afirmação de Godbout (1992, p. 104), segundo o qual, no âmbito da atuação dos membros das transações sob o dom aos estrangeiros “ainda que o mais frequente seja dirigirem-se a desconhecidos, estranhos a diversos títulos (...) existe uma tendência constante para diminuir esse fosso, para personalizar essa relação”.

No que tange à atuação dos profissionais da Polícia Federal, conforme analisado por Nogueira (2013, p. 41), pode-se afirmar que a conduta desses funcionários se baseia em duas dimensões principais, a necessidade de atuar conforme as leis e as normas, ou seja, aos procedimentos burocráticos relacionados aos seus cargos, consistindo, portanto, em um

relacionamento formal e distanciado desses profissionais com os discentes timorenses. Por outro lado, há a sensibilidade em relação ao outro, que faz com que os profissionais ultrapassem “as funções exigidas pelo cargo que ocupa para ajudar o estudante a resolver a sua dificuldade” (NOGUEIRA, 2013, p. 41).

Sob a perspectiva do dom aos estrangeiros, a análise de Nogueira se relaciona e coaduna com a existência de dois princípios diferentes que podem ser utilizados para analisar essa mesma relação dos funcionários da Delegacia de Polícia de Imigração com os discentes timorenses, ou seja, a ideia de existência de uma “responsabilidade formal, definida contratualmente por referência a direitos, e a responsabilidade dos laços, perante aqueles que para nós são únicos e para quem nós somos únicos” (GODBOUT, 1992, p. 105). Pode-se apreender, inclusive, a partir dessa afirmação, a característica de hierarquização de poder ensejada pelo dom, previamente analisada no âmbito do dom aos familiares.

Por fim, poder-se-ia incluir no âmbito do dom aos estrangeiros, inclusive, os bolsistas participantes dos programas educacionais desenvolvidos entre Brasil e Timor, uma vez que, conforme Godbout (1992, p. 94-95), entre as associações baseadas no princípio do dom:

A nossa atenção concentra-se nas associações cujos serviços são prestados por pessoas não remuneradas (para esse fim). Esta definição não exclui o emprego, restrito, de pessoal para as tarefas administrativas. Mas o papel do pessoal não compreende a prestação do serviço enquanto tal. Este critério é, certamente, discutível. Certas associações de pessoas remuneradas, muitas vezes de forma precária, pertencem também a este universo (...) o critério único da não remuneração dos membros não é suficiente.

Ou seja, a partir dessa análise, pode-se afirmar que ainda que os bolsistas brasileiros atuantes no âmbito do PQLP sejam remunerados, as condições de trabalho que os fazem procurar outras oportunidades de emprego no Timor-Leste ou voltarem para o Brasil, rompendo com o contrato realizado com a Capes – conforme analisado no capítulo anterior –, caracterizam a atuação desses profissionais naquele país como de associações baseadas no princípio do dom, uma vez que uma das principais motivações desses profissionais consiste em auxiliar no processo de estruturação do sistema educacional timorense.

Assim, a burocracia brasileira de Cooperação Educacional no Timor-Leste poderia ser classificada como uma associação de tipo instrumental, uma vez que “visa um objetivo exterior a si mesma” (GODBOUT, 1992, p. 95), ou seja, a implementação de programas educacionais naquele país. Nesse sentido, a “qualidade humana do laço” é destacada no

âmbito do dom aos estrangeiros, haja vista essa qualidade não poder “ser inteiramente abandonada à relação salarial” (GODBOUT, 1992, p. 105).

Em síntese, além da existência do dom no âmbito dos laços primários relacionados à existência de uma percepção de família lusófona entre os países de língua oficial portuguesa, pode-se utilizar uma outra dimensão associada ao paradigma do dom, ou seja, o dom aos estrangeiros, com o intuito de melhor apreender as relações específicas envolvidas no processo cooperativo entre Brasil e Timor-Leste no âmbito dos projetos educacionais desenvolvidos conjuntamente, como, por exemplo, a atuação da ONG Alfasol em território timorense e o acolhimento em solo brasileiro dos discentes daquele país por meio dos funcionários que, de alguma forma, mostram-se presentes ao longo do processo cooperativo bilateral.

### *3.5 Cooperação (horizontal) verticalizada sob o paradigma do dom*

A partir de uma revisão da literatura sobre a CSS sob o paradigma do dom, pode-se afirmar que o aspecto de horizontalidade presente na Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste faz parte de um processo de construção da imagem do Brasil como doador internacional incentivada pelo discurso oficial brasileiro e visa a consecução de objetivos políticos, econômicos e estratégicos desse país ao projetá-lo como um ator internacional relevante no âmbito das nações emergentes e ao manter determinados países em desenvolvimento em uma condição de devedor em relação às dádivas ofertadas pelo Brasil por meio do sistema de cooperação internacional.

Assim, conforme analisado no primeiro capítulo desta dissertação, o elemento de reciprocidade impreterivelmente encontra-se presente no processo de cooperação internacional, fato destacado por Leite (2012, p. 4), ao afirmar que no âmbito dos projetos de CID devem existir “recompensas para cada uma das partes envolvidas”. Assim, o “elemento de troca (...) essencial a qualquer processo cooperativo” (LEITE, 2012, p. 4) por si só já evidencia que as dádivas ofertadas pelo Brasil ao Timor-Leste, ainda que sejam apresentadas a fundo perdido, necessita de alguma forma de retribuição por parte do Timor-Leste.

Do mesmo modo, sobre o paradigma do dom, Godbout (1992, p. 133) afirma que “a relação de dom é (...), em primeiro lugar, um fenômeno de reciprocidade”. A relevância da utilização desse paradigma para uma análise da cooperação entre Brasil e Timor-Leste

consiste, em linhas gerais, na impossibilidade de Timor, devido à suas carências materiais, retribuir, no curto prazo, as doações brasileiras por meios financeiros, o que poderia confirmar a noção comumente aventada de que a CSS brasileira seria movida por princípios de solidariedade, conforme assevera o discurso oficial brasileiro. Contudo, sob o regime do dom, a existência da reciprocidade consiste no fato de que “quando há equivalência, ela não é mercantil. Ela obedece a outras regras” (GODBOUT, 1992, p. 138).

Assim, a inexistência de uma exigência por parte do governo brasileiro de uma contrapartida mercantil sob a forma de recursos financeiros ou de bens tangíveis realizada pelo Timor não significa que a esse país não cabe o papel de devedor e que os timorenses não necessitem, conseqüentemente, recompensar as dádivas recebidas pelo Brasil, já que, conforme Godbout (1992, p. 304), “o equilíbrio do dom está na tensão da dívida recíproca. Ela é o motor do movimento do dom”.

Nesse sentido, mostra-se evidente que aos timorenses cabem a retribuição das doações realizadas pelo Brasil. Contudo, deve-se analisar sob qual forma ocorre essa contrapartida, uma vez que, de acordo com Godbout (1992, p. 135):

Há várias retribuições do dom: a gratidão que ele suscita, o reconhecimento, esse suplemento que circula e que não entra nas contas, são retribuições importantes para os doadores. Se essa retribuição não existir, o dom é falhado, o doador considera que ficou a perder. Mas a retribuição não se encontra onde a maior parte dos observadores tiveram sempre tendência para o situar a partir de uma perspectiva fundada na equivalência do mercado.

Assim, conforme o autor, “não há sempre retribuição, no sentido habitual, que o termo tem no mercado, de retribuição material de objetos ou de serviços” (GODBOUT, 1992, p. 134), afirmação que destaca o elemento não-utilitarista do dom, fazendo-o compor, como afirma Caillé (2002, p. 18), um terceiro paradigma, diferente do paradigma individualista, que se concentra no mercado, e do paradigma holista, que enfoca a preeminência da totalidade social na atuação das unidades pertencentes ao sistema. Deve-se considerar, ainda, que Hans Morgenthau (1962), em seu artigo seminal sobre a dimensão política da ajuda internacional, já havia mencionado a necessidade que as nações receptoras de recursos possuem de retribuir as doações realizadas. Portanto, pode-se afirmar que, nesse ponto, o paradigma do dom e os estudos tradicionais no âmbito do campo das Relações Internacionais encontram-se em harmonia.

Ademais, cabe ressaltar que, conforme assevera Godbout (1992, p. 134), “a retribuição é muitas vezes maior do que o dom”. Nesse sentido, pode-se afirmar que, em linhas gerais, a principal retribuição que o Brasil adquire ao cooperar com o Timor consiste na perpetuação das relações harmônicas, da cultura kantiana de amizade, entre esses dois países. Esse laço, por sua vez, fortalecido, servirá como ferramenta da política externa brasileira para que o país obtenha êxito na consecução dos seus interesses nacionais.

A relevância, então, dos projetos de Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste consiste na perpetuação do laço entre essas nações. Laço que, por sua vez, possui como virtude, o “valor simbólico que se prende ao dom, que está ligado àquilo que circula sob a forma de dom” (GODBOUT, 1992, p. 247). Apreende-se daí a importância que as dádivas ofertadas possuem no regime do dom, uma vez que representam a identidade do doador, como será analisado posteriormente. Sobre a relação entre o dom e o laço, cabe ressaltar, portanto, que “no dom há qualquer coisa que se cria. Há qualquer coisa que aparece” (GODBOUT, 1992, p. 301) e que “ao circular, o dom enriquece o laço e transforma os protagonistas. O dom contém sempre um além, um suplemento, qualquer coisa mais (...) é o valor de laço” (GODBOUT, 1992, p. 245).

Assim, ainda que o dom esteja à serviço do laço, como afirma Godbout (1992 p. 116, “ele não é a totalidade do laço”. Por sua vez, ainda que, sob o paradigma do dom, o estabelecimento e a continuidade do laço criado entre os atores envolvidos constitua o próprio interesse das doações, deve-se considerar a evidente possibilidade de “perversões do dom, utilizações do dom pelo poder, pela dominação (...) esta dimensão está muitas vezes presente”. (GODBOUT, 1992, p. 138). Desse modo, ainda que essa dimensão subversiva não seja a essência do dom, deve-se destacar que é exatamente essa perversão do regime da dádiva que ocorre no âmbito da cooperação internacional, uma vez que há, nesse âmbito, a instrumentalização do laço como ferramenta de política externa do país doador, como ocorre, por exemplo, com o Brasil.

Desse modo, utiliza-se as relações, ou seja, os laços criados entre os Estados como meio para se chegar a determinados fins políticos, econômicos e estratégicos, conforme apontado pela literatura especializada na área de Cooperação Técnica. Assim, no contexto da atuação do Brasil como país doador deve-se ressaltar, como afirma o diplomata Valler Filho (2007, p. 75), que desde o início da cooperação técnica brasileira havia o entendimento de

que ela deveria ser utilizada como instrumento de política externa, com objetivos específicos, consolidando o “Brasil como potência emergente, mediante demonstração de sua capacidade tecnológica”. A própria existência da ABC, que possui como objetivo principal operacionalizar a Cooperação Técnica brasileira em consonância com as diretrizes da política externa do país (ABC, 2005, p. 7), coaduna com essa percepção apresentada por Valler Filho.

No contexto da cooperação entre Brasil e Timor-Leste, essa instrumentalização do dom como ferramenta de política externa ocorre de diferentes formas. No presente estudo, pôde-se destacar, em linhas gerais, três manifestações principais: projeção internacional do Brasil no âmbito dos países do Sul; consecução de interesses econômicos do país; possibilidade de influenciar futuras políticas públicas do Timor-Leste.

No que tange à primeira dimensão, Morgenthau (1962) já havia afirmado que uma das motivações das nações doadoras consiste no prestígio conquistado por meio da participação em processos de cooperação. No mesmo sentido, Loyd Black (1968 *apud* CAMPOS, 2007, p. 348-349) apontara que a atuação das nações doadoras, como a assistência prestada pelos EUA à diversos países durante a Guerra Fria, visa a manutenção e a ampliação de sua influência no país beneficiado. Igualmente, Yves Fuchs (1974 *apud* CAMPOS, 2007, p. 349) apontara o caráter expansionista do país doador. Do mesmo modo, conforme Eric Labs (1997, p. 28), a escolha dos países recipiendários que receberão a cooperação é feita seguindo critérios de interesses estratégicos dos países doadores.

Cervo (1994, p. 49-50) destacara o fortalecimento da amizade entre os países do Terceiro Mundo como um dos principais objetivos políticos relacionados às doações. Essas análises seguem, portanto, a função realista da ajuda externa mencionada por Campos (2007, p. 347), relacionada à conquista e manutenção de status quo, à motivação sociopolítico-estratégica aventada por David Sogge (2002 *apud* CAMPOS, 2007, p. 350) e à sua análise de que a utilização da ajuda externa proporciona ao doador a oportunidade de demonstrar compaixão enquanto, paralelamente, persegue seus objetivos políticos próprios (SOGGE, 2002 *apud* CAMPOS, 2007, p. 350). Ademais, deve-se destacar que a cooperação entre Brasil e Timor-Leste consiste nomeadamente em um objetivo de política externa brasileira, como anunciado por Puente (2010, p. 115).

No capítulo anterior, constatou-se o interesse histórico que a política externa brasileira possui na Ásia, elemento mencionado ao longo da história por altos diplomatas e

funcionários públicos do país. Esses personagens, como o ministro Saraiva Guerreiro e o embaixador Flecha Lima, destacavam a necessidade de o Brasil expandir suas atividades diplomáticas em “todas as regiões do planeta” (CUNHA, 2001, p. 198), e especificamente em países asiáticos como Malásia, Cingapura, Indonésia e Tailândia.

Assim, a instrumentalização do laço entre Brasil e Timor-Leste, por meio do apoio prestado pelo Brasil, em linhas gerais, desde a segunda metade dos anos 1990, passando pela contribuição no âmbito das missões da ONU e dos projetos de Cooperação Educacional, como o PQLP, é uma forma de projetar os interesses nacionais brasileiros naquela região, cada vez mais fundamental para as relações internacionais contemporâneas e onde o Brasil ainda não possui um canal direto de diálogo efetivo.

Esse aspecto da cooperação internacional brasileira com o Timor-Leste pode ser resumido por meio dos estudos de Bracey (2011, p. 321), uma vez que, de acordo com o autor, a participação do Brasil em iniciativas de cooperação com o Timor-Leste demonstra que “sua condição de ex-colônia portuguesa em uma luta de grande visibilidade para a independência permitiu ao país demonstrar ativamente a sua política externa independente, seu compromisso com a autodeterminação”.

A análise previamente realizada nesta dissertação sobre o perfil da Cooperação Educacional com os PALOPs e os projetos desenvolvidos com o Timor-Leste também evidenciam esse objetivo de projeção internacional do país, uma vez que constatou-se que o Brasil tende a internacionalizar uma série de programas que foram adotados no âmbito das suas fronteiras e foram considerados bem sucedidos, isso se refere não apenas aos programas de assistência social, como o Bolsa Família – inspirando, por exemplo, o Bolsa Mãe no Timor-Leste -, mas à projetos de educação à distância, como o Universidade Aberta do Brasil, em Moçambique, e à atuação internacional da Alfasol, por exemplo. Assim, conforme Sean Burges (2014, p. 368, tradução nossa), pode-se afirmar que “há um desejo consciente de construir o *soft power* ao mostrar ao mundo o quão bem-sucedido o Brasil tem sido no combate à pobreza e exportar esses programas ao resto do mundo como um exemplo a ser seguido”.

Igualmente, deve-se destacar a dimensão econômica que motiva o papel do Brasil enquanto país doador. Esses interesses das nações doadoras já foram apontados nas análises de Lloyd Black (1968 *apud* CAMPOS, 2007, p. 348-349), uma vez que, de acordo com o

autor, a cooperação internacional protagonizada pelos EUA durante a Guerra Fria visava a preservação do comércio internacional e a necessidade norte-americana de importação de matérias-primas. No mesmo sentido, Yves Fuchs (1999, p. 44) afirma ser “impossível abstrair os interesses privados ou comerciais” da cooperação internacional. Do mesmo modo, Labs (1997, p. 28) associa as doações internacionais à necessidade que os países doadores possuem de constantemente aumentar suas exportações.

Igualmente, Cervo (1994, p. 49-50) destaca que, conjuntamente com o desenvolvimento dos projetos de cooperação, há “a criação de condições propícias para a penetração de interesses econômicos, como a exportação de manufaturados e de serviços de engenharia”. Essas análises se coadunam com a função liberal da ajuda externa mencionada por Campos (2007, p. 347) e à motivação mercantil presente nas doações destacada por Sogge (2002 *apud* CAMPOS, 2007, p. 350), uma vez que os autores associam essa dimensão aos interesses econômicos dos países doadores.

No contexto da CSS, Lyal White (2013, p. 118) aponta que o jeito brasileiro (*brazilian way*) de conduzir os seus interesses na África engloba a atuação internacional de diferentes atores nacionais como o próprio Itamaraty, além de empresas como Vale, Odebrecht e Petrobras, passando por instituições como a EMBRAPA e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Conforme o autor, pode-se observar na atuação brasileira no âmbito daquele continente uma “combinação de autointeresse e de senso de responsabilidade como um líder global emergente”, assim, tem-se tornado “evidente que o continente africano é uma parte fundamental da próxima fase do desenvolvimento industrial brasileiro (...) e, de uma forma geral, em suas aspirações políticas e econômicas globais” (WHITE, 2013, p. 118-119, tradução nossa). Do mesmo modo, conforme Sean Burges (2014, p. 369), ainda que os projetos de cooperação desenvolvidos entre o Brasil e os demais países do Sul sejam baseados em uma retórica de crescimento comum, no âmbito dos interesses econômicos, deve-se considerar que parte substancial das exportações brasileiras se dirigem aos países do Sul.

No que tange, especificamente, à cooperação entre Brasil e Timor, Bracey (2011, p. 322) assevera que o fato de o Brasil ter optado por assumir um “papel de árbitro”, auxiliando no diálogo entre timorenses e indonésios deveu-se aos “seus interesses econômicos na Indonésia, cuja economia oferece oportunidades de investimento promissoras”, além de



expandir os “laços econômicos com o sul global” (BRACEY, 2011, p. 321), conquistando, assim, não apenas mercados, mas também projeção internacional por vias econômicas, sobretudo entre os países do Sul, como mencionado anteriormente.

Em relação à afirmação de Cervo de que a cooperação técnica brasileira garante a abertura de mercados não só para os produtos do país, mas também a exportação de serviços e de empresas nacionais, Burges (2014, p. 366, tradução nossa) afirma que ainda que seja um exagero sugerir que a motivação brasileira enquanto doador esteja diretamente relacionada à internacionalização de empresas como Vale ou Odebrecht, é inegável considerar que “a assistência técnica coordenada pela ABC ajuda a criar as condições necessárias que essas empresas precisam para perseguir suas estratégias” no mercado do país que recebe a cooperação.

Contudo, cabe ressaltar que ainda que a participação dessas empresas seja visível em PALOPs como Moçambique, onde a Odebrecht participa de uma iniciativa relevante envolvendo atores internacionais - o Projeto de Melhoria da Capacidade de Pesquisa e de Transferência de Tecnologia para o Desenvolvimento da Agricultura no Corredor de Nacala (ProSavana)<sup>110</sup> -, no âmbito específico do Timor-Leste ainda não foi possível constatar a internacionalização de empresas brasileiras de forma tão evidente.

Todavia, de acordo com Burges, a importância da língua como fonte de poder não deve ser subestimada no sentido de avançar os interesses brasileiros, relacionando-os, assim, com a cooperação técnica do país no âmbito das nações lusófonas como um todo. Assim, conforme o autor:

Os dois fatores que diferenciam o Brasil de outros países que almejam operar em Moçambique e demais países lusófonos da África consistem na facilidade que as empresas brasileiras possuem de operar nesses países, devido à sua fluência nativa na língua portuguesa e no compartilhamento de normas culturais comuns, além da colonização tácita de suas elites por meio de programas de bolsas de estudo que possuem uma evidente semelhança ao *soft power* de programas como o Chevening, administrado pelo British Council, e Fullbright dos Estados Unidos (BURGES, 2014, p. 367, tradução nossa).

Percebe-se, portanto, que a cooperação brasileira possui uma dimensão de interesses econômicos evidente, ao contrário do que afirma o discurso oficial brasileiro, exemplificado pelo diplomata Puente, de acordo com quem, uma das características da CTPD brasileira

---

<sup>110</sup>O ProSavana é uma iniciativa trilateral entre Brasil, Japão e Moçambique, que visa contribuir para o aumento da produção agrícola no chamado corredor de Nacala, onde predomina o bioma cerrado. Para mais informações sobre o projeto, acessar: <<http://www.embrapa.br/prosavana>>.

consistiria na sua “essência declaradamente não lucrativa, estando, assim, desvinculada de condicionantes econômicos e comerciais” (PUENTE, 2010, p. 116). Contudo, conforme exposto, não é possível dissociar a cooperação técnica brasileira dos interesses econômicos do país e da atuação das suas empresas privadas e estatais no âmbito das relações internacionais.

No mesmo sentido, pode-se questionar a característica enunciada da cooperação técnica brasileira assentada “pela solidariedade e pelos laços históricos e culturais com países parceiros” (PUENTE, 2010, p. 115), já que Puente afirma que, nesse âmbito, “não há elementos concretos que permitam questionar a presença genuína dessa motivações” (PUENTE, 2010, p. 115), contudo, a existência de claras motivações políticas e econômicas, tanto históricas quanto relacionadas ao momento contemporâneo da inserção internacional do Brasil, conforme analisadas acima, são elementos que problematizam a genuinidade das motivações solidárias e altruísticas brasileiras.

Desse modo, se, como afirma o diplomata - e, de modo geral, a bibliografia especializada em CID -, a cooperação Norte-Sul tem como característica principal a preponderância dos “interesses econômicos e comerciais dos prestadores” que estariam “acima dos elementos teleológicos da cooperação” (PUENTE, 2010, p. 116), não é possível afirmar que em sua atuação como doador internacional no âmbito dos PALOP e do Timor-Leste, o Brasil não atue sob essas mesmas condicionalidades, manifestando, dessa forma, uma dinâmica cooperativa definida por Cervo nos seguintes termos: “como se o país houvesse captado a CTI do Norte, processado sua assimilação e adaptação, e dispusesse a repassá-la ao Sul” (CERVO, 1994, p. 50).

Assim, percebe-se que apesar de o Brasil almejar o desenvolvimento do Sul Global, não é possível afirmar que a atuação da cooperação internacional do país seja absolutamente altruísta, ainda que o discurso oficial brasileiro, que enfoca os elementos de solidariedade e de traços históricos e culturais comuns com o intuito de sustentar a cooperação internacional brasileira com os países do Sul, sirva para que o Brasil adquira apoio para a sua projeção política internacional e a consecução dos seus interesses econômicos.

De acordo com Burges, a característica que realmente diferenciaria a cooperação prestada pelo Brasil da tradicional cooperação Norte-Sul consistiria no fato de os países do Norte tenderem a garantir os seus objetivos nas nações recipiendárias por meio de

transferências de recursos financeiros, marcando, assim, a assimetria entre esses Estados. Por outro lado, a cooperação brasileira demonstraria uma maior parceria com os recipiendários, uma vez que se concentraria no desenvolvimento de projetos conjuntos, em detrimento, unicamente, da transferência de aportes financeiros (BURGES, 2014, p. 370).

Em suma, conforme o autor, ao atuar como doador internacional, “os interesses econômicos e políticos do Brasil consistem no motivo principal, contudo esses objetivos são inteligentemente expressos de uma forma mais inclusiva e delicada” (BURGES, 2014, p. 370, tradução nossa), ou seja, “ainda que a retórica, a forma e a maneira de conceder cooperação técnica brasileira possuam diferenças consideráveis daquela fornecida pelos países-membros do CAD, as suas motivações principais são fundamentalmente similares” (BURGES, 2014, p. 371, tradução nossa).

Por fim, no âmbito do presente estudo, constatou-se, como manifestação da operacionalização do laço enquanto ferramenta de política externa brasileira, a perspectiva de o Brasil influenciar as políticas adotadas pelo Timor-Leste enquanto país recipiendário. Essa influência pode se dar, em linhas gerais, sob duas formas principais: a possibilidade de influenciar a própria política desenvolvida pelo país receptor; a probabilidade de influenciar atuais e futuros líderes importantes do Estado em questão. No âmbito da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste, desde a primeira Missão de Especialistas Brasileiros em Educação no Timor-Leste (MEBE), percebe-se a influência que os modelos administrativos brasileiros possuiriam na reconstrução do Estado timorense.

Assim, os especialistas brasileiros em educação foram enviados para desenvolver o Plano de Desenvolvimento Nacional e a Lei Básica de Educação Nacional, instrumentos jurídicos que, por sua vez, seriam baseados na estrutura educacional brasileira, vinculada, naturalmente, aos valores e normas culturais do Brasil. No âmbito da MEBE, a marca mais evidente dessas estruturas alienígenas impostas ao Timor-Leste pode ser apreendida na declaração de Bormann e Silveira (2007, p. 237), de acordo com as quais, uma das dificuldades enfrentadas pela MEBE consistiu no desentendimento dos profissionais enviados por Portugal e aqueles enviados pelo Brasil para atuarem na área de educação do Timor: “haja vista o fato de que cada grupo defendia os aspectos estruturais da educação semelhantes ao seu respectivo país, almejando que (...) o Timor adotasse um sistema educacional majoritariamente influenciado pelas perspectivas desses doadores”.

A internacionalização de programas e políticas sociais desenvolvidos no território brasileiro também faz parte dessa dimensão, já que o país recipiendário passa a adotar as políticas desenvolvidas, implantadas e bem avaliadas nos Estados doadores, assim, nesse contexto, a atuação da Alfasol e a incorporação de programas como o Bolsa Mãe, inspirado no Bolsa Família, são casos evidentes de que “qualquer que seja a motivação do país doador, a assistência externa provavelmente influenciará o processo de desenvolvimento do país receptor” (LABS, 1997, p. 28, tradução nossa). Pode-se afirmar que, no longo prazo, essa dinâmica tenderia a aprofundar o controle que o país doador possuiria na atuação internacional do Estado recipiendário, influenciando, dessa forma, até mesmo “o comportamento da política externa dos recipiendários, como, por exemplo, votar de acordo com o doador no âmbito das Nações Unidas (PALMER; WOHLANDER; MORGAN; 2002, p. 7, tradução nossa).

Ademais, como exposto no capítulo anterior e previamente comentado por Burges (2014, p. 367), a concessão de bolsas de estudo e a implementação de programas de mobilidade acadêmica produzem o efeito de difundir práticas e valores promovidos pelo país doador, ampliando o seu *soft power* não apenas no âmbito dos Estados cujos nacionais participam desses projetos de cooperação, mas, por conseguinte, no contexto dos países do Sul Global como um todo.

Conforme Burges (2014, p. 367), essa prática, inclusive, é um dos elementos que diferencia o Brasil dos demais países que almejam participar dos mercados dos países lusófonos. Em relação ao Timor-Leste, os programas de mobilidade de discentes para o Brasil tem como consequência a formação de futuros profissionais que atuarão no âmbito do setor público daquele país, com a capacidade de desenvolver e implementar políticas favoráveis à atuação dos interesses brasileiros na região. Cabe destacar, por exemplo, que o Brasil, por meio do Instituto Rio Branco, oferece vagas para que os diplomatas timorenses sejam capacitados nos mesmos cursos de formação destinados aos diplomatas brasileiros, assim, os profissionais do Timor-Leste têm a oportunidade de entrar em contato direto com os valores do corpo diplomático nacional, com a história, com a cultura e com o próprio povo brasileiros (LAMAZIÈRE, 2012, p. 87).

Em relação a esse aspecto do processo cooperativo internacional com o Timor-Leste, cabe destacar a análise de Silva ao observar a atuação dos atores internacionais envolvidos

no processo de reconstrução do Estado timorense no contexto da Reunião de Timor-Leste com os Parceiros do Desenvolvimento, ocorrida em junho de 2003. Assim, conforme a autora:

Para além de evidenciarem a quantidade e qualidade das dádivas ofertadas a Timor-Leste no passado, presente e futuro, os doadores sugerem a agenda política a ser priorizada pelo governo nos meses que sucedem a conferência. Lançam diferentes receitas para a construção do Estado e para a manutenção da estabilidade, tomando como referência os processos de desenvolvimento histórico ocidentais. Há elementos de convergência e divergência entre as propostas apresentadas. Considerando (...) a atmosfera de embate que informava as alocações dos doadores podemos ainda interpretar a reunião como um espaço onde são apresentados e disputados os diferentes projetos civilizatórios para Timor-Leste (SILVA, 2004, p. 72).

Assim, pode-se afirmar que a continuação da cooperação entre Brasil e Timor-Leste durante os anos posteriores à restauração da independência timorense consistiu na manutenção do projeto civilizatório brasileiro naquele país. Os projetos de Cooperação Educacional implementados entre os dois Estados é parte fundamental desse processo, uma vez que, por exemplo, dentre os cursos nos quais os timorenses podem estudar na UNILAB constam o Bacharelado em Administração Pública, a especialização presencial em Gestão Governamental, a especialização à distância em Gestão Pública e em Gestão Pública Municipal. Ou seja, assim como é possível afirmar, por exemplo, que os programas de mobilidade norte-americanos tendem a aumentar o grau de abertura em regimes autoritários por meio da participação de discentes desses países em projetos de Cooperação Educacional (ATKINSON, 2010, p. 19), pode-se apreender que os timorenses que voltam ao seu país depois de conquistarem seus diplomas no Brasil podem atuar em benefício dos interesses brasileiros em oportunidades futuras.

Em síntese, não é possível afirmar que haja, na prática, uma cooperação horizontal entre Brasil e Timor-Leste, uma vez que o Brasil atua seguindo as mesmas diretrizes motivadoras da tradicional cooperação assimétrica Norte-Sul, ou seja, a consecução dos interesses políticos, econômicos e estratégicos do país doador na região beneficiária. Contudo, a noção de que o Brasil agiria em termos diferenciados da CID tradicional cumpre o papel de angariar a participação das nações recipiendárias de uma maneira mais inclusiva. Cabe ressaltar, ademais, que a instrumentalização das relações entre os dois países protagonizada pela política externa brasileira, por meio de projetos de Cooperação Educacional, constitui uma perversão do dom.

### 3.6 *A língua portuguesa como explicitação da dádiva entre Brasil e Timor-Leste*

Sobre a sua experiência como participante e pesquisadora no âmbito da atuação dos parceiros do desenvolvimento para a estruturação do Estado timorense, no contexto da restauração da independência do país, no início do século XXI, Silva (2004, p. 41) afirma que, naquela conjuntura, chamara a atenção “a maneira como os países doadores procuravam explicitar as contribuições que faziam ao processo de edificação do Estado” timorense. Nesse sentido, a autora afirma que móveis, carros e equipamentos eletrônicos apresentavam, enfaticamente, a procedência daquelas dádivas ofertadas pelos parceiros do desenvolvimento. Assim, “os equipamentos doados por alguns deles a diferentes instituições públicas eram marcados com um adesivo que atestava sua origem” (SILVA, 2004, p. 41).

Do mesmo modo, no âmbito da Reunião de Timor-Leste com os Parceiros do Desenvolvimento, ocorrida em 2003, Silva (2004, p. 36) destaca o conflito entre a retórica da dádiva, enunciada a partir das contribuições proporcionadas por cada parceiro do desenvolvimento, e a prática de disputas entre esses atores da cooperação internacional com o Timor-Leste. Assim, conforme a autora, “parte importante dos trabalhos desenvolvidos nesse evento constitui-se de disputas em torno da qualidade das dádivas ofertadas para Timor-Leste e em celebrações dos enredos de promoção do desenvolvimento, combate à pobreza e boa governação propostos pelos parceiros internacionais” (SILVA, 2004, p. 40).

A autora analisa, portanto, que os atores envolvidos no processo cooperativo procuravam demonstrar os benefícios que estavam proporcionando ao Timor, “angariando com isso uma certa quantia de capital simbólico diante dos outros” (SILVA, 2004, p. 70). Como exemplo da sua assertiva, Silva observa que, ainda que as doações realizadas por cada parceiro do desenvolvimento constassem nos documentos distribuídos para os atores presentes na reunião, eles insistam em enumerar, em suas exposições orais, as doações realizadas e a importância dessas dádivas, demonstrando, conforme a autora, que havia no âmbito daquele encontro uma “corrida por status político, na qual a dádiva é a moeda de troca e fonte de poder e prestígio” (SILVA, 2004, p. 70-71).

Em relação à essa lógica de poder e de assimetrias entre os Estados envolvidos com a formação do Estado timorense, faz-se relevante destacar o trecho a seguir da pesquisa

realizada por Silva, que, inclusive, resume os elementos essenciais sobre a cooperação internacional sob o paradigma do dom expostos na presente dissertação:

Entre os doadores, o repasse “gratuito” de recursos ao Estado timorense é comumente justificado com base em argumentos de solidariedade e compromisso social. Organizações não-governamentais, que monitoram esse campo, aventam, porém, que o interesse político e econômico é o que alimenta as políticas de cooperação. A pesquisa sugere, contudo, que, para além dessas motivações, a obrigação de dar e algumas de suas implicações são a força motriz que de fato orienta o sistema de doação externa para Timor-Leste. A este país cabe a obrigação de receber e o peso da dívida contraída, embora os recursos sejam ofertados como fundos perdidos. Nesse sentido, estamos falando aqui não de uma dívida monetária, mais de um penhor moral que colocaria o Estado timorense, de certa forma, em uma condição de subserviência a interesses estrangeiros. Daí o poder heurístico da chamada lógica da dádiva. O esforço, entre os doadores, em marcar a origem dos recursos disponibilizados, parecia ser uma forma de afirmar sua presença no Estado timorense. Nesse sentido, os bens repassados se confundiam com a identidade daqueles que os ofertavam. No caso da disponibilização de recursos humanos, essa tradução é literal. Portugal ou Austrália, por exemplo, fazem-se presentes no cotidiano da administração pública por intermédio dos assessores que emprestam ao Estado timorense. Seus Estados de origem condicionam o estilo de trabalho que procuram imprimir nas contrapartes timorenses pelas quais são responsáveis, bem como nos regulamentos ou procedimentos administrativos que eventualmente ajudam a elaborar (SILVA, 2004, p. 43-44).

Apreende-se, assim: a existência da lógica da retórica do dom dissimulando a busca por prestígio, empreendida pelos parceiros do desenvolvimento; as motivações políticas e econômicas que impelem esses atores a cooperar com o Timor-Leste; a obrigação de dar, a obrigação de receber e o peso da dívida contraída para o Estado receptor, que passa a possuir um “penhor moral” que o coloca em uma posição de subserviência em relação aos doadores; a necessidade de, efetivamente, demonstrar ao Timor-Leste e aos demais parceiros do desenvolvimento a procedência das dádivas ofertadas; o elemento essencial da identidade do doador presente nessas doações, sobretudo em relação à disponibilização de recursos humanos para agirem no território timorense e as normas e valores que esses nacionais, conseqüentemente, infundem no Timor-Leste.

Esses aspectos da cooperação internacional, que se tornam claramente mais perceptíveis sob a perspectiva do regime do dom, podem ser apreendidos no âmbito dos projetos da Cooperação Educacional entre o Brasil e o Timor-Leste implementados ao longo da primeira década de restauração da independência timorense. Assim, uma análise, sob o paradigma do dom, das iniciativas educacionais descritas no capítulo precedente nos possibilita afirmar que, da mesma forma que, em estudo *in loco*, Silva percebera a

necessidade que os doadores demonstravam no sentido de explicitar a procedência de suas doações aos demais parceiros do desenvolvimento, no âmbito da Cooperação Educacional com o Timor-Leste, a política externa brasileira, ao focar programas de implementação e capacitação de língua portuguesa, torna claramente visível o protagonismo brasileiro para o desenvolvimento de capacidades daquele país, ampliando não só a sua projeção internacional – sobretudo no âmbito dos países do Sul -, e a facilidade de inserir produtos, serviços e empresas brasileiras na região asiática, mas também a percepção, por parte do governo timorense, da extensão da sua dívida moral contraída com o Brasil.

Assim, deve-se destacar o fato de a língua portuguesa, como ocorre com qualquer idioma nacional, ser uma das expressões fundamentais da identidade da nação brasileira, reafirmando, dessa forma, o espaço do Brasil no desenvolvimento timorense. Nesse sentido, deve-se destacar que, como afirma Silva (2004, p. 71) sobre a associação entre a identidade do doador e as relações de poder no âmbito dos processos cooperativos internacionais: “para além de determinar o status do doador, o regime da dádiva, entre outras coisas, cria vínculos, atribui identidade às coisas, define relações de poder”.

Algumas características essenciais relacionadas à Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste devem ser destacadas com o objetivo de fundamentar a afirmação acima. Nesse sentido, deve-se ressaltar que a maioria dos projetos educacionais desenvolvidos entre os dois países consiste em projetos de capacitação de professores e de formação profissional<sup>111</sup> que envolvem, em diferentes graus, o aprendizado da língua portuguesa. Sendo que todos os projetos nos quais o Brasil faz parte são implementados nesse idioma, destacando-se, ainda, que são poucos os professores, bolsistas e técnicos brasileiros que se disponibilizam aprender os idiomas falados pela maioria dos timorenses<sup>112</sup>.

Conforme demonstrado ao longo desta dissertação, a tentativa de implementar o português como língua oficial do Timor-Leste pode ser considerada um obstáculo para o

---

<sup>111</sup> Consulta disponível no seguinte link: <<http://www.abc.gov.br/projetos/pesquisa>>.

<sup>112</sup> Conforme depoimento colhido por Teixeira (2013, p. 62), “são raríssimos os professores do programa Capes que podem se comunicar de maneira razoável em tetum”, sendo que, mesmo aqueles que se dispõem a aprender o idioma são motivados por uma necessidade mais individual do que institucional, não consistindo, portanto, o aprendizado da língua falada pela maioria dos timorenses uma prioridade do programa brasileiro, conforme afirma Teixeira sobre a sua experiência pessoal no Timor-Leste (2013, p. 41): “foi então que a coordenação brasileira ofereceu um curso de tétun na Universidade Nacional Timor Lorosa’e, funcionaria as terças e quartas, no início da noite, e resolvemos assistir algumas aulas, sempre que se tinha disponibilidade de tempo; as aulas foram bem proveitosas a todos”.



desenvolvimento de capacidades do país, uma vez que consiste em uma dificuldade adicional na cooperação entre o Timor-Leste e os países doadores, como o Brasil, além de, sobretudo, ser um obstáculo a mais para a administração pública timorense. No mesmo sentido, deve-se destacar a avaliação dos bolsistas brasileiros envolvidos nos projetos de cooperação, que consideram que “o português que se fala em Timor-Leste é o mesmo que se fala em Portugal, que muitas vezes confunde os timorenses quando estes ouvem o português brasileiro” (TEIXEIRA, 2013, p. 62).

Ou seja, conforme assevera Teixeira (2013, p. 62), “as particularidades do português brasileiro com seus diferentes sotaques, portanto, mais atrapalham do que ajudam” a execução dos projetos no Timor-Leste. Nesse sentido, cabe questionar se a cooperação brasileira, nesse âmbito específico de capacitação da língua portuguesa, como parte do “processo de colonização linguística” (SILVA, 2012b, p. 143), mencionado no capítulo anterior, está realmente auxiliando o processo de desenvolvimento de capacidades timorense. Contudo, deve-se destacar que, ainda que o ensino do português falado no Brasil possa ser considerado mais um obstáculo para o desenvolvimento timorense, há uma grande demanda pelos professores brasileiros, uma vez que são considerados, pelos próprios timorenses, mais compreensivos e preocupados com os seus discentes do que os docentes portugueses.

Pode-se afirmar também que o auxílio brasileiro nesse âmbito é consequência de uma das suas características enquanto doador internacional, ou seja, o fato de a cooperação brasileira “evitar a prevalência da cooperação de oferta, e utilizar, na medida do possível, a ótica da demanda” (PUENTE, 2010, p. 115), sendo movida, dessa forma, pela “tentativa de estabelecer o maior grau de horizontalidade possível na relação entre prestador e beneficiário” (PUENTE, 2010, p. 115). Contudo, com base nas experiências dos bolsistas brasileiros atuantes no Timor-Leste, e na incipiente democracia timorense, deve-se questionar a qual demanda a cooperação brasileira se refere.

Nesse sentido, pode-se asseverar que não seria completamente exato afirmar, por exemplo, que “o principal objetivo das missões brasileiras tem sido de contribuir para que o processo educacional timorense seja estabelecido de acordo com as necessidades e desejos do povo” (LUNARDI, 2014, p. 96), uma vez que a Cooperação Educacional brasileira com o Timor-Leste é executada a partir da demanda da elite política timorense, eleita, por sua vez, por meio de um frágil sistema de sufrágio universal, já que, conforme Federer (2005, p. 133,

tradução nossa), na implementação do processo eleitoral naquele país “pouca atenção foi dada aos valores tradicionais e noções de liderança” timorenses, resultando em um distanciamento da maioria da população em relação ao processo eleitoral instalado.

Por exemplo, em relação ao procedimento eleitoral para a votação da Assembleia Constituinte do Timor em agosto de 2001, Juan Federer, que foi um dos eleitores naquela conjuntura, suscita os seguintes questionamentos:

A principal pergunta que permanece é quantas pessoas realmente entendiam em que eles estavam votando (...) quantas pessoas, dentre as quais muitas analfabetas e acostumadas a uma vida de opressão sob o julgo de autoridades estrangeiras - especialmente no caso da Indonésia, em cujo sistema político o Estado de Direito significava tão pouco -, entendiam o que era uma Constituição ou uma Assembleia Constituinte? Minha impressão pessoal ao interagir com a população foi que não muitos, com exceção da população urbana mais bem-educada, entendiam o que eles estavam fazendo (FEDERER, 2005, p. 135, tradução nossa).

O autor, inclusive, cita uma pesquisa<sup>113</sup> realizada naquele contexto entre os eleitores que votariam na Assembleia Constituinte, organizada pela *Asia Foundation*, que concluiu que apenas 5% dos eleitores acertaram o real objetivo da eleição, enquanto que 61% deles achavam que estavam votando para a presidência do país.

Poder-se-ia afirmar que esse desconhecimento em relação aos procedimentos relativos ao estabelecimento de um Estado de Direito fora superado após mais de uma década de restauração da independência do país, contudo, em seu contato direto com discentes timorenses no ano de 2014, a professora Silvia Nogueira (2014, p. 113) afirma que “um dos alunos perguntou a um professor visitante que havia vivido no Timor-Leste e que fala um pouco de Tétum o que era um ‘estado’ e o que era uma ‘república federativa’. Um deles me pediu ainda que os levasse para conhecer a ‘Assembleia Legislativa’, pois não sabia o que era”. Cabe ressaltar, portanto, que mesmo timorenses preocupados com o seu desenvolvimento intelectual, estudando no âmbito da educação superior, possuem pouca noção em relação às formas de governo e de Estado introduzidas em seu país, o que dizer, nesse sentido, da maioria da população timorense que não possui acesso à educação formal?<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> Pesquisa disponível no seguinte link: <<https://asiafoundation.org/resources/pdfs/EastTimorVoterEd.pdf>>.

<sup>114</sup> Deve-se ressaltar que não se está fazendo um juízo de valor sobre a capacidade cognitiva dos discentes timorenses, o objetivo dessa análise consiste apenas em demonstrar que, devido à desarmonia entre as formas de organização tradicionais daquele país e os sistemas introduzidos por meio da cooperação internacional, mesmo indivíduos dedicados - a ponto de distanciarem-se do seu país originário para continuarem seus estudos

Ou seja, uma vez que as elites políticas timorenses não necessariamente podem ser concebidas como representantes das necessidades do povo do Timor-Leste como um todo, podendo, inclusive, ser questionada a própria legitimidade da eleição desses cargos, a cooperação brasileira que, em seu discurso oficial, prima pela ótica da demanda, deveria, portanto, preocupar-se em sistematizar o acompanhamento dos seus projetos a partir da percepção do público alvo dessas iniciativas, os discentes participantes das iniciativas implementadas pela CE brasileira.

Contudo, conforme analisado no capítulo anterior, no âmbito da rotina de implementação dos projetos educacionais entre os dois países, o que se percebe é que essas iniciativas não estão totalmente integradas às necessidades das comunidades locais, mesmo depois de anos de experiência. Assim, como afirma um bolsista brasileiro participante do PQLP, “no período que lá estive (2007-2010), eu não senti o nosso programa perfeitamente integrado às necessidades locais, como um todo. Eu percebi dentro da cooperação iniciativas isoladas e frutíferas, porém não da missão de forma geral” (TEIXEIRA, 2013, p. 71).

Uma outra indicação da falta de interligação entre demanda e oferta no âmbito desses projetos educacionais consiste na ausência de um sistema avaliativo adequado para averiguar a eficácia e a satisfação dos supostos favorecidos com as atividades desenvolvidas por essas iniciativas, conforme demonstra, inclusive, os documentos oficiais do PQLP<sup>115</sup>, nos quais os bolsistas brasileiros apontam, entre as suas principais queixas, “o problema da falta de planejamento, da falta de acompanhamento das ações, da falta de organização e de avaliação”<sup>116</sup>.

Nesse sentido, cabe destacar um elemento da atuação dos parceiros do desenvolvimento apreendido por Silva em seu trabalho de campo no Timor, uma vez que, conforme a autora, ao se referir à exposição oral dos doadores no contexto da Reunião dos Parceiros do Desenvolvimento, “talvez mais importante que o alcance de bons resultados nas

---

no exterior -, não conseguem assimilar apropriadamente noções tão distantes da sua realidade, mesmo vivenciando-as nos países de destino.

<sup>115</sup>Disponível em: <[http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2015/05/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades\\_PQLP\\_2013.pdf](http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2015/05/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades_PQLP_2013.pdf)>.

<sup>116</sup> Exemplificativo dessa ausência de acompanhamento são os próprios relatórios anuais disponibilizados pelo PQLP, já que não só se percebe a repetição das mesmas demandas, mas também, no caso do relatório mais recente - sobre as atividades desenvolvidas no ano de 2015 -, a total ausência de elementos presentes nos relatórios anteriores, como sessões dedicadas às avaliações dos projetos em implementação e às demandas para o próximo ano. O relatório de 2015 está disponível no seguinte link: <<http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2016/02/Relato%CC%81rio-Final-2015.pdf>>.

atividades desenvolvidas é a oportunidade de poder exibi-las à comunidade doadora”, ou seja, seria suficiente ao país doador “ostentar esse produto como dádiva sua para a construção do Estado para que sua ação faça sentido nesse campo” (SILVA, 2004, p. 83).

Desse modo, ainda que não seja possível afirmar que a Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste seja unicamente uma forma de o Brasil demonstrar ao Timor-Leste e aos demais atores da sociedade internacional a importância da sua contribuição para o país asiático sem, necessariamente, preocupar-se com os resultados efetivos desses projetos, a reflexão realizada pela autora deve ser levada em consideração no sentido de questionar a característica ostentada oficialmente pela cooperação técnica do Brasil de que, diferentemente da cooperação Norte-Sul, a atuação brasileira enquanto doador internacional agiria segundo uma perspectiva de atenção às demandas dos beneficiários e, por conseguinte, adotaria uma dinâmica, comparativamente, mais horizontal do que a tradicional cooperação verticalizada protagonizada pelos países-membros do CAD da OCDE.

Todavia, ainda que o discurso oficial brasileiro não seja inteiramente plausível, em uma análise sob o paradigma da dádiva, deve-se ressaltar que a existência dos elementos presentes nesse discurso oficial é fundamental para aumentar a percepção do penhor moral devido pelo Timor-Leste, como afirma Silva. No mesmo sentido, Nogueira assevera, em harmonia com a discussão sobre a cooperação internacional brasileira presente neste capítulo, que, “no campo das Relações Internacionais, diante desse cenário da AID e da cooperação internacional, pode-se entender que se trata de uma estratégia adotada pelo Brasil semelhante à dos países do ‘Norte’: a dádiva da cooperação reforça a posição assimétrica do doador e cria uma dívida moral para com seus receptores” (NOGUEIRA, 2014, p. 117-118).

Ou seja, no que se refere à tradicional cooperação Norte-Sul, “o governo brasileiro não parece estar fora de tal lógica em sua política de internacionalização acadêmica com os países do ‘Sul’” (NOGUEIRA, 2014, p. 117). Desse modo, a partir da percepção de que a política externa brasileira deve atuar com base em diretrizes reais e não apenas em termos da construção e perpetuação do discurso oficial brasileiro nesse âmbito cooperativo, Nogueira apresenta o principal desafio dessa cooperação nos seguintes termos: “de que modo as relações entre Sul e Sul devem se desenrolar uma vez que o hífen que une a ambos pressupõe (ou deveria pressupor) solidariedade (e não dominação) entre parceiros que possuem afinidades?” (NOGUEIRA, 2014, p. 119).

Em síntese, assim como, no contexto da atuação dos parceiros para o desenvolvimento no âmbito da reconstrução do Estado timorense, Silva percebera a relevância da explicitação da dádiva protagonizada por esses atores internacionais, no presente estudo, constatou-se que o esforço brasileiro no sentido de implementar a língua portuguesa falada no Brasil como idioma oficial do Timor-Leste possui a função de exibir ao governo timorense e aos demais atores da sociedade internacional a procedência da dádiva brasileira no âmbito da Cooperação Educacional ofertada ao Timor-Leste, aumentando, dessa forma, a percepção da dívida moral contraída por esse Estado com o Brasil e a necessidade de compensar os esforços empreendidos pela política externa brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da hipótese de que o discurso oficial brasileiro em relação à atuação do país como doador no âmbito externo, baseado em princípios de solidariedade e de similaridades históricas e culturais, não incorpora a pluralidade das justificativas que impelem o processo cooperativo internacional, o presente estudo objetivou analisar o papel do Brasil enquanto doador internacional no âmbito dos países do Sul. Mais especificamente, buscou-se analisar criticamente, sob o paradigma do dom, as motivações, o contexto e o processo de implementação da Cooperação Educacional prestada pelo Brasil com destino ao Timor-Leste.

Para tanto, foram levantadas as seguintes questões fundamentais, apresentadas na introdução: quais as razões que levam o Brasil a cooperar com o Timor-Leste? Em qual contexto essa prática está inserida? Como se dá essa cooperação? Ao construir um lugar como doador entre os países em desenvolvimento, o Brasil se aproximaria de um modelo de cooperação verticalizada semelhante a um padrão Norte-Sul? Pode-se afirmar que há uma cooperação horizontal prestada pelo país ao Timor-Leste?

Com a finalidade de atingir a consecução do objetivo principal e de responder às questões acima, organizou-se a dissertação em três capítulos por meio da investigação dos seguintes objetivos específicos: (i) identificar o Brasil como doador internacional no contexto do Sul Global; (ii) caracterizar, por meio da CE com os países de língua portuguesa, o perfil brasileiro enquanto doador internacional; (iii) analisar os projetos de CE entre Brasil e Timor-Leste; (iv) analisar criticamente, sob o prisma do paradigma do dom, o papel do Brasil enquanto doador de CE para o Timor-Leste e para os demais países do Sul.

Os dois primeiros objetivos específicos foram as diretrizes para o capítulo 1. Assim, primeiramente, fez-se necessário conceituar termos essenciais para pesquisa, a saber: cooperação; desenvolvimento; Sul Global; CSS; CTPD. Observou-se que, apesar das dificuldades na delimitação desses conceitos, deve-se tratá-los de forma objetiva com o intuito de efetuar uma análise o mais precisa possível.

Em seguida, buscou-se debater a CSS sob uma perspectiva concentrada nos seguintes aspectos basilares: institucionalização da cooperação entre os países do Sul, como uma modalidade no âmbito da CID, iniciada, em linhas gerais, com o Plano Marshall; atuação dos principais protagonistas envolvidos no processo cooperativo, haja vista a CSS envolver

atores dos mais diversos níveis e o protagonismo desses atores terem mudado ao longo dos anos; mudanças nas agendas internacionais relacionadas à cooperação, com a introdução, por exemplo, de uma temática social a partir do final dos anos 60 e de uma ortodoxia econômica nos anos 90; os consensos e críticas suscitados nos países do Sul como consequência da adoção dessas agendas.

Posteriormente, analisou-se o papel do Brasil como prestador de CSS com destino aos países em desenvolvimento. Nesse sentido, procurou-se destacar, sobretudo, como o país passou da condição de apenas recipiendário para a condição de recipiendário e doador internacional, além das modificações necessárias ocorridas na burocracia estatal com o intuito de lidar com a crescente demanda por cooperação brasileira a partir da década de 1970, ressaltando-se, inclusive, a importância da implementação de instituições como a ABC.

Ademais, debateu-se a utilização da ajuda externa como instrumento de política externa dos países doadores. Concluiu-se que apesar de, em linhas gerais, os países doadores justificarem a prática cooperativa a partir de princípios como solidariedade, altruísmo e similaridades histórico-culturais, os interesses nacionais, representados por objetivos políticos, econômicos e estratégicos, ainda que ausentes na retórica oficial, são elementos fundamentais para as tomadas de decisões sobre o processo cooperativo, além de serem perceptíveis na prática da cooperação.

Delineou-se, ainda, as principais características da CSS prestada pelo Brasil. Nesse sentido, destacam-se os princípios de relações internacionais inscritos na Constituição Federal, a saber: a defesa da paz e da solução pacífica de controvérsias; a igualdade entre os Estados; a autodeterminação dos povos; o princípio da não intervenção; a busca pelo desenvolvimento; a cooperação e a solidariedade entre as nações para o progresso da humanidade; a redução das assimetrias entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Cabe ressaltar o intento de estreitamento de laços com os países latino-americanos e, fundamental para esta dissertação, com os países de língua portuguesa. São características da cooperação brasileira, conforme o discurso oficial brasileiro presente no estudo do diplomata Alfonso Puente (2010): o pragmatismo; a tentativa de estabelecer o maior grau de horizontalidade possível no processo cooperativo; a mencionada presença do princípio de solidariedade e de identidade histórica e cultural com os países parceiros; a essência

declaradamente não lucrativa; a participação de diferentes atores durante o processo de implementação dos projetos; o fato de a cooperação englobar diferentes áreas do conhecimento; a preferência dada a projetos e programas com ciclos completos; e a necessidade de existência de um elemento de contrapartida por parte dos países que recebem a cooperação técnica brasileira.

Destaca-se que mesmo uma análise tradicional e formulada no âmbito do MRE sobre alguns desses elementos, como é a tese para o Curso de Estudos Avançados do Instituto Rio Branco escrita pelo diplomata Alfonso Puente (2010), aponta críticas a alguns desses elementos, como a pretensão de se obter o mais alto grau de horizontalidade nos processos cooperativos brasileiros, a solidariedade como justificativa para a cooperação e a ausência de interesses econômicos nessa dinâmica.

Posteriormente, traçou-se um quadro geral sobre os projetos educacionais desenvolvidos pelo Brasil com os parceiros PALOP. Observou-se que consta desses projetos iniciativas inovadoras como a instalação em Redenção, no Ceará, de uma IES, a UNILAB, que objetiva incrementar a integração entre essas nações. Ademais, há projetos de mobilidade acadêmica que existem há décadas, como é o caso do PEC-G e do PEC-PG, por meio dos quais discentes africanos são capacitados em cursos de graduação e pós-graduação em universidades brasileiras, possibilitando um maior desenvolvimento das capacidades dos seus respectivos países quando do retorno desses profissionais.

Além disso, há projetos que focam na educação de portadores de necessidade especiais, na capacitação de professores da rede básica de ensino e na formação de educadores e profissionais que trabalham em áreas importantes para o desenvolvimento dessas nações, como é o caso do setor de turismo em Cabo Verde. Ademais, há projetos de alfabetização e de educação de jovens e adultos, além de programas de políticas públicas que enfocam a alimentação saudável e a redução da evasão escolar, iniciativas, inclusive, baseadas na internacionalização de programas desenvolvidos pelo Brasil no âmbito doméstico.

No mesmo sentido, o Brasil também participa em projetos de desenvolvimento curricular com Angola, educação à distância com Guiné-Bissau, Cabo Verde e, principalmente, Moçambique, onde o programa Universidade Aberta do Brasil capacita professores e administradores públicos por meio de cursos de graduação. Ademais, a



cooperação com Cabo Verde tem se mostrado relevante no sentido de consolidar o ensino superior no país por meio da implementação da Universidade de Cabo Verde, e de um sistema de avaliação dos cursos e instituições superiores do país. Nesse sentido, a cooperação brasileira com São Tomé e Príncipe pode engendrar o surgimento de uma universidade pública.

Em suma, a partir desse quadro, percebeu-se a relevância do Brasil para o desenvolvimento desses países por meio da consolidação dos seus respectivos sistemas educacionais. Contudo, faz-se necessário destacar que essa cooperação não é executada de forma desinteressada, ao contrário do que afirma a diplomacia brasileira. A educação, como todas as áreas da CID, pode ser utilizada como uma ferramenta de política externa dos países doadores no sentido de construir consensos políticos, exercer influência e aumentar sua projeção internacional.

O segundo capítulo teve por objetivo analisar os projetos de Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste desenvolvidos nos territórios de ambos os países. Primeiramente, fez-se necessário investigar as relações entre Brasil e Timor-Leste a partir da declaração de independência timorense em dezembro de 1975. Essa análise foi realizada com base no cabedal teórico disponível sobre a política externa brasileira que, a partir desse período, pode-se afirmar ter agido sob as seguintes noções gerais: pragmatismo ecumênico e responsável; restauração da Política Externa Independente; autonomia pela distância; autonomia pela participação; autonomia pela diversificação. Percebeu-se, assim, que a política externa brasileira tem atuado em relação à questão timorense conforme o contexto internacional e a sua própria conjuntura interna.

Nesse sentido, com as modificações ocorridas a partir da redemocratização brasileira, e a maior visibilidade internacional em relação às violações dos direitos humanos dos timorenses a partir dos anos de 1990, o Brasil passa a voltar-se de forma mais efetiva às necessidades da população timorense, como demonstra a participação brasileira nas diversas missões enviadas pela ONU a partir de 1999. Contudo, deve-se destacar que a atuação do Brasil também está associada aos interesses políticos, econômicos e estratégicos do país em relação ao Timor-Leste e à região asiática, em geral, focos crescentes de atenção da diplomacia brasileira desde, no mínimo, os anos de 1980 (CUNHA, 2001, p. 198).

Em relação aos projetos de Cooperação Educacional implementados no território timorense, discutiu-se que foram desenvolvidas uma série de iniciativas, sobretudo, após o advento do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP). Percebeu-se, assim, que essas iniciativas objetivam, sobretudo: o estabelecimento da língua portuguesa como um dos idiomas oficiais do Timor-Leste; a capacitação profissional dos timorenses; a formação de professores. Contudo, apesar de dez anos de existência desse programa, pode-se afirmar que há desafios e necessidades ainda não enfrentadas totalmente, o que pode comprometer não apenas o processo cooperativo entre os dois Estados parceiros, mas também o próprio sistema educacional timorense e, por conseguinte, o desenvolvimento do país.

No que se refere aos projetos de Cooperação Educacional implementados no Brasil, pôde-se constatar que após a restauração da independência, o Timor-Leste passou a integrar iniciativas que o Brasil já desenvolvia há décadas com parceiros PALOP, tornando-se, inclusive, o principal beneficiário entre os países asiáticos. No mesmo sentido, o Timor-Leste participa de projetos que envolvem todos os membros da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa, como a UNILAB e o Curso de Formação de Diplomatas do IRBr.

Ademais, percebeu-se que entre os principais motivos para a vinda dos discentes timorenses para o Brasil estão: a necessidade pessoal de qualificação profissional; as facilidades burocráticas, como os protocolos bilaterais existentes entre o governo timorense e as IES brasileiras; o menor custo de vida relativo do Brasil em comparação à outras opções como Portugal; a percepção de que a cultura brasileira é hospitaleira, reforçada por meio do trabalho dos profissionais brasileiros naquele país.

Por sua vez, o capítulo 3 objetivou analisar a Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste sob a perspectiva do paradigma do dom. Analisou-se criticamente, assim, as principais características atribuídas pelo discurso oficial brasileiro, elencadas no primeiro capítulo, ao papel do Brasil enquanto doador internacional no âmbito dos países do Sul Global.

Em um primeiro momento, utilizando-se a obra de Alexander Wendt (1999), discutiu-se que os Estados nacionais são atores reais, aos quais é possível atribuir qualidades antropomórficas, como, por exemplo, a característica da intencionalidade. Ademais, definiu-se as relações entre Brasil e Timor-Leste enquanto uma dinâmica cooperativa e amistosa,

caracterizando-a como uma relação sob a cultura da macroestrutura kantiana de amizade. No mesmo sentido, a partir do modelo analítico elaborado por Fabiano Mielniczuk (2006), fundamentou-se as relações do Timor-Leste com a Indonésia, com o Brasil e com os demais países lusófonos.

Posteriormente, analisou-se, utilizando-se, sobretudo, os estudos de Marcel Mauss (1974), os principais elementos do paradigma do dom, ou seja, as três obrigações fundamentais – dar, receber e retribuir -; a totalidade do sistema de contraprestações, englobando e fundindo os diferentes atores e instituições envolvidas; o elemento de prestígio, de autoridade presente nas doações; o efeito moral que essas doações possuem sobre os recebedores; a manifestação da identidade do doador representada pelas doações; a estrutura de poder que essas trocas definem e perpetuam.

Em seguida, aprofundou-se esse último tópico por meio da análise do dom no ambiente familiar, assim, pôde-se perceber que no contexto da Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste, a rede consiste na existência de uma família lusófona entre essas nações, dimensão a partir da qual o Brasil age enquanto o primogênito que deve, necessariamente, auxiliar o desenvolvimento do Timor-Leste, uma vez que é condicionado a participar desse processo devido aos laços de envolvimento no âmbito da família lusófona, caracterizando, inclusive, essas relações enquanto uma estrutura hierarquizada de poder no âmbito da qual cabe obrigatoriamente ao Timor-Leste o dever de receber as dádivas ofertadas pela cooperação internacional do Brasil.

O dom entre os estrangeiros, analisado por Alain Caillé (2002) e por Jacques Godbout (1992), foi utilizado com o sentido de compreender que além da existência do dom no âmbito dos laços primários relacionados à existência de uma percepção de família lusófona entre os países de língua oficial portuguesa, pode-se utilizar uma outra dimensão associada ao paradigma do dom, ou seja, o dom aos estrangeiros, com o intuito de melhor apreender as relações específicas envolvidas no processo cooperativo entre Brasil e Timor-Leste no âmbito dos projetos educacionais desenvolvidos conjuntamente, como, por exemplo, a atuação da ONG Alfasol em território timorense e o acolhimento dos discentes daquele país por meio dos funcionários brasileiros que, de alguma forma, mostram-se presentes ao longo do processo cooperativo bilateral.

Posteriormente, por meio da abordagem analítica do paradigma do dom e dos estudos de Silva (2012a, 2008, 2004) e de Nogueira (2014), pôde-se concluir, em relação à hipótese defendida no presente estudo, que não é possível afirmar que haja, na prática, uma cooperação horizontal entre Brasil e Timor-Leste, uma vez que o Brasil atua seguindo as mesmas diretrizes motivadoras da tradicional cooperação assimétrica Norte-Sul, ou seja, a consecução dos interesses políticos, econômicos e estratégicos do país doador na região beneficiária.

Contudo, pode-se afirmar que o discurso oficial brasileiro em relação ao aspecto horizontal da CSS do Brasil cumpre um importante papel no processo cooperativo, uma vez que a noção de que o Brasil agiria em termos diferenciados da CID tradicional angariaria a participação das nações recipiendárias de uma maneira mais inclusiva. Sendo que a utilização do laço constituído pelo dom com a finalidade de obter poder - tentativa de dominação protagonizada pela política externa brasileira por meio de projetos de Cooperação Educacional -, constitui uma perversão do dom, uma vez que sob o regime da dádiva o interesse consiste na manutenção do próprio vínculo entre doador e beneficiário.

Constatou-se, assim, que, no contexto da cooperação entre Brasil e Timor-Leste, essa instrumentalização do dom como ferramenta de política externa ocorre de três formas principais: projeção internacional do Brasil no âmbito dos países do Sul; consecução de interesses econômicos do país; possibilidade de influenciar futuras políticas públicas do Timor-Leste.

Em relação ao primeiro aspecto, concluiu-se que a instrumentalização do laço entre Brasil e Timor, por meio do apoio prestado, em linhas gerais, desde os anos de 1990, passando pela contribuição no âmbito das missões da ONU e dos projetos de Cooperação Educacional, como o PQLP, é uma forma de projetar os interesses nacionais do país naquela região, cada vez mais fundamental para as relações internacionais contemporâneas e onde o Brasil ainda não possui um canal direto de diálogo.

No que tange aos interesses econômicos brasileiros, percebe-se que ao contrário do que afirma o discurso oficial brasileiro, não é possível dissociar a cooperação técnica brasileira dos interesses econômicos do país e da atuação das suas empresas privadas e estatais no âmbito das relações internacionais, assim, a existência de claras motivações políticas e econômicas, tanto históricas quanto relacionadas ao momento contemporâneo da

inserção internacional do Brasil são elementos que problematizam a genuinidade das motivações solidárias e altruísticas brasileiras.

No que se refere à possibilidade de influenciar futuras políticas públicas do Timor-Leste, conclui-se que, em linhas gerais, essa influência pode se dar sob duas formas principais: a possibilidade de influenciar a própria política desenvolvida pelo país receptor; a probabilidade de influenciar atuais e futuros funcionários importantes do Estado em questão.

Por fim, conclui-se que, assim como, no contexto da atuação dos parceiros para o desenvolvimento no âmbito da reconstrução do Estado timorense, Silva (2004) percebera a relevância da explicitação da dívida protagonizada por esses atores internacionais, no presente estudo, constatou-se que o esforço brasileiro no sentido de implementar a língua portuguesa falada no Brasil como idioma oficial do Timor-Leste possui a função de exibir ao governo timorense e aos demais atores da sociedade internacional a procedência da dívida brasileira no âmbito da Cooperação Educacional ofertada ao Timor-Leste, aumentando, dessa forma, a percepção da dívida moral contraída por esse Estado com o Brasil e a necessidade de o Timor-Leste compensar os esforços empreendidos pela política externa brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABC. **Cooperação Brasil-Timor-Leste**. 2012a. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/TimorLeste>> Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Vertentes da cooperação técnica internacional**. 2012b. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Vertentes>> Acesso em: 27 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. 2012c. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/SobreABC/Historico>> Acesso em: 21 jun. 2015.

AGUILAR, Sergio. Uma cultura brasileira de missões de paz. In: BRIGAGÃO, Clóvis; FERNANDES, Fernanda (Orgs.). **Diplomacia brasileira para a paz**. Brasília: FUNAG, 2012. pp. 215-242. Disponível em: <[http://funag.gov.br/loja/download/994-Diplomacia\\_Brasileira\\_para\\_a\\_Paz.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/994-Diplomacia_Brasileira_para_a_Paz.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2016.

ALLISON, Graham T. Conceptual Models and the Cuban Missile Crisis. **The American Political Science Review**. v. 63, n. 3, 1969. pp. 689-718. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1954423?sid=21105048263911&uid=2&uid=3&uid=2482484477&uid=60>> Acesso em: 09 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. The Cuban Missile Crisis. In: SMITH, Steve; HADFIELD, Amelia; DUNNE, Tim. **Foreign Policy: theories, actors, cases**. Oxford University Press, 2008. pp. 207-228.

ANTONINI, Blanca; HIRST, Monica. Pasado y Presente de la Cooperación Norte-Sul para el desarrollo. **Documentos de Trabajo de la Cooperación Sur-Sur**. Buenos Aires: Ministerio de las Relaciones Internacionales, Comercio Exterior y Culto, 2009. pp. 9-72. Disponível em: <[https://www.mrecic.gov.ar/userfiles/2\\_d.t.\\_documentos\\_de\\_trabajo\\_sobre\\_cooperacion\\_sur\\_sur.pdf](https://www.mrecic.gov.ar/userfiles/2_d.t._documentos_de_trabajo_sobre_cooperacion_sur_sur.pdf)> Acesso em: 28 maio 2015.

APODACA, Clair; STOHL, Michael. United States Human Rights Policy and Foreign Assistance. **International Studies Quarterly**. v. 43, n. 1, 1999. pp. 185-198. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0020-8833.00116/abstract>> Acesso em: 23 jun. 2015.

ATKINSON, Carol. Does soft power matter? A comparative analysis of student exchange programs 1980-2006. **Foreign Policy Analysis**. v. 6, 2010. pp. 1-22.

AYLLÓN, Bruno. Evolução histórica da cooperação Sul-Sul (CSS). In: SOUZA, André de Melo (org.). **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2014. pp. 57-86.

\_\_\_\_\_. La Cooperación Internacional para el Desarrollo: fundamentos e justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales. **Carta**

**Internacional**, v. 2, n.2, 2007. pp. 7-22. Disponível em: <[https://www.academia.edu/4130510/La\\_Cooperaci%C3%B3n\\_Internacional\\_para\\_el\\_Desarrollo\\_fundamentos\\_y\\_justificaciones\\_en\\_la\\_perspectiva\\_de\\_la\\_Teor%C3%ADa\\_de\\_las\\_Relaciones\\_Internacionales](https://www.academia.edu/4130510/La_Cooperaci%C3%B3n_Internacional_para_el_Desarrollo_fundamentos_y_justificaciones_en_la_perspectiva_de_la_Teor%C3%ADa_de_las_Relaciones_Internacionales)> Acesso em: 28 maio 2015.

BARROS, Deolindo Nunes de; NOGUEIRA, Silvia Garcia. Cooperação educacional internacional Brasil/África: do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista de Estudos Internacionais**. v. 6, n. 2, 2015. pp. 117-133. Disponível em: <<http://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/view/186/pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

BARROS, Deolindo Nunes de. **A política africana do Brasil e o seu consequente Acordo de Cooperação Cultural com os países africanos: o caso do intercâmbio educacional com Cabo Verde**. 185f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BAUMANN, Renato (ed.). **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional 2010**. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_cooperacao\\_brasileira\\_ed02a.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_cooperacao_brasileira_ed02a.pdf)> Acesso em: 10 maio 2015.

BENDOR, Jonathan; HAMMOND, Thomas H. Rethinking Allison's Models. **American Political Science Review**. v. 86, n. 2, 1992. pp. 301-322. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1964222?sid=21105045997621&uid=4&uid=2>> Acesso em: 08 jan. 2015.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 18, n. 52, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015.

BORMANN, Aliete; SILVEIRA, Marília. Primeira missão de especialistas brasileiros em educação em Timor-Leste: desafios e empasses. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Orgs.). **Timor –Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. pp. 234-254.

BRACEY, Djuan. O Brasil e as operações de manutenção da paz da ONU: os casos de Timor Leste e Haiti. **Contexto Internacional**. v. 33, 2, 2011, pp. 315-330. Disponível em: <<http://contextointernacional.iri.puc-rio.br/media/03%20Djuan%20Bracey%20-%20Vol%2033%20n%202.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2016.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Cooperação Educacional**. 2014. Disponível em: <[http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3687&catid=190&Itemid=439&lang=pt-BR](http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3687&catid=190&Itemid=439&lang=pt-BR)> Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Educação como Ponte Estratégica Brasil – África: Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe.** Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.104, de 11 de junho de 2004. Promulga o Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste. **Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil.** 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5104.htm)> Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Pronunciamento feito na primeira reunião ministerial.** Brasília, DF, 1974. Disponível em: <[http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/ernesto-geisel/discursos-1/1974/03.pdf/at\\_download/file](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/ernesto-geisel/discursos-1/1974/03.pdf/at_download/file)> Acesso em: 09 jan. 2016.

BURGESS, Sean. Brazil's international development co-operation: old and new motivations. **Development Policy Review.** v. 32, n. 3, 2014. pp. 355-374.

CAILLÉ, Alain. **Antropologia do dom: o terceiro paradigma.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CAIXETA, Marina Bolfarine. **A cooperação técnica prestada pelo Brasil (CTPD) como instrumento de *soft power* da política externa brasileira: o caso de Moçambique.** Monografia de conclusão de curso de graduação em Relações Internacionais da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília: UCB, 2005.

CAMPOS, Rodrigo Pires de. A cooperação técnica brasileira entre países em desenvolvimento: limites e perspectivas da política externa nacional. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Orgs.). **Timor –Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado.** Belo Horizonte: UFMG, 2007. pp. 343-364.

CAPES. **Brasil e Timor-Leste renovam acordo.** 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2025-blank-11790144>> Acesso em: 10 maio 2015.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Diários da presidência (1995-1996).** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CARUSO, Marcelo. Imperial connections, entangled peripheries: Cadiz and the Latin American Monitorial Schools. In: CHISHOLM, Linda; STEINER-KHAMSI, Gita (eds.). **South-South cooperation and development. International perspectives on education reform.** Cape Town: HSRC Press, 2009. pp. 17-38.

CERVO, Amado Luiz; LESSA, Antônio Carlos. O declínio: inserção internacional do Brasil (2011-2014). **Revista Brasileira de Política Internacional.** v. 57, n. 2, 2014. pp. 133-151. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v57n2/0034-7329-rbpi-57-02-00133.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.



CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

CERVO, Amado. Socializando o Desenvolvimento: uma história da cooperação técnica internacional do Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**. v. 37, n. 1, 1994.

CHISHOLM, Linda; STEINER-KHAMSI, Gita (eds.). **South-South cooperation and development. International perspectives on education reform**. Cape Town: HSRC Press, 2009.

CINTRA, Marcos Antonio Macedo (org.). **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: 2005-2009**. Brasília: IPEA, ABC, 2010. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book\\_Cooperacao\\_Brasileira.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book_Cooperacao_Brasileira.pdf)> Acesso em: 20 maio 2015.

CUNHA, João Solano Carneiro da. **A questão de Timor-Leste: origens e evolução**. Brasília: FUNAG/IRBr, 2001. Disponível em: <[http://funag.gov.br/loja/download/25-Questao\\_de\\_Timor-Leste\\_A.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/25-Questao_de_Timor-Leste_A.pdf)> Acesso em: 09 jan. 2016.

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus. **Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2006.

FAGANELLO, Priscila Liane Fett. **Operações de manutenção da paz da ONU: de que forma os direitos humanos revolucionaram a principal ferramenta internacional da paz**. Brasília: FUNAG, 2013. Disponível em: <<http://funag.gov.br/loja/download/1078-operacoes-de-manutencao-de-paz.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

FEDERER, Juan. **The UN in East Timor: building Timor Leste, a fragile State**. Darwin: Charles Darwin University Press, 2005.

FONTOURA, Paulo Roberto. **O Brasil e as operações de manutenção de paz das Nações Unidas**. Brasília: FUNAG, 2005. Disponível em: <[http://funag.gov.br/loja/download/23-Brasil\\_e\\_as\\_Operacoes\\_de\\_Manutencao\\_da\\_Paz\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_O.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/23-Brasil_e_as_Operacoes_de_Manutencao_da_Paz_das_Nacoes_Unidas_O.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2016

GARCEZ, Pedro. **Iniciativa brasileira traz centenas de professores da educação pública de países africanos de língua oficial portuguesa para formação continuada no Ceará**. 2011. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/noticias/outras-noticias/121-iniciativa-brasileira-traz-centenas-de-professores-da-educacao-publica-de-paises-africanos-de-lingua-oficial-portuguesa-para-formacao-continuada-no-ceara>> Acesso em: 27 jun. 2015.

GODBOUT, Jacques. **O espírito da dádiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

GONÇALVES, Fernanda Cristina Nanci Izidro. **Cooperação sul-sul e política externa: um estudo sobre a participação de atores sociais**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GUSMÃO, Maria Manuela. **Cooperação bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço: perspectivas e desafios do século XXI**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

HUDSON, Valerie. The history and evolution of Foreign Policy Analysis. *In*: SMITH, Steve; HADFIELD, Amelia; DUNNE, Tim. **Foreign Policy: Theories, Actors, Cases**. Oxford University Press, 2012. pp. 13-35.

HUNTER, Wendy. State and soldier in Latin America: redefining the military's role in Argentina, Brazil, and Chile. **Peaceworks**, n. 10, 1996. Disponível em: <<http://www.usip.org/sites/default/files/pwks10.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

JESUS, Diego Santos Vieira de. A essência de uma subárea: os 60 anos da Análise de Política Externa. **Estudos Internacionais**. v. 2, n. 1, 2014. pp. 81-99. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/estudosinternacionais/article/view/6827/6725>> Acesso em 08 jan. 2015.

KEOHANE, Robert O.; AXELROD, Robert. Achieving cooperation under anarchy: strategies and institutions. **World Politics**. v. 38, n. 1, 1985. pp. 226-254.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LABS, Eric J. **The role of foreign aid in development**. CBO Study. The Congress of United States: Congressional Budget Office. 1997. Disponível em: <<http://www.cbo.gov/sites/default/files/foraid.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2015.

LAMAZIÈRE, Georges. A missão do Instituto Rio Branco. *In*: **CURSO PARA DIPLOMATAS AFRICANOS**. Rio de Janeiro, 2012. pp. 83-88. Disponível em: <[http://funag.gov.br/loja/download/995-II\\_Curso\\_para\\_Diplomatas\\_Africanos.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/995-II_Curso_para_Diplomatas_Africanos.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2016.

LAMPREIA, Luiz Felipe. **Luiz Felipe Lampreia (depoimento, 2008)**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/historal/arq/Entrevista1576.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2016.

LEITE, Patrícia Soares. **O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva**. Brasília: Funag, 2011. Disponível em: <[http://www.funag.gov.br/biblioteca/dmdocuments/Cooperacao\\_sul\\_sul.pdf](http://www.funag.gov.br/biblioteca/dmdocuments/Cooperacao_sul_sul.pdf)>

LEITE, Iara Costa. Cooperação Sul-Sul: conceito, história e marcos interpretativos. **Observador On-line**. v. 7, n. 3, 2012. pp. 1-40. Disponível em: <[http://observatorio.iesp.uerj.br/images/pdf/observador/observador\\_v\\_7\\_n\\_03\\_2012.pdf](http://observatorio.iesp.uerj.br/images/pdf/observador/observador_v_7_n_03_2012.pdf)> Acesso em: 19 maio 2015.

LIMA, Maria Regina Soares de; HIRST, Mônica. A iniciativa IBAS e a cooperação sul-sul: desafios intelectuais e possibilidades políticas. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Brasil, Índia e África do Sul: desafios e oportunidades para novas parcerias**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. pp. 7-28.

LIMA, Maria Regina Soares de; HIRST, Mônica. Brazil as an intermediate State and regional power: action, choice and responsibilities. **International Affairs**. v. 82, n. 1, 2006. pp. 21-40.

LOPES, Carlos. **Cooperação e desenvolvimento humano: a agenda emergente para o novo milênio**. São Paulo: UNESP, 2005, edição Kindle.

LUNARDI, Graziela. **Uma experiência na formação de professores em Timor-Leste: das condições de produção aos sentidos construídos no enfoque CTS**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia e Antropologia**, V. II, São Paulo: Edusp, 1974.

MIELNICZUK, Fabiano. Identidade como fonte de conflito: Ucrânia e Rússia no pós-URSS. **Contexto Internacional**. v. 28, n. 1, 2006. pp. 223-258. Disponível em: <[http://contextointernacional.iri.puc-rio.br/media/Fabiano\\_vol28n1.pdf](http://contextointernacional.iri.puc-rio.br/media/Fabiano_vol28n1.pdf)> Acesso em: 01 mar. 2016.

MILANI, Carlos. Instituições bilaterais dos países do comitê de assistência ao desenvolvimento. In: SOUZA, André de Melo (org.). **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2014. pp. 113-140. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/repensando\\_a\\_cooperacao\\_web.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/repensando_a_cooperacao_web.pdf)> Acesso em: 28 maio 2015.

MINGST, Karen. **Princípios de relações internacionais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MORAES, Gabino Ribeiro. **Caracterização de práticas de governança territorial no processo de desenvolvimento contemporâneo em Timor-Leste: análises a partir da questão da formação profissionalizante**. Tese (Doutorado em Geografia) Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

MORAIS, Oziel Duarte. **A cooperação bilateral entre Brasil e Cabo Verde: uma análise a partir dos convênios no Ensino Superior**. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MORGENTHAU, Hans. A Political Theory of Foreign Aid. **American Political Science Review**. vol. 56, n. 2, 1962. pp. 301-309.

MOURÃO, Daniele Ellery. Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção. **Pró-Posições**. v. 20, n. 1, 2009. pp. 83-101. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/58-dossie-mouraode.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

MOURÃO, Fernando Augusto; OLIVEIRA, Henrique Altemani de. Política africana no Brasil. In: ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon (Org.). **O desafio geoestratégico: sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990)**. Editora Ver Curiosidades, 2000. pp. 309-391.

NOGUEIRA, Silvia Garcia. Entre o burocrático-legal e a hospitalidade: os estudantes internacionais na Paraíba e a Polícia Federal. **Interseções**. v. 15, n. 1, 2013. pp. 29-47. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/9415/7304>> Acesso em: 10 jan. 2016.

NEAB. **Estudantes de Cabo-Verde participam de programas de iniciação científica no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.multiculturalismo.udesc.br/modules.php?name=News&file=article&sid=620>> Acesso em: 01 jul. 2015.

NOGUEIRA, Silvia Garcia. Cooperação educacional Brasil-Timor Leste e a dádiva da hospitalidade paraibana: reflexões sobre uma experiência. In: SANTOS, Miriam; PETRUS, Regina; OLIVEIRA, Anita Loureiro de (orgs.). **Recortes interdisciplinares sobre migrações e deslocamentos**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Entre o burocrático-legal e a hospitalidade: os estudantes internacionais na Paraíba e a Polícia Federal. **Interseções**. v. 15, n. 1, 2013. pp. 29-47. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/9415/7304>> Acesso em: 10 jan. 2016.

NYE, Joseph S. **Cooperação e conflito nas relações internacionais: uma leitura essencial para entender as principais questões da política mundial**. São Paulo: Editora Gente, 2009.

\_\_\_\_\_. **Soft power: the means to success in world politics**. Nova York: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, Amâncio Jorge Nunes de; ONUKI, Janina; OLIVEIRA, Emmanuel de. Coalizões sul-sul e multilateralismo: países intermediários e o caso IBAS. In: LIMA, Maria Regina Soares de; HIRST, Monica (orgs.). **Brasil, Índia e África do Sul: desafios e oportunidades para novas parcerias**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. pp. 157-206.

OLIVEIRA, Amaury Porto de. Coreia do Sul e China em tempos de globalização administrada. **Política Externa**. v. 16, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://politicaexterna.com.br/1774/coreia-sul-e-china-em-tempos-de-globalizacao-administrada/>> Acesso em: 10 jan. 2016.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**. v. 5, n. 2, 2002. pp. 37-48. Disponível em: <[http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista\\_da\\_fae/fae\\_v5\\_n2/uma\\_discussao\\_sobre.pdf](http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v5_n2/uma_discussao_sobre.pdf)> Acesso em: 20 maio 2015.

PALMER, Glenn; WOHLANDER, Scott; MORGAN, Clifton. Give or take: Foreign Aid and Foreign Policy Substituability. **Journal of Peace Research**. v. 39, n. 1, 2002. pp. 5-26.

PAZETO, Antônio Elízio. Educação superior em Timor-Leste: desafios da organização e da capacitação institucional. In: **VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL**. Blumenau, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/74862>> Acesso em: 10 jan. 2016.

PEPE, Leandro Leone; MATHIAS, Suzeley Kalil. O envolvimento do Brasil na questão timorense. **Lusotopie**. v. 13, n. 2, 2006. pp. 49-58.

PEREIRA, Patrícia Barbosa. **O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): um olhar para o ensino de ciências naturais**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PERROT, Danielle. Dádiva, hospitalidade e reciprocidade. In: MONTANDON, Alain (Org.). **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas**. São Paulo: Editora Senac, 2011. pp. 63-72.

PRETI, Oreste; BARBIERI, Maria Angélica. Expansão da educação à distância em Moçambique: perfis, expectativas e percepções dos estudantes de um programa de cooperação educacional. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**. V. 12, 2013. pp. 227-252. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_Brazilian/2013/5A\\_Artigo\\_Rbaad\\_Portugues\\_2ed.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2013/5A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf)> Acesso em: 28 jun. 2015.

PUENTE, Carlos Alfonso Iglesias. **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento de política externa: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD no período 1995-2005**. Brasília: FUNAG, 2010. Disponível em: <[http://funag.gov.br/loja/download/715-Cooperacao\\_Tecnica\\_Horizontal\\_Brasileira\\_como\\_Instrumento\\_da\\_Politica\\_Externa\\_A.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/715-Cooperacao_Tecnica_Horizontal_Brasileira_como_Instrumento_da_Politica_Externa_A.pdf)> Acesso em: 11 maio 2015.

RICUPERO, Rubens. O Brasil, a América Latina e os EUA desde 1930: 60 anos de uma relação triangular. In: ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon; SEITENFUS, Ricardo; CASTRO, Sergio Henrique Nabuco de (Orgs.). **Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990)**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006. pp. 46-81.

RODRIGUES, Silvia Helena. **Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília: experiências de migração internacional estudantil**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RODRIGUES, Veridiana Sefrin Novaes. **Valores pessoais do estudante estrangeiro no Brasil**: estudo com os alunos do PEC-G. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ROHLAND, Klaus; CLIFFE, Sarah. **The East Timor Reconstruction Program: successes, problems and tradeoffs**. World Bank, 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTCPR/214578-1111996036679/20482353/WP2.pdf>> Acesso em: 13 maio 2015.

SALOMÓN, Mónica; PINHEIRO, Leticia. Análise de Política Externa e Política Externa Brasileira: trajetória, desafios e possibilidades de um campo de estudos. **Revista Brasileira de Política Internacional**. v. 56, n. 1, 2013. pp. 40-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v56n1/03.pdf>> Acesso em 08 jan. 2015.

SANCHEZ, Erick Román. **Cooperación y desarrollo: nueve preguntas sobre el tema**. AMYCOS, 2002. Disponível em: <[http://www.ciberoamericana.com/documentos/introcoopdes/Cooperacion\\_y\\_desarrollo\\_Nueve\\_preguntas\\_sobre\\_el\\_tema.pdf](http://www.ciberoamericana.com/documentos/introcoopdes/Cooperacion_y_desarrollo_Nueve_preguntas_sobre_el_tema.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2015.

SANTOS, Fabiana Almeida dos. **Formação de professores no contexto da (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste**: da polêmica às ações táticas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Maurício Aurélio dos. A implantação da pós-graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) Timor-Leste. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 7, n. 12, 2010. pp. 162-177. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/186/180>> Acesso em: 10 jan. 2016.

SANTOS, Norma Breda dos; RUSSO, Ciro Marques. Diplomacia e força: a participação brasileira em operações de paz das Nações Unidas. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. pp. 321-343.

SANTOS, Juliana Soares. CPLP: Gênese e instituições. In: SARAIVA, José Flávio Sombra (org.). **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): solidariedade e ação política**. Brasília: IBRI, 2001. pp. 17-44.

SCHERL, Ilana. Desafios e lições na implementação de um programa de educação de adultos em Timor-Leste. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Orgs.). **Timor –Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. pp. 255-272.

SCHMITZ, Guilherme et al. Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: primeiro levantamento de recursos investidos pelo governo federal. In: CINTRA, Marcos Antonio Macedo (org.). **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional**:

**2005-2009.** Brasília: IPEA, ABC, 2010. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book\\_Cooperacao\\_Brasileira.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book_Cooperacao_Brasileira.pdf)> Acesso em: jun. 2015.

SILVA, Kellen Cristina. A educação como ponte estratégica Brasil-África: internacionalização da educação superior pública nos governos Lula e Dilma (2003-2014). In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**. Universidade de Sorocaba, 2014. Disponível em: <[https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/2\\_es\\_politicas\\_publicas/08.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/08.pdf)> Acesso em: 29 jun. 2015.

SILVA, Kelly Cristiane da. O governo da e pela kultura. Complexos locais de governança na formação do Estado em Timor-Leste. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 104, 2014. pp. 123-150. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5727>> Acesso em: 01 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **As Nações Desunidas: práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste**. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2012a.

\_\_\_\_\_. A cooperação internacional como dádiva. Algumas aproximações. **Mana. Estudos de Antropologia Social**. v. 14, n. 1, 2008. pp. 141-171. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132008000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132008000100006&script=sci_arttext)> Acesso em: 18 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. A Bíblia como constituição ou a constituição como Bíblia? Projetos para a construção do Estado-Nação em Timor-Leste. **Horizontes Antropológicos**. v. 13, n. 27, 2007. pp. 213-235. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832007000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832007000100010)> Acesso em: 01 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Paradoxos da autodeterminação: a construção do Estado nacional e práticas da ONU em Timor-Leste**. 369 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SILVA, Diego Barbosa da. As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste. **Carta Internacional**. v. 7, n. 2, 2012b. pp. 127-148. Disponível em: <<http://cartainternacional.abri.org.br/index.php/Carta/article/view/62/48>> Acesso em: 10 jan. 2016.

SOARES, Silvério dos Santos. **Timor-Leste: representações dos estudantes timorenses, no Brasil, sobre o Estado do Timor-Leste**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUTO MAIOR, Luiz Augusto. O pragmatismo responsável. In: ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon; SEITENFUS, Ricardo; CASTRO, Sergio Henrique Nabuco de (Orgs.). **Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990)**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006. pp. 477-511.

SOUZA, André de Melo (org.). **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento.** Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/repensando\\_a\\_cooperacao\\_web.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/repensando_a_cooperacao_web.pdf)> Acesso em: 12 maio 2015.

SOUZA, Amaury de. **A agenda internacional do Brasil: um estudo sobre a comunidade brasileira de política externa.** Centro Brasileiro de Relações Internacionais. 2000. Disponível em: <<http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/brazil.agendainternacionaldobrasil.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2015.

SPAGNOLO, F. Cooperação Educacional Brasil/Timor-Leste: O Programa da Capes/MEC: Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa. A fase pioneira. In: SANTOS, M. A. **Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense.** Florianópolis: UDESC, 2011. p. 11-82.

STEIN, Arthur. **Why nations cooperate: circumstance and choice in International Relations.** New York: Cornell University Press, 1993.

TATIM, João Marcos. **As relações Brasil-Moçambique: A cooperação técnica como propulsora do desenvolvimento moçambicano (2003-2012).** Dissertação (Mestrado em Estudos Estratégicos Internacionais) Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TEIXEIRA, Erivelto Rodrigues. **Cooperação internacional em educação: o programa brasileiro de qualificação docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

TOSCANO, Daniella. Os padrões de cooperação educacional – o caso dos Estados Unidos-Brasil, e Fullbright-Capes. **Boletim Meridiano 47.** v. 15, n. 144, 2014. pp. 24-31. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/MED/article/view/11782/8394>> Acesso em: 10 jan. 2016.

UAB. **Cidades moçambicanas iniciam cursos da Universidade Aberta.** 2011. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=151&Itemid=117](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=151&Itemid=117)> Acesso em: 28 jun. 2015.

UEPB. **Representante da embaixada do Timor-Leste destaca importância de convênio celebrado com a UEPB.** 2014. Disponível em: <<http://www.uepb.edu.br/representante-da-embaixada-do-timor-leste-destaca-importancia-de-convenio-celebrado-com-a-uepb/>> Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Universidade Estadual da Paraíba recebe novos estudantes do Timor-Leste para estudar na Instituição em 2015.** 2015. Disponível em:



<<http://www.uepb.edu.br/universidade-estadual-da-paraiba-recebe-novos-estudantes-do-timor-leste-para-estudar-na-instituicao-em-2015/>> Acesso em: 10 maio 2015.

ULLRICH, Danielle Regina. **A construção de saberes no campo da cooperação internacional sul-sul à luz dos postulados e princípios da gestão social**. 191 f. (Doutorado em Administração) Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNITED NATIONS. **Peacekeeping operations in Timor-Leste**. 2008. Disponível em: <<http://unmit.unmissions.org/Portals/UNMIT/Factsheets/Peacekeeping%20Operations%20in%20Timor%20Leste.English.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

VALLER FILHO, Wladimir. **O Brasil e a crise haitiana: a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática**. Brasília: Funag, 2007. Disponível em: <[http://funag.gov.br/loja/download/375-Brasil\\_e\\_a\\_Crise\\_Hatiana\\_O.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/375-Brasil_e_a_Crise_Hatiana_O.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2015.

VAZ, Alcides Costa; INOUE, Cristina Yumie Aoki. **Emerging Donors in International Development Assistance: The Brazil Case**. 2007. Disponível em: <[http://www.idrc.ca/uploads/user-S/12345530511Brazil\\_Final\\_Summary.pdf](http://www.idrc.ca/uploads/user-S/12345530511Brazil_Final_Summary.pdf)> Acesso em: 21 jun. 2015.

VIGEVANI, Tullo; CEPALUNI, Gabriel. A política externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. **Contexto Internacional**. v. 29, n. 2, 2007. pp. 273-335. Disponível em: <[http://contextointernacional.iri.puc-rio.br/media/Vigevani\\_vol29n2.pdf](http://contextointernacional.iri.puc-rio.br/media/Vigevani_vol29n2.pdf)> Acesso em: 22 jun. 2015.

VIOTTI, Paul; KAUPPI, Mark. **International Relations Theory**. 5a. ed. Longman, 2012.

WALTZ, Kenneth. **Teoria das Relações Internacionais**. Lisboa: Gradiva, 2002.

WENDT, Alexander. **Social Theory of International Politics**. New York: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Constructing international politics. **International Security**. v. 20, n. 1, 1995. pp. 71-81.

\_\_\_\_\_. Collective identity formation and the international state. **American Political Science Review**. v. 88, n. 2, 1994. pp. 1-14.

WHITE, Lyal. Emerging powers in Africa: is Brazil any different? **South African Journal of International Affairs**. v. 20, n. 1, 2013. pp. 117-136.

WOODS, Ngaire. The shifting politics of foreign aid. **International Affairs**. v. 81, n. 2, 2005. pp. 393-409. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2346.2005.00457.x/abstract>> Acesso em: 23 jun. 2015.

WORLD BANK. **Governance and development**. 1992. Disponível em: <[http://www-ds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/17/000178830\\_98101911081228/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-ds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/17/000178830_98101911081228/Rendered/PDF/multi_page.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2015.

YETIV, Steve A. The Rational Actor Model. In: \_\_\_\_\_. **Explaining Foreign Policy: U.S. Decision-Making in the Gulf Wars**. 2<sup>a</sup>. ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2011. pp. 30-57.

XALMA, Cristina. **II Informe de la Cooperación Sur-Sur em Iberoamérica**. Secretaría General Iberoamericana. n. 3, 2008. p. 5-24. Disponível em: <[http://www.segib.org/documentos/esp/sur\\_sur\\_web\\_ES.PDF](http://www.segib.org/documentos/esp/sur_sur_web_ES.PDF)> Acesso em: 20 jun. 2015.