



**UEPB**

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

**THÁISA BRAVO-VALENZUELA E SILVA**

**PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE (2009-2013): DILEMAS E  
PERSPECTIVAS A PARTIR DA COOPERAÇÃO SUL-SUL**

**JOÃO PESSOA  
2019**

THAÍSA BRAVO-VALENZUELA E SILVA

**PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE (2009-2013): DILEMAS E  
PERSPECTIVAS A PARTIR DA COOPERAÇÃO SUL-SUL**

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

**Área de concentração:** Política Internacional

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Garcia Nogueira.

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea Maria Calazans Pacheco Pacífico

**JOÃO PESSOA**

**2019**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

S586p Silva, Thaisa Bravo Valenzuela e.  
Programa de qualificação docente e ensino de língua portuguesa em Timor\_Leste (2009-2013) [manuscrito] : dilemas e perspectivas a partir da Cooperação Sul-Sul / Thaisa Bravo Valenzuela e Silva. - 2019.  
139 p.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.  
"Orientação : Profa. Dra. Silvia Garcia Nogueira, Coordenação do Curso de Relações Internacionais - CCBSA."  
"Coorientação: Profa. Dra. Andrea Maria Calazans Pacheco Pacífico, Coordenação do Curso de Relações Internacionais - CCBSA."  
1. Brasil. 2. Timor-Leste. 3. Cooperação educacional. 4. PQLP. I. Título

21. ed. CDD 371.12

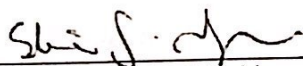
THAÍSA BRAVO-VALENZUELA E SILVA

PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA EM TIMOR- LESTE (2009-2013): DILEMAS E PERSPECTIVAS A  
PARTIR DA COOPERAÇÃO SUL- SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Relações Internacionais, área de concentração em Política  
Internacional, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA,  
como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em  
Relações Internacionais. Linha de Pesquisa: Cooperação,  
Integração e Instituições Internacionais

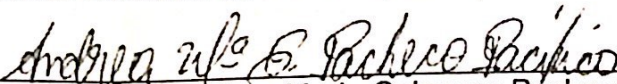
João Pessoa, 02 de setembro de 2019

BANCA EXAMINADORA



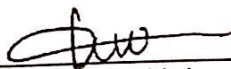
Professora Doutora Silvia Garcia Nogueira (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



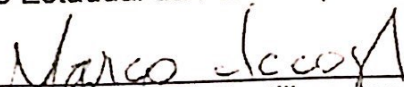
Professora Doutora Andrea Maria Calazans Pacheco Pacifico (Co-orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Fábio Rodrigo Ferreira Nobre (Avaliador interno)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Marco Antônio de Castilhos Acco (Avaliador externo)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Durante o período em que frequentei o Mestrado, entre 2017 e 2019, muitas mudanças ocorreram em minha vida, principalmente no campo pessoal. Por sorte ou ocasião do destino, eu conheci pessoas incríveis nesta breve passagem por João Pessoa, sem as quais muitas das minhas memórias não teriam tido o menor brilho. Assim, como passarinha que sou, levanto voo e me encaminho a uma nova etapa, sem antes contudo, dedicar este trabalho a todos que deram leveza a esta cabeça tão louca e cheia de imperfeições... Em especial, aos meus pais, por compartilharem a centelha do conhecimento, mesmo que isso signifique saudade (e só nós sabemos o quanto ela pode doer às vezes); e às minhas irmãs, por todo o amor que transborda.

## **AGRADECIMENTOS**

A construção dessa Dissertação foi um emaranhado de ideias fragmentadas, de idas e vindas, de sabores e dissabores. O processo esteve longe de ser linear e previsível, mas eis que enfim ela começa a ser materializada. Vê-la impressa me remete a pessoas e a momentos incríveis compartilhados nesta cidade cheia de luz.

Agradeço especialmente à CAPES, instituição da qual fui bolsista; e aos cooperantes que gentilmente cederam entrevistas para o desenvolvimento da pesquisa;

Com todo o meu afeto, agradeço à minha orientadora, professora Silvia, por estar presente neste momento tão especial, por ter tido tanta paciência com as minhas inconsistências e escritas verborrágicas, e, sobretudo, por acreditar, quando eu mesma julgava ter desistido;

À minha coorientadora (e orientadora do estágio-docência), professora Andrea, por compartilhar comigo quartas matutinas tão ricas em trocas e em experiências, e pelo olhar atento que dedicou a este trabalho. As suas considerações foram fundamentais no desenvolvimento desta Dissertação;

Aos membros da banca, professores Fábio Nobre; e Marco Acco, pelas críticas e sugestões para que eu pudesse desenvolver ainda mais a pesquisa;

Aos meus pais, por entenderem esta vida louca que escolhi, desde que, no fim das contas, isso signifique felicidade. Estou ciente dos desafios que os últimos meses nos proporcionaram, e, ao mesmo tempo, sinto uma gratidão imensa por me ensinarem que, na vida, há apenas duas coisas que, necessariamente, devem ser multiplicadas: amor e conhecimento.

Às minhas irmãs, por compartilharem comigo os anseios da juventude (e pelo amor que nunca morre);

Aos amigos que fiz no Teatro, por me ensinarem que somos fogo. Uma vez acesos, nos incendiamos e nada nos para. Sinto um orgulho imenso por ter tido a chance de participar de ambos processos (na FUNESC e no Santa Roza) e por ter realizado

apresentações em um dos Teatros mais antigos do Brasil. Fazer cultura em meio ao caos é um catalisador de grandes mudanças. Evoé!;

A todas do Pole Box Studio, por terem-me ensinado muito mais do que um esporte...por terem despertado uma nova paixão (e que deliciosa paixão!);

Ao meu círculo do EJC... por todos terem-me incentivado a ser uma pessoa melhor. Afinal, o despertar da minha espiritualidade tem sido um processo muito bonito e desafiador;

A todos da Instituição Espírita Nosso Lar, pela transmissão de energias positivas e por terem permitido que eu entrasse em contato com o que existe de melhor em mim;

Ao grupo de amigas que se formou a partir de encontros rotineiros em um bar, pelas conversas sobre a vida em meio a alguns goles de cerveja e pela disponibilidade de me ouvir falando sobre Timor-Leste;

Aos que me ajudaram de alguma forma ao longo desta trajetória, ficam aqui meus eternos agradecimentos... por me deixarem florescer em vocês e por me ajudarem a gostar um pouquinho mais de mim mesma. Tenham a certeza de que estou levando um pedaço de cada um em meu coração um pouco torto.

Às minhas avós e tios pelo incentivo constante, seja em termos financeiros, seja em questões pessoais;

À bisa Jair (*in memoriam*) e ao vovô Antonio (*in memoriam*). Uma vez, disseram que os meus anjos da guarda são almas muito bondosas e fortes. Sinto a presença constante de vocês em todas as minhas conquistas. Sou muito grata pelo carinho e cuidado;

Aos amigos de longa data, por se fazerem presentes, apesar de/e com a distância...

Agnes, Caíque, Cássio, Diego, Inara, Layla, Lucas, Rafa e Yesa...A presença de vocês ecoa em mim. Vocês são uns lindos;

Embora a convivência tenha sido curta, gostaria de agradecer aos terapeutas do Projeto Cuidar-se da UFPB, pelas aulas de Biodança (incríveis, por sinal) e pelas sessões de Auricolaterapia e Reiki, fundamentais para a preservação da minha saúde

mental nos dias que antecederam a defesa;

Aos membros do Projeto Banho de Água Viva, pelo trabalho incrível;

À minha psicóloga e à minha médica psiquiatra, verdadeiros anjos na minha vida;

Aos funcionários da Biblioteca do Espaço Cultural de João Pessoa... minha segunda casa em muitos momentos;

E, por fim, mas nada menos importante, à UEPB, pelo ensino público, gratuito e de qualidade...

Aos professores do PPGRI, que contribuíram ao longo de um pouco mais do que vinte e quatro meses, por meio de disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa...

Aos secretários do programa, Maria Ellem Maciel e Valentim Rodrigues, pela  
presteza e atendimento quando me foi necessário. Sem sombra de dúvida, vocês tornaram o caminho do Mestrado mais leve, mesmo com toda a burocracia necessária...

Aos colegas de classe, pelos momentos de apoio...

Aos meus alunos do Estágio-Docência, por terem despertado um sonho que estava adormecido (e virou fogo).

Ao meu namorado, Ricardo Santoro, por ter me acompanhado na fase pós-Dissertação e ter me ajudado com as correções.

*Gracias* a todos/as! Como cantado na música da banda *Mumford & Sons*, onde você investe o seu amor, você investe sua vida.

Espero ter deixado um pouquinho de amor.



**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (PORTARIA No 206, de 04 de setembro de 2018)**

## RESUMO

O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) tem como objetivo a execução do ensino da língua portuguesa e outras atividades relacionadas à formação de docentes de diferentes níveis vinculadas a instituições de ensino timorenses, atuando, principalmente, nas áreas de formação inicial de docentes, no fomento ao ensino da língua portuguesa e no apoio ao ensino superior. Ele foi instituído, oficialmente, em 2004, resultado de um impulso pela integração educacional e cultural com os países lusófonos, que esteve em voga durante os dois mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) e atravessou, ao menos, duas fases de execução: a primeira (2005-2009), de cunho exploratório, pretendeu identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes timorenses no que diz respeito às práticas pedagógicas e à elaboração de recursos didáticos em língua portuguesa; e a segunda (2009-2013), quando passou a contar com a contribuição institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para a avaliação do programa, em que os ocorre a sistematização de procedimentos e de estudos que visam contribuir para a efetiva operacionalização do PQLP. Neste sentido, optou-se pela análise desta segunda etapa, procurando, por meio de consulta aos editais e realização de entrevistas com os cooperantes brasileiros participantes do programa, compreender se a forma como ele foi operacionalizado entre os anos de 2009 a 2013 está de acordo com os preceitos da Cooperação Sul- Sul (CSS). Considera-se que o programa tenha cumprido parcialmente os preceitos da CSS.

**Palavras-Chave:** PQLP. Cooperação educacional. Brasil. Timor-Leste.

## RESUMEN

El Programa de Calificación del Profesorado y de la enseñanza de la Lengua Portuguesa (PQLP) tiene como objetivo la puesta en práctica de la lengua portuguesa y otras actividades relacionadas con la formación de profesores de diferentes niveles vinculados a instituciones educativas de Timor-Leste (PQLP / CAPES, s /d) actuando principalmente en las áreas de formación inicial de docentes; en la promoción de la enseñanza del idioma portugués; y en el apoyo a la enseñanza superior. Fue instituido oficialmente en 2004, resultado de un impulso por la integración educativa y cultural con los países lusófonos que estuvo en práctica durante los dos mandatos del Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) y atravesó al menos dos fases de ejecución : la primera (2005-2009), de naturaleza exploratoria, cuya intención fue identificar los principales retos de los maestros de Timor-Leste con respecto a las prácticas de enseñanza y el desarrollo de materiales de enseñanza en portugués; y la segunda (2009-2013), cuando pasó a contar con la contribución institucional de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) para la evaluación del programa, en lo cual ocurre la sistematización de procedimientos y de estudios que buscan contribuir a la efectiva operacionalización del PQLP. En este sentido, se optó por el análisis de esta segunda etapa, buscando, por medio de la consulta a los editales y por la realización de entrevistas con los cooperantes brasileños participantes del programa, comprender si la forma en que fue operado entre los años 2009 a 2013 está de acuerdo con los preceptos de la Cooperación Sur-Sur.

**Palabras clave:** PQLP. Cooperación en educación. Brasil. Timor-Leste

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>11</b>
<b>1. A ANÁLISE CONSTRUTIVISTA DA COOPERAÇÃO SUL- SUL BRASILEIRA. 19</b>	
1.1 O CONSTRUTIVISMO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS – PENSANDO A COOPERAÇÃO.....	20
1.2 A COOPERAÇÃO SUL-SUL BRASILEIRA NA VIRADA DO SÉCULO (2003- 2013).....	27
<b>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE: UMA ANÁLISE DO PQLP .....</b>	<b>40</b>
2.1 O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DE TIMOR-LESTE.....	42
2.2 EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE TIMORENSE .....	46
2.3 A FASE INICIAL DO PQLP .....	49
2.4 PERÍODO DE COGESTÃO DA UFSC.....	76
<b>3. O PQLP COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA EXTERNA:A PRÁTICA DA POLÍTICA OU A POLÍTICA DA PRÁTICA?.....</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COOPERANTES DO PQLP..</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO — Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos .....</b>	<b>136</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Referente à pré-história, a presença humana na ilha de Timor está datada há mais de 35.000 anos e compreendeu uma grande variedade de fenótipos. Dentre eles, malaios e melanésios (BEDIN;CASTAGNA,2010), o que possibilitou a diversidade em termos culturais e linguísticos.

A partir do século XVI, os colonizadores portugueses adentraram a ilha visando encontrar sândalo; e em 1562, construíram um convento, considerado um marco simbólico no qual foram promovidas conversões para o catolicismo; período no qual Timor foi considerado colônia de Portugal.

Parte da literatura consultada considera que o período em que os portugueses assumiram o controle do território timorense foi um período de pouco investimento na educação e no desenvolvimento da ilha. Assim, diferentemente do que ocorreu em Angola e Moçambique, tidas como "as pérolas portuguesas", o território timorense foi pouco privilegiado em termos de relações econômicas e políticas com a sua colônia.

Essa questão também pode ser apontada como uma das condições que justificaram a tardia organização de movimentos que reivindicavam a independência do território timorense, sendo necessário que a Revolução de Abril, que marcou a "terceira onda" da democracia, ocorresse em 1974, em Portugal, para que os habitantes da ilha de Timor olhassem com desconfiança para a ingerência praticada pelas políticas portuguesas da época e se organizassem de forma sistemática. Dessa forma, a Revolução dos Cravos em Portugal pode ser apontada como um período de organização e de sistematização de movimentos independentistas em território timorense, do qual emergiram três projetos políticos, sendo eles:

a) União Democrática Timorense (UDT), que defendia a independência através de um processo em que Portugal estaria presente. Considerado o primeiro partido a nascer após o 25 de abril de 1974, data em que é celebrada a Revolução dos Cravos, preconizava a autonomia progressiva até à independência que surgiria em um prazo de vinte anos e em estreita ligação com Portugal;

b) a Associação para a Integração de Timor na Indonésia (APODETI), partido político estabelecido em 1974, que reunia apoiadores da anexação do território à Indonésia. Segundo Straing (2016), alguns líderes do partido, como Arnaldo dos

Reis Araújo e Guilherme Gonçalves, teriam recebido favores da Agência Coordenadora do Sistema de Inteligência da Indonésia, *Bakan Koordinasi Intelijen Negara* (BAKIN).

Na visão dos integrantes do partido, integrar a vizinha Indonésia era considerado uma opção mais viável do que estreitar laços com a distante e ex- colônia europeia. Ademais, acreditava-se que Timor-Leste seria inviável enquanto Estado soberano e que a Indonésia iria anexá-lo de qualquer maneira. Embora considerado um partido pequeno (STRAING, 2016), constituiu-se um importante instrumento de propaganda pró-Indonésia; e

c) a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN). Fundado em 20 de maio de 1974 com o nome de Associação Social-Democrática Timorense (ASDT), surgiu a partir de um manifesto no qual a conscientização política era tida como um mote para garantir a independência de Timor-Leste. A esse respeito, Francisco Xavier do Amaral (apud STRAING, 2016) argumentou que a UDT focou a sua atuação em obter apoio dos 'liurais', que eram considerados parte da elite no período anterior e durante a ocupação portuguesa, enquanto o projeto da FRETILIN concentrou seus esforços nos movimentos de base, que abrangiam desde a educação popular até o envolvimento com a luta armada. Assim, a Revolução dos Cravos teria criado um vácuo de poder que precisava ser preenchido; e a FRETILIN teria suprido esse vácuo a partir de movimentos de base, em que se preconizava a ideia de Nação e de construção de Estado, o que permitia que conseguisse suficiente apoio popular a ponto de ter sido o responsável pela proclamação unilateral de independência, que se deu em novembro de 1975.

De certa maneira, essa questão acabou transbordando para Estados vizinhos, como Austrália e Indonésia, que enxergavam a proclamação da independência em Timor-Leste como um movimento insurgente. Afinal, pela lógica do então governante da Indonésia, general Suharto, que contou com apoio dos Estados Unidos da América

durante o período em que foi mandatário, a independência de Timor poderia incentivar províncias indonésias já instáveis, como as Molucas, a incrementar esforços para garantir a independência (BEDIN; CASTAGNA, 2010). Ademais, em um cenário pré-Guerra Fria como o do período que sucedeu à declaração de independência de Timor-Leste, quaisquer movimentos de base poderiam ser lidos como movimentos que se alinhavam ao espectro político da esquerda; e que seriam, portanto, nocivos para a estabilidade da região. Assim, em 07 de dezembro de 1975, o Exército indonésio, por meio da Operação Lodao, invadiu e anexou o território timorense. Nas entrelinhas, havia, por parte da Indonésia, interesse nas bacias de petróleo no mar do Timor, como também uma tentativa de evitar que a população local se espelhasse na luta pela independência timorense e assim, frustrasse as expectativas do General Suharto (ALOI, s/d). A Austrália, um dos países-chave em termos regionais, demonstrava-se favorável à anexação pela Indonésia e demonstrou-se disponível para a materialização dessa questão, o que viria se mostrar realidade tempos depois.

Essa questão revelava que aparentemente, em sua maioria, os atores internacionais externos ao Timor Leste acreditavam que a melhor opção para o país seria a sua anexação à Indonésia, tornando consubstanciável que, em 1975 ocorresse a invasão. Como tentativa de angariar apoio da população, a administração indonésia colocou formalmente timorenses nas posições-chave de governança do país (GOMES, 2010), ajudando a conter possíveis divergências existentes na política doméstica.

O acontecimento foi o suficiente para que Portugal demonstrasse consternação e que levasse o assunto ao Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), marcando assim, a internacionalização formal da questão, sendo discutida ativamente entre os anos de 1975 e 1976, seguida de um esfriamento até meados dos anos 1980, quando houve o ressurgimento do debate. O reconhecimento como um problema real ocorreu sumariamente a partir do Massacre de Santa Cruz, que resultou na morte de dezenas de pessoas, a maioria constituída por jovens (GORJÃO, 2002). No período que se seguiu ao acontecimento, os cálculos políticos foram refeitos e o Canadá, a Dinamarca e os Países Baixos suspenderam os seus programas de ajuda econômica

direcionados à ilha, questão que acenava para a tentativa de apaziguamento da situação interna.

Com essa situação em voga, a pressão da comunidade internacional se tornou mais relevante. Somou-se a isso a presença de líderes timorenses (destacam-se José Ramos-Horta, Abílio Araújo e José Luís Guterres) no exterior, que viriam a pressionar o pronunciamento das Nações Unidas a respeito do caso. A causa recebeu apoio dos cinco países africanos de língua portuguesa, parceiros estratégicos do Timor.

Como se sabe, o período inaugurado a partir dos anos de 1980 é de uma conjuntura de profundas modificações na dinâmica do Sistema Internacional, em que houve o encaminhamento para o fim da Guerra Fria e conseqüentemente, para a mudança sobre a interpretação da necessidade de se manter regimes autoritários e personalistas como necessários para a manutenção da ordem (OLIVEIRA, RAMÃO e ALMEIDA, 2016). Dessa maneira, o regime de Suharto passou a ser constrangido pelo cenário internacional e assim, a buscar estabelecer relações comerciais com a China, da qual se manteve afastada ao longo do período do regime para evitar aproximações com Estados tidos como apoiadores do comunismo.

Com o desgaste advindo desse contexto, Suharto renunciou em 1998, sendo substituído por Habibie, seu vice (MARKS, 2009). O período anunciado pelo governo do presidente em exercício representou uma abertura do regime e um aceno para lidar com a questão do Timor-Leste. Aconselhado por seus assessores, que acreditavam estarem pagando por uma carga política da qual não haviam participado, organizou-se um referendo no qual a população timorense optaria pela anexação ou não à Indonésia. Sob organização e fiscalização das Nações Unidas, os timorenses optaram pela transição para a independência, que ficaria a cargo da organização internacional.

Dessa forma, entre os anos de 1999 e 2002, o Timor esteve sob jurisdição da ONU, em um processo conhecido como o de construção do Estado (*nation building*), culminando com a implantação da República Democrática do Timor Leste (RDTL). Desde esse período, a RDTL tem se comprometido com ações de reestruturação da estrutura nacional, devastada devido aos conflitos advindos da ocupação indonésia.



De forma geral, muitas dessas ações têm contado com a contribuição de parceiros estrangeiros (SILVEIRA, 2013), movidos por interesses estratégicos e de cooperação.

Como um dos Estados mais novos do século XXI, a educação foi definida como um dos pilares necessários para o seu desenvolvimento. Assim, tornam-se necessárias políticas educativas voltadas para a aquisição de conhecimentos e de qualificações que sejam necessárias à população (BRANCO *et al.*, 2016). Nesse sentido e diante das dificuldades enfrentadas por essa mais recente Nação, a RDTL se inseriu estrategicamente na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), visando assim, se aproximar de Portugal e de outros países com histórico colonialista. Atualmente, o país possui duas línguas oficiais: o português e o tétum.

O primeiro foi escolhido por ser lido como representante da “especificidade do país no seu contexto regional, uma vez que o país esteve sob o domínio português por mais de 450 anos até a invasão indonésia, em 1975” (CARNEIRO, s.d, p. 2) e o segundo por ser utilizado como língua de comunicação entre os habitantes de Timor-Leste. A escolha dessas línguas foi acompanhada de inúmeros debates sobre as políticas linguísticas ideais e até hoje, constituem motivo para o surgimento de polêmicas nos espaços institucionais e na mídia (CARNEIRO, s.d), principalmente se tomarmos em conta o fato de que a maioria da população jovem não foi alfabetizada em língua portuguesa e pela pressão de alguns setores que identificam o inglês como instrumento necessário para a inserção internacional de Timor-Leste.

Aqueles que se identificam com o projeto linguístico do português como língua oficial de Timor-Leste defendem a integração via CPLP. Sendo ela mesma uma instituição que tem como base a aproximação devido à utilização do português como língua oficial no Brasil, em Portugal e em países africanos de língua portuguesa, reconhece o ensino do português como um mecanismo de aproximação entre as populações desses Estados e mais do que isso, como uma tentativa de forjar laços de identidade em comum. É nesse contexto que o Brasil sela acordo de cooperação educacional com o Timor Leste, no período anterior à sua independência, em julho de 2000, com a assinatura do Protocolo de Cooperação Técnica entre o Governo do

Brasil e a Administração Transitória das Nações Unidas, documento que permitiria a implantação de projetos de cooperação técnica entre os países (SILVEIRA, 2013).

O período de desenvolvimento dessas ações corresponde à época em que o Brasil foi convidado a colaborar de forma mais expressiva com projetos e ações de Cooperação Sul-Sul, modalidade de cooperação em que os parceiros participam de maneira horizontal, em que, ao menos simbolicamente, diminui-se a distinção entre cooperados e cooperantes.

Isso se torna possível devido ao contexto social e político no qual o Brasil passou a se encontrar a partir do multilateralismo promovido pelos chanceleres do primeiro mandato de governo Lula (2003-2006), em que houve a busca pela abertura política internacional (SILVEIRA, 2013), ao mesmo tempo em que o português foi declarado língua oficial pela RDTL. Sendo língua oficial, juntamente com o tétum, ela figura no ensino obrigatório do país (GUIMARÃES e COSTA, 2016, p. 25), estando presente na Lei de Bases de Educação do Timor Leste (Lei número 14/2008), em seu artigo oitavo.

Esse processo, no entanto, não ocorreu de forma simples, pois a precariedade dos espaços escolares que não foram destruídos pela invasão indonésia, bem como o reduzido número de professores capacitados a lecionarem em língua portuguesa, eram notórios (SOARES, 2014, *apud* GUIMARAES, 2017), o que tornava relevante a necessidade de capacitação de docentes e a capacitação em língua portuguesa, ações aos quais o Brasil foi convidado a colaborar. Importa notar que essas duas línguas foram escolhidas porque foram utilizadas como línguas de resistência durante o período da ocupação indonésia.

É neste contexto que dentre os projetos da Cooperação Brasileira foi proposta do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sendo assim, em 2004, houve a estruturação do Programa de Qualificação em Língua Portuguesa e Formação Docente (PQLP), instituído pelo Decreto Presidencial número 5.274, de 2004, o qual estabelece que ele deve ser gerido a partir de recursos

alocados para esse fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentro desse programa, o Brasil enviou professores brasileiros de diferentes áreas para trabalhar em programas de cooperação educacional com o Timor Leste (PEREIRA, CASSIANI e LINSINGEN, 2015), tendo avançado em 2011 para um programa coordenado academicamente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As suas áreas prioritárias estão concentradas nos seguintes objetivos: 1) formação inicial e continuada dos professores; e 2) educação em língua portuguesa nas modalidades formal e informal.

A seleção de professores se deu com a publicação do primeiro edital em 2004, que iria valer a partir do ano seguinte. Considerando que ele desenvolve suas ações no campo da Cooperação Sul-Sul (CSS), haverá um esforço nesta Dissertação de recuperar as principais características desta modalidade, procurando enquadrá-la no campo teórico, para que posteriormente, seja tomada uma perspectiva crítica, a fim de avaliar se a forma como ele é operacionalizado está de acordo com os preceitos da CSS. Dessa forma, a pergunta que norteia a realização deste trabalho acadêmico é a seguinte: **“a forma como o PQLP foi executado está de acordo com o princípio da horizontalidade de poder, conforme apregoado pela Cooperação Sul-Sul?”** O nosso pressuposto inicial parte de uma consideração afirmativa, já que a educação é apontada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) como uma vertente necessária para o desenvolvimento. **A nossa análise compreenderá os anos de 2004, quando houve a publicação do primeiro edital; a 2013, data da última publicação disponível no site institucional da CAPES.**

A fim de avaliar essas questões, será realizada uma revisão de literatura, procurando localizar a Cooperação Sul-Sul como um dos instrumentos da Política Externa Brasileira (PEB). Posteriormente, por meio da leitura dos editais do programa, buscou-se compreender de que forma se propõe sua operacionalização.

O PQLP foi escolhido pela diversidade das ações que contempla, pretendendo ser um dos mais significativos em termos de cooperação educacional. Ademais, na área

de Relações Internacionais, temas como a educação, costumam ser pouco explorados devido ao estadocentrismo da Academia.

Para confrontar os dados teóricos encontrados em fontes oficiais com análises mais críticas, serão direcionadas entrevistas semiestruturadas com questões fechadas, que visam compreender a faixa etária do respondente e o local de onde é proveniente; e abertas, a fim de captar a percepção deles frente à questão aqui elencada, com cooperantes que tenham contribuído ativamente com o PQLP, ou seja, que tenham desenvolvido ações em solo timorense ligadas ao âmbito do programa.

Para cumprir com essas questões, a pesquisa se encontra estruturada em três seções, sendo elas:

**1 – Cooperação Internacional: uma análise construtivista**, cujo objetivo é apresentar e descrever o fenômeno a partir da disciplina construtivista das RI, de modo a ter ferramentas para a compreensão da modalidade de Cooperação Sul-Sul;

**2 – Formação de professores em Timor Leste: uma análise descritiva do Programa de Qualificação em Língua Portuguesa e Formação Docente (PQLP)**, em que se pretende apresentar sucintamente em que consiste o programa e quais são os pré-requisitos necessários para a candidatura dos interessados, relacionando o debate aos preceitos da CSS; e

**3 – Análise crítica do PQLP: desvendando cenários**, cujo objetivo principal é confrontar as informações obtidas nos sítios das organizações com as percepções dos participantes, de modo a avaliar se a forma como ele é executado está de acordo com os preceitos da CSS.

Por fim, visando sistematizar as informações colhidas e apresentar alguns resultados de nossas indagações, estão as considerações finais.

## **1. A ANÁLISE CONSTRUTIVISTA DA COOPERAÇÃO SUL- SUL BRASILEIRA**

Este capítulo contém três subcapítulos e busca discutir o conceito que norteia esta dissertação: a cooperação como um fenômeno das Relações Internacionais e, mais especificamente, a compreensão da modalidade de Cooperação sul-sul como instrumento de Política Externa Brasileira (PEB). Para isso, a apresentação se dá a partir da escolha da corrente construtivista como uma ferramenta de análise. Justifica-se sua escolha devido ao fato de que ao fomentar a formação de identidades por meio da promoção da língua portuguesa, o PQLP, objeto do presente estudo, mescla aspectos materiais e de discurso, enquadrando-se na seara da construção de identidades. Dessa forma, a organização adotada se dá de forma dedutiva, em que a análise se inicia com questões mais generalistas; e é afunilada posteriormente.

Como advogam alguns dos autores (Wendt,1992; Onuf, 1989) que adotam essas correntes, a realidade é socialmente construída, e portanto, fruto da constituição dos agentes e das estruturas, e ao mesmo tempo, constituintes delas. Considera-se adequada a utilização dessa perspectiva, pois compreende-se que o interesse do Brasil em cooperar com o Timor-Leste na área educacional não pode ser explicado apenas por fatores materiais, pois está enquadrado em uma política de médio a longo prazo, em que o português se torna um instrumento de promoção da cultura e de identificação do povo timorense.

No segundo subtópico, de caráter mais específico, intitulado “A Cooperação Sul-Sul brasileira na virada do Século (2003-2013)”, busca-se apresentar brevemente o histórico desta modalidade de cooperação, mostrando como ela estava relacionada com o contexto político e histórico no qual o país se encontrava inserido entre os anos de 2009 e de 2013. Ele está intimamente relacionado com o próximo item, no qual se procurou apresentar um panorama geral das ações ocorridas nessa modalidade, de modo a compreender de que forma o programa analisado se coaduna com as práticas adotadas pelo Brasil.

O presente capítulo versa, portanto, sobre a modalidade de Cooperação Sul-Sul, concedendo cenários introdutórios à presente Dissertação. Empregam-se os construtivismos aqui, pois eles conseguem tratar de aspectos simbólicos como a língua portuguesa, fator de construção de identidades entre os povos.

## 1.1 O CONSTRUTIVISMO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS – PENSANDO A COOPERAÇÃO

O termo Construtivismo é utilizado para se referir a uma multiplicidade de correntes de pensamentos em áreas tão diversas como a Matemática, a Psicologia e a Pedagogia (LOURETE, 2010, p.125), que compartilham do pressuposto de que nada está pronto e acabado, e de que o conhecimento resulta das interações entre o indivíduo (agente) e o mundo social (estrutura). Na disciplina das Relações Internacionais, sua popularização se deu com a publicação do livro “*World of our making: Rules and Rule in Social Theory*” por Nicholas Onuf, em 1989 (LOURETE, 2010); e com a publicação do artigo “*Anarchy is what states make of it*”, de Alexander Wendt, em 1992 (CREUZ, 2010). Igualmente conhecida como teoria reflexivista, essa corrente surge quase como um contraponto aos paradigmas realista e liberal, estando enquadrada no Terceiro Debate da disciplina.

Antes de adentrarmos em seus principais pressupostos teóricos, faz-se importante mencionar que ela não pode ser interpretada como uma corrente uníssona e homogênea, mas sim como um conjunto de crenças e ontologias que aproximam vozes críticas às principais correntes positivistas das RI. Fala-se, portanto, em construtivismos, baseados nas interpretações de diversos autores, que tendem a conceder ênfase a um ou a outro elemento.

Considerando a pluralidade dessa discussão, haverá, ao longo deste subtópico, uma tentativa de apresentar brevemente as interfaces entre os principais teóricos que compartilham de pressupostos construtivistas, bem como Onuf, Wendt e Finnemore. Em “*World of our making*”, Onuf advoga que pretende reconstruir a disciplina das Relações Internacionais. Do latim *reconstruere*, esse vocábulo adquire significado maior do que de ‘reorganizar’ a disciplina.

Está dotado de representação simbólica, no qual se critica a tentativa de adequar métodos provenientes das Ciências Exatas e da Saúde ao campo das Ciências Humanas e Sociais, utilizados nas correntes positivistas, o qual resulta, segundo o autor, em explicações falhas e insuficientes (ONUF, 1989).

Partindo desse princípio, o autor julga necessário revisitar autores como Wittgenstein e Foucault, para quem a palavra, ou o discurso em si, seriam a própria expressão da política. Criticam-se assim, os axiomas que regem as chamadas teorias racionalistas, como os realismos e os liberalismos, já que ambos compartilham do pressuposto de que a estrutura do Sistema Internacional (SI) é anárquica, ou dito de outra forma, composta a partir do desenvolvimento dos chamados mitos fundadores da disciplina. Neste sentido, as teorias racionalistas falhariam, na visão de Onuf, ao advogarem que o mundo existe independentemente de nós mesmos, havendo assim, uma separação entre o materialismo e o idealismo, em que ambos se comportariam como duais.

Na compreensão do autor, essa visão cartesiana de que devemos escolher entre o objetivismo e o relativismo deve ser deixada de lado (ADLER, 1999), procurando sempre ressignificar o modo como o campo das RI tem sido pensado como um todo. Dessa forma, de maneira sucinta, os construtivistas são os primeiros a inaugurarem uma agenda de pesquisa pautada em uma ontologia distinta das demais. Como em quaisquer teorias sociais, a escolha racional nos direciona a alguns questionamentos e faz com que outras temáticas sejam deixadas de lado (WENDT, 1992, p. 392). Dessa forma, as identidades e os interesses são tratados como dados de forma exógena, o que dificulta a interpretação de que as instituições podem sim transformar interesses. Tem-se que o foco do construtivismo está na construção social da política internacional, obedecendo aos seguintes preceitos: que (i) a realidade é socialmente construída; (ii) que as estruturas são definidas por ideias compartilhadas, e não apenas por forças materiais; e que (iii) as identidades e os interesses dos atores são construídos a partir do compartilhamento de ideias. (WENDT, 1992) Neste sentido, a própria anarquia também se trata de uma estrutura social, o que afeta as identidades e os interesses dos Estados (TOLOSSA, 2004). Ao transformar ideias, normas e interesses em variáveis do funcionamento da dinâmica do Sistema Internacional, tenta-se criar um “meio termo” entre as abordagens realista (positivista) e interpretativista (relativista ou pós-positivista) (ADLER, 1999), argumentando que a maneira como o mundo material se forma se dá sumariamente por meio das ações e interpretações humanas resultantes da dinâmica do Sistema Internacional (SI). Dessa forma, as instituições são nada mais do que entendimentos coletivos, que foram

reificados ao longo do tempo. Ademais, para a plena compreensão dos construtivismos, faz-se importante retomar a relação entre os agentes e as estruturas que marcam essas escolas, consistindo em:

[...] estabelecer, por um lado, o grau de influência que sobre os processos importantes na realidade internacional exerce a livre atuação dos agentes e, por outro lado, em que medida a liberdade destes sofre limitações das estruturas, tanto materiais como normativas e axiomáticas, presentes na realidade internacional. (ROCHA, 2002, p. 184)

Com base nessa interpretação, fica claro que agentes e estruturas são co-constituintes, não podendo ser atribuída procedência ontológica a nenhum dos dois (CREUS, 2010), sendo oriundos, portanto, de um processo interdependente, pois são o produto de questões econômicas, sociais e políticas, que os afetam mutuamente. Exemplificando essas questões para a realidade do SI, a forma como os Estados se comportam resulta das constituições que deram origem a eles. Fatores como identidades e comportamentos são resultantes tanto de grupos de interesses dentro dos próprios Estados como de aspectos religiosos, culturais e sociais (ideacionais), e de poder (materiais).

Com base nesses aspectos, podemos apontar que o fenômeno da cooperação surge na disciplina das Relações Internacionais como um elemento sistêmico que está integrado num sistema mais amplo, ou seja, no local em que se desenvolve a dinâmica dos acontecimentos em âmbito internacional (BERNARDINO, 2012). Sendo assim, os atores decidem, voluntariamente, participar de projetos de cooperação, procurando agir em conjunto com Estados que tenham traços de identidades e de interesses em comum.

Considerando que a educação se cumpre num diálogo de saberes, em que as identidades devem ser levadas em conta neste processo, acreditamos que os construtivismos possam ser úteis como ferramentas de análise. Neste caso específico, para atingirmos a compreensão do fenômeno como um todo, faz-se importante considerar que existem traços sociais, culturais e históricos que aproximam o Brasil ao Timor-Leste, apesar de estarem localizados geograficamente em locais tão distantes entre si. Neste sentido, ao pautar as relações por meio da língua em comum, a fala se apresenta como um fator identitário, aproximando-os em torno de uma



comunidade linguística. Considera-se, portanto, que “a linguagem atribui a cada indivíduo, bem como a sua comunidade linguística, um modo particular de perceber o mundo e seu entorno.” (DUARTE DE SANTANA, 2012, p.01), imprimindo traços de legitimidade e de identidade. Assim, a língua portuguesa

mostra uma visão de mundo e pode ser considerada manifestação de uma cultura (FIORIN, 1998), dotando os indivíduos de maneiras de perceber e conceber a realidade, desempenhando um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento. Fiorin (1998) expande essa questão para além desse simbolismo e questiona: “o que determina essa imagem do mundo?”

Segundo o autor, cabe apontar que a linguagem que contém essa imagem é fruto de uma convenção arbitrária, sendo essa impossível de comprovar, já que se encontra no campo ideacional e, por isso, colocada na categoria dos elementos teóricos não demonstráveis.

Considerando a tese de que ela é resultado de uma construção social, questiona-se o que determinou essa visão contida na linguagem, e a única resposta possível, na visão do autor (FIORIN, 1998), é que ela mesma cria a imagem do mundo, mas também é seu produto social e histórico.

Sendo assim, a própria linguagem é criadora do mundo e criação desse mundo, constituindo-se como produto e elemento da atividade prática do homem. Portanto, a visão de mundo não pode ser arbitrária, mas resultante de fatores

sociais, o que significa dizer que ela não pode ser alterada em virtude de uma razão que não seja consensual. Ademais, conforme as construções sociais obedecem a categorizações que fazemos do mundo, ela está propensa a mudanças e a ressignificações, não podendo ser fixa ou permanente.

É justamente nessa (in)estabilidade linguística que os perfis identitários vão sendo moldados, ultrapassando limites geográficos e se unindo em torno de espaços simbólicos de identificação (DUARTE DE SANTANA, 2012). O que os une no estabelecimento de comunidades são justamente esses traços de identidade que carregam aproximações por serem falantes da mesma língua e por apresentarem traços históricos e culturais que os aproximaram enquanto tendo sido colônias de

Portugal em determinado período histórico.

Identidade esta que comporta acepções contraditórias, significando, de um lado, a qualidade daquilo que não é diferente, daquilo que é o mesmo; e de outro, pode ser utilizado para se referir ao contrário, ou seja, por aquilo que a diferencia dos outros, procurando responder à pergunta “quem sou eu?” (LEFFA, 2012), questão que não necessariamente possui uma resposta fácil.

A definição do “eu” ocorre, sumariamente, a partir da definição de outrem. Assim, Leffa (2012) acredita que estamos em um estágio em que as identidades são definidas a partir do estado sólido, em que a construção ocorre a partir de dimensões plurais, nos quais a língua se desenvolve como capital simbólico, com variedades de prestígio. No caso do Timor-Leste, a escolha política do português como língua oficial está ligada a questões de identidade e de colonização, marcando diferenças em relação à Austrália e à Indonésia, já que o modo como o inglês permeou outros países, incluindo a própria Nação australiana, esteve ligado a um processo de aniquilação das línguas locais, de forma a beneficiar o inglês. Já a Indonésia encampou um processo de obrigatoriedade do ensino da língua bahasa indonésio, abrangendo inclusive as escolas de educação básica durante a ocupação indonésia (SEVERO, 2011).

Assim, ao longo desse período, o português foi tido como língua de resistência, utilizado sobretudo por uma determinada comunidade intelectual, tendo adquirido portanto, caráter de prestígio. Dessa forma, a escolha do português como língua oficial permearia, segundo Hull (2000, apud Severo, 2011, p. 97), os seguintes aspectos: em primeiro lugar, marcaria uma certa singularidade identitária; otimizaria uma língua compartilhada por um quarto dos falantes do Timor-Leste; estaria consonante com o fato de que o país se hibridizou linguística e religiosamente falando devido à colonização portuguesa; e operaria no sentido de se comportar como resistência às línguas inglesa e indonésia. Portanto, o português é apresentado como partícula distintiva dos idiomas dos colonizadores, estando ligada a discursos de resistência, podendo ser inserida no discurso de alteridade, em que a língua portuguesa é considerada politicamente antagônica às demais, estabelecendo relações de tensão e de exclusão mútua, conforme sugere Severo (2011).

Tem-se, assim, que a língua opera como aspecto de disputa ideológica e de

projetos de nacionalidade, que entram na constituição dos laços de pertencimento. Essa escolha, no entanto, não foi incólume, pois dentre os argumentos contrários a ela, estavam o fato de que a língua portuguesa seria falada por cerca de 5% da população; a ideia de que a escolha pelo português significaria um novo colonialismo; de que a nova geração não teria domínio sobre o português, considerando que foi educada em bahasa indonésio; e o fato de que a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) estaria distante do Timor-Leste, tendo sido boa parte delas contestada posteriormente.

Como saídas para esse impasse, os partidos políticos timorenses sugeriram o favorecimento de uma outra variedade do português – o português brasileiro – com o incentivo a programas educacionais brasileiros de cooperação. (SEVERO, 2011). Ao adotar o português, em detrimento do inglês e do bahasa indonésio, como um dos idiomas oficiais, junto da língua local tétum, existiu um aceno para a aproximação com os países membros da CPLP. Sendo ela uma comunidade linguística, compreendida como o conjunto de falantes que usam determinada língua (sem necessariamente ser a língua materna de todos), ela procura aproximar políticas linguísticas, promovendo acordos de cooperação entre os Estados-parte e sendo regida por valores compartilhados. Ao unir países em torno de uma mesma língua em comum, ela se comporta como elemento central na unificação de laços compartilhados.

No caso do Timor-Leste, em particular, fomenta atividades de ensino e pesquisa em língua portuguesa, contribuindo no processo de unificação e na criação de uma consciência nacional do recém formado Estado (SILVEIRA e GAMA, s.d). Ao contrário dos Estados-Nação europeus, que viram a Nação ser formada, muitas vezes, antes da própria constituição e transformação das línguas em idiomas oficiais, em Timor-Leste, temos a escolha da língua portuguesa como oficial antes mesmo de termos a reconstituição de uma Nação, considerando o modelo ocidental, sendo portanto, útil a criação de signos e de simbolismos que aproximem as comunidades locais e que ajudem a fomentar laços de pertencimento.

Ademais, os anos de ocupação indonésia e os conflitos armados foram responsáveis por impactos negativos ao patrimônio cultural local, tendo muitos arquivos e materiais de suma importância sido destruídos ou capitaneados para fora do território timorense, levando à perda significativa do acesso ao acervo constitutivo

de Timor-Leste (GRAZIANO, 2013), o que torna ainda mais simbólica a definição do português enquanto língua oficial. Como afirma Graziano (2013, p. 92), [...]“a consolidação do Estado moderno continua a estar estritamente relacionada com os processos identitários, especialmente a partir da formação de uma consciência coletiva acerca de seu destino e de uma cultura nacional.

No caso do Timor-Leste, composto por ampla diversidade cultural e étnica e por significativas desigualdades regionais e ainda influenciado por resquícios da colonização portuguesa, da ocupação indonésia e pela presença de funcionários de organizações internacionais em território timorense, cada um com seus valores e interesses específicos, a tarefa de construção do Estado-nação e de uma identidade timorense (se é que isso é possível) parece bastante complexa (GRAZIANO, 2013, p. 90).

Por meio da leitura de Graziano (2013), percebemos que existem representantes de diferentes membros da comunidade internacional em Timor-Leste, sendo essa bastante estratificada e segmentada, tornando a reconstrução de uma identidade nacional algo bastante delicado. Importa notar que cada um deles apresenta leituras diferentes de mundo, que tentam se sobrepor em algum momento. Diante desse cenário, o Brasil, que se utiliza da retórica de que é um país multiétnico e multicultural (SOARES DE LIMA, 2010), atua no processo de cooperação com o TL, na tentativa de contribuir com a solidificação de aspectos identitários em Timor-Leste, tendo sido convidado para desenvolver projetos de cooperação educacional.

Ambos países se enquadram como países do Sul Global, fator que os une em termos de desenvolvimento e de terem tido passado colonial. Dessa forma, considerando que a Cooperação Sul-Sul consiste em uma modalidade de cooperação técnica internacional que se dá entre países em desenvolvimento, que compartilham desafios e experiências semelhantes (UNFPA, s.d), sendo considerada prioridade na política externa brasileira, através da atuação da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), ligada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), é que a cooperação entre ambos parte dos preceitos da Cooperação Sul- Sul. Visando compreendê-la, o tópico abaixo irá apresentá-la sucintamente.

## **1.2 A COOPERAÇÃO SUL-SUL BRASILEIRA NA VIRADA DO SÉCULO (2003- 2013)**

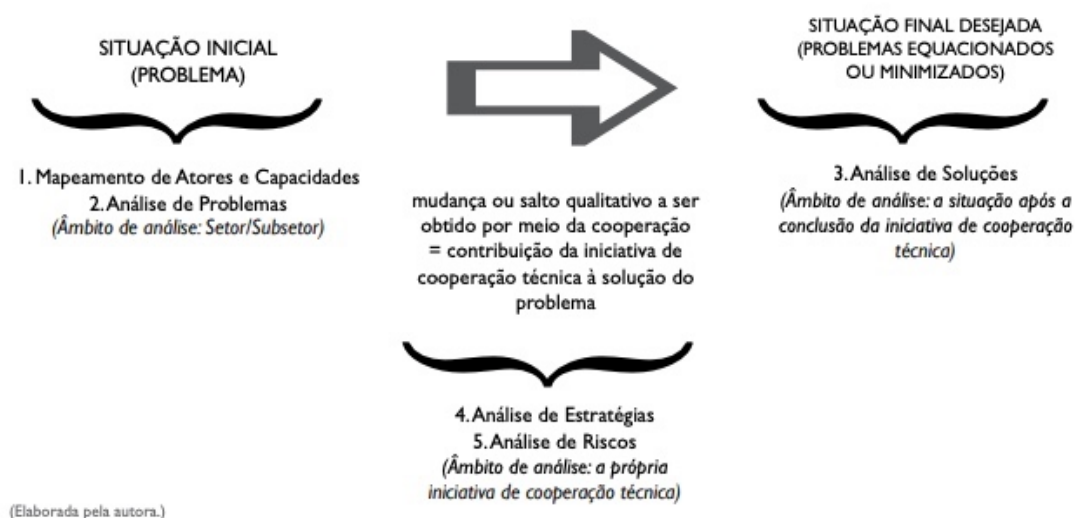
Tendo sido definida por uma relação de doador e de receptor, em contraposição a uma relação de comércio entre doadores e receptores (GOULART e RANGEL, s/d), a efetivação da Cooperação Sul-Sul está ligada à iniciativa de promover mudanças estruturais nos países receptores. Trata-se, portanto, de uma iniciativa política, em que “há aspectos valorativos/ ideológicos e estratégicos/pragmáticos” (GOULART e RANGEL, s/d, p. 547), comportando-se ora como um mecanismo de manutenção de assimetrias e relativo poder de aumento da barganha dos países cooperantes, ora pautada pela iniciativa de tentar diminuir as assimetrias existentes, por meio do compartilhamento de experiências, conhecimentos, habilidades e recursos para conseguir cumprir metas de desenvolvimento. Fundamentando-se nessa segunda perspectiva, a institucionalização da modalidade de Cooperação Sul-Sul se dá a partir da década de 1970, devido aos impasses representados pela Guerra Fria, vista como uma divisão “Ocidente-Oriente”, em que se torna possível observar diferentes acepções e estratégias que estão em voga.

Nesse sentido, a Cooperação Sul-Sul, enquanto um conceito das Relações Internacionais, está relacionada a um contexto de mudanças nas estratégias de ação coletiva dos países periféricos durante a década de 1970. Sobre esse aspecto, Medeiros (2017), afirma que o projeto político que deu origem a esse movimento buscava substituir o foco na lógica da disputa Leste-Oeste pela ênfase nas desigualdades Norte-Sul e assim, consolidar o Terceiro Mundo como um bloco alternativo durante a Guerra Fria. No entanto, devido ao choque do petróleo de 1973 e à insatisfação dos países do Sul em relação às práticas comerciais, os países-membros do Movimento dos Não-Alinhados viriam a modificar suas estratégias (MEDEIROS, 2017, s.p) e utilizar a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) como uma plataforma de ação, pressionando os Estado-parte a refletirem sobre a necessidade de se advogar uma Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI) que diminuísse as assimetrias existentes no Sistema. Diante desse cenário, a organização se empenhou em promover a cooperação técnica entre países em desenvolvimento, institucionalizado com o Plano de Ação de Buenos Aires (PABA), de 1973. Na formulação desse conceito, constatou-se que a cooperação

entre os países em desenvolvimento deve levar em conta, ao menos três princípios básicos.

São eles: (I) as ações devem ser organizadas, geridas e iniciadas por países em desenvolvimento; (II) participação mais significativa do governo, embora isso não impossibilite que organizações não-governamentais e entes da sociedade civil participem; e (III) a possibilidade de unirem diferentes estratégias sob um mesmo escopo, incluindo-se aqui o compartilhamento de experiências, treinamento e cooperação econômica e educacional (BRASIL, 2013). Diante desse contexto histórico, em 1987, é criada a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), que se encontra subordinada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE). Ela é responsável por “coordenar, executar e gerir os programas e ações de cooperação técnica e humanitária do Brasil” (ABC, s.d.).

Considerada a primeira agência de cooperação internacional oficialmente estabelecida entre os países em desenvolvimento, o que concede ao Brasil certo grau de pioneirismo, suas ações são pautadas pela demanda, atribuindo importância à partilha de conhecimentos, assistência técnica e transferência de habilidades. Para que o desenvolvimento dessas ações possa ser sustentável, é necessário que os atores mantenham seu compromisso com os projetos de cooperação durante todas as suas etapas, sendo elaborada a partir da seguinte sistematização (ABC, 2017, p. 30):



**Fonte:** Elaborado por Dei Svaldi Rossetto para a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) (2013, p. 30)

Essa etapa consiste em identificar se o programa, de fato, tem capacidade de modificar a condição do país cooperante e assim, promover o desenvolvimento. Identificados os riscos e as estratégias das ações que serão postas em vigor, são equalizadas as possíveis soluções para o problema e abordadas as iniciativas, técnicas, práticas de análise e ferramentas necessárias. Sendo assim, a Cooperação Sul-Sul seria uma resposta às pressões econômicas globais, que se manifesta a partir da diversificação de parcerias (HURREL, 2009, p. 18) e de um modelo que visa à superação de desigualdades, ao fornecer alternativas aos fluxos assimétricos provenientes do Norte em direção ao Sul.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, deu-se início a um trabalho efetivo de estruturação de ações de cooperação, voltadas sobretudo a outros países do Sul. Essa postura mais assertiva se tornou possível devido à manutenção dos princípios históricos da política externa brasileira, como a defesa e autodeterminação dos povos<sup>1</sup>, não intervenção em assuntos internos, solução pacífica de controvérsias, rejeição da conquista pela força e respeito aos tratados internacionais (CERVO e BUENO, 2010), conforme apregoa o artigo 4o<sup>2</sup> da

<sup>1</sup> O princípio da autodeterminação dos povos confere aos povos o direito de autogoverno e de decidirem livremente a sua situação política, bem como aos Estados o direito de defender a sua existência e condução de independente. (HEPP, 2005)

<sup>2</sup> O Art. 4o da Constituição Federal de 1988 determina os princípios por meio dos quais o Brasil rege suas relações internacionais. Conforme citação integral, A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; III - autodeterminação dos povos; IV - não-intervenção; V - igualdade entre os

## Constituição da República Federativa do Brasil.

Como decorrência da qualidade de país receptor para doador, influenciada principalmente pelo processo de redemocratização do país, foi criada em 1987, no âmbito do Ministério das Relações Exteriores (MRE), a Agência Brasileira de Cooperação, um avanço em termos da agenda brasileira de Cooperação Internacional ao Desenvolvimento, pois uniu as funções técnicas da política externa sob um mesmo órgão. As décadas seguintes, dando continuidade a essa maior inserção do país, acompanharam a expansão do Brasil como país cooperante, estando presentes algumas de suas diretrizes durante os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002), por meio da formulação de uma política externa que ficou conhecida como de autonomia pela integração.

A isso se deve não apenas o cenário internacional favorável do pós-Guerra Fria como também a crescente demanda dos Estados parceiros por projetos que fossem executados pelo Brasil. A continuidade do perfil de desenvolvedor de projetos de cooperação se acentuou com a chegada à presidência de Luís Inácio “Lula” da Silva, em 2003, quando a corrente autonomista do Itamaraty, representada pelas figuras de Celso Amorim e de Samuel Pinheiro Guimarães, adquiriu relevância. Como um de seus traços principais, conforme destaca Saraiva (2010), se encontra a defesa de uma projeção internacional mais autônoma e ativa, visando assim, modificar os regimes internacionais em prol dos países do Sul Global.

Dentro dessa perspectiva, os autonomistas defendem a busca pela aproximação com outros países considerados emergentes que contariam com características semelhantes às do Brasil, dentre as quais a autora destaca as dimensões continentais, a reconhecida importância regional e o interesse pelo reordenamento do sistema internacional (SARAIVA, 2010a).

A crença no reordenamento do Sistema Internacional, conforme apregoado

---

Estados;VI - defesa da paz;VII - solução pacífica dos conflitos;VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;X - concessão de asilo político.Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações. (BRASIL. Constituição,1988)



pelo Brasil, passa por um processo de reconhecimento da construção do Sul (CAIXETA, 2015). Sendo assim, ainda que não se pretenda chegar a uma delimitação fechada de quais projetos fariam parte da modalidade de Cooperação Sul-Sul, compreende-se minimamente que suas ações devem ser dignas de constituir caminhos que colaborem para a transformação dos cenários atualmente existentes no mundo. (ROSA, 2014, *apud* CAIXETA, 2015). Isso significa dizer que, para que existam relações de parceria na modalidade de Cooperação Sul-Sul, é necessário que alguns princípios sejam atendidos. Dentre eles, a solidariedade internacional, a solida horizontalidade, o respeito à soberania, a atuação com base nas demandas dos países parceiros e a não-condicionalidade.

Aprofundando essa discussão, a autora (CAIXETA, 2015) assinala que o que a diferencia da modalidade de cooperação tradicional é que a Cooperação Sul-Sul se coaduna com práticas mais horizontais para o desenvolvimento dos projetos entre os parceiros, estando ligada a compromissos históricos de assistência ao desenvolvimento dos países do Sul Global. A sua grande difusão, que coincide com a época de redemocratização do Brasil, está associada ao reconhecimento da necessidade de produção de conhecimento no Sul Global (CAIXETA, 2015), objetivando romper com uma lógica dominante de produção e circulação do conhecimento.

Portanto, a profusão da Cooperação Sul-Sul passa pela assumpção de que as relações internacionais são sempre feitas por seres humanos, conforme afirma Caixeta (2015) e assim, carregam valores e princípios próprios de um dado grupo de países, que neste caso, comporta sociedades norteadas por valores em comum, no qual a educação pode contribuir para a produção de conhecimento que complemente os modelos tradicionais de cooperação; e que seja pensada a partir de e para os países do Sul Global.

Dessa forma, uma das modalidades da cooperação Sul-Sul brasileira é a cooperação educacional, compreendida pelo Itamaraty como uma vertente positiva das relações entre os países, já que contribui para o desenvolvimento econômico e social e promove valores em comum. Trata-se de um instrumento político utilizado para promover a aproximação entre Estados por meio de suas sociedades (ITAMARATY, s.d.), abrangendo, assim, uma modalidade de cooperação que

ultrapassa a crença de que eles são os únicos atores no seio da política externa. Do ponto de vista simbólico, trata-se de uma modalidade que fomenta a solidariedade para o desenvolvimento, sendo este interpretado por Ayllón( 2007, p. 36) como:

[e]l conjunto de acciones que realizan gobiernos y sus organismos administrativos, así como entidades de la sociedad civil de un determinado país o conjunto de países, orientadas a mejorarlas condiciones de vida e impulsar los procesos de desarrollo en países en situación de vulnerabilidad social, económica o política y que, además, no tiene suficiente capacidad para mejorar su situación por si solos. <sup>3</sup>(AYLLÓN, 2007, p. 36)

Embora controversa, esse conceito permite inferir, tal como Onuf (1989) advoga, que os discursos carregam em si retóricas de poder que não podem ser desprendidos da análise do Sistema Internacional, revelando estruturas definidoras dos agentes e a partir dos quais são co-constituídos.

Para Patarra e Baeninger (2006), apud Barros e Nogueira (2015), na realidade, o que está em jogo é a capacidade de decidir, no plano internacional, quais os países dignos de terem acesso ao desenvolvimento, carregando em si uma perspectiva de poder. Dessa maneira, a cooperação Sul-Sul pode ser enquadrada como pertencente à vertente do desenvolvimento, pois parte do princípio de que toda modalidade de cooperação deve obedecer a princípios em comum, visando à compreensão da horizontalidade entre os parceiros cooperantes.

Ao fomentar esses laços, a cooperação educacional transcende aspectos meramente formais e contribui no aprofundamento do reconhecimento do pertencimento ao que se entende como Sul Global, possibilitando que o Brasil solidifique sua imagem de país multiétnico e diversificado, o que permite que tenha presença significativa nos dispêndios da Agência Brasileira de Cooperação (ABC, 2013), conforme se verá adiante.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA, 2010) e da Agência

---

<sup>3</sup> Em tradução literal, “o conjunto de ações que governos e seus organismos administrativos organizam, assim como entidades da sociedade civil de um determinado país ou conjunto de países, orientadas a melhorar as condições de vida e impulsar os processos de desenvolvimento em países em situação de vulnerabilidade econômica, social ou política e que além disso, não tem capacidade para melhorar sua situação por eles mesmos.” (AYLLÓN, 2007, p. 36)

Brasileira de Cooperação (2010), a variação de gastos com cooperação técnica pelo governo brasileiro aumentou de 25 milhões de reais em 2005 para cerca de 101 milhões de reais em 2010. Nesse mesmo período, a cooperação educacional também atingiu relevância, tendo aumento significativo. A tabela 1 apresenta a comparação dos gastos públicos brasileiros de acordo com as modalidades entre os anos de 2009 e 2010.

**Tabela 1 - Gastos brasileiros com a CID (2009)**

Tabela 1 - Gastos brasileiros com a CID (2009)

2009		
	Valor (R\$)	Proporção do total (%)
Cooperação Técnica	97.744.760	11,5
Cooperação Educacional	44.473.907	5,2
Cooperação Científica e Tecnológica	-----	-
Cooperação Humanitária	87.042.331	10,2
Operações de manutenção de paz	125.409.000	14,8
Gastos com organismos internacionais	495.159.128	58,3
<b>Total</b>	<b>849.829.123</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Relatório de Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (2009-2010) Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) (2010)

**Tabela 2 - Gastos brasileiros com a CID (2010)**

Tabela 2 - Gastos brasileiros com a CID (2010)

2010		
	Valor (R\$)	Proporção do Total (%)
Cooperação Técnica	101.676.174	6,3
Cooperação Educacional	62.557.615	3,8
Cooperação Científica e Tecnológica	42.255.987	2,6
Cooperação Humanitária	285.225.985	17,6
Operações de manutenção de paz	585.063.470	2,6
Gastos com organismos internacionais	548.361.950	33,7
<b>Total</b>	<b>1.625.141.180</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Relatório de Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (2009-2010) Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) (2010)

Entre os gastos do governo brasileiro em 2010 com as modalidades de Cooperação Sul-Sul, 68,1% dos gastos foram destinados à região da América Latina e Caribe, 22,58% para a África e 4,28% do total à Ásia e ao Oriente Médio (IPEA, 2013). Os valores restantes foram distribuídos entre os continentes europeu e a Oceania. No caso da Ásia e do Oriente Médio, conforme padronização estabelecida pelo IPEA, o Timor-Leste foi o Estado que recebeu o maior aporte financeiro (6.409.410 reais, o que equivale a 52,3% do que foi destinado a essa região).

o Timor-Leste foi o Estado que recebeu o maior aporte financeiro (6.409.410 reais, o que equivale a 52,3% do que foi destinado a essa região).

Uma das razões que motivam o aumento do montante destinado aos projetos de cooperação está ligada à conjuntura econômica, já que 2009 foi um período de retração do Produto Interno Bruto do país, em consequência da crise internacional iniciada no setor imobiliário estadunidense e com impactos significativos para a venda de commodities brasileiras no exterior, que sofreram variação e tiveram seus valores retraídos.

Para que a situação não apresentasse consequências mais duradouras, foram adotadas medidas anticíclicas no combate à crise, principalmente aquelas relacionadas a políticas macroeconômicas expansionistas, como o aumento de crédito, redução da taxa de juros e desonerações fiscais (LIMA; DEUS, 2013), vistas como medidas exitosas, já que tiveram a vantagem de serem implementadas em um período de elevado consumo interno, que tinha condições de absorver as exportações e de certa maneira, estimular a produção local, o que foi imprescindível para o indicativo de melhora já no ano seguinte.

Compreende-se assim, que 2010 apresentou melhoras significativas na economia brasileira, deixando espaço para um processo de reestruturação e consequente aumento da receita nacional. Essa considerável mudança representou adaptações conceituais da política externa brasileira em virtude da difusão do poder econômico em direção aos países emergentes (SOARES DE LIMA, 2010), tornando-a mais ativa e mais pragmática.

Dessa forma, a PEB passou a conceder primazia ao desenvolvimento, vetor

principal da política externa do governo Lula. Ela nasce da necessidade de ressignificar a orientação terceiro-mundista e revisar as normas internacionais, de modo a torná-las mais favoráveis aos países em desenvolvimento e eliminar possíveis traços de hierarquização no Sistema Internacional.

Para essa nova reconfiguração de sentido, a autonomia significa pensar o Brasil de “dentro para fora” (SOARES DE LIMA, 2010), ou seja, a partir de seus interesses específicos e de sua projeção em um mundo em constante transformação. Nesse sentido, com o objetivo de reestruturar as normas internacionais, foram firmados os interesses nacionais e a necessidade de articulação com os países do Sul. Neste caso, o enfoque se encontra, portanto, na multipolaridade das relações do Brasil como novas áreas de influência, em que o país se assenta na ideia de modelo com base em atributos nacionais como a inexistência de conflitos étnicos.

Contribuiu, para essa formulação de imagem, a transmissão de que o país conta com diversidade religiosa e multicultural, o que faz com que a ênfase da PEB, ao menos em teoria, esteja alicerçada na dimensão pacífica e na renúncia a objetivos políticos (SOARES DE LIMA, 2010). Esses são alguns dos atributos do *soft power*<sup>4</sup> brasileiro, que passam a se solidificar sob a forma de organização de redes em relação a temas internacionais diversos, que pressupõem a existência de novos interesses como a pluralidade dos setores mais relevantes para os programas de cooperação técnica do Brasil.

Para Manuel Castells (1996), as redes seriam constituídas a partir de um conjunto de 'nós' que se comunicam entre si, sendo que essa inter-relação pode ser modificada e/ou substituída a qualquer momento, comportando-se como algo fluido e predisposto a mudanças. Assim, o autor (1996) analisa que o aprofundamento dessas redes se intensificou a partir do processo de Globalização<sup>5</sup>. Constitui-se, portanto, como um jogo de relações, de integração e contradição, configurando uma totalidade

---

<sup>4</sup> A expressão 'soft power' (ou poder brando) foi cunhada pelo estadunidense Robert Nye no final da década de 1980 para se referir à habilidade de um corpo político - um Estado, por exemplo - para influenciar outros corpos políticos a tomarem decisões que sejam favoráveis ao primeiro. O conceito é utilizado para se referir a situações em que há cooptação, e não coerção.

<sup>5</sup> Neste trabalho, compreende-se a Globalização como um processo de intensificação das relações sociais em escala mundial, fazendo com que acontecimentos locais sejam modelados por eventos que ocorram a milhares de distância, e vice-versa. (GIDDENS, 1991)

em movimento, complexa e mutável (IANNI, 1994) no qual as agendas de política doméstica são transbordados para a política internacional, ao mesmo tempo em que ocorre a confluência de alguns valores em comum e de iniciativas e práticas que contribuam para a supressão de deficiências e desafios compartilhados entre os países do Sul Global.

Dentro desse campo, encontra-se a cooperação educacional, que aparece como uma das vertentes que contribuem para o desenvolvimento. No período analisado (2009-2013, em que os dados estão disponíveis), por exemplo, a educação está entre os três setores mais relevantes dos programas de cooperação técnica do Brasil, ao lado de saúde e agricultura. Os programas em educação estão relacionados à formação, capacitação e transferência de tecnologia nas áreas de educação profissional, projetos de alfabetização de jovens e adultos, educação não formal e educação para pessoas especiais. Geograficamente, a Cooperação Técnica do ABC está focada nos Estados em desenvolvimento da América Latina, Caribe e no Timor-Leste (MILANI; CONCEIÇÃO; M'BUNDE, 2016), o que indica uma tentativa de aproximação com essas regiões.

Um dos fatores que apontam para a progressiva identificação da educação como instrumento de política externa é a relevância que esse tópico adquire no relatório sobre a CID do Brasil. Como lembram Milani; Conceição; M'Bunde (2016), no primeiro relatório realizado sobre a CID do Brasil – publicado em 2010, a educação aparece sob o tópico “Bolsas de estudo para estrangeiros”, enquanto que no segundo relatório, foi publicado um capítulo separado sobre a cooperação em educação, que inclui bolsas de estudo para estrangeiros e programas de intercâmbio internacional. A concessão de bolsas por parte do governo brasileiro deve ser associada à identificação de questões educativas como ferramentas para a promoção da cultura e de valores comuns como fontes de coesão e de integração social.

Nesse sentido, Pinheiro e Beshara (2011) advogam que ela pode ser vista como uma medida eficaz na construção de comunidades políticas, na medida que possibilita que sejam construídas identidades em comum e, no caso analisado, que haja aproximações entre os países do CPLP. Dessa forma, torna-se possível fazer uma associação entre o uso da educação em projetos de cooperação educacional aos recursos de soft power, pois eles tratam de exercer influência por meio da atratividade

cultural e de ideias políticas.

Por contemplar dimensionamentos que até então pareciam restritos aos ambientes domésticos dos Estados, a educação abre o leque para novas interpretações de como deve dar-se a formulação e a execução dos projetos de cooperação. Há, por exemplo, a emergência de atores sociais privados que contribuem com o governo em áreas em que já possuem certa experiência, contribuindo para a consolidação de traços culturais e sociolinguísticos que conferem identidade aos países.

Essa questão já havia sido prevista na Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, de 1996, que considerava imperativa a consolidação da realidade cultural que confere identidade aos países de língua portuguesa, alargando a cooperação entre os países na área de concertação político-diplomática, permitindo que os projetos de educação sejam pensados a partir desse escopo.

O projeto na área educacional que mais se destaca pelo tempo em que está em vigor é a concessão de bolsas de estudos a estrangeiros. De acordo com relatórios do IPEA (2013), durante o período de 2011 a 2013, o montante aproximado relativo aos dispêndios em cooperação educacional entre 2011 e 2013 foi de 129.588.409 (ver Tabela 3, abaixo)

**Tabela 3 - Dispêndios do governo federal com a cooperação educacional  
(2011-2013)**

Órgão	2011 (R\$)	2012 (R\$)	2013 (R\$)	Total (R\$)	Participação (%)
CNPq	5.388.558	6.845.755	7.874.136	20.108.449	15,5
CAPES	23.805.779	29.918.712	36.898350	90.622.841	69,9
DCE	1.468.040	1.736.249	1.361.821	4.566.110	3,5
SESu	3.984.105	5.000.000	5.306.904	14.291.009	11
<b>Total</b>	<b>34.646.482</b>	<b>43.500.716</b>	<b>51.441.211</b>	<b>129.588.409</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Relatório de Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (2009-2010) IPEA (2013)

Depreende-se, dessa tabela, que 69,9% do montante de cooperação educacional foi destinado à Capes, que se manteve constante durante a maior parte do período observado. Foi registrada uma alta em 2013. O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) aparece neste estudo como um dos programas mais relevantes de cooperação educacional, conforme sugere a Tabela abaixo:

**Tabela 4 - Dispendios da CAPES com o pagamento de bolsas, auxílio e custeios de programas (2011-2013)**

Programa	2011	2012	2013	Total
Brafagri	354.960	591.600	495.465	1.441.965
Brafitec	1.781.032	2.934.655	4.229.951	8.945.562
Cátedras	259.458	345.944	691.888	1.297.285
Programa de Apoio à Extensão do Ensino Superior à Distância na República Popular de Moçambique (EaD - Moçambique)	620.690	715.217	615.807	1.951.714
Mercosul - Programa de Associação para o Fortalecimento da Pós-Graduação (PFPG)	-	-	585.006	585.006
MES-Cuba	-	-	1.210.021	1.210.021
Programa de Apoio al Sector Educativo del Mercosur (Pasem)	1.929.120	2.411.400	4.662.040	9.002.623
Programa de Incentivo à Formação Científica (PIFC)	Dados indisponíveis	Dados indisponíveis	Dados indisponíveis	Dados indisponíveis
PLLN	4.167.900	4.584.690	-	8.752.541
PQLP	-	2.057.722	2.488.408	4.546.126
Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti Graduação (Pró-Haiti)	679.084	679.084	653.296	2.011.470
Programa Pró-Mobilidade Internacional	-	-	1.542.745	1.542.745
Programa Professor Visitante Sênior Capes- -Universidade Federal da Integração Latino- -Americana – Unila (PVS-Unila)	854.920	1.175.515	1.193.326	3.223.761
Universidad de la República do Uruguai (Udelar)	461.655	738.648	1.138.749	2.339.077
<b>Total</b>	<b>11.108.819</b>	<b>16.557.176</b>	<b>19.811.100</b>	<b>47.476.955</b>

Fonte: IPEA (2013)



Infelizmente, não há dados disponíveis para 2011 sobre o PQLP no Relatório Brasileiro de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional. Compreende-se, entretanto, que os dispêndios dos anos de 2012 e de 2013 foram de 4.546.126 reais, compreendendo um aporte significativo. Houve um pequeno aumento do valor direcionado ao programa na passagem do ano, o que pode estar relacionado ao fato de que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a contribuir de forma mais sistemática a partir do ano de 2009, adquirindo maior vigor acadêmico com a evolução do tempo.

Dessa forma, constatou-se que o PQLP aumentou o direcionamento de seus dispêndios, tendo-se comportado como programa fomentador de políticas linguísticas e, conseqüentemente, de fomentador de traços de identidade em comum.

Assim, ao se aproximar de um país que havia acabado de se tornar independente, o Brasil visou estreitar temas e perspectivas da agenda internacional, ademais de privilegiar os países do Sul Global com o fim de diminuir assimetrias existentes. Dito de outra forma, "o país primaria na tentativa de evitar a primazia da cooperação de oferta, e utilizar na medida do possível, a ótica da demanda." (PUENTE, 2010, p. 115), não possuindo, ao menos no nível retórico, condicionalidades políticas. Ademais, as relações se pautariam no desenvolvimento de ações que pudessem contribuir na reinserção da língua portuguesa em Timor-Leste, lida como um mecanismo que fomenta laços de identidade e de comunicação entre os dois países.

Para se compreender a importância que a Língua Portuguesa adquiriu no território timorense, é necessário, primeiramente, ter ciência dos processos de reinstauração da independência de Timor-Leste. Isso será objeto para o segundo capítulo da presente Dissertação.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE: UMA ANÁLISE DO PQLP

O presente capítulo visa descrever o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), de modo a identificar o contexto no qual ele está inserido e os seus eixos de ação prioritários. Para isso, a discussão estará focada na análise dos editais disponíveis, destacando os dois momentos históricos que lhes atribuímos, sendo o primeiro correspondente aos anos de 2005 a 2008, período em que ocorreram as missões iniciais, procurando identificar quais linhas de ação seriam prioritárias; e o que abrange os anos de 2009 a 2013, quando alguns professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passaram a assessorar o programa e, em consequência disso, foram indicados para desempenhar funções como coordenadores acadêmicos. A eles, foram atribuídas as funções de serem responsáveis pela elaboração de editais, seleção, preparação, acompanhamento e avaliação do trabalho dos cooperantes, resultando em esforços para a sistematização de grupos de estudos que pensassem a respeito das práticas pedagógicas utilizadas e que levassem em conta a realidade timorense.

De forma sucinta, existem algumas considerações que servem como 'ponto de partida' para este capítulo, o qual visa responder às seguintes perguntas: "em que consiste o PQLP?" e "por que o Timor-Leste?", ou seja, ademais de identificar, a partir de uma perspectiva institucionalista, em que consiste o programa, também torna-se importante compreender, mesmo que de forma incipiente, quais os interesses que o Brasil tem nessa cooperação. Algumas das possíveis respostas, se é que possível traçá-las, são resultantes de um caminho que passou a ser percorrido logo nas considerações iniciais, diante da apresentação do contexto histórico timorense. Nesse sentido, o PQLP é parte de uma série de iniciativas que têm origens diversas, sendo resultantes de agendas de atuação que têm tentado sobrepor-se na disputa de projetos de poder na reestruturação do sistema educativo em Timor-Leste, conforme indica Silva (2012).

Portanto, há aqui duas questões relevantes, que podem ser constituídas mutuamente, pois a educação tende a ser vista como um instrumento político nesse cenário, assumindo a condição de ação e instrumento do Estado brasileiro para a promoção dos parâmetros substantivos que orientam sua Política Externa Brasileira

(PEB). Isso equivale a dizer que os elementos presentes no artigo quarto da Constituição da República do Brasil de 1988 dão expressão aos valores que o Brasil deve defender no mundo, dentre eles, a autodeterminação dos povos e a cooperação para o progresso da humanidade, questões para as quais a reestruturação do sistema educativo timorense tem atribuições importantes.

Para se ter em mente o contexto educacional no qual o PQLP foi instituído, acredita-se que um breve recorrido da reestruturação do sistema educativo em Timor-Leste se torne necessário. A sua relevância está presente no artigo 59o da Constituição da ilha timorense, o qual estabelece o reconhecimento e a garantia do direito à educação e à cultura, comprometendo-se a criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei. Ademais, estabelece que todos têm direito à igualdade de oportunidades, de ensino e de formação profissional, devendo garantir a todos os cidadãos, segundo suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados de ensino, da investigação científica e da criação artística, incluindo aqui o direito de usufruir de criações culturais.

A inclusão de um artigo dedicado integralmente à educação e à cultura se deu a partir de um procedimento constitutivo indireto, no qual os cidadãos timorenses elegeram os representantes sobre os quais recairia a responsabilidade de elaborar e aprovar sua Constituição. Durante os debates para a sua elaboração, aspectos sociais e histórico-culturais, como a escolha do idioma, os símbolos e as datas nacionais, assim como os que estavam relacionados ao direito à nacionalidade, foram discutidos e associados ao processo de construção de identidades em Timor-Leste.

Assim, questões concernentes aos desafios e resultados da aprendizagem em fase escolar foram tratados com preocupação, procurando suprimir quaisquer questões deficitárias, como as diferenças de acesso a sistemas educativos em zonas urbanas e em zonas rurais, e as dificuldades de compreensão de textos simples em português e em tétum, procurando aperfeiçoar a educação e fornecer materiais educativos necessários para o desenvolvimento do sistema educacional timorense.

Essas questões decorrem do processo de independência do Timor-Leste, marcado por disputas de poder e de agenda, que acabaram repercutindo na falha do sistema educacional do país.

## **2.1 O PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DE TIMOR-LESTE**

O Timor-Leste é uma ilha do sudoeste asiático com extensão territorial de aproximadamente 15.000 km<sup>2</sup>, dividida em treze distritos. Segundo o censo demográfico de 2015, a população do Timor-Leste é de 1.167.242 pessoas (TIMOR-LESTE, 2010a), estando concentrada, principalmente, na capital, Díli, onde residem cerca de 21,67% delas.

A formação de seu território passou por diferentes processos de ocupação. Dentre eles, a portuguesa, cujo início se deu a partir do Século XVI, quando frades dominicanos portugueses estabeleceram uma missão no principal porto para escoamento de sândalo da ilha, matéria-prima de grande valor comercial na época, durando até 1975, com o fim do período colonial; e a Indonésia, na sequência, cuja violenta invasão ao território se deu no contexto da Guerra Fria (NOGUEIRA, 1999), como tentativa de conter o avanço do comunismo.

A trajetória política do Timor-Leste se assemelha a de outras colônias portuguesas, uma vez que sua descolonização ocorreu de forma tardia (OLIVEIRA; RAMÃO; ALMEIDA, 2015). Nota-se, entretanto, que diferentemente do modo como ocorreu em Angola e Moçambique, o processo de descolonização foi intensificado e tornado efetivo com o fim do regime da ditadura salazarista (1932-1974) em Portugal, por meio da Revolução dos Cravos, marcando, assim, um período de democratização do regime português, em que valores como a autodeterminação dos povos foram assegurados, propiciando o fim do período colonial.

Assim, o contexto político português que propiciou o fim do período colonial trouxe à tona o movimento pela autodeterminação do povo timorense, cujo modo como seria levada a termo provocou um dissenso, configurando-se basicamente em uma divisão formada por três posicionamentos sobre o futuro do Estado, sendo eles

representados por três partidos políticos, conforme assinala Gomes (2010, p.67): um deles, composto pela União Democrática Timorense (UDT), que defendia a continuação da ligação a Portugal ainda por alguns anos; a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), que defendia a independência imediata; e a Associação Popular Democrática Timorense (APODETI), que defendia a integração à Indonésia.

Ainda segundo Gomes (2010), Portugal se comprometia a respeitar qualquer um dos rumos tomados, desde que fosse resultado da autodeterminação do povo timorense. Esse comportamento atípico de uma ex-metrópole se dirigindo à ex-colônia pode ser justificado pela situação de vulnerabilidade econômica e social na qual se encontrava Portugal. Assim, ocorreram tratativas de diálogo com a Indonésia, de modo a dividir parcialmente os encargos recorrentes da concessão de autonomia ao Timor-Leste.

Posteriormente a isso, o país europeu, por meio da Lei 7/75, de 17 de julho de 1975, definiu o processo de descolonização do Timor-Leste, por meio da determinação da eleição de uma Assembleia Popular, a quem caberia decidir o futuro da Nação timorense (GOMES, 2010). Nesta lei, deixava-se claro que Portugal cessaria todas e quaisquer prerrogativas de soberania e administração a partir de outubro de 1978.

A Indonésia, em contrapartida, a partir de 1974, passou a advogar pela anexação do Timor-Leste, contrariando a sua participação no movimento anticolonial. Essa nova interpretação se deu em meio ao avanço da lógica bipolar, que impulsionava a ideia de que o Timor-Leste poderia ser governado por algum regime comunista, uma vez que a visão predominante defendia que ele poderia ser cooptado por potências estrangeiras, como a Rússia e a China, conforme afirma Gomes (2010).

Havia, por parte da Indonésia, interesse nas bacias de petróleo no mar do Timor, como também uma tentativa de evitar que a população local se espelhasse na luta pela independência timorense em curso e, assim, frustrasse as expectativas do General Suharto (ALOI, 2000), no comando da ditadura indonésia. A Austrália, um dos países-chave em termos de uma geopolítica regional, demonstrava ser favorável

à anexação pela Indonésia e demonstrou estar disponível para a materialização dessa questão, o que viria a se mostrar realidade tempos depois.

Essa questão revelava que, aparentemente, em sua maioria, os atores internacionais externos ao Timor-Leste acreditavam que a melhor opção para o país seria a sua anexação à Indonésia, tornando consubstanciável que, em 1975, ocorresse uma violenta invasão.

Como tentativa de angariar apoio da população, a administração indonésia colocou formalmente timorenses a favor do regime em vigor nas posições-chave de governança do país (GOMES, 2010), ajudando a conter possíveis divergências existentes na política doméstica do Timor-Leste.

Essa questão, no entanto, não permaneceu incólume, já que a UDT tentou um golpe de Estado, contra a qual a FRETILIN anunciou a insurreição geral armada. Nesse mesmo período, a administração portuguesa abandonou o Timor-Leste e, já controlando todo o território, a própria FRETILIN declarou unilateralmente a independência do país.

Este cenário foi o suficiente para que Portugal demonstrasse consternação e levasse o assunto ao Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), em 1975, marcando, assim, a internacionalização formal da questão, que foi discutida ativamente entre os dois anos seguintes, devido à incorporação do Timor-Leste como província indonésia, seguida de um esfriamento do debate até meados dos anos 1980, quando Portugal percebeu que não podia mais permanecer reticente em relação à questão. O reconhecimento, como um problema real, ocorreu sumariamente a partir do ano de 1991, quando ocorreu o Massacre de Santa Cruz<sup>6</sup> (GORJÃO, 2002), que resultou na morte de dezenas de pessoas, a maioria jovens.

---

<sup>6</sup> Em 12 de novembro de 1991, um grupo de timorenses, em sua maioria estudantes, manifestaram pelas ruas de Díli em direção ao Cemitério de Santa Cruz para homenagear o jovem Sebastião Gomes, que havia sido assassinado pelas tropas indonésias. Após a caminhada, os jovens se organizaram para manifestar levando cartazes com frases de protesto contra a ocupação indonésia. Ao chegarem ao cemitério, o exército indonésio abriu fogo sobre os manifestantes, resultando em 270 mortos; 278 feridos e outros 270 desaparecidos.

No período que se seguiu a esse acontecimento, os cálculos políticos foram refeitos e o Canadá, a Dinamarca e os Países Baixos suspenderam os seus programas de ajuda econômica direcionados à ilha, questão que acenava para a tentativa de apaziguamento da situação interna, indicando, assim, que esses países discordavam da forma como a Indonésia vinha conduzindo a questão.

Com essa situação em voga, a pressão da comunidade internacional se tornou mais relevante. Somou-se a isso a presença de líderes timorenses (destacam-se José Ramos-Horta, Abílio Araújo e José Luís Guterres) no exterior, que viriam a pressionar o pronunciamento das Nações Unidas a respeito do caso. A causa recebeu apoio dos cinco países africanos de língua portuguesa, parceiros estratégicos do Timor-Leste (GOMES, 2010), sendo eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Em 12 de novembro de 1991, um grupo de timorenses, em sua maioria estudantes, manifestaram pelas ruas de Díli em direção ao Cemitério de Santa Cruz para homenagear o jovem Sebastião Gomes, que havia sido assassinado pelas tropas indonésias. Após a caminhada, os jovens se organizaram para manifestar levando cartazes com frases de protesto contra a ocupação indonésia. Ao chegarem ao cemitério, o exército indonésio abriu fogo sobre os manifestantes, resultando em 270 mortos; 278 feridos e outros 270 desaparecidos.

Como se sabe, o período inaugurado a partir dos anos de 1980 é de uma conjuntura de modificações na dinâmica do Sistema Internacional, em que houve o encaminhamento para o fim da Guerra Fria e, conseqüentemente, para a mudança sobre a interpretação da necessidade de se manter regimes autoritários e personalistas como necessários para a manutenção da ordem (OLIVEIRA, RAMÃO e ALMEIDA, 2016). Dessa maneira, o regime de Hadji Mohamed Suharto (1967- 1988) passou a ser constrangido pelo cenário internacional e se aproximou comercialmente da China, da qual se manteve afastado ao longo do período de maior proeminência do regime para evitar aproximações com Estados tidos como apoiadores do comunismo.

Com o desgaste advindo desse contexto, em que internamente ocorriam movimentos contrários ao regime; e, externamente, com o fim da Guerra Fria, a inserção do discurso sobre os Direitos Humanos na agenda da comunidade internacional, o clima se tornou insustentável e levou à renúncia de Suharto em 1998, sendo substituído por Bacharuddin Jusuf Habibie, seu vice (MARKS, 2009). O período anunciado pelo governo do presidente em exercício representou uma abertura do regime e um aceno para lidar com a questão do Timor-Leste. Aconselhado por seus assessores, que acreditavam estarem pagando por uma carga política da qual não haviam participado, organizou-se um referendo no qual a população timorense optaria pela anexação ou não à Indonésia (MARKS, 2009). Sob organização e fiscalização das Nações Unidas, os timorenses optaram pela transição para a independência, que ficaria a cargo da organização internacional (AVALIAÇÃO CONJUNTA DO PROGRAMA INDICATIVO DE COOPERAÇÃO PORTUGAL - TIMOR-LESTE, 2011) durante os dois anos seguintes à independência.

Dessa forma, entre os anos de 1999 e 2002, o Timor-Leste esteve sob jurisdição da ONU, em um processo conhecido como o de construção do Estado (*nation building*), culminando com a implantação da República Democrática do Timor-Leste. Desde esse período, o Timor-Leste se comprometeu com ações de reestruturação nacional, devastada devido aos conflitos advindos da ocupação indonésia. De forma geral, muitas dessas ações têm contado com a contribuição de parceiros estrangeiros (SILVEIRA, 2014), movidos por interesses estratégicos e de cooperação, em que a educação foi definida como um dos pilares fundamentais para o Desenvolvimento.

## **2.2 EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE TIMORENSE**

Como um dos Estados mais novos do século XXI, a educação foi definida como um dos pilares necessários para o desenvolvimento do Timor-Leste em sua Constituição (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DE TIMOR-LESTE, 2002; CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE, 2002). No Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste, organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2002, por exemplo, o



fomento da educação é apresentado como um dos elementos que devem ser alcançados para o efetivo alcance do desenvolvimento, já que ela era considerada a área prioritária para 70% da população (PNUD, 2002) no ano em que o relatório foi publicado.

Assim, tornaram-se necessárias políticas educativas voltadas para a aquisição de conhecimentos e de qualificações que fossem necessárias à população (BRANCO *et al.*, 2016). Nesse sentido, e diante das dificuldades enfrentadas, a República Democrática do Timor-Leste (RDTL) se inseriu estrategicamente na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), visando aproximar-se de Portugal e de outros países com histórico colonialista.

A CPLP, sendo ela mesma uma instituição que tem como base a aproximação devido à utilização do português como língua oficial no Brasil, em Portugal e em países de língua portuguesa, reconhece o ensino do português como um mecanismo de aproximação entre as populações desses Estados e, mais que isso, como uma tentativa de forjar laços de identidade em comum. É nesse contexto que o Brasil sela acordo de cooperação educacional com o Timor-Leste, dois anos antes da restauração de sua independência, em 2002. Em julho de 2000, ocorreu a assinatura do Protocolo de Cooperação Técnica entre o Governo do Brasil e a Administração Transitória das Nações Unidas, documento que permitiu a implantação de projetos de cooperação técnica entre os países (SILVEIRA, 2014).

O período de desenvolvimento dessas ações correspondeu à época em que o Brasil foi convidado a colaborar de forma mais expressiva com projetos e ações de Cooperação Sul-Sul, modalidade de cooperação marcada pela horizontalidade das relações entre os parceiros, em que, ao menos simbolicamente, diminui-se a distinção entre cooperados e cooperantes.

Isso se torna possível devido ao contexto social e político no qual o Brasil passou a se encontrar a partir do multilateralismo<sup>7</sup> promovido pelos chanceleres do

---

<sup>7</sup> Segundo Mello (2011, apud Novosseloff, 2002), o uso do termo “multilateralismo” foi difundido a partir da instauração da ordem internacional do período do pós-Segunda Guerra Mundial, estando associado à institucionalidade econômica criada pela Conferência de Bretton Woods. Assim, o seu

primeiro mandato de governo Lula (2003-2006), em que houve a busca pela abertura política internacional (SILVEIRA, 2014), ao mesmo tempo em que o português foi declarado sua língua oficial pela RDTL. Sendo língua oficial, juntamente com o tétum, ela figura no ensino obrigatório do país (GUIMARÃES; COSTA, 2016, p. 25), estando presente na Lei de Bases de Educação do Timor- Leste (Lei número 14/2008), em seu artigo oitavo.

Esse processo, no entanto, não ocorreu de forma simples, pois muitos dos espaços escolares foram destruídos pela ocupação indonésia; e aqueles que não foram, sofreram com a precariedade dos espaços. Ademais, havia um reduzido número de professores capacitados a lecionarem em língua portuguesa (SOARES, 2014, *apud* Guimarães, 2017), o que tornava relevante a necessidade de capacitação de docentes e a capacitação em língua portuguesa, ações aos quais o Brasil foi convidado a colaborar. Importa notar que essas duas línguas foram escolhidas porque foram utilizadas como línguas de resistência durante o período da ocupação indonésia.

Sendo assim, em 2004, houve a estruturação do Programa de Qualificação em Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), instituído pelo Decreto Presidencial número 5.274, de 2004, o qual estabelece que ele deve ser gerido a partir de recursos alocados para esse fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dentro desse programa, o Brasil enviou professores brasileiros de diferentes áreas para trabalhar em ações de cooperação educacional com o Timor-Leste (PEREIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2015), tendo avançado em 2009 para um programa coordenado academicamente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que trouxe um novo vigor à execução das atividades do PQLP e passou a

---

uso inicial remete a um contexto específico, no qual os Estados Unidos da América começaram a expressar seu projeto político a ser promovido por esse país. Posteriormente, entretanto, ele passou a ser conceituado a partir de uma conceituação genérica no campo da disciplina das Relações Internacionais, utilizado para se referir a um conjunto de ações coletivas na política internacional, em vez de priorizar ações uni ou bilaterais. Assim, trata-se de um projeto político promovido por uma institucionalidade internacional, ou ao menos, da preferência de ações coletivas em detrimento de ações individuais.

contribuir com a sua sistematização a partir da capacitação adequada oferecida aos colaboradores brasileiros que se dirigiam ao Timor-Leste para participar do programa. Isso significa dizer que a partir desse período, uma equipe responsável pela gestão do programa passou a acompanhar os bolsistas brasileiros, de modo a assessorá-los pedagogicamente, concedendo-lhes, assim, instrumentos que lhes permitissem ter contato com a realidade timorense e, assim, desenvolver ações que se coadunassem com as perspectivas locais.

Dessa forma, torna-se possível elencar que a forma como ele tem sido executado está dividido em duas etapas: uma que compreende os anos de 2005 a 2008, designado aqui como fase elementar do programa; e o que compreende os anos de 2009 a 2016, quando a sua dinâmica se torna mais vigorosa e, conseqüentemente, mais sistematizada. Considerando que até essa data (2008) o programa se encontrava disperso e, portanto, carecia de relatórios sistematizados, optou-se, neste estudo, pela adoção do período que se inicia com a gestão da instituição de nível superior em conjunto com a CAPES, quando passa a vigorar um novo modelo de gestão do PQLP.

Esses dois momentos estão descritos no subtópico abaixo

### **2.3 A FASE INICIAL DO PQLP**

Desde a independência de Timor-Leste (TL), em 2002, esse Estado tem estabelecido convênios de cooperação internacional com diversos países. (GUEDES et al, 2015), tendo sido o oitavo Estado-membro de pleno direito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em que se destacam os projetos em setores prioritários, como saúde e educação, por meio da mobilização de esforços e parcerias internas e externas.

Brasil e Portugal têm adquirido uma relevância simbólica, por meio do fomento de laços de identidade em comum e, efetivamente, por ter direcionado aportes teóricos significativos à comunidade, cooperando com os demais membros em áreas preferenciais. Segundo Guedes et al (2015), logo no mesmo ano da independência

de TL, o Brasil já possuía um acordo de cooperação na área educacional com o país, abrangendo principalmente o ciclo básico. Com o passar do tempo, foi identificado que a formação dos professores deveria ser contemplada e, a pedido do Ministério da Educação, Juventude e Desporto de TL, uma iniciativa intitulada “Programa de Qualificação Docente e Língua Portuguesa” (PQLP) foi instituída em 2004.

O Decreto número 5274 foi responsável por instituí-lo e a redação se dá como consta abaixo:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da (BRASIL, 05/10/1988), e tendo em vista o disposto no Decreto no 5.104, de 11 de junho de 2004, e Considerando o interesse de integração educacional e cultural com as nações que adotam o Português como língua oficial e a prioridade da consolidação da independência da República Democrática de Timor-Leste, declarada por seu Presidente quando do ingresso de Timor-Leste na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CLPP [sic];

DECRETA : Art. 1o. Fica instituído o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, a ser custeado com recursos alocados para este fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Parágrafo único. Por intermédio do Programa referido no caput, será efetuado o custeio de até cinquenta bolsas anuais para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes no território timorense, a partir da publicação deste Decreto até o exercício financeiro de 2014. Parágrafo com redação dada pelo (BRASIL, 2011)

A partir desse Decreto, o governo brasileiro autorizou o envio de cinquenta professores ao Timor-Leste, sendo que a primeira missão iniciou suas atividades ainda em 2004, contando com a contribuição de doutores em educação, especialistas em direito educacional, administração escolar e projetos curriculares de ensino fundamental e médio (Guedes et al, 2015). Essa primeira etapa teve como objetivo inicial realizar um levantamento das reais necessidades da sociedade timorense, focando-se na reestruturação dos currículos pedagógicos.

No ano seguinte (2005), seria a vez dos primeiros cooperantes – professores – desembarcarem em Díli, capital do país, selecionados a partir de um edital público. O perfil naquele ano foi diverso, abrangendo pessoas das mais diversas áreas, desde Ciências da Natureza a Ciências Humanas e Sociais, podendo permanecer em solo timorense por até dezoito meses (CASSIANI; LINSINGEN; PEREIRA, 2016). Findo esse período, deveriam, obrigatoriamente, retornar ao Brasil.

No momento inicial, as atividades estiveram voltadas para a elaboração de livros didáticos em áreas como Matemática, Física e História, sendo que a primeira fase de capacitação de professores viria a ocorrer entre junho e setembro de 2005, em Díli e em algumas cidades do interior do país. (Guedes et al, 2015).

A partir de 2007, o programa passou a elencar cinco programas. São eles: a) Procapes – programa de capacitação de professores de educação pré-secundária e secundária; b) ELPI – Ensino de Língua Portuguesa Instrumental; c) PQA-FCE – Promoção de Qualidade Acadêmica em Ciências na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), única instituição de ensino superior pública do país; e d) IPG – Implantação da Pós-graduação *lato- sensu* na UNTL.

Como os próprios nomes indicam, os projetos abrangem todos os níveis escolares, indicando a amplitude do programa. No período de 2009 a 2011, professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a convite do Ministério da Educação (MEC), prestaram assessoria para contribuir com a avaliação do programa e, em 2011, com a renovação do acordo de cooperação, tornaram-se oficialmente parte de sua coordenação acadêmica (GUEDES et al, 2015), concedendo um novo vigor no que tange ao desenvolvimento das atividades, já que parte da literatura consultada (TODESCATTO; SCARTEZINI; CUNHA, 2015); (SCARTEZINI; CARVALHO, 2016); (CASSIANI, LISSINGEN; PEREIRA, 2016) sugere haver uma distância entre o discurso apregoado e a operacionalização das ações, que pôde ser contido, ao menos em partes, pela coordenação da UFSC, em se tratando de termos organizacionais.

Parte dessas dificuldades está ligada às diferentes frentes que o programa assume, o que prejudicava sua revisão por parte da CAPES. Para se ter ideia da dimensão do programa, reproduzo abaixo alguns dados tabulados por Cassiani, Lissingen e Pereira (2016), no qual os autores tiveram acesso às atividades e ao número de pessoas atendidas por ele.

**Tabela 5 - Atividades e números de atendimentos realizados no âmbito do PQLP (2014-2016)**

<b>Atividades</b>	<b>Atendimentos</b>
-------------------	---------------------

	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>Total</b>
Formação inicial e continuada de professores	228	180	37	445
Fomento ao ensino da língua portuguesa	459	349	-	808
Apoio ao ensino superior	3.762	2.841	408	7.011
Promoção linguístico cultural	308	1.140	-	1.488
<b>Total geral</b>	<b>4.757</b>	<b>4.510</b>	<b>445</b>	<b>9.712</b>

**Fonte:** Scartezini, Cassiani e von Linsingen (2016)

Depreende-se, do quadro, que o apoio ao ensino superior é a ação de maior alcance do programa, sendo que os professores do PQLP atuam em atividades de ensino, pesquisa e extensão, prioritariamente na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), a única universidade pública do país, havendo um compartilhamento de experiências de codocência em sala de aula, que ocorre quando dois ou mais professores ministram uma disciplina conjunta(CASSIANI, LISSINGEN E PEREIRA, 2016),procurando estabelecer parcerias e a troca de saberes entre ambos.

Essa ação está alinhada com o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (TIMOR-LESTE, 2011), que destaca a necessidade da formação continuada dos professores e sugere a integração de docentes internacionais aos quadros de contribuição. No período anterior, Cassiani, Lissingen e Pereira (2016) indicam outras dificuldades, como a de vivência em um país asiático, isolamento da família, convivência estressante, dificuldade com a língua tétum, problemas como falta de liderança e a falta de reflexão sobre as relações assimétricas existentes entre o Brasil e o Timor-Leste.

Sendo assim, pode-se apontar que a fase inicial do programa, que compreendeu os anos de 2005 a 2008, tratou de um momento de identificação das dificuldades enfrentadas na consolidação do sistema educativo, visando, assim, elencar um conjunto de prioridades e de exploração de ações que mitigassem as principais questões que o impediam de ser consolidado.

A partir de 2009, quando docentes da UFSC passaram a contribuir com o programa, foram identificados diversos fatores que não haviam recebido a devida

atenção até aquele momento, tal como a dispersão das ações dos colaboradores, que se direcionavam ao país sem o devido conhecimento da realidade da nação asiática. Essas questões resultavam em elaboração de conteúdos que não levavam em consideração as particularidades locais, fazendo com que as disciplinas fossem ofertadas de forma monótona e em desacordo com os mundos com os quais os discentes estavam familiarizados. Portanto, essa primeira etapa teve um fim mais exploratório, de modo a observar como se dava a relação entre brasileiros e timorenses, haja vista que existia a dificuldade de comunicação entre os membros cooperantes brasileiros e os estudantes timorenses, tornando, muitas vezes, a dinâmica em sala dificultosa. Em um segundo momento da execução das atividades, constatou-se que houve uma tentativa de sistematização dos projetos (Cassiani, Linsingen & Pereira, 2016), procurando direcioná-los para suprir as demandas da sociedade timorense. Dessa forma, o capítulo anterior pretendeu abordar sucintamente do que se trata a cooperação sul-sul.

Acredita-se que este ponto deve ser enquadrado como uma alavanca para a compreensão do programa que consiste no objeto de estudo, pois a cooperação educacional, ao fomentar laços de identidade comum, pretende desenvolver ações de médio e longo prazo, replicando programas que possam ser úteis para a população e, mais ainda, para a construção da identidade de uma nação. Portanto, a lente construtivista pareceu suficiente, ao colocar luz sobre as identidades e os interesses envolvidos na execução dessas ações. Compreendidas essas questões, o próximo capítulo procurará abordar o PQLP de forma mais pormenorizada. Serão realizadas análises dos editais disponíveis, de modo a identificar os pré-requisitos para participar do programa e os objetivos que ele visa alcançar. Isso será útil, pois é a partir dessa leitura que se pode averiguar os pressupostos presentes nos documentos que os aproximam da modalidade de cooperação sul-sul e, posteriormente, de que forma a operacionalização do programa tem-se distanciado da forma como foi proposto.

Para classificar as fases de operacionalização do programa de acordo com a forma como ele foi executado, Spagnolo (2011), coordenador do programa entre os anos de 2005 a 2009, o dividiu em alguns momentos, sendo o primeiro correspondente aos anos de 2005 e 2006, quando as atividades do programa passaram a ser

desenvolvidas. Denominada pelo autor (SPAGNOLO, 2011) de fase pioneira, esse momento passou por alguns desafios, como a crise política pela qual Timor-Leste passou em 2006; os impasses relacionados à diversidade linguística do país; e a desconfiança que os timorenses tinham de autoridades estrangeiras (RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO PQLP, 2013). Apesar desses desafios, a fase pioneira de execução das atividades do programa conseguiu estruturar o Programa de Formação de Professores em Exercício em Escola Primária (PROFEP - Timor), cujas atividades estiveram concentradas em capacitar pedagogicamente professores timorenses da educação; e a organização dos Bacharelatos de Emergência, programas que pretenderam oferecer formação superior de duração mais curta aos educadores. Os programas foram sendo desenvolvidos com o passar do tempo e sendo aperfeiçoados.

Dessa forma, dois momentos se tornam de relevantes para a compreensão desta pesquisa: a fase pioneira, entre os anos de 2005 e 2006, quando os projetos estavam em fase inicial; e o que perdurou de 2009, quando a Universidade Federal de Santa Catarina passou a ser uma das responsáveis pela gestão do programa, em conjunto com a CAPES.

Partindo das perguntas “em que consiste o PQLP?” e “por que o Timor-Leste?”, ou seja, ademais de identificar, a partir de uma perspectiva institucionalista, em que consiste o programa, busca-se compreender, mesmo que de forma incipiente, quais os interesses que o Brasil tem nessa cooperação. Algumas das possíveis respostas, se é que possível traçá-las, são resultantes de um caminho que passou a ser percorrido logo nas considerações iniciais, diante da apresentação do contexto histórico timorense.

Nesse sentido, o PQLP é parte de uma série de iniciativas que têm origens diversas, sendo resultantes de agendas de atuação que têm tentado sobrepor-se na disputa de projetos de poder na reestruturação do sistema educativo em Timor-Leste, conforme indica Silva (2012). Portanto, há aqui duas questões relevantes, que podem ser constituídas mutuamente, pois a educação tende a ser vista como um instrumento político nesse cenário, assumindo a condição de ação e instrumento do Estado



brasileiro para a promoção dos parâmetros substantivos que orientam sua Política Externa Brasileira (PEB).

Isso equivale a dizer que os elementos presentes no artigo 4o da Consituição da República do Brasil de 1988 dão expressão aos valores que o Brasil deve defender no mundo, dentre eles, a autodeterminação dos povos e a cooperação para o progresso da humanidade, questões para as quais a reestruturação do sistema educativo timorense tem atribuições importantes.

Para se ter em mente o contexto educacional no qual o PQLP foi instituído, acredita-se que um breve recorrido da reestruturação do sistema educativo em Timor-Leste se torne necessário. A sua relevância está presente no artigo 59o da Constituição da ilha timorense, o qual estabelece o reconhecimento e a garantia do direito à educação e à cultura, comprometendo-se a criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei.

Ademais, estabelece que todos têm direito à igualdade de oportunidades, de ensino e de formação profissional, devendo garantir a todos os cidadãos, segundo suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados de ensino, da investigação científica e da criação artística, incluindo aqui o direito de usufruir de criações culturais. A inclusão de um artigo dedicado integralmente à educação e à cultura se deu a partir de um procedimento constitutivo indireto, no qual os cidadãos timorenses elegeram os representantes sobre os quais recairia a responsabilidade de elaborar e aprovar sua Constituição.

Durante os debates para a sua elaboração, aspectos sociais e histórico-culturais, como a escolha do idioma, os símbolos e as datas nacionais, assim como os que estavam relacionados ao direito à nacionalidade, foram discutidos e associados ao processo de construção de identidades em Timor-Leste.

Assim, as preocupações com os desafios e com os resultados da aprendizagem em fase escolar foram tratados com preocupação, procurando suprimir

quaisquer questões deficitárias, como as diferenças de acesso a sistemas educativos em zonas urbanas e em zonas rurais, e as dificuldades de compreensão de textos simples em português e em tétum, procurando aperfeiçoar a educação e fornecer materiais educativos necessários para o desenvolvimento do sistema educacional timorense.

Dessa forma, tem-se início a cooperação educacional entre o Brasil e o Timor -Leste, estando as ações do PQLP inseridas dentro desse contexto. Portanto, o programa coloca em pauta a necessidade do reconhecimento de ser necessário transcender o alcance nacional e contextualizar a formação de docentes a partir das particularidades do povo timorense, contemplando, dessa forma, as relações interculturais, nas quais os discursos e as representações que se fazem deles são peças importantes no quebra-cabeça.(PEREIRA, 2014) Neste sentido, foram realizadas algumas entrevistas com os ditos cooperantes brasileiros, de forma a identificar como o programa foi operacionalizado, analisando, assim, alguns pontos fortes e certas vulnerabilidades, visando cumprir com o objetivo final da presente Dissertação.

Destarte, o relato das experiências será tarefa para o terceiro capítulo, de caráter analítico, permitindo que este esteja voltado para a compreensão do objeto de estudo, que se dará por meio da consulta aos editais de seleção dos anos de 2004, quando se deu a primeira publicação, a 2013, último edital disponível disponibilizado pelos órgãos oficiais brasileiros.

Vale ressaltar que, ao longo dos anos em que o programa esteve em vigor, ele passou por algumas mutações, a fim de que pudesse ser aperfeiçoado e seu acompanhamento pedagógico apresentasse o rigor necessário para o desenvolvimento das atividades. Em relação aos critérios acadêmicos, nota-se que, na fase inicial do programa, os critérios de participação incluíam apenas a necessidade de possuir nível de graduação, além do envio da documentação necessária.

Recomendava-se a experiência docente, cujo mérito seria avaliado por meio de consulta ao currículo no modelo Lattes. Os candidatos aprovados nessa etapa seriam convocados para a segunda fase, que constituiria na realização de uma entrevista, baseada na arguição do candidato, pela Consultoria Ad Hoc da CAPES, quanto à capacidade de organizar e expor ideias sobre sua experiência profissional e acadêmica. Um ponto falho deste item do edital é que apesar de a Plataforma Lattes ser uma página oficial do Governo Federal, a inserção de itens cabe aos próprios candidatos, estando sua veracidade sujeita aos dados fornecidos pelo próprio interessado.

Não se sabe ao certo se essa questão chegou a se constituir como um problema, porém, os modelos seguintes dos editais procuraram suprir essa demanda e tornar mais verossímil a confirmação das informações prestadas pelos candidatos, exigindo, por exemplo, que fosse realizada uma etapa exclusiva de verificação da consistência documental, cujo caráter passou a ser obrigatório (REIS, 2015).

Tem-se, assim, que o atual programa de cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste, exclusivamente voltado para a área de formação de professores, iria completar 15 anos em 2019, caso ainda estivesse em vigor, tendo surgido como uma iniciativa para auxiliar os timorenses na missão de fortalecer e integrar a cooperação técnica e educacional com o Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto da República Democrática de Timor-Leste, concentrando as prioridades em construir uma sistematização dos procedimentos educativos que seriam colocados em vigor no país.

Para isso, a ênfase estava voltada para a formação dos professores, levando em conta a capacitação em língua portuguesa. Conforme salienta Pereira (2014), desde quando as ações começaram a ser executadas, elas foram realizadas em conjunto com o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), um estabelecimento público com autonomia administrativa e científica, vinculado à Superintendência do Ministro da Educação de Timor-Leste, cujo objetivo era promover a formação acadêmica e profissional de pessoal docente e de profissionais do sistema educativo (TIMOR-LESTE, 2011), pretendendo

assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas curriculares de formação contínua e especializada, além de desenvolver os currículos de todas as modalidades e níveis de ensino, a fim de capacitar o pessoal docente. Na análise desta pesquisadora, é possível dizer, a grosso modo, que as atribuições do INFORDEPE são semelhantes às competências que foram atribuídas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2007, quando a fundação também passou a atuar na formação de professores de educação básica.

Talvez, por conta disso, é que essa fundação tenha sido escolhida para executar e propor as ações com o instituto timorense, facilitando, dessa forma, a cooperação entre as agências. Se, por um lado, isso se constituiu como um facilitador das ações colocadas em vigor, por outro, acredita-se que o órgão brasileiro ainda não contasse com o *know-how* necessário para a correta sistematização dos esforços e dos projetos direcionados à reestruturação do sistema de ensino timorense, já que, em suma, suas ações até aquele ano estavam concentradas na expansão e na consolidação da pós-graduação no país, passando a desempenhar atividades de cooperação educacional significativa a partir de 2006, quando houve a publicação de um protocolo de entendimento conjunto entre a CAPES, vinculada ao Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e o Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), para a efetiva operacionalização do Programa de Estudantes-Convênio da Pós-Graduação (PEC-PG), que consiste em um programa criado para estudantes dos cursos de Mestrado e de Doutorado provenientes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém o acordo de cooperação educacional mais antigo que ainda se encontra em vigor.

Com a expertise adquirida durante quase vinte anos, eis que em 1985, o programa passou a contemplar estudantes de pós-graduação que foram inseridos em um novo modelo sistemático de ações intitulado “Programa de Estudantes- Convênio da Pós-Graduação (PEC- PG)”, funcionando aos moldes do PEC-G e ampliando o escopo dos estudantes selecionados.

Com o acúmulo das experiências surgidas a partir da elaboração e da execução das ações de ambos programas citados anteriormente, a missão de cooperação internacional em educação para Timor-Leste se tornou possível, tendo como ponto de partida a Lei de Bases da Educação (LBE) n. 14/2008 do país, a qual estabelece, em seu artigo quinto, os objetivos que deverão ser alcançados por meio da educação:

1. Desenvolver em cada indivíduo a capacidade para o trabalho e proporcionar-lhe, com base numa sólida formação geral, uma formação específica que lhe permita, com competências na área da sociedade do conhecimento e com iniciativa, ocupar um justo lugar na vida ativa, prestando o seu contributo para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

2. Assegurar:

- a formação, em termos culturais, éticos, cívicos e vocacionais das crianças e dos jovens, preparando-os para a reflexão crítica e reforço da cidadania, bem como para a prática e a aprendizagem da utilização criativa dos seus tempos livres;
- a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente por meio de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o ensino por razões de valorização profissional ou cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento, decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

3. Contribuir para: • a correção das assimetrias regionais e locais, devendo concretizar, de forma equilibrada, em todo o território nacional, a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia; • o desenvolvimento do espírito e prática democráticos, adotando processos participativos na definição da política educativa e modelos de administração e gestão das escolas que assegurem a participação e a responsabilização adequadas da administração central e local, das entidades titulares dos estabelecimentos de educação e de ensino, dos professores, dos alunos, dos pais e das comunidades locais, com vista particularmente à promoção dos resultados das aprendizagens;

- a realização pessoal e comunitária do indivíduo, por meio do pleno desenvolvimento da sua personalidade e da formação do seu carácter, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores éticos, cívicos, espirituais e estéticos, proporcionando-lhe um desenvolvimento psíquico e físico equilibrado;
- a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, por meio da conscientização relativa ao património cultural do povo timorense, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

(BRASIL, 2008)

Os objetivos elencados acima estão sumariamente relacionados ao contexto estratégico do país, no qual se identifica que, no ano de sua publicação (2008), somente 11% das crianças timorenses dos três aos seis anos de idade frequentavam, regularmente, o ensino pré-escolar.

Quando analisado o sistema de ensino básico, que engloba os nove anos iniciais do ensino obrigatório e mais três anos do secundário, havia mais estudantes do gênero masculino do que do gênero feminino. A proporção era de 10:9, ou seja, para cada dez estudantes do gênero masculino matriculados na educação básica, havia nove mulheres com matrícula ativa, conforme assinala o Plano estratégico de desenvolvimento 2011-2030 do país (TIMOR-LESTE, 2011). Ainda de acordo com o mesmo documento, estudos que identificam a importância da fase pré-escolar para o desenvolvimento da criança têm despertado a atenção de vários acadêmicos, no sentido de assinalar que a psicomotricidade infantil começa a ser desenvolvida nesse período.

Ademais, no caso analisado na presente Dissertação, essa fase se torna ainda mais relevante, pois uma boa base adquirida durante o período pré-escolar permitirá uma introdução à língua portuguesa desde o período de formação, o que facilitaria a aquisição dos idiomas oficiais de Timor-Leste.

Essa preocupação com a implementação da fase pré-escolar pode ser explicada devido ao fato de que, durante a colonização portuguesa, o acesso à educação, principalmente relacionado a essa etapa da infância, era muito elitizado. Além disso, na maioria dos casos, as instituições de educação eram administradas por missionários portugueses, o que atenuava a preocupação do Estado com o ensino ofertado a seus cidadãos (SOARES *et al*, 2018). Posteriormente, com o período de ocupação indonésia, houve uma reestruturação das escolas, havendo sua expansão e o aumento do número de matrículas.

Em contrapartida, essa questão veio acompanhada da imposição de uma determinada leitura de mundo, impressa pelo então ditador indonésio Suharto, conforme destaca Silva (2007). Por conta dessa questão, ao se tornar formalmente independente, Timor-Leste (TL) procurou reintroduzir a língua portuguesa como um dos mecanismos que possibilitariam a construção da identidade nacional.

Essa questão, no entanto, não pode ser descolada de disputas de agendas pelo poder. Nesse sentido, apesar de a ocupação indonésia ter proibido a

comunicação em língua portuguesa, boa parte da liderança política do país pertencia à minoria lusófona (LEACH, 2017), questão que revelou que o debate linguístico se tornou representativo de uma disputa política de projetos futuros para o país, do qual o português, em conjunto com o tétum, foi considerado como língua oficial.

Decorre daí um dos maiores desafios para o sistema educacional de Timor-Leste: parte considerável da população mais jovem foi educada formalmente em bahasa indonésio e teve pouco ou nenhum contato com a língua portuguesa.

Assim, desde o envio da primeira missão brasileira, composta por especialistas na área educacional para Timor, reconheceu-se a relevância da formação pedagógica, principalmente para professores do nível básico; e a capacitação em língua portuguesa.

Visando suprir essas demandas, surgiria o primeiro projeto compreendido dentro do PQLP, o chamado “Programa de Formação de Professores da Escola Primária (PROFEP-Timor)”, inspirado em um conjunto de ações já existentes no Brasil e que foi estruturado como um curso de nível médio, que pretendia terminar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica) (REIS, 2015).

As ações que englobariam esse projeto específico já estavam previstas desde a publicação do primeiro edital para a seleção de cooperantes, o que se deu em 2004, com a publicação do Decreto 5274, que, em sua introdução afirma:

Considerando o interesse de integração educacional e cultural com as nações que adotam o Português como língua oficial e a prioridade da consolidação da independência da República Democrática de Timor-Leste, declarada por seu Presidente quando do ingresso de Timor-Leste na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa CLPP (sic) (BRASIL, 2004b)

Ao comentar sobre essa questão, Reis (2015) lembra que a institucionalização oficial do programa se deu a partir da publicação deste Decreto. Além disso, o documento, por ter força de lei, designou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) como responsável por gerir e coordenar todas as ações no âmbito do PQLP, tal como indicado em seu artigo primeiro:

Art. 1o - Fica instituído o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, a ser custeado com recursos alocados para este fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (BRASIL, 2004).

Reconhecida como “a Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura” (CAPES, 2008), a CAPES apresentou diversas alterações em sua estrutura<sup>8</sup> (REIS, 2015); questão que, de certa maneira, esteve relacionada às mutações que o próprio PQLP foi apresentando ao longo do período em que esteve em vigor, com ações sendo executadas, embora com uma curta interrupção no ano de 2006<sup>9</sup>, ao longo de uma década(2005–2015).

Dessa forma, os editais publicados para a seleção dos cooperantes foram onze no total, responsáveis pela definição de critérios específicos para a inscrição no programa. Eles foram ganhando maior vigor conforme a passagem do tempo, o que pode ser verificado conforme o número de páginas de cada edital, cujo conteúdo passou de duas páginas, em 2004, para doze em 2013 (REIS, 2015), o que correspondia ao desenvolvimento das atividades do programa.

No primeiro edital, publicado em 2004, todos os cooperantes eram designados como bolsistas, não havendo uma figura responsável por articular e coordenar as ações no âmbito do PQLP, sendo que essa atribuição foi criada a partir da publicação do Edital 27/2006 (REIS, 2015). O documento contendo a primeira versão, a de 2004, era sucinto e contava com duas páginas, que estavam organizadas em cinco tópicos. Na parte inicial, constava um ponto que apresentava o objetivo da seleção, estabelecendo que seriam escolhidos até cinquenta bolsistas para participar do

---

<sup>8</sup> Uma questão relevante é que, até o ano de 2007, as ações da CAPES estiveram voltadas para o acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. A partir daquele ano, no entanto, as ações dessa instituição pública passam a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Dessa forma, ela passa a contar com duas novas Secretarias: a de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com o Plano, professores de escolas públicas estaduais e municipais que atuavam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) puderam iniciar cursos gratuitos de licenciatura. (CAPES, 2008)

<sup>9</sup> O ano de 2006 foi marcado por uma crise política e institucional desencadeada com a demissão de 600 dos 1.400 integrantes das Forças Armadas timorenses, por alegada discriminação étnica. Ao nível das forças de segurança, a crise resultou na desintegração da polícia e na deserção de vários Militares.



programa. Adiante, nos tópicos seguintes, havia menção às entidades responsáveis pela seleção, cujas atribuições estavam assim divididas: cabia à CAPES a seleção dos candidatos à bolsa de estudos por meio de análise curricular; e ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto timorense, por intermédio da Direção Geral e Educação, o suporte técnico e o provimento de instalações aos candidatos selecionados, no território timorense. Quanto aos requisitos estabelecidos, questão que aparecia no terceiro tópico, constavam os seguintes:

- Encaminhar até 20 de janeiro de 2005, via correio eletrônico (edital.cgci@capes.gov.br), currículo e carta dirigida à CAPES solicitando a candidatura à bolsa;
- Possuir nível de graduação;
- Possuir nacionalidade brasileira;
- É recomendada experiência docente (CAPES, 2004)

O edital foi enfático ao afirmar que seriam aceitas candidaturas em todas as áreas do conhecimento, considerando-se prioritárias as áreas de Letras – Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação e Administração.

Como benefícios, a CAPES cita bolsa no valor de US\$ 1,100.00 (hum mil e cem dólares estadunidenses), depositados em conta aberta em Banco no território timorense, por doze meses, podendo ocorrer prorrogação por igual período; seguro-saúde; auxílio instalação, pago no Brasil; transporte aéreo Brasil/Timor-Leste/Brasil e treinamento aos bolsistas selecionados para participar do programa.

O processo de seleção consistiu na análise dos currículos pelo Grupo Assessor Especial da Coordenação Geral de Cooperação Internacional e posterior entrevista com aqueles que haviam sido aprovados na etapa anterior. (CAPES, 2004). Neste primeiro momento, treze mil e quinhentos interessados teriam se candidatado para as cinquenta vagas que haviam sido disponibilizadas (SANTOS, 2012), revelando assim, o interesse para participar do PQLP.

No que tange à seleção, embora todas as áreas prioritárias estivessem

relacionadas à educação, utilizando-se de consulta nominal ao currículo Lattes realizada por Reis (2015, p. 49)<sup>10</sup>, naquele ano houve candidatos cuja formação não estava contemplada conforme o edital previa, como pode ser consultado no quadro abaixo (Quadro 01):

**Quadro 1 - Formação dos cooperantes selecionados pelo Edital PQLP – 01/2004**

<b>Área/ graduação</b>	<b>Quantidade</b>
Administração de Empresas	02
Ciência Biológicas	10
Ciências Sociais	01
Educação Física	01
Enfermagem	01
Estudos sociais	01
Farmácia	01
Física	03
História	02
Jornalismo	01
Letras	03
Matemática	06
Pedagogia	05

<sup>10</sup> Justifica-se o recurso a uma fonte secundária devido ao fato de que, apesar de ter sido solicitada à CAPES listagem de todos os selecionados durante a vigência do programa, a listagem referente ao primeiro ano de operacionalização do programa não foi obtida.

Química	03
Turismo	01
Currículos não encontrados na plataforma Lattes	09
<b>Total</b>	<b>50</b>

**Fonte:** Adaptado de Reis (2015, p. 49)

Essa questão pode ser vista como uma crítica ao programa, uma vez que abrangeu candidatos cuja formação não estava estritamente relacionada às áreas apontadas como prioritárias.(Reis, 2015). Nesse período, as ações desenvolvidas estiveram relacionadas à elaboração de livros didáticos para a educação básica, além da promoção de capacitações presenciais na capital, Díli, e em algumas cidades do interior do país. Esse período, que compreendeu os anos de 2005 a 2006, pode ser retratado como fase experimental do PQLP (SPAGNOLO, 2011), pois apresentou alguns desafios e possibilidades que seriam enfrentados pela cooperação brasileira ao longo dos anos em que as ações foram desenvolvidas.

Esses desafios estiveram ligados às diferenças interculturais que demandavam que houvesse esforços para a compreensão do universo dos discentes timorenses, aos desafios multilinguísticos sobrepostos no “caleidoscópio timorense” (SILVEIRA, 20180 , caracterizado pela multiplicidade de línguas maternas em território nacional<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Embora não seja objeto desta pesquisa, faz-se importante compreender que a língua materna é aquela por meio da qual a criança faz o seu primeiro contato com o mundo. Sendo assim, a aprendizagem se inicia a partir do contato com a família e com a comunidade em que ela está inserida, comportando-se como instrumento que possibilita expressar seus sentimentos, anseios e necessidades. Sua expressão se dá sem que haja a necessidade de instrução formal, o que significa dizer que a criança aprende a produzir e a reproduzir certos recursos linguísticos utilizados por aqueles que fazem parte de seu contexto sociocultural de maneira espontânea. (GUY e ZILLES, 2006) Portanto, a língua corresponde a um conjunto de símbolos que nos levam à compreensão do mundo. Ao chegar à idade escolar, o aluno consegue utilizar, ao menos de forma rudimentar, muitos desses símbolos pertencentes à língua materna e à comunidade em que está inserida. Em países multilíngues, como é o caso de Timor, em que existem cerca de seis línguas maternas (LM) e muitos dialetos (mais de trinta) convivendo no mesmo território (BOLINA, 2005) e mais importante, ajudando a construir a identidade cultural e linguística através de uma experiência comunicativa que envolve mais de uma língua e mais de uma cultura, muitas vezes a língua materna não se constitui como sinônimo de língua oficial (LO), questão que implica dizer, que, em alguns casos, caberá ao professor a função de ensinar esse conjunto de recursos linguísticos essenciais para a comunicação em língua portuguesa. Torna-se necessário que o professor e os recursos didáticos utilizados respeitem o contexto e a realidade para

e às dificuldades de infraestrutura resultantes das políticas de ocupação indonésia, que acabaram por causar a destruição de instituições escolares e de prédios históricos, relevantes para a preservação dos lugares de memória da população de Timor-Leste e que, atualmente, se encontram em processo de recuperação arquitetônica (CASSIANI, LINSINGEN & PEREIRA, 2016), devido aos acontecimentos da guerra civil.

Apesar dos desafios iniciais, esse período contou com a estruturação do Programa de Formação de Professores para Educação Primária, que pretendeu fornecer formação específica aos professores timorenses que se encontravam lecionando nos níveis iniciais.

Aa atividades do programa se utilizaram da realização de atividades à distância, orientadas por material impresso e videográfico, além da capacitação presencial na época das férias escolares e atividades de prática pedagógica nas escolas dos docentes cursistas, que, no caso, eram timorenses, acompanhadas por tutores brasileiros. (PROFORMAÇÃO, 2018)<sup>12</sup> O programa pretendia contribuir para a formação de docentes com capacidade crítica e analítica, dispostos a continuar aprendendo e que estivessem comprometidos com a diversidade cultural de seus alunos. Assim, as metas principais do programa podem ser assim definidas:

- Titular professores de nível médio, com habilitação para o Magistério;
- Oferecer condições técnicas para a melhoria da prática pedagógica;
- Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a elevação do desempenho escolar dos alunos;
- Valorizar o magistério pelo resgate da melhoria da qualidade do ensino. (PROFORMAÇÃO, 2003, p. 18)

A primeira fase de capacitação presencial do programa em Timor-Leste (PROFEP/ Timor) se deu a partir de agosto de 2005, tendo sido antecedido pela

---

seu público-alvo. Entre essas várias línguas existentes em Timor, o tétum, uma das duas línguas oficiais, é a língua local que é mais difundida.

<sup>12</sup> Para informações sobre o programa que inspirou o PROFEP/ Timor, verificar: <<http://proformacao.pr.oiinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>> Acesso em: 14/04/2019

elaboração de materiais pedagógicos que, ao menos simbolicamente, atendessem ao universo em que se encontrava a população timorense. Assim, foram realizadas modificações nos materiais pedagógicos, que, até o envio da missão brasileira ao país, reproduziam, quase que integralmente, os conteúdos presentes nos materiais pedagógicos levados pela cooperação portuguesa, o que não refletia a realidade (SOUSA SILVA e SOUSA, 2016). Assim, a condução dos encontros presenciais e a elaboração dos materiais didáticos foram realizados em colaboração com profissionais locais, chamados de ‘contrapartes’.

Inicialmente, os materiais foram pensados para serem distribuídos conforme a versão original brasileira. Constatou-se, entretanto, que isso iria acarretar a mesma dificuldade trazida pela cooperação portuguesa, ou seja, a falta de contextualização da realidade local, o que levou à elaboração de livros didáticos divididos em módulos, que eram revisados pelos especialistas em cada área temática – o professor brasileiro e sua contraparte timorense (SOUSA SILVA e SOUSA, 2016). A elaboração foi resultante de discussões surgidas a partir de encontros quinzenais, que costumavam ocorrer em locais de fácil acesso, visando à participação de professores de diversas partes de Timor-Leste. Naquele momento, os materiais didáticos não apresentavam um layout padronizado, cabendo a parte estética aos responsáveis por cada área (SANTOS, 2012), o que permite inferir que ainda não existia essa preocupação.

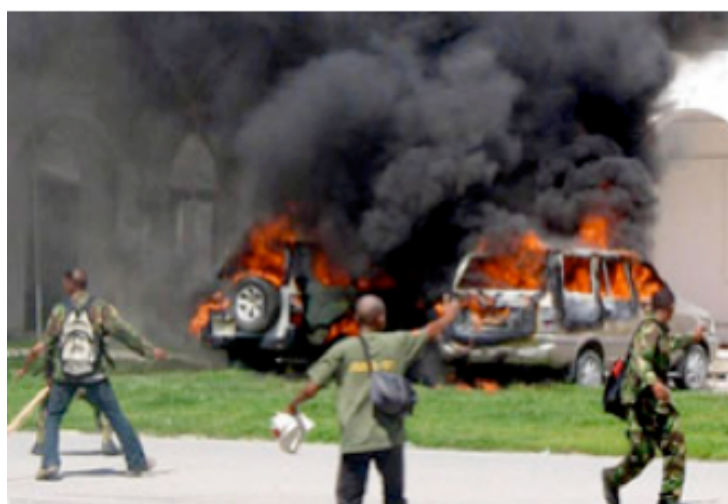
Dessa forma, as ações empreendidas entre os anos de 2005 e 2006 consistiram ,a fase pioneira do programa (CASTANHEIRA, 2015), marcando a atuação em diferentes instituições de ensino timorense para elaboração de material didático. Junto ao Ministério da Educação, Juventude e Desporto de TL, foram desenvolvidas comissões responsáveis por pensar a elaboração dos conteúdos mínimos curriculares; para os níveis primário, pré-secundário, secundário, superior e técnico-profissional; para a criação de novos cursos; e para a capacitação de professores.

No âmbito da Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL), única universidade pública do país, professores atuaram na formação inicial de professores, ministrando aulas exclusivamente em português e contribuindo com a elaboração de livros voltados para o ensino superior (SILVEIRA, 2014) e desempenhando atividades para o desenvolvimento do ensino superior.

Ao final do período pioneiro, Spagnolo (2011, p. 54) aponta, como ‘projetos estruturados’, o PROFEP-Timor e os Bacharelados de Emergência. Como ‘projetos semiestruturados’, o autor destaca a elaboração de materiais didáticos em diversas disciplinas do ensino (chamados sebentas), os cursos em língua portuguesa, ofertados na UNTL, e a capacitação de professores dos ensinos básico e secundário. Ainda de acordo com o autor, houve ‘projetos ou atividades isoladas’, tais como a participação em grupos de trabalho, assessorias pedagógicas e administrativas, orientações para alunos interessados em cursar a pós-graduação no PEC-PG e cursos de Língua Portuguesa para funcionários públicos do governo timorense.

Devido à crise institucional que afetou o país em 2006, as atividades do programa tiveram que ser descontinuadas naquele ano (REIS, 2015). A Embaixada brasileira e a CAPES se mantiveram em contato constante com os cooperantes, procurando prestar todo o auxílio necessário àqueles que se encontravam em território timorense. Foi oferecida a oportunidade de retorno ao Brasil aos cooperantes sem que houvesse quebra de contrato (REIS, 2015). Apesar da oferta, alguns deles decidiram pela permanência em território timorense. A imagem 2 é ilustrativa da situação em Timor –Leste durante o período elencado.

### **Imagem 02 – Crise em Timor-Leste (abril de 2006)**



Fonte: SAPO (2012)

Depois dessa crise política, o então governante, Mari Alkatiri, renunciou, e Ramos Horta foi alçado ao cargo de primeiro-ministro, possibilitando, assim, uma certa estabilidade no país e a consequente retomada das ações do PQLP, com a publicação do Edital 27/2006.

Apesar de ter havido solicitação de envio de todos os editais disponíveis<sup>13</sup> ao órgão responsável (no caso, a CAPES/MEC)<sup>13</sup>, esse edital não constava na documentação enviada por e-mail, o que pode indicar que, inicialmente, não houve preocupação com o registro historiográfico relativo ao programa. Esta questão encontra respaldo em Reis (2015), que afirma ter constatado que após buscas realizadas no arquivo do PQLP em Timor-Leste, não obteve acesso a esse Edital. Assim, somente foi possível ter acesso à listagem dos nomeados por esse documento, estando a formação deles disposta no Quadro 02.

**Quadro 02 – Formação de Cooperantes Selecionados pelo Edital PQLP  
27/2006**

Área/Graduação	Quantidade
Ciências Biológicas	<b>02</b>
Ciências Sociais (candidato com dupla diplomação em Ciências Sociais e em História)	<b>01</b>
Estudos Sociais (Formação do Coordenador-Local)	<b>01</b>
Geografia	<b>01</b>
História (candidato com dupla diplomação em Ciências Sociais e em História)	<b>01</b>

<sup>13</sup> A solicitação dos documentos contendo os editais do programa se deu através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), plataforma disponibilizada pelo Governo Federal brasileiro. Ela permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação aos órgãos do Executivo Federal. Registrada sob o protocolo 23480026911201844, minha solicitação foi solicitada à CAPES em 23/11/2018, às 19h21, demandando acesso aos editais dos programas, bem como à lista dos selecionados. A demanda foi respondida pelo órgão responsável em 07/01/2019, em que não se encontrou o Edital 27/2006.

Letras	<b>02</b>
Matemática	<b>02</b>
Pedagogia	<b>02</b>
Currículos não encontrados na plataforma Lattes	<b>01</b>
Currículos cuja formação (graduação) não esta disponível na plataforma Lattes	<b>01</b>
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Adaptado de Reis (2015)

**Quadro 3 - Distribuição por região administrativa do local de origem dos cooperantes conforme dados da CAPES (Edital 27/2006)**

<b>Região administrativa</b>	<b>Quantidade</b>
Nordeste	06
Sudeste	05
Sul	02
<b>Total</b>	<b>13</b>

Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2006)

Naquele ano, os selecionados foram enquadrados em seis áreas consideradas prioritárias, sendo elas: 1) Letras – Português; 2) Sociologia, Filosofia, Antropologia, História ou Geografia; 3) Matemática; 4) Biologia, Física ou Química; 5) Pedagogia ou Psicologia; e 6) Coordenador Local.

Com exceção da área “Pedagogia ou Psicologia”, que destinou quatro vagas aos bolsistas, as demais contemplaram 2 cooperantes em cada, totalizando assim, treze selecionados em 2006, incluindo aqui o coordenador-local.



Para cadastro-reserva, foi disponibilizada uma lista contando com dezesseis nomes, que haviam sido classificados, mas não aprovados na seleção e que poderiam ser chamados caso houvesse desistências. Considera-se que tenha sido privilegiada a área pedagógica (denominada no edital de Pedagogia ou Psicologia), o que pode indicar uma tentativa de estruturação mais consolidada do programa, no sentido de possibilitar que os participantes pudessem contar com assessoramento educacional (REIS, 2015). A partir de consulta nominal à Plataforma Lattes daqueles que foram chamados para compor a lista dos convocados em primeira chamada, constatou-se que a titulação máxima apresentada pelos selecionados foi a de Mestre, diploma obtido por três selecionados, e a que mais se repetiu dentre os aprovados foi o de Especialização concluída, tendo sido apresentada por cinco dos citados na lista (REIS, 2015), o que permite inferir que o maior número de candidatos possuía pós-graduação.

Em relação à distribuição atribuída ao gênero de cada bolsista, considera-se que tenha havido uma quantidade proporcionalmente maior de mulheres (10 cooperantes são do sexo feminino, aproximadamente 76,92% do total de aprovados) do que de homens (apenas três selecionados, ou cerca de 23,08%), o que pode revelar uma procura maior de candidatas do que de interessados do sexo masculino.

A consulta aos dados sobre cidades de origem dos candidatos revelou que houve a seleção de candidatos provenientes das regiões Nordeste (seis participantes, sendo quatro mulheres e dois homens), Sul (contando com duas selecionadas) e Sudeste (cinco dos selecionados eram provenientes dessa Região) do Brasil. Devido ao fato de não ter tido acesso ao edital, não foi possível averiguar se os pré-requisitos necessários foram cumpridos pelos cooperantes selecionados.

O ano 2005/2006 marcou a “fase experimental” do programa e ficou consolidado pela estruturação de ações relacionadas à educação básica, como a estruturação do Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste (Profep/Timor); e a semiestruturação de elaboração de materiais didáticos e atividades relacionadas à realização de feiras de ciências em escolas públicas e privadas de Timor-Leste. (SPAGNOLO, 2011) Como desafios desse período, podem ser citados o planejamento linguístico nacional precário, a resistência com relação à aprendizagem da língua portuguesa (SPAGNOLO, 2011),

já que se tinha a crença de que essa língua estava ligada às elites nacionais, e a crise que se sucedeu no país, acarretando tentativas de assassinato do Presidente e do Primeiro-Ministro.

A segunda edição do programa ocorreu entre os anos de 2007 e 2008, tendo contado com a participação de trinta e dois cooperantes, cuja seleção se deu a partir da publicação do Edital 08/2007.

Antes de sua publicação, houve a adoção do Ajuste Complementar (AC), celebrado entre o Governo da República Democrática de Timor-Leste e o Governo da República Federativa do Brasil, doravante denominados partes; aparecendo, pela primeira vez, entre os documentos que esta pesquisadora teve acesso, a menção aos ‘subprogramas’ (termo adotado) vinculados ao PQLP, sendo eles: 1) o Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré–secundária e secundária (Procapes); 2) Ensino de Língua Portuguesa Instrumental (Elpi); 3) Promoção na qualidade de ensino de ciências (PQE – Ciências); 4) Implantação da Pós-Graduação na UNTL (PG – UNTL); e 5) Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor- Leste (Proformação/ Profep - Timor).

Com exceção do Profep, cuja descrição das atividades constava em programa específico de trabalho, os ‘subprojetos’ deste Edital constavam como anexo, contendo um descritivo das ações. Além disso, um ponto relevante do Ajuste Complementar é que ele explicitou as responsabilidades de cada uma das partes, designando as entidades de cada um dos países que seriam responsáveis pela condução das ações do Programa. Conforme se lê no artigo III do Ajuste, ficavam, assim, instituídas as obrigações de cada um dos Governos:

Ao Governo da República Federativa do Brasil cabe: a) designar e enviar bolsistas para desenvolver em Timor-Leste as atividades de cooperação educacional previstas no Projeto; b) garantir a manutenção das bolsas conferidas aos professores brasileiros que estiverem envolvidos no Programa; e c) acompanhar e desenvolvimento do Programa. 2) Ao Governo da Democrática de Timor-Leste cabe: a) designar professores e timorenses para receberem treinamento; b) disponibilizar instalações e infraestrutura adequadas à execução das atividades de cooperação previstas nos quatro Projetos; c) prestar apoio aos professores enviados pelo Governo brasileiro por meio do fornecimento de todas informações necessárias à execução do Programa; d)tomar as providências para que as ações desenvolvidas pelos professores enviados pelo Governo brasileiro tenham continuidade; e e) acompanhar e avaliar o

desenvolvimento do Programa (BRASIL, 2007).

Assim, a contrapartida do Governo timorense passou a constar em documento oficial, demandando a disponibilização de instalações e de infraestrutura adequadas à realização das atividades pelos cooperantes (REIS, 2015). Dentre as atividades que constam no Edital 08/2007, encontra-se a execução do Bacharelato de Emergência, correspondente a um curso de Licenciatura em caráter emergencial, que consiste na formação de professores timorenses, considerando que a ocupação indonésia impossibilitou que a comunicação se desse em língua portuguesa, além de ter havido uma dificuldade na reestruturação do sistema de ensino em solo timorense, logo após a restauração da independência do país, questão que demonstrava a relevância da execução de ações que abrangessem essa modalidade (REIS, 2015) e colocava o sistema educativo como um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento de Timor-Leste.

Naquele ano, o edital começou a prever as análises documental e curricular por uma consultoria *Ad Hoc* designada pela CAPES, concedendo ao programa a preocupação de verificar os currículos apresentados pelos candidatos, já que o preenchimento se dava a partir de dados manuais inseridos pelos próprios candidatos.

Em relação aos pré-requisitos, segundo constava no próprio documento, eles estariam dispostos em anexo específicos. Este último, bem como a listagem dos selecionados, infelizmente, não pôde ter sido verificado, já que não foi possível ter tido acesso a eles<sup>14</sup>. Essa questão parece indicar que foram verificadas falhas na documentação da realização do programa por parte dos órgãos envolvidos em sua execução, impossibilitando a verificação fidedigna da consistência de cumprimento dos critérios envolvidos no processo.

---

<sup>14</sup> A solicitação dos documentos contendo os editais do programa se deu através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), plataforma disponibilizada pelo Governo Federal brasileiro. Ela permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação aos órgãos do Executivo Federal. Registrada sob o protocolo 23480026911201844, minha solicitação foi demandada à CAPES em 23/11/2018, às 19h21, demandando acesso aos editais dos programas, bem como à lista dos selecionados. A demanda foi respondida pelo órgão responsável em 07/01/2019, em que não se encontrou o Edital 27/2006. No entanto, não foi possível ter acesso à toda a documentação, o que parece indicar que não houve preocupação em manter registros referentes à realização das ações no âmbito do programa.

Como dado relevante, observa-se também o aumento do número de coordenadores-locais, passando a serem designados de acordo com áreas abrangidas pelo PQLP, marcando, dessa forma, um incremento em relação aos anos anteriores e uma tentativa de cumprir de forma integral com a necessidade de atender às demandas relacionadas à nova obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa a partir do primeiro ano da educação pré-secundária (equivalente ao sétimo ano da escolarização) e às exigências de serem produzidos relatórios sobre a operacionalização das atividades a partir do ano em que se deu a publicação do ajuste complementar (REIS, 2015). O valor da bolsa foi de 1.100 dólares estadunidenses para bolsistas e de 1.300 para coordenadores-locais.

O ano seguinte marcou a visita do então Presidente timorense José Ramos-Horta à Brasília, local em que o Presidente Lula ofereceu um almoço em sua homenagem. No discurso proferido, o líder brasileiro se lembrou da contribuição de Sérgio Viera de Mello no processo de transição para a independência timorense, a contribuição da Organização das Nações Unidas (ONU) na manutenção da paz e, principalmente, para o objeto desta pesquisa, se comprometeu a estreitar as ações na área da cooperação educacional com o país; e, a visita do Presidente Lula ao Timor-Leste, em que ele teria proferido um discurso não-oficial, no qual teria afirmado que gostaria de estreitar os laços de cooperação entre os dois países (TEIXEIRA, 2013), teria motivado algumas alterações referentes ao edital do ano seguinte.

Dentre essas mudanças estruturais, encontrava-se o aumento da bolsa concedida aos estudantes selecionados, passando de 1.100 dólares pagos aos estagiários docentes; e 1.300 dólares para coordenadores-locais, para 1.100 euros; e 2.000 euros, e assim consecutivamente. Este edital conteve 4 páginas e apresentou alterações significativas em relação ao valor da bolsa e aos pré-requisitos. Os pré-requisitos eram diferentes para cada área e estão dispostos no quadro abaixo.

**Quadro 4 – Distribuição de vagas por áreas de atuação (Edital 06/2008)**

<b>Área/Graduação</b>	<b>Quantidade</b>
Biologia, Física ou Química	24
Matemática	10
História e Geografia	04
Letras	04
Pedagogia e Psicologia	01
Pedagogia	01
Química	02
Educação	04
<b>Total</b>	<b>46</b>

Fonte: REIS (2015, p. 56)

O edital do ano seguinte (11/2009) marcaria uma virada no que diz respeito à elaboração do documento, uma vez que estabelecia critérios específicos para a candidatura dos selecionados, que ultrapassam questões acadêmicas. Elas estavam assim dispostas:

2.1 Além do atendimento de todas as condições de participação estipuladas no presente edital, o candidato ao programa deverá atender os seguintes requisitos: 2.1.1 Possuir nacionalidade brasileira; 2.1.2 Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira; 2.1.3 Ter experiência comprovada na área; 2.1.4 Preferencialmente ser professor da rede pública da ativa; e 2.1.5 Cumprir as especificações e requisitos profissionais e acadêmicos para cada modalidade descrita no Anexo I deste Edital.

(CAPES, 2009)

Também existiu preocupação com relação às descrições sucintas relacionadas às etapas de seleção, passando a consistir de três etapas: a) Verificação da consistência documental; 2) Análise curricular, que contava com a atribuição de pesos para cada um dos requisitos: 50% para a formação acadêmica;

40% para a experiência profissional na área/ e 10% em missões e atividades congêneres às previstas no edital, embora não especificasse quais seriam essas atividades; e 3) entrevista, que consistia na arguição do candidato pela Consultoria Ad Hoc da CAPES. Embora tenham sido estabelecidos critérios mais objetivos em relação à seleção, observou-se que a ênfase continuou voltada para a aquisição de conhecimentos técnicos (maior nível de ensino formal); e critérios subjetivos para a avaliação das entrevistas persistiram.

Além disso, a publicação do edital se deu no final de maio de 2009, com cooperantes tendo chegado ao território timorense a partir de junho daquele ano, o que impossibilitou que as ações fossem realizadas de acordo com o calendário oficial daquele país, apesar de isso ter sido previsto em edital (REIS, 2015), prejudicando assim, o desenvolvimento das atividades.

No mesmo ano, em 15/09/2009, foi publicada a Portaria n° 117, de 15 de setembro de 2009, que designava os cursos de pós-graduação em Educação e em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para desempenhar as ações relacionadas ao PQLP, ficando responsáveis pelas avaliações e monitoramento dos subprogramas e podendo sugerir novos programas. O início da cogestão da universidade, no entanto, se deu somente a partir do edital 24/2011.

#### **2.4 PERÍODO DE COGESTÃO DA UFSC**

Assim, não foram observadas mudanças significativas do edital 16/2010 em relação àquele publicado no ano anterior. Nota-se, entretanto, que houve um aumento em relação ao valor pago como bolsa aos selecionados, passando de 1.100 (hum mil e cem) euros para bolsistas; e 1.300 euros para articuladores para 1.300 euros pagos aos bolsistas. Naquele ano, não houve o chamamento de coordenadores-locais. A listagem contendo os nomes dos selecionados não pôde ser encontrada.

Já sob gestão da UFSC, o edital 24/2011 contou com uma consistência maior,

abrangendo onze páginas, e modificando significativamente os subprogramas e as demandas que abrangiam a atuação do PQLP. Assim, eles foram redistribuídos em dois projetos, sendo eles: 1) formação de professores da educação básica; e 2) ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, cuja inscrição deveria contar com a anexação de plano de trabalho a ser realizado em território timorense. Esse foi um dos editais no qual houve maior número de disponibilidade de vagas, indicando um recrudescimento das atividades a serem desenvolvidas. Dentre os pré-requisitos necessários, constava um dos seguintes:

3.1.1 - Estudantes brasileiros de cursos de pós-graduação stricto-sensu em educação, educação científica e tecnológica, ensino de ciências, ensino de língua portuguesa, linguística e/ou áreas afins, preferencialmente com no mínimo dois anos de experiência docente comprovada na área; 3.1.2 - Docentes brasileiros de Instituições de Ensino Superior (IES) com no mínimo dois anos de experiência em ensino, pesquisa e/ou extensão nas áreas de educação, educação científica e tecnológica, ensino de ciências, ensino de língua portuguesa, linguística e áreas afins; 3.1.3 - Integrantes brasileiros de projetos de pesquisa ou núcleos de estudos nas IES's, com pós-graduação stricto sensu e experiência de no mínimo dois anos em docência, pesquisa e/ou extensão nas áreas de interesse deste edital. 3.2 Para o candidato a Articulador Pedagógico, além dos requisitos dos itens 3.1.2 e/ou 3.1.3, é desejável possuir doutorado. 3.3 Será dada preferência a professores da rede pública da ativa. (CAPES, 2011)

Dessa forma, o edital apresentado concentrava os requisitos a apenas um (REIS, 2015) e indicava preocupação crescente com a formação docente dos interessados. Em relação à formação dos candidatos, ela está disposta no quadro (Quadro 5) abaixo:

**Quadro 05 - Formação dos cooperantes selecionados pelo Edital PQLP – 24/2011**

Área/Graduação	Quantidade
Ciências Biológicas	04
Física	02
Geografia	02

Letras	05
Matemática	01
Pedagogia	01
Química	02
Sociologia	01
<b>Total</b>	<b>18</b>

Fonte: Adaptado de Reis (2015, p. 65)

#### Quadro 6 - Distribuição por gênero - Edital 24/2011

Gênero do cooperante	Quantidade
Feminino	14
Masculino	4
<b>Total</b>	<b>18</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2011)

Conforme se observa a partir do quadro acima, foram selecionados dezoito cooperantes, sendo quatorze mulheres (aproximadamente 78% do total de selecionados em primeira chamada) e quatro homens (aproximadamente 22% do total), e observou-se a preferência por candidatos que fossem da área de Letras, o que indicava a preocupação com a aquisição de uma das línguas oficiais timorenses. O edital seguinte, n. 43/2011, contou com a seleção de trinta e oito candidatos, cujas vagas estavam assim distribuídas:



**Quadro 07 – Formação dos cooperantes selecionados pelo Edital PQLP – 43/2011**

<b>Área/Graduação</b>	<b>Quantidade</b>
Biologia	03
Educação (Formação de três dos quatro neste Edital)	16
Geografia	03
Letras	13
Matemática	03
<b>Total</b>	<b>38</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2011)

**Quadro 08 - Distribuição por gênero - Edital 43/2011**

<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>
Feminino	22
Masculino	16
<b>Total</b>	<b>38</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2012)

Mais uma vez, a tendência de crescimento de vagas destinadas a candidatos que tivessem nível de ensino na área da Educação se manteve, haja vista que dezesseis das vagas (34,2% do total) disponibilizadas foram relacionadas a essa área, comprovando que houve tendência de selecionar pessoas capazes de orientar no planejamento e na execução das atividades, concedendo um caráter mais técnico ao programa. Segundo Reis (2015, p. 66), esse edital manteve a estrutura organizacional do anterior, mantendo dois projetos e a seleção de três articuladores pedagógicos.

Além disso, ainda segundo Reis (2015, p. 66), parte do grupo de selecionados se direcionou definitivamente a Baucau, segunda maior cidade de Timor-Leste. Até então, embora essa disponibilidade já houvesse aparecido em editais anteriores, não havia ocorrido registro de deslocamento de cooperantes para o interior do país. Em relação aos critérios de seleção, houve acréscimo do item que demanda experiência na área de formação de professores (Reis, 2015, p. 66), revelando, mais uma vez, a crescente preocupação em capacitar professores timorenses a partir de experiência prévia. Quanto à distribuição por gênero, a tendência de haver mais mulheres (10 mulheres) selecionadas do que homens (07 homens) se manteve, podendo indicar que havia mais candidatas interessadas em participar do processo do que candidatos do gênero masculino.

Devido à transição de governo, que ocorreu em 2011, com a eleição de Dilma Rousseff e a alguns ajustes nas políticas internas de negociação, não houve envio de cooperantes nesse ano. No relatório anual de atividades (PQLP, 2013), foi notado um certo desgaste na relação entre os dois países. Embora não explicita o motivo exato dessa questão, uma das hipóteses levantadas é a adoção de certos ajustes na conduta da política externa conduzida pela presidenta, questão que, segundo o Ministro Antonio Patriota, refletiu na constatação de que “continuar não é repetir” (PEREIRA, 2011), ou seja, que seriam realizados pequenos ajustes, voltados principalmente para o desenvolvimento científico e tecnológico. Além dessa questão de prioridades em relação ao eixo das ações, a crise econômica internacional, iniciada em 2008, começou a ter seus efeitos no Brasil (ALBANUS, 2015), o que pode indicar a necessidade de se focar em ajustes internos.

Sendo assim, a missão brasileira teve que realizar esforços para retomar as ações a partir do ano seguinte, quando foi publicado o Edital 45/2012. Publicado em setembro de 2012, ele contou com dez páginas de conteúdo, incluídos aqui os anexos e não apresentou alterações significativas em relação ao modelo anterior.

Naquele ano, houve a suspensão dos Bacharelados de Emergência, que foram retomados em 2013, a pedido do Ministério da Educação de Timor-Leste.

Os dados presentes no Quadro (Quadro 08) abaixo confirmam a tendência de conceder maior ênfase à difusão da língua portuguesa e os números com relação à

proporção de gênero dos selecionados, tendo sido observada maior participação feminina (cerca de 58,82% dos selecionados) do que masculina (41,18%), embora, dessa vez, a proporção entre os dois tenha sido mais próxima. Este foi o primeiro documento a indicar explicitamente as atribuições da UFSC e a inserir uma check-list da documentação necessária como anexo, o que teria facilitado a conferência da documentação dos candidatos. Outra questão relevante é que é notável que tenha havido a preocupação em selecionar candidatos que estivessem inseridos na área da Educação, de forma mais ampla; e de Letras/ Linguística, conforme a observação do Quadro abaixo (Quadro 08) demonstra:

**Quadro 09 - Formação dos cooperantes selecionados pelo Edital PQLP – 45/2012**

<b>Área/ graduação</b>	<b>Quantidade</b>
Antropologia	01
Biologia	02
Educação	05
Física	01
Geografia	01
Letras/Linguística	05
Química	01
Sociologia	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2012)

**Quadro 10 - Distribuição por gênero de cooperantes do Edital 45/2012**

<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>
Feminino	22
Masculino	16
<b>Total</b>	<b>38</b>

Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2012)

Mais uma vez, a tendência de crescimento de vagas destinadas a candidatos que tivessem nível de ensino na área da Educação se manteve, haja vista que dezesseis das vagas (34,2% do total) disponibilizadas foram relacionadas a essa área, comprovando que houve tendência de selecionar pessoas capazes de orientar no planejamento e na execução das atividades, concedendo um caráter mais técnico ao programa. Segundo Reis (2015, p. 66), esse edital manteve a estrutura organizacional do anterior, mantendo dois projetos e a seleção de três articuladores pedagógicos.

Além disso, ainda segundo Reis (2015, p. 66), parte do grupo de selecionados se direcionou definitivamente a Baucau, segunda maior cidade de Timor-Leste. Até então, embora essa disponibilidade já houvesse aparecido em editais anteriores, não havia ocorrido registro de deslocamento de cooperantes para o interior do país. Em relação aos critérios de seleção, houve acréscimo do item que demanda experiência na área de formação de professores (Reis, 2015, p. 66), revelando, mais uma vez, a crescente preocupação em capacitar professores timorenses a partir de experiência prévia. Quanto à distribuição por gênero, a tendência de haver mais mulheres (10 mulheres) selecionadas do que homens (07 homens) se manteve, podendo indicar que havia mais candidatas interessadas em participar do processo do que candidatos do gênero masculino.

Devido à transição de governo, que ocorreu em 2011, com a eleição de Dilma Rousseff e a alguns ajustes nas políticas internas de negociação, não houve envio de cooperantes nesse ano. No relatório anual de atividades (PQLP, 2013), foi notado um certo desgaste na relação entre os dois países. Embora não explicita o motivo exato dessa questão, uma das hipóteses levantadas é a adoção de certos ajustes na

conduta da política externa conduzida pela presidenta, questão que, segundo o Ministro Antonio Patriota, refletiu na constatação de que “continuar não é repetir” (PEREIRA, 2011), ou seja, que seriam realizados pequenos ajustes, voltados principalmente para o desenvolvimento científico e tecnológico. Além dessa questão de prioridades em relação ao eixo das ações, a crise econômica internacional, iniciada em 2008, começou a ter seus efeitos no Brasil (ALBANUS, 2015), o que pode indicar a necessidade de se focar em ajustes internos.

Sendo assim, a missão brasileira teve que realizar esforços para retomar as ações a partir do ano seguinte, quando foi publicado o Edital 45/2012. Publicado em setembro de 2012, ele contou com dez páginas de conteúdo, incluídos aqui os anexos e não apresentou alterações significativas em relação ao modelo anterior.

Naquele ano, houve a suspensão dos Bacharelados de Emergência, que foram retomados em 2013, a pedido do Ministério da Educação de Timor-Leste.

Os dados presentes no Quadro (Quadro 09) abaixo confirmam a tendência de conceder maior ênfase à difusão da língua portuguesa e os números com relação à proporção de gênero dos selecionados, tendo sido observada maior participação feminina (cerca de 58,82% dos selecionados) do que masculina (41,18%), embora, dessa vez, a proporção entre os dois tenha sido mais próxima. Este foi o primeiro documento a indicar explicitamente as atribuições da UFSC e a inserir uma check-list da documentação necessária como anexo, o que teria facilitado a conferenciada documentação dos candidatos. Outra questão relevante é que é notável que tenha havido a preocupação em selecionar candidatos que estivessem inseridos na área da Educação, de forma mais ampla; e de Letras/ Linguística, conforme a observação do Quadro abaixo (Quadro 09) demonstra:

**Quadro 11 - Formação dos cooperantes selecionados pelo Edital PQLP – 45/2012**

Área/Graduação	Quantidade
Antropologia	01
Biologia	02

Educação	05
Física	01
Geografia	01
Letras/Linguística	05
Química	01
Sociologia	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2012)

#### **Quadro 12 – Distribuição por gênero (Edital PQLP – 45/2012)**

<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>
Feminino	10
Masculino	07
<b>Total</b>	<b>17</b>

Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2012)

O penúltimo edital objeto desta pesquisa é o 22/2013, publicado na internet em abril de 2013, e cujo conteúdo está organizado em dez páginas, contendo descrição pormenorizada das etapas da seleção e atribuição a cada bolsista participante do programa. Houve a inclusão da área de Ciências da Computação como prioritária, o que pode estar ligado à criação do curso de Engenharia da Computação na UNTL. Os dados presentes no Quadro (Quadro 13) abaixo confirmam a tendência de conceder maior ênfase à difusão da língua portuguesa e os números com relação à proporção de gênero dos selecionados, tendo sido observada maior participação feminina (cerca de 60% dos selecionados) do que masculina (aproximadamente 40%). Neste edital, há detalhamento das atividades e preocupação em conceder um layout institucional à publicação dos documentos do programa (REIS, 2015), além de definir melhor as atribuições dos articuladores pedagógicos.

**Quadro 13 - Formação dos cooperantes selecionados pelo Edital PQLP – 22/2013**

<b>Área/Graduação</b>	<b>Quantidade</b>
Ciências da Computação	01
Educação	01
Filosofia	02
Geografia	03
História	01
Letras/Linguística	12
Matemática	02
Sociologia	02
<b>Total</b>	<b>24</b>

Fonte: Adaptado de Reis (2015, p. 71)

**Quadro 14 – Distribuição por gênero (Edital PQLP – 22/2013)**

<b>Gênero</b>	<b>Quantidade</b>
Feminino	14
Masculino	10
<b>Total</b>	<b>24</b>

Elaborado pela autora a partir de dados da CAPES (2013)

A análise dos dados apresentados acima remete ao acordo de cooperação educacional entre o Governo da República Democrática de Timor-Leste e o Governo da República Federativa do Brasil, celebrado em 20 de maio de 2002, dia de

restauração da independência de Timor. (GUEDES; PAULINO, 2016). Já no artigo 1º I desse acordo, ficam explícitos os princípios da Cooperação Sul-Sul: “(BRASIL, 2004a) (BRASIL, 2004). O artigo 3º desse acordo estabelece, como objetivos,

o fortalecimento da cooperação educacional em todos os níveis e modalidades de ensino; b) a formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino; c) o intercâmbio de informações e experiências educacionais bem sucedidas em ambos os países; d) o incremento da cooperação interuniversitária e da produção científica (BRASIL, 2004).

Sendo assim, o programa apregoa que sejam desenvolvidas ações que possibilitem o trabalho em conjunto de ambos países, visando alcançar o desenvolvimento das capacidades por meio do intercâmbio de conhecimentos (PNUD, 2004) e de partilhas.

Depreende-se, dessa conceituação, que a principal característica da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na modalidade Sul-Sul consistiria no compartilhamento de capacidades especializadas e experiências entre os países, em uma relação mais horizontal e solidária, na qual há o desejo implícito de valorizar mutuamente determinadas capacidades setoriais na área da educação.

Suas ações estariam pautadas em três princípios básicos (SEGIB, 2018 p. 16): 1) o da horizontalidade, baseado na voluntariedade dos membros envolvidos, e que nenhuma das partes condicione sua participação à imposição de condicionalidades; 2) o do consenso, o que significa dizer que a execução das ações deve ter sido submetida ao consenso dos responsáveis de cada país e ter correspondido a marcos de negociação comum; e 3) o da equidade, que pressupõe que a CSS deve ser exercida de modo que seus benefícios se distribuam de maneira equitativa entre todos os participantes (SEGIB, 2018 p. 16). Esse último critério deve ser aplicado à distribuição de custos, que devem ser assumidos de maneira compartilhada e proporcional às capacidades dos entes envolvidos.

No que tange à cooperação em educação, o ideal seria que essa modalidade correspondesse às demandas do solicitante, atendendo à necessidade de haver compartilhamento de saberes, e de reafirmar a educação como direito de todos, ampliando e fomentando comunidades de aprendizagem e do alargamento cultural



dos países cuja língua oficial é a portuguesa (IRELAND, 2016). Para isso, é necessário que haja a superação da noção tradicional de cooperação, baseada na simples transferência de conhecimentos por meio da reprodução de conteúdos que, propositalmente, ou não, desconsideram a realidade local, atrelando, neste caso, o conhecimento a uma perspectiva ocidental.

Nesse sentido, assentado na análise dos editais, percebeu-se que, durante a fase experimental do programa (anuênio 2005/2006), os documentos não previam a necessidade de se ter experiência na área docente, incutindo que essa não era fundamental para o processo. Essa questão pode ter sido uma das causas estruturantes para a simples reprodução dos saberes, ocasionada pela falta do conhecimento de causa da realidade multicultural e linguística timorense. É possível dizer que isso teria-se refletido em um conhecimento passivo, que vê o aluno como receptor daquilo que lhe é transmitido, indo na contramão dos ensinamentos da pedagogia crítica de Freire (2011), para quem a educação deveria ser fundamentada na realidade cotidiana de quem está aprendendo, ajudando a construir um diálogo de saberes, no qual o discente possa refletir sobre sua realidade histórica e sua situação social e política.

Assim, embora de forma inconsciente, os cooperantes brasileiros poderiam estar contribuindo sumariamente para a reprodução do alargamento de saberes tidos como hegemônicos e, portanto, reconhecidos, como autorizados pela comunidade científica internacional (PEREIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2015), ou de outra forma, dotados de caráter desprezioso; a ser analisada a seguir.

### 3. O PQLP COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA EXTERNA: A PRÁTICA DA POLÍTICA OU A POLÍTICA DA PRÁTICA?

A fim de confrontar os dados presentes nos editais com a forma como ele de fato foi operacionalizado, entrevistamos alguns dos cooperantes do programa. Considerando a rede de contatos emergida a partir da comunicação que se deu durante a realização das entrevistas, esta autora procurou abranger participantes de todas as edições do programa. Sendo assim, houve participantes que foram ao território timorense em anos distintos, conforme demonstra a observação do quadro abaixo:

**Quadro 15 – Cooperantes entrevistados**

<b>Entrevistado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Ano de participação</b>
21_12	Feminino	2013/2015
20_12	Masculino	2013/2014
30_11	Masculino	2005/2006
09_02	Feminino	2014/2015
01_02	Feminino	2013/2014
21_02	Feminino	2009/2010
12_01	Feminino	2014/2015
12_02	Feminino	2005/2006
10_02	Feminino	2014/2015

Torna-se imperativo afirmar que, no contexto das entrevistas citadas acima, elas foram realizadas sem o conhecimento prévio dos entrevistados sobre o conteúdo das perguntas, procurando abordar questões que surgissem de maneira espontânea.

Além das entrevistas, um dos respondentes comunicou, por e-mail, que teria interesse em participar, porém, que não teria disponibilidade para ser entrevistado. Assim, ele questionou se haveria problema em enviar o roteiro da entrevista como questionário por e-mail e responder, posteriormente, por esse canal de comunicação, solicitação que contou com aceno positivo, considerando a relevância dessas respostas e as informações a serem obtidas. Dessa forma, nesta pesquisa, foram realizadas nove entrevistas e o retorno de um formulário, computado abaixo:

#### Quadro 16 – Questionário preenchido

Questionário preenchido	Gênero	Ano de participação
Q01	Masculino	2014/2015

De antemão, nota-se que o número de respondentes do gênero feminino é relativamente maior do que do gênero masculino, o que poderia ser justificado pela quantidade superior de candidaturas e de participação nas ações que foram desenvolvidas no âmbito do programa. Sendo assim, há uma primeira pista das informações obtidas no primeiro bloco de perguntas, que visava conhecer, de forma genérica, algumas características que os aproximem enquanto cooperantes, embora seja arriscada e contraditória a afirmação de que existiria um perfil exato de participantes.

Sobre este assunto, Cassiani, Linsingen e Pereira (2016), afirmam, a respeito do perfil dos cooperantes, nas ações realizados entre os anos de 2014 e 2015, que:

[...] Em geral, as idades dos cooperantes variam de 25 a 50 anos, estando a grande maioria na faixa de 30 a 40 anos. Essa rica diversidade produz uma comunidade que se auto organiza e se gesta a partir de algumas diretrizes apresentadas pela CA-UFSC e pelos articuladores que ali passaram, mas que acaba por se tornar mais independente e com uma organicidade própria. (CASIANI, LINSINGEN & PEREIRA, 2016, p. 404)

A este respeito, cabe destacar, mais uma vez, que pode ter havido uma mudança em relação ao perfil dos cooperantes, quando comparado ao período anterior à cogestão da UFSC, uma vez que a identificação da necessidade de avaliação do PQLP ocorreu a partir de 2009, quando foi ressaltada a importância de

visitações in loco. Essa avaliação possibilitou compreender que havia a necessidade de estreitar relações entre os membros do PQLP e a CAPES (RELATÓRIO DE VIAGEM INTERNACIONAL DA CAPES, apud CASSIANI; LINSINGEN; PEREIRA, 2016), pretendendo assegurar que os cooperantes tivessem apoio no desenvolvimento dos projetos e no apoio para a capacitação pedagógica dos participantes do programa.

A partir de então, houve o convite formal, solicitando à UFSC sua contribuição ao programa, o qual foi considerado como um aceno importante para o aperfeiçoamento do PQLP. Cassiani, Linsingen e Pereira (2016) afirmam que, a partir de então, os profissionais da universidade tiveram a oportunidade de colaborar diretamente para discutir questões prioritárias para o aperfeiçoamento do programa, sugerindo a redação dos editais e estando presente em cada semestre para o acompanhamento do trabalho.

Considerando que a seleção de pessoas seria bastante relevante, a primeira modificação proposta para alteração no edital foi em relação ao aprimoramento do perfil dos cooperantes (CASSIANI, LINSINGEN & PEREIRA, 2016), estando o edital escrito como se encontra abaixo:

Estudantes brasileiros de cursos de pós-graduação stricto sensu em educação, educação científica e tecnológica, ensino de ciências, ensino de língua portuguesa, linguística e/ou áreas afins, **preferencialmente com no mínimo dois anos de experiência docente comprovada na área;**

Docentes brasileiros de Instituições de Ensino Superior (IES) com **no mínimo dois anos de experiência em ensino, pesquisa e/ou extensão nas áreas de educação, educação científica e tecnológica, ensino de ciências, ensino de língua portuguesa, linguística e áreas afins;**

**Integrantes brasileiros de projetos de pesquisa ou núcleos de estudos nas IES, com pós-graduação stricto sensu e experiência de no mínimo dois anos em docência, pesquisa e/ou extensão nas áreas de interesse deste Edital; 3) Professores brasileiros com experiência comprovada na elaboração e atuação na formação de professores nas redes da Educação Básica; [... ] (BRASIL, 2013, grifos da autora)**

Com essas exigências, fica evidente que o grupo pretendeu valorizar os

professores da rede básica de ensino, por meio da articulação da teoria com a prática pedagógica, independentemente da formação inicial dos cooperantes (CASSIANI, LINSINGEN & PEREIRA, 2016). Além disso, constatou-se que alguns participantes que atuavam em Timor-Leste não tinham bom domínio da Língua Portuguesa (LP), o que levou à exigência de que existisse, além da arguição oral, uma arguição escrita em LP.

A justificativa informada pelos autores que participaram das avaliações in loco das ações do PQLP era que, dessa forma, os candidatos passassem a ter conhecimento, mesmo que minimamente, da realidade do país, entrando em contato com trabalhos já publicados e se informando sobre os acontecimentos de Timor, haja vista, que, em alguma medida, quando existente, o conhecimento prévio dos cooperantes parecia estar restrito aos conflitos pela independência do país, questão inferida de parte das entrevistas coletadas, conforme apontou a entrevistada 12\_02\_2019. Quando questionada sobre se já havia ouvido falar da realidade timorense no período anterior à inscrição no programa, a entrevistada 12\_02\_2019 comenta:

[...]Sim. Depois que eu fui buscar as informações, eu me recordei de ter acompanhado as notícias na época do processo de independência, mas havia me desligado. **Não tinha nenhuma conexão com Timor-Leste nem acompanhava as notícias.** (Entrevistada 12\_02\_2019, grifo da autora) .

Nesse sentido, infere-se haver tido certo desconhecimento a respeito da dinâmica da sociedade timorense, o que leva a concordar com Cassiani, Linsingen e Pereira (2016), quando afirmam que certos saberes foram levados para outro contexto sem considerar os conhecimentos locais e sem proporcionar um diálogo de saberes (CASSIANI, LINSINGEN & PEREIRA, 2016). Essa visão vai ao encontro de Dale (2004), para quem as instituições do estado-nação, e o próprio Estado, seriam moldados por meio de uma ideologia de mundo dominante (ou ocidental), e não como criações nacionais autônomas e únicas.

Nessa perspectiva, os Estados teriam suas políticas regidas por normas e culturas universais, nas quais algumas línguas se comportariam como dotadas de cientificidade e, portanto, representantes de uma “teoria comum do progresso e do valor.” (JANNING, 2016, p. 237) Em contraposição, as línguas e os saberes locais

seriam vistos como atrasados, deficientes, primitivos ou subdesenvolvidos, conforme assinala Janning (2016), o que equivale a dizer que, em Timor-Leste, a LP teria se imbuído de certa cientificidade, e portanto, hierarquicamente superior ao tétum ou a outras línguas nativas de Timor-Leste.

Ainda, segundo o autor (JANNIG, 2016), a cooperação em educação adquiriria um papel de mão única assistencialista, indo na contramão de uma perspectiva não-tradicional de educação, cujos pressupostos epistemológicos se fundamentam na ideia de que o pensamento não tem fronteiras, ou seja, não é monolítico e uníssono, mas assentado na visão de que o conhecimento se constrói, se destrói e se reconstrói.

Nesse sentido, é útil recorrer a dois teóricos da área da Educação: Jean William Fritz Piaget e Paulo Freire (BECKER, 2011), para quem as relações sociais não são únicas, podendo ser coercitivas ou cooperativas. As relações de coerção, de acordo com essa perspectiva, conduziriam ao respeito unilateral, em que os docentes assumiriam uma atitude em relação aos alunos, em que estes últimos seriam vistos como meros objetos, recebendo a cultura, os valores e as ordens daqueles que os dominam.

Já as relações de cooperação estariam ligadas ao conhecimento mútuo, em que a educação ocorreria de forma dialógica, reconhecendo, portanto, a importância das relações sociais para a aquisição de um conhecimento ativo e transformador, ao qual Becker (2011) estabelece algumas aproximações entre as ideias de Piaget (1896-1980) e Paulo Freire (1921-1997).

Para o segundo, declarado, a partir de 2012 (até o presente), patrono da educação brasileira, “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2011 p. 11). Ambos acreditavam que o sujeito humano deva ser compreendido como um organismo vivo, personificado em um indivíduo que é gerador de ações e decisões.

Nesse sentido, tanto Piaget quanto Freire (BECKER, 2011) partiam do pressuposto de que embora o indivíduo tenha seu comportamento delineado por seu entorno cultural, histórico e social, a ação constitui um elemento autônomo,

notoriamente no plano simbólico, possibilitando o logro de níveis progressivos de tomada de consciência, que, na perspectiva dos autores, implicaria na assimilação do meio. Assim, segundo o autor, para que se estabeleça o processo de troca e de diálogo entre os docentes e os discentes, faz-se necessário partir de onde o sujeito está, cognitivamente e afetivamente (BECKER, 2011), despertando os interesses dos discentes a partir de realidades vivenciadas por eles.

Não adiantaria o simples domínio do conteúdo, mas tomar para si o conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura, característicos de uma determinada coletividade. “Se o professor quer ensinar, que pegue os olhos dos alunos emprestados” (frase atribuída a Paulo Freire), diria o patrono da educação brasileira. Ou em outras palavras: “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2001, p. 259). Toda aprendizagem resulta de um processo de trocas entre o discente e o docente. Sendo assim, os dois universos se encontram e se emaranham, seja o universo da língua, seja relacionado ao que se vivencia.

O “ensinar” é sempre dialógico. Quem ensina, aprende, porque reconhece um conhecimento antes aprendido; e o aluno aprendiz permite que o educador se abra às suas incertezas. Esta exige que a capacitação do profissional ocorra através de preparo, de capacitação e de formação; e que esses se tornem processos permanentes. (FREIRE, 2001, apud BECKER, 2011). Isso implica dizer que todo processo vem da capacidade de se permitir ultrapassar a figura do professor enquanto detentor do conhecimento, e sim como disposto a trocas de aprendizagem

.É necessário que o sujeito, para ensinar, e, portanto, aprender, possa ler o mundo e ler a leitura do mundo feita anteriormente. A compreensão da leitura do mundo passa, assim, pela percepção de que ela tem a ver com a mudança à qual o educador está disposto a seguir no processo. Como um processo que vive em um continuum, faz-se necessária a compreensão de que as interpretações e as leituras que se faz do mundo estão sujeitas à resignificação, o que permite reconhecer criticamente a razão de ser do objeto.

De tal maneira, (CORREA, 2002), no contexto tradicional, o papel do professor, é definido como controlador e fonte de conhecimento principal da aprendizagem, enquanto ao aluno incumbe o papel de mero reproduzidor do conteúdo.

Transpondo essa questão para o caso timorense, como se está trabalhando com a análise de um contexto em que boa parte da população aprende a LP como língua não-materna, “a abordagem comunicativa possibilita a expressão não apenas individual, mas também como veículo de transmissão de cultura e ideologia” (CORREA, s.d., p. 6), propiciando, assim, o entendimento e a capacidade de interagir com a cultura e visão de mundo apresentados pelo falante dessa língua. Portanto, a escolha pela adoção de determinado idioma não pode ser dissociada de um projeto hierárquico de poder, refletindo dicotomias já existentes.

A respeito disso, a percepção de Diniz & Silva (2013) nos parece relevante. As autoras participaram como estagiárias-docente da disciplina de LP no âmbito do PQLP. Ao comentarem sobre o critério adotado para avaliação final de seus discentes do terceiro ano do ensino básico, elas disseram haver solicitado a elaboração de um memorial. Uma das questões destacadas por ambas é que a crença dos estudantes de que eles não sabiam português foi muito recorrente. Destaque-se uma das frases assinalada no memorial, em que um estudante, ao se referir aos logros adquiridos a partir da participação nas aulas, assinalou que...

[. .] [e]sse curso é muito importante porque no início nós não sabemos bem a língua portuguesa em escutar, compreendem, mas hoje já compreendemos o que os professores falam, o que lemos, porque em esse (sic) curso os professores treinam nós para escutar com tipo de ouvir as músicas, ver os filmes e também treinar pra escrever texto, traduzir outra coisa etc. (Estudante 2 in Diniz & Silva, 2013, p. 15)

A partir desse memorial, infere-se a existência de uma crença compartilhada entre os estudantes timorenses de que eles desconheciam o português, demonstrando, portanto, dificuldades em compreender a língua falada e também de se expressar, o que teria sido dirimido pela “ajuda” dos cooperantes brasileiros. Essa perspectiva assinala e reifica a compreensão de que o português falado pelos professores, tidos como hierarquicamente superiores, seria mais confiável e correto do que aquele falado pelos alunos timorenses, marcando a dualidade do “eu” e do “outro”, não como em um processo dialógico, mas sim como distintivo.

Ao comentarem a respeito disso, Pereira, Cassiani & Linsingen (2015) sugerem que o caráter assistencialista e de colonialidade são inevitavelmente existentes em



relações interculturais ou em processos de cooperação internacional. Essa questão parece ter sido reproduzida, mesmo que inconscientemente, pelos cooperantes brasileiros, ao assinalarem as motivações que os impulsionaram ao realizarem suas inscrições para participar do PQLP.

Dentre os entrevistados para essa pesquisa, apareceram as seguintes motivações, embora nem todas tenham aparecido de forma direta em suas falas:

- a participação era a mais próxima possível da **oportunidade de trabalhar em um organismo internacional**(12\_02\_,grifo da autora);

- **atuar em países em desenvolvimento** (12\_02\_, grifo da autora); • a **remuneração** oferecida pelo programa era interessante (30\_11\_, grifo da autora);

- **participação em um programa de caráter internacional** (Q01\_02, grifo da autora);

- o fato de haver acabado de terminar a Pós-Graduação, a oportunidade de poder **unir o assunto da pesquisa ao trabalho em Timor-Leste** e estar bastante disponível naquele momento (21\_12\_, grifo da autora );

- já haver realizado ação em território timorense e **ter tomado conhecimento do programa a partir da interação com os cooperantes que lá se encontravam** (21\_12, grifo da autora);

- desafios** que a participação em Timor lhe proporcionaria (20\_12, grifo da autora);

- o fato de **haver trabalhado com projetos de ensino de LP como língua estrangeira** dava motivação para desenvolver as ações (15\_12, grifo da autora) A esse respeito, a cooperante 12\_02 assinala que sempre teve o desejo de trabalhar com atividades de cooperação internacional e, quiçá, de atuar no Sistema das Nações Unidas (ONU):

Eu sempre tive interesse de participar desses programas de cooperação.... Sempre foi um sonho trabalhar com o Sistema das Nações Unidas. Então, isso me pareceu uma coisa bem próxima. **Trabalhar nas Nações Unidas seria uma coisa bem distante para mim, né? Mas essa proposta de fazer trabalho internacional em países que estavam em desenvolvimento me**

**chamava a atenção.** Então, isso me atraiu e **aí, vem Timor-Leste e a gente vai buscando onde é que é Timor-Leste mesmo, né?** (Risada seguida de um breve silêncio) . . . Acho que isso acontece e eu me sentia desafiada a realizar um trabalho dessa natureza. (12\_02, grifos da autora)

As motivações parecem estar próximas àquelas verificadas por Pereira, Cassiani & Linsingen (2015), que, ao procurarem estabelecer um perfil dos cooperantes do programa, perceberam que, intrincadas aos desejos que impulsionavam a candidatura ao PQLP, estavam percepções dotadas de caráter assistencialista e, em certa medida, carregando o sentido de colonialidade do saber/poder, intrínsecas a todo tipo de cooperação educacional, já que ela refletiria hierarquias de poder já existentes.

Em outras respostas, há uma fala que aponta para a percepção de que a participação nas ações do programa possibilitaria a valorização dos professores da rede pública de ensino, conforme verificado na entrevista abaixo:

A gente era muito bem tratado. Tanto é que quando eu voltei para o Brasil, eu tinha uma professora na pós que solicitou que eu fizesse um relato de estudo. [...] Em Timor, eu era muito respeitado enquanto professor. Daí você chega aqui no Brasil, o aluno não te respeita, o aluno não faz nem isso para você. (parte incompreensível na gravação) Às vezes, te xinga, te manda para tudo quanto é lugar. Então, quando eu voltei e precisava trabalhar, eu voltei para a escola em que eu dava aula e acumulei um segundo cargo na Prefeitura em que sou efetivo, comecei a trabalhar e aí, tinha uma turma lá que eu disse 'Meu Deus do céu. . . parece que pegou todo mundo bagunceiro e colocou nessa turma; e era menino só xingando o outro'. Eu estava muito incomodado com isso, e **quando fui provocado a fazer o relato de experiência para a Universidade, eu me dei conta que eu era muito bem tratado em Timor. . . me davam muito valor... me davam até o valor que eu não tinha, porque a gente sempre tentava tratá-los como iguais. O timorense, pelo fato de ter sido muito massacrado [...], para ele entrar na sala, mesmo que a porta estivesse aberta, ele batia na porta, pedia licença e só entrava caso eu dissesse: 'faz favor'. Então, tem que dar o comando para ele entrar. Eles são muito educados nesse sentido, mas ao mesmo tempo, eles são muito oprimidos também.** E o tempo inteiro a gente tentava trabalhar essa informalidade com eles, mas eles são formais em tudo. . . até para tirar uma dúvida com a gente, eles chegavam na nossa sala, pediam licença e pediam autorização para sanar as indagações: 'Querida saber se eu poderia me dirigir a palavra ao senhor'. (30/11, grifo da autora)

Essa acepção se torna importante em diversos aspectos, dentre os quais destacam-se dois deles: o primeiro, referente à remuneração, que, no período elencado, era superior ao piso salarial pago no Brasil. A bolsa oferecida aos

participantes que foram selecionados no mesmo edital que o do entrevistado correspondia a 1.100 dólares estadunidenses, o que, na época, era cerca de 2.640 reais.

Ademais, em sua fala, o entrevistado parece dar ênfase aos marcos distintivos entre brasileiros/timorenses; discentes/docentes; cordialidade/falta de cordialidade e, em menor escala, à motivação para contribuir com a supressão do que ele considera “opressão dos timorenses”, questão dotada de um caráter messiânico, conforme já verificado por Pereira, Cassiani & Linsingen (2015), que apontavam para certa hierarquização das relações entre os professores brasileiros e os timorenses.

O que chama a atenção na fala acima é sobretudo a complementaridade e/ou contrariedade do discurso: ao mesmo tempo em que se reconhece a subordinação dos timorenses como algo negativo, também a valoriza como indicativo de educação e de valorização profissional.

Reconhece-se, entretanto, que, em 2009, no ano em que a UFSC assumiu formalmente a cogestão do programa, questões relativas à assistencialidade do saber já haviam sido identificadas e houve um esforço para criar ethos para a efetiva operacionalização do PQLP, conforme transcrito abaixo:

[...]eu acho que isso [a **horizontalidade do programa**] acabava ficando muito **assim... essa é uma coisa que a gente tem como ideal dentro de um projeto... que a relação seja horizontal dentro de um projeto, seja uma relação mesmo de troca. . . mas quando a gente vai para a prática, é fato que isso acontece mais ou menos dependendo de como o professor se relaciona naquela sociedade**, mas se eu tiver que fazer uma análise geral, acho que no nosso grupo, no grupo em que eu fui, essa era uma máxima. . . acho que a gente conseguia levar isso para a prática e acho que a gente buscava uma autocrítica. . . acertando às vezes e errando também, mas acho que a gente era uníssono. . . Inclusive, talvez por antes, acho que nas experiências anteriores de outros editais, eu ouvi relatos de professores que já estavam lá há mais tempo e que tinham essa relação meio que de cima para baixo com os timorenses. Talvez, na escolha dos novos professores, isso tenha sido reparado. (01\_02\_2019, grifos da autora)

A análise da fala da participante de 2014 é muito importante, pois revela o discurso de certo caráter institucional do programa. Nas entrelinhas, as palavras incutem o fato de que a cooperante associa a horizontalidade do PQLP à individualidade de cada um dos professores. A identidade do 'novo' cooperante denota

expectativas em relação ao aperfeiçoamento que teria ocorrido a partir do momento em que a Universidade Federal de Santa Catarina começou a geri-lo em conjunto com a CAPES.

Esse novo cooperante teria perfil autocrítico e, em algum aspecto, demonstra amadurecimento em termos de horizontalidade do saber. Revela também a existência de um ethos, que pode ter sido responsável pela produção de homogeneidade no programa, ao buscar se aproximar dos cooperantes, chamando-os para contribuir diretamente e a dialogar a respeito das diretrizes do PQLP e a proposição de mudanças quanto à sua estruturação.

Considerando que as maiores dificuldades narradas pelos cooperantes aqui entrevistados estavam relacionadas à:

- dificuldade de adaptação a um contexto muito diferente àquele vivido anteriormente,
- problemas emocionais decorrentes de sentir falta da família, • identificação da falta de planejamento do programa;
- convivialidade;
- falta de manejo social (convivência muito restrita aos participantes do
- relações de trabalho desgastantes (enquanto bolsistas), falta de comunicação entre a CAPES e autoridades timorenses; e a percepção de que os cooperantes estariam sendo subutilizados (estariam ali para 'tapar-buracos') seria natural que surgissem tentativas de suprir essas deficiências com encontros de planejamento e de discussão a respeito das disciplinas, o que resultou na sistematização de reuniões para compartilhar experiências a respeito de possíveis falhas e desafios relacionados às ações do PQLP.

Essas teriam contribuído no sentido de somar esforços para se criar a identidade do programa, se é que possível afirmar que houve uma; aprofundar as relações entre os cooperantes; e, principalmente, de se comprometer a criar a historiografia do PQLP. Embora essas iniciativas tenham apresentado avanços em termos de preservação da memória do PQLP, o programa continuou apresentando

desafios.

Quando questionados a respeito do que acreditavam que a criação dos grupos de pesquisa tenha trazido em termos de ganhos qualitativos, os entrevistados disseram, em sua maioria, que foram beneficiados positivamente. Segundo a entrevistada 01\_02, a organização das reuniões levou em consideração as percepções dos cooperantes para que houvesse sua efetiva sistematização.

No início, a reunião era muito pesada. Era pesada porque era o dia inteiro falando das demandas, do que havia sido feito, do que estava a fazer. Aquilo ficava muito pesado e às vezes, acabava sendo um blá-blá que não era muito produtivo. Acho que todo mundo percebeu que aquilo não estava dando muito certo. . . assim, depois de conversas com os articuladores- pedagógico do período, houve uma mudança na forma como a reunião era realizada, passando a ser pela manhã a reunião com todos os professores para falarmos das coisas em comum do programa e à tarde, os grupos se dividiram de acordo com as áreas. A gente fez grupos de estudos separados de acordo com as áreas de interesse. A partir daí, saiu artigo, saiu trabalho para congresso. Essa forma foi muito mais produtiva, foi melhor para todo mundo... (01\_02)

O que se depreende dessa fala é que havia a percepção de que a quantidade significativa de cooperantes a partir de 2014 exigiu que fossem identificadas demandas mais significativas quando comparado ao grupo que foi selecionado no edital anterior. Assim, o grupo deixou de ser pequeno (com cerca de quinze cooperantes) e passou a contar com um número significativo. Isso impossibilitava a organização de reuniões que abarcassem os mais diversos problemas de áreas distintas entre si.

Identificou-se que as reuniões acabaram-se tornando improdutivas dado o número extenso de participantes. Sendo assim, uma das formas encontradas para amenizar o problema e tornar as atividades mais produtivas foi a divisão em reuniões de grupos de trabalho, nos quais se abordavam temas comuns relativos a cada área do programa.

Procuravam-se discutir temas e propor formas de aplicar as questões abordadas à sociedade timorense. Desses grupos de trabalho, oriundos das reuniões, foram estruturados grupos de estudos e, de acordo com a fala da mesma cooperante, foi reconhecida a necessidade de organização de institucionalização de um plano

pedagógico que levasse em conta as visões de ensino e de cooperação que o programa tinha (ou ao menos, deveria ter, de acordo com a fala da entrevistada).

O plano pedagógico, de acordo com a cooperante, pretendeu levar em conta as articulações entre os docentes e, ainda, de estabelecer possibilidades de avaliação das ações do programa.

Assim, a partir da fundamentação pedagógica inspirada em Paulo Freire, os grupos de estudo e de pesquisa pretenderam levar em consideração as mais diversas teorias e modalidades de ensino, pesquisa e extensão que estivessem fundamentadas no diálogo com o contexto timorense em que estivessem sendo implementadas. A formulação do plano pedagógico do programa poderia, dessa forma, ser apontada como um dos benefícios indiretos da realização dos grupos de estudos.

Além disso, ele tentava identificar mecanismos para a solução das deficiências identificadas na operacionalização do programa, designando a codocência como uma das situações ideais a serem realizadas.

Ao longo das entrevistas, entretanto, uma das falas soa mais crítica em relação a essa perspectiva. A entrevistada 12\_2 cita que a codocência era algo resultante das tentativas de identificação de questões deficitárias das ações do PQLP. No entanto, segundo ela,

**[o]s grupos de pesquisa não contribuíram do ponto de vista prático, porque o PQLP, como programa, tinha coisas muito abertas.** Então, eu mesma, quando cheguei lá, me perguntei: 'o que eu vou fazer?' 'O que eu tenho que fazer mesmo? Eu não sabia. . . eu saí do Brasil e cheguei a Timor e nos meus primeiros meses lá, eu não sabia o que eu ia fazer. . . então, eu poderia dizer que era um desperdício de verba. Eu fiquei muito tempo sem fazer muita coisa e o cooperante ficou lá sem fazer muita coisa também. Então, se você tem o programa delineado com o governo timorense previamente, mais sobre a necessidade, mais sobre aquilo que eles estão precisando, isso poderia ser melhor otimizado. . . até sobre o perfil das pessoas que vão. . . sobre o que estão precisando mais. A gente acabava chegando lá e dizendo: "oi, estamos à disposição de vocês. . . o próprio INFODERPE, uma vez, disse assim: "ah, vocês estão aqui, mas a gente não sabe o que fazer com vocês, e era o INFODERPE quem pagava a nossa folha... os grupos de pesquisa surgiram de forma um pouco aleatória. . . não me lembro o porquê, mas o que sugeriam para a pesquisa era algo que eu não conseguia entender o que era aquilo e nem sequer a intenção deles de pesquisar, o que era aquilo... não achava que fazia sentido. Eu sou uma pessoa apática. . . e eu falei com os coordenadores na época e disse que queria mudar de grupo, porque eu não estava me encaixando ali. . . eu fui para outro grupo. Esse outro

era sobre análise do discurso e aí, tinha gente de diferentes áreas. Eram muitas descrições e no final das contas, veio a ideia de publicar o livro, o que eu acho que foi algo legal, mas nem todo mundo participou. Então, não havia relação sobre o que a gente estava discutindo e sobre o que a gente estava fazendo neste grupo com nenhuma ação do programa... havia relação com os meus interesses pessoais, com as minhas curiosidades... porque eu gostaria de aprender, mas não estávamos lá como pesquisadores. Muitos fizeram isso paralelamente, mas não era essa o objetivo do programa. Foi muito do interesse pessoal de cada grupo e acabou se tornando algo bem aleatório... foi algo espontâneo. Os grupos de pesquisa não tinham vínculo com as diretrizes do programa. Alguns grupos desenvolveram ações que não estavam no escopo do programa. Inclusive, tivemos problemas com algumas instituições timorenses no sentido de termos entrado em áreas nos quais não éramos solicitados... então, no meu ponto de vista, não. Os grupos de pesquisa podem ter cruzado algumas questões, mas não tinham relação com o programa. (12\_2, grifos da autora)

Assim, embora a codocência possa ser apontada como uma das consequências positivas da organização dos grupos de pesquisa, um olhar mais crítico permite inferir que eles levavam em conta interesses pessoais que não estavam diretamente relacionados com as ações do PQLP. Ademais, depreende-se da fala da entrevistada que o planejamento do programa foi algo deficitário, uma vez que não levou em consideração as particularidades relacionadas à realidade timorense. Dentre esses fatores, deve-se levar em consideração o ponto de vista histórico-cultural, advindo da realidade plurilíngue do país, em que apesar de a língua portuguesa ser considerada oficial, há cerca de quinze línguas nativas em seu território, além do tétum.

Essa questão representou uma das dificuldades mais significativas para o desenvolvimento das ações do programa, uma vez que parte dos entrevistados indicou que o contato inicial com o programa se deu por meio do recebimento de e-mail institucional pela instituição de pós-graduação ao qual estavam vinculados.

Através do envio, alguns candidatos tomaram conhecimento de informações básicas sobre o PQLP e, de alguma forma, se sentiram motivados a procurar a respeito das características e de suas plataformas de ação. Desde o período em que a Universidade Federal de Santa Catarina assumiu a cogestão, em parceria com a CAPES, foi observada a necessidade de selecionar bolsistas que tivessem experiência com o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), tentando mitigar experiências relacionadas ao desenvolvimento das ações anteriores, que parecem não ter-se atentado ao fato de que o ensino de português era ofertado por meio de práticas pedagógicas adotadas no Brasil como ensino de língua nativa.

Assim, a busca por um perfil de cooperantes que tivesse experiência com PLE pode ser apontada como um dos traços da gestão da UFSC.

Uma coisa que eu observei e que outras pessoas também observaram é que neste edital em que eu entrei, eles priorizaram pessoas que já tivessem experiência com ensino de português como língua não-materna, porque nos editais anteriores, haviam ido professores que não tinham experiência com língua portuguesa como língua estrangeira e isso é difícil... aliás, é completamente diferente a abordagem de você ensinar para um brasileiro e para um estrangeiro. . . você ensinar uma língua como nativa e ensinar uma como não-materna para o seu aluno e neste edital em que eu fui selecionada, eu e outros colegas já tínhamos experiência nesta área. Inclusive, era uma área relativamente nova no Brasil. Por conta disso, no meu projeto, eu já mostrei conhecimento desta área, que julgo ter contribuído bastante para eu ter passado. (01\_02)

A respeito disso, torna-se relevante a observação de que havia argumentos dominantes nas esferas do discurso governamental e acadêmica, defendendo a presença da língua portuguesa (LP) como um fator cultural, fazendo uma ligação com o passado, além de entender que a LP teria uma penetração homogênea em Timor-Leste, como se fosse falada e aceita igualmente em todas as regiões e por todos os estratos sociais no país (SANTOS, 2016, p. 232). O que ocorria, entretanto, era que a LP foi difundida pela elite e continua ainda estando associada a elites culturais.

Essa sentença não é acurada, pois apesar de a LP haver sido utilizada para fins de comunicação durante o período da colonização portuguesa, Ruak (2011) afirma que seu uso esteve restrito aos usos de administração e ensino, mesmo no domínio português. Essa língua era falada pelos portugueses e pelos timorenses que circulavam nos ambientes das instituições administrativas do Estado e nas escolas. Há que considerar, também, que a população mais jovem cresceu e iniciou seus estudos na época da ocupação indonésia, sendo o bahasa indonésio, em conjunto com as línguas locais, as línguas mais utilizadas.

Esse é o caso dos alunos para os quais os cooperantes lecionavam, o que justifica a necessidade de selecionarem estudantes que tivessem experiência com o ensino de língua portuguesa como língua não-materna.

Ainda recorrendo a esse debate, ao longo da entrevista com 02\_02, ela comentou que um dos maiores desafios para a concretização das ações do ensino



em língua portuguesa era o despertar para a necessidade do aprendizado de LP entre os estudantes timorenses, uma vez que ao serem indagados sobre a necessidade de aprenderem o português, o caráter das respostas sempre remetia ao fato de ser uma das línguas oficiais de TL. Especificando e se aprofundando um pouco mais na descrição das respostas que surgiam ao serem indagados sobre suas principais motivações, a entrevistada demonstra que, na universidade, a língua de ensino era o português e a aprendizagem dessa língua era fundamental para ter acesso a bolsas de estudo ofertadas por universidades brasileiras e portuguesas.

Apesar de essa discussão ultrapassar os objetivos desta pesquisa, torna-se importante assinalar essa questão, uma vez que o aprendizado da língua portuguesa se apresentava como um fator simbólico de estreitamento de laços entre as comunidades lusófonas e o intercâmbio entre instituições universitárias e timorenses. Também se infere disso que a população timorense com acesso ao ensino da LP faz parte de uma comunidade mais escolarizada, possibilitando-os o acesso ao ensino formal superior.

Para Jesus (2015), a partilha da língua tem a chance de potencializar o intercâmbio e a cooperação entre os países, mas, em consonância com Cabral (2011), faz-se importante não superestimar as proximidades e as semelhanças entre os países lusófonos, uma vez que se simplificam as diversidades das comunidades lusófonas, suas particularidades sociais, geográficas e culturais.

Assim, como identificado nas seleções anteriores do programa, a partir do período em que passou a existir a cogestão da UFSC, os candidatos que se inscreveram no processo seletivo tiveram que submeter, junto dos outros dados necessários, um modelo de projeto de ações a serem desenvolvidas. Se, por um lado, conforme indica a entrevistada 02\_02, os modelos de projeto podem ter possibilitado a identificação de um perfil dos cooperantes selecionados, por outro, esse pré-requisito parece ter gerado uma certa confusão entre os selecionados.

Em solo timorense, eu vi que esse projeto causava confusão na mente das pessoas, porque não eram elas individualmente que iriam desenvolver o seu projeto. Apesar de isso estar claro no edital, alguns cooperantes acreditam que iam desenvolver os seus próprios projetos e suas próprias ações. Existia a argumentação: 'ah... o projeto que eu escrevi.' Às vezes, algum cooperante que queria desenvolver alguma atividade de seu próprio interesse, cabia à gente contornar isso, o que me pareceu confuso... escrever um projeto que não seria aplicável e a gente não tinha minimamente a noção do que seria necessário, mas também não sei quais eram as motivações dos coordenadores acadêmicos do programa ao solicitarem a elaboração do plano de ações como um dos critérios para a inscrição no processo seletivo do programa. (02\_02)

Ao comentar sobre as motivações que nortearam a solicitação da elaboração de um modelo de plano de ação para os que estavam candidatando-se para participar do PQLP, Cassiani (2018), que atuou como articuladora-geral do programa, afirmou que a equipe avaliadora pretendeu que os candidatos procurassem mais informações a respeito da sociedade timorense e dos acontecimentos que justificassem sua atuação. Essa nova perspectiva para selecionar cooperantes pretendeu adequar-se aos principais fatores identificados anteriormente, procurando sanar algumas das dificuldades.

Conforme o debate iniciado no primeiro capítulo, no que tange às diretrizes da Cooperação Sul-Sul (CSS), a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) estabelece que a CSS pode ser compreendida como o intercâmbio horizontal de conhecimentos e experiências originados nos países em desenvolvimento cooperantes.

Entre as bases da cooperação sul-sul, estão o desenho, a implementação técnica e a gestão compartilhadas de projetos e ações, concretizadas a partir do envolvimento de instituições cooperantes do Brasil – neste caso, a CAPES e a UFSC e dos países parceiros – o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFODERPE) e a Universidade Nacional Timor Lorosa' (UNTL).

Importa notar que os princípios da Cooperação Sul-Sul devem ser pautados pelo respeito à soberania dos países em desenvolvimento; pela não interferência em assuntos internos nos países que recebem a cooperação; horizontalidade (referem-se mutuamente como parceiros, e não como doador e receptor); e ganhos mútuos entre os cooperantes (TOMAZINI, 2017). Ademais, conforme assinala Corrêa (2010), outras questões que marcam a Cooperação Sul-Sul estão relacionados à solidariedade internacional e à ausência de condicionalidades, como reforçado

abaixo:

Os operadores da cooperação entre países em desenvolvimento são enfáticos quando indicam a solidariedade como seu elemento motivador e desvinculado de interesses outros que não a promoção do desenvolvimento, posicionamento em contraponto às condicionalidades e direcionamentos que permeiam a ajuda oficial ao desenvolvimento dos países desenvolvidos. (CORRÊA, 2010, p. 91)

Torna-se relevante assinalar essa questão, pois a execução da Cooperação Sul-Sul está pautada, ao menos no nível dos discursos oficiais e ao nível dos documentos, pelos princípios assinalados acima, que colocam a CSS no campo de projetos de cooperação, pretendendo aproximar os países do "Sul Global" enquanto uma criação epistêmica que se diferencia da produção acadêmica proveniente dos países do "Norte Global" (CAIXETA, 2015), propondo vias alternativas de desenvolvimento que sejam independentes de recursos provenientes de países desenvolvidos ou com renda alta.

Apesar de aparecer como uma via alternativa de desenvolvimento, alguns desafios de ordem prática são apontados por Caixeta (2015) para a operacionalização dos projetos de Cooperação Sul-Sul. Um desses desafios está ligado ao fato de que a CSS não possui instituição de referência, o que implica dizer que essa modalidade de cooperação não possui um polo aglutinador entre seus diferentes atores (TOMAZINI, 2017). Sendo assim, as estratégias, as agendas e os dados referentes à avaliação dos projetos podem ser obtidos somente junto aos atores protagonistas (TOMAZINI, 2017), o que torna o acompanhamento das atividades um pouco dificultosa e incumbe às agências nacionais de cooperação, quando existentes, a serem responsáveis pela execução e monitoramento de projetos relacionados à CSS.

No Brasil, Tomazini (2017) assinala que a cooperação técnica encontra-se dividida em duas frentes: a cooperação sul-sul; e cooperação recebida do exterior, seja bilateral<sup>16</sup> ou multilateral, focando a presente Dissertação na modalidade de Cooperação Sul-Sul, cuja execução cabe ao Governo Federal; e cuja gestão e acompanhamento cabe à Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Depreende-se dessa questão que, quando comparado aos países do "Norte Global", as agências do "Sul Global" ainda carecem de investimentos na área de Cooperação, o que pode ser apontado como uma das justificativas para que não haja a definição de padrões de

monitoramento que sejam utilizados por todos os parceiros. Nesse contexto, o princípio da horizontalidade adquire relevância, pois permite o intercâmbio de trocas e de experiências e a replicação de ações que se enquadrem nas realidades de cada país, possibilitando a observância das particularidades locais.

Assim, conforme nos lembra Tomazini (2017), apesar de os próprios mecanismos de gestão e de avaliação serem considerados intrusivos à Cooperação Sul-Sul, o fato é que, em 2013 a ABC elaborou seu primeiro “Manual de Gestão da Cooperação Técnica Sul-Sul, cuja proposta é estabelecer ações que possam aprimorar os projetos de Cooperação Sul-Sul e assim, permitir o incremento de suas ações

Neste documento, a ABC (2013), assinala que o desenvolvimento das ações seja sustentável, as instituições beneficiárias devem assumir contrapartidas, tais como: designação de representantes institucionais e técnicos para os projetos; manutenção dos proventos do seu quadro de pessoal envolvido na implementação das ações; e oferta, quando possível, de apoio logístico e de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades (espaço físico, transporte, suprimentos de apoio, materiais e equipamentos). As contrapartidas do país parceiro são voluntárias e, em hipótese alguma, podem representar condicionalidades para a realização das parcerias.

Nesse sentido, as ações que fizeram parte do PQLP deveriam cumprir a função de proporcionar organicidade e planejamento estratégico a um conjunto de iniciativas de cooperação técnica Sul-sul que compartilham a lógica do desenvolvimento educacional em Timor-Leste. Dessa forma, o Programa deveria contar com a avaliação da soma dos resultados dos projetos e ações realizados sob a sua égide, estando dividida em três fases, sendo elas: 1) o processo de elaboração dos projetos; 2) a fase analítica de acompanhamento e de detalhamento das atividades realizadas; e 3) a preparação do documento dos projetos.

Cada uma dessas etapas corresponde ao cumprimento de ações específicas, estando a primeira fase, denominada de "Fase Analítica", que consiste em um exercício conjunto e interativo de detalhamento dos principais desafios a serem dirimidos; bem como capacidades e vulnerabilidades dos países cooperantes. No

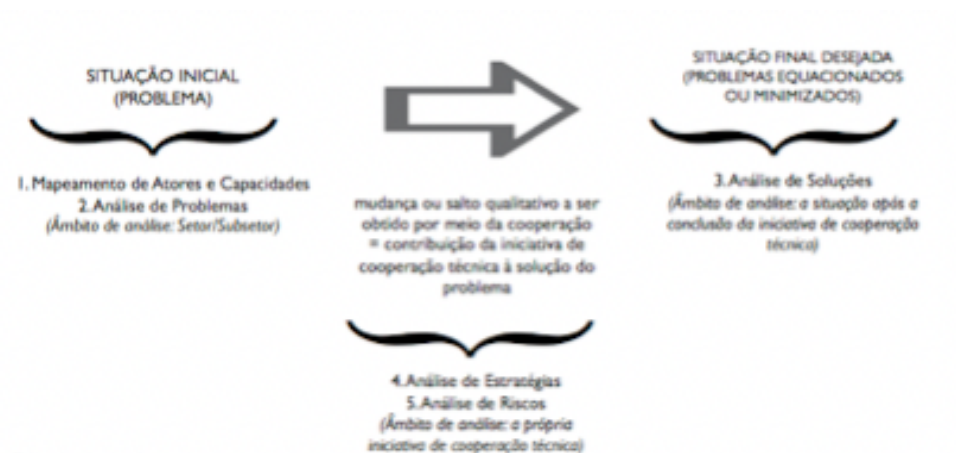
caso do PQLP, essa etapa correspondeu à primeira missão de especialistas em Educação que se dirigiu a Timor-Leste com o objetivo de identificar quais eram as questões deficitárias no sistema educativo timorense e de qual maneira as ações que seriam desenvolvidas pela Cooperação brasileira poderiam contribuir

Essa etapa deveria consistir em métodos participativos, geralmente durante uma missão de prospecção. Os componentes desta fase são: 1. O mapeamento de atores e capacidades, com ênfase na identificação das necessidades de potenciais beneficiários e outras partes interessadas na cooperação e das capacidades preexistentes disponíveis para aproveitamento pela futura iniciativa de cooperação técnica; 2. A análise de problemas, que consiste no levantamento dos principais problemas relacionados à situação inicial insatisfatória, que pauta a ação da futura iniciativa de cooperação técnica, e das relações de causa e efeito existentes entre eles; 3. A análise de soluções, por meio da qual se desenharia um perfil da situação que deseja alcançar no futuro de acordo com a contribuição do projeto, além de comprovar que há meios para a concretização desses projetos; 4. A análise de estratégias, cujo propósito seria identificar os fatores que poderão afetar negativamente a iniciativa de cooperação técnica, bem como possíveis medidas mitigadoras para o projeto em vista; e 5. A análise de riscos, com o propósito de identificar os fatores que poderão afetar negativamente a iniciativa de cooperação técnica, bem como possíveis medidas mitigadoras. (ABC, 2013)

A segunda fase, de planejamento, trata da definição – fundamentada nos resultados da fase anterior, igualmente realizada por meio de um processo participativo, dos elementos técnicos e operacionais básicos do futuro projeto, buscando realizar uma análise dos riscos e desenhar maneiras de contê-los, bem como estabelecer os meios necessários para que os principais problemas pudessem ser sanados. A mitigação dos problemas e das deficiências encontradas na primeira fase deveriam ocorrer aqui, visando ao desenvolvimento de ações que pudessem contorná-los.

Assim, o PQLP deveria ter passado pelas seguintes fases de implementação:

Figura 3 - Fases de implementação de projetos da Cooperação Sul-Sul



Fonte: Agência Brasileira de Cooperação (ABC) (2013)

O mapeamento dos atores e capacidades deveria levar em conta a análise dos problemas relacionados ao desenvolvimento do sistema educacional em Timor-Leste, tais como a qualificação e a formação dos professores.

Essa etapa correspondeu à missão enviada ao país contando com especialistas na área da educação no ano de 2003, que pretendeu analisar as vulnerabilidades de Timor-Leste. Dela surgiram iniciativas no sentido de elaboração de lei de diretrizes básicas da educação; de referenciais curriculares básicos do ensino básico e médio; e da formação de professores, principalmente em língua portuguesa. Ela contou com a presença de cinco especialistas na área, que permaneceram no país entre os meses de abril e dezembro daquele ano.

O processo seletivo para participar dessa missão contou com a inscrição de 60 especialistas em Educação para a seleção convocada pela Assessoria Internacional do MEC. Os selecionados embarcaram para com bolsas custeadas pelo governo timorense (FOLHA, 2003) e organizaram tratativas para o fortalecimento do sistema educacional daquele país, do qual resultou, em 2008, a publicação da Lei de Diretrizes Básicas da educação, cujos objetivos gerais consistiam na formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem ativamente no seu desenvolvimento, descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades locais; participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; e contribuir

para a correção das assimetrias regionais e locais, devendo concretizar, de forma equilibrada, em todo o território nacional, a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia, para os quais o Brasil foi convidado a cooperar no processo de formação de professores através do PQLP.

O programa, entretanto, careceu de planejamento, além de não ter seguido as diretrizes estabelecidas pela ABC no que tange à elaboração dos projetos de cooperação sul-sul. Ou seja, compreende-se a Cooperação Sul-Sul em termos do conceito de desenvolvimento social, relacionado à melhoria do bem-estar da população. No caso da cooperação educacional, ela deveria estar focada na formação e no aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores na elaboração e execução de projetos de pesquisa e no compartilhamento desses projetos entre as partes contratantes.

Com base nisso, o PQLP foi estruturado com o intuito de implementar projetos que pudessem contribuir na execução do ensino da língua portuguesa e outras atividades relacionadas à formação de docentes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses por meio da formação inicial e continuada dos docentes, do fomento ao ensino da língua portuguesa e do apoio ao ensino superior.

No que tange às fases de execução do programa, ele teve sua fase embrionária em 2003, quando especialistas em educação viajaram a Timor-Leste a fim de identificar algumas das ações prioritárias nas quais a cooperação brasileira poderia contribuir. Naquela ocasião, houve o envio de seis professores brasileiros para compor a equipe participante da Missão de especialistas em educação brasileiros em Timor-Leste (MEBE), cujos intuitos eram: (I) auxiliar a implementação do Plano de Desenvolvimento do Currículo Nacional; (II) assessorar a redação do que seria a futura Lei Básica da educação nacional; e (III) contribuir para a preparação de professores de LP. As dificuldades encontradas naquela ocasião foram muitas. Dentre elas, cabe destacar que alguns órgãos oficiais de Timor-Leste ainda não estavam plenamente consolidados em virtude do processo de reconstrução.

Dois das especialistas participantes da MEBE (BORMANN & SILVEIRA, 2007) perceberam que o Ministério da Educação timorense tinha dificuldade em compreender e aceitar a intervenção estrangeira, o que tornava o trabalho dos

cooperantes brasileiros dificultoso.

Ademais, as especialistas assinalam que havia projetos contrastantes no que tange ao modo como os projetos educacionais deveriam ser operacionalizados, haja vista as diferenças entre as compreensões da cooperação educacional colocadas em vigor a partir dos pontos de vista de Portugal e do Brasil. (BORMANN & SILVEIRA, 2007), refletindo em agendas de ensino diferentes.

Conforme assinala Spagnolo (2011), os anos iniciais da execução do PQLP, denominados por ele como fase “pioneira” do programa se iniciou em 2005, quando 48 professores brasileiros foram selecionados para atuar em território timorense e teve como atribuições (I) iniciar o desenvolvimento de currículos para todos os níveis escolares; (II) capacitar os professores timorenses dos níveis primário, pré-secundário e secundário; (III) implementar projetos de pesquisa e extensão; implementar projetos de pesquisa e extensão na UNTL; e (IV) contribuir na implementação do Instituto de Formação Continua de Professores (IFCP).

Os problemas, entretanto, se mantiveram nos anos seguintes, mesmo com a gestão da UFSC, pois apesar de terem sido identificadas as dificuldades enfrentadas pelos cooperantes brasileiros no desenvolvimento de suas atividades. No âmbito da rotina de implementação dos projetos educacionais, o que se percebeu foi que as iniciativas no âmbito do PQLP não se encontraram totalmente alinhadas às necessidades das comunidades locais. (JUNIOR, 2016) Um dos motivos para se afirmar isso se relaciona à falta de estabelecimento de mecanismos de acompanhamento das ações realizadas pelo programa, o que impossibilitava afirmar que os objetivos iniciais tenham sido cumpridos.

O que as ações do programa parecem ter desejado destacar são iniciativas no sentido de contribuir para a difusão da língua portuguesa, sem levar em consideração as particularidades locais dos demandantes das ações, o que leva a considerar que, no momento inicial, os projetos do PQLP aconteceram de maneira desordenada e sem considerar a realidade local.

Desde o momento em que a UFSC passou a contribuir com a coordenação do PQLP, houve um aperfeiçoamento em termos qualitativos, conforme comprovam os



grupos de pesquisa e de estudo organizados a partir das deficiências identificadas anteriormente. Embora tenha havido um aceno para solucionar esses problemas, quando o projeto pareceu que estava caminhando para o seu adequado desenvolvimento, ele teve que ser interrompido devido ao processo de mudança de governo no Brasil, impossibilitando que ele continuasse.

Dessa forma, considera-se que os objetivos do programa, que consistiam na formação e na capacitação dos professores timorenses tenham sido parcialmente atingidos, embora sem ter levado plenamente em consideração a realidade de um Estado que havia acabado de se tornar independente, o que o distanciou de cumprir, na forma como foi operacionalizado, com as diretrizes da Cooperação Sul-Sul. Para que o programa pudesse ter cumprido com os seus objetivos, deveria haver o aprofundamento das parcerias, focando-se no monitoramento das atividades desenvolvidas.

Portanto, considera-se que a hipótese inicial tenha sido cumprida parcialmente, uma vez que o PQLP não conseguiu desenvolver suas ações em totalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da hipótese de que o discurso oficial brasileiro em relação à atuação em termos de projetos de cooperação internacional direcionados a Timor-Leste se encontra pautado nos princípios da solidariedade internacional e nas aproximações em termos de traços históricos e culturais enquanto antigas colônias de Portugal, o presente estudo objetivou analisar se a forma como o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua portuguesa foi operacionalizado entre os anos de 2009 e 2013 esteve de acordo com os preceitos da Cooperação Sul-Sul.

Para tanto, foram levantadas as seguintes questões, abordadas no primeiro capítulo: (i) em que consiste o programa?; (ii) em qual contexto essa prática foi estabelecida?; e (iii) como foram operacionalizadas suas ações?, permitindo ainda indagar se a forma como o Brasil desenvolveu essas ações o aproximaria de um modelo de cooperação horizontal, complementar a um padrão de relações Norte- Sul.

Com a finalidade de atingir o objetivo inicial e responder a pergunta que norteia a realização desta pesquisa, qual seja: *"a forma como o PQLP foi operacionalizado entre os anos de 2009 e 2013 esteve de acordo com os preceitos da Cooperação Sul-Sul?"*, a Dissertação foi organizada em três capítulos, além das considerações, cujos objetivos se encontram assim divididos: (i) analisar a cooperação sul-sul e identificar, em quais sentidos, a língua portuguesa pode contribuir para a construção de identidades em nações ainda em construção e de que forma projetos de cooperação internacional em educação podem contribuir neste processo a partir de uma lente construtivista da disciplina das Relações Internacionais; (ii) compreender sucintamente como se deu o processo de independência de Timor-Leste, bem como a inserção da língua portuguesa no período pós-independência; e (iii) analisar de que forma a operacionalização das ações do PQLP estiveram de acordo com os preceitos da cooperação sul-sul, levando em conta a descrição sucinta dos projetos desenvolvidos no âmbito do PQLP, bem como analisar criticamente o papel do Brasil e a forma como as ações foram desenvolvidas entre os anos de 2009 e 2013.

Inicialmente, coube analisar em que consiste a cooperação internacional, e mais especificamente, em que consiste a cooperação sul-sul. Embora não exista uma delimitação clara desses conceitos, compreende-se minimamente que a Cooperação

Sul-Sul ocorra dentro de uma lógica horizontal, em que ambos cooperantes veem uns aos outros como parceiros no desenvolvimento.

Ademais, tentou-se inseri-la a partir de uma perspectiva construtivista das Relações Internacionais, compreendendo que a cooperação internacional só pode ser atingida em um panorama no qual os países identificam potenciais desafios e vulnerabilidades, bem como capacidade para geri-los.

Posteriormente, no segundo capítulo, deu-se início à análise dos editais do programa, desde o momento da fase embrionária até a publicação do último edital. Como o objetivo da presente dissertação consistiu em compreender se a forma como o PQLP foi operacionalizado entre os anos de 2009 e 2013 a partir de uma perspectiva crítica, tornou-se relevante descrever as principais atividades desenvolvidas pelo programa; e identificadas as principais deficiências em seu desenvolvimento, quais foram as ações tomadas para sanar essas dificuldades pelo comitê gestor da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesse sentido, debateu-se o desenvolvimento de atividades de cooperação sul-sul como um instrumento de política externa brasileira. O que se depreende dessa análise é que o discurso oficial brasileiro centra a sua perspectiva a partir de princípios como o da solidariedade internacional, o altruísmo e a percepção de que o Brasil se identifica como um país de realidade multicultural e que respeita as diferenças existentes entre as diversas regiões do país.

Tais preceitos se encontram descritos nos artigos da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, como a igualdade entre os estados, a autodeterminação dos povos, a busca pelo desenvolvimento, a cooperação, solidariedade entre as nações e a redução das assimetrias existentes entre os países desenvolvidos e aqueles que estão em desenvolvimento.

Assim, as atividades voltadas para a cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste procuraram evidenciar as atividades históricas e as aproximações em torno de um passado colonial comum, aproximando assim, as realidades brasileira e timorense, concentrando-se principalmente na questão da língua.

Nesse caminho, foi possível identificar falhas no planejamento e na respectiva

operacionalização do programa, haja vista que em seu momento embrionário, as ações procuraram promover e desenvolver atividades de capacitação em língua portuguesa, sem necessariamente haver a percepção ou a compreensão da realidade de que os timorenses, em sua maioria, não falavam o português como língua-materna, e sim como língua segunda ou estrangeira, apesar de a LP ser adotada como língua oficial do país.

Essa questão parece ter gerado dificuldades em termos de adaptação à realidade local por parte dos cooperantes, e até mesmo a elaboração de propostas pedagógicas que atendessem à realidade timorense.

As entrevistas realizadas com os cooperantes nos permitem assumir a percepção de que esses dois fatores de fato se constituíram como dificuldades para o cumprimento de suas principais atribuições. Essas questões procuraram ser sanadas, principalmente, a partir do momento em que a Universidade Federal de Santa Catarina assumiu a cogestão do programa, momento em que os principais desafios já haviam sido identificados e assim, passou-se a buscar um perfil de cooperantes que tivessem experiência com o ensino da língua portuguesa como segunda língua ou língua não-materna.

Ao identificar tais deficiências, o olhar mais atento por parte da Universidade Federal de Santa Catarina permitiu uma contribuição mais significativa e participativa entre os cooperantes, possibilitando assim, que grupos de estudos; e posteriormente, de pesquisa, pudessem surgir, levando em consideração as particularidades linguísticas e culturais da realidade timorense. Desafios sobre a completa operacionalização das ações puderam ser discutidos e colocados em uma perspectiva crítica.

Ademais, a partir dessa discussão, surgiram propostas de codocência, compreendida minimamente como a participação de dois ou mais docentes compartilhando a ministração de aulas para alunos da Universidade Nacional de Tmor-Leste e na capacitação de professores da rede básica de ensino – áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do país.

Tais políticas se encontravam alinhadas com o plano de desenvolvimento

estratégico de Timor-Leste, pois propunham a capacitação e a formação superior em língua portuguesa.

No entanto, a partir de uma perspectiva crítica, essa questão parece ter ficado afastada de uma variante timorense da língua, caso seja possível fazer essa afirmação, o que pode ter sido um dos motivos que levou ao distanciamento entre professores brasileiros e timorenses.

Ademais, um dos pontos destacados pelos cooperantes que participaram desta pesquisa foi que parecia haver a percepção, por parte dos timorenses, de que os docentes brasileiros estariam dotados de certa colonialidade do saber e que teriam, portanto, um conhecimento mais amplo, não apenas sobre o uso da língua, mas também em termos de conhecimentos científicos, dificultando assim, sua inserção na realidade local e ao desenvolvimento de projetos e de ações pedagógicas que estivessem direcionadas à realidade do país.

Com isso em mente, demos início ao terceiro capítulo, que pretendeu analisar a forma como o PQLP foi operacionalizado a partir do ponto de vista dos cooperantes. Inicialmente, não houve a definição exata de um n relativo ao número de entrevistados, mas sim, optou-se por elaborar uma rede de trabalho que teve início com participação do primeiro encontro da Associação de estudos d Timor- Leste Studies Association (TLSA), realizado em Brasília, no ano de 2018, em que foi possível ter acesso aos cooperantes e estabelecer contato com eles.

Optou-se por entrevistar todos aqueles que tivessem retornado o contato e que tivessem interesse e disponibilidade em participar das entrevistas até a data estabelecida como limite para o levantamento das entrevistas: 01/04/2019.

No total, foram realizadas nove entrevistas através do aplicativo WhatsApp e houve o retorno de um questionário preenchido por um dos cooperantes por meio do e-mail.

Os dados levantados, bem como informações sobre os cooperantes, foram mantidos em sigilo, permitindo que eles se sentissem mais à vontade com a entrevista, além de cumprir com o objetivo de proteger dados confidenciais. Foi possível ter acesso a perspectivas críticas do programa através das entrevistas, que foram do tipo

semiestruturada e cujo roteiro encontra-se como apêndice a essa Dissertação.

Confrontando as informações prestadas pelos cooperantes brasileiros entrevistados por esta pesquisa com o discurso de cooperação sul-sul apregoado pelo governo brasileiro, constata-se que o PQLP teve falhas de planejamento desde o seu início, como o perfil inicial dos cooperantes parece indicar.

Essa informação encontra respaldo em artigos de Cassiani, Linsingen e Pereira (2016) e Scartezini e Carvalho(2016), os quais afirmam que os primeiros selecionados tinham pouca ou nenhuma experiência docente. Além disso, as ações colocadas em vigor muitas vezes careciam de propostas efetivas que considerassem a realidade local de Timor-Leste e a conseqüente implementação de propostas pedagógicas que atendessem a suas particularidades.

Ademais, problemas psicológicos decorrentes da convivialidade foram uma reclamação comum entre os cooperantes, já que eles conviviam quase que diariamente com as mesmas pessoas, tanto no campo pessoal, como no campo profissional; e isso pode ter sido uma das dificuldades no processo de adaptação dos brasileiros à realidade timorense, repercutindo, por exemplo, na sala de aula.

Constatou-se a existência de relações lusófonas em que o Brasil pretende ser visto como um parceiro no processo de desenvolvimento da cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste, ao mesmo tempo em que tenta sobrepor uma agenda de relações que se utilizam de uma variante linguística brasileira para o país, ofertando, a partir da perspectiva da solidariedade internacional, alguns projetos de cooperação educacional para o recém-formado Estado.

Justificam-se essas considerações, haja vista as dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento do programa, que tentaram ser supridas, embora tenham se postergado nas diversas fases de operacionalização do programa, carecendo de planejamento efetivo e principalmente, de um mecanismo que permitisse sua avaliação, conforme propõem a Agência Brasileira de Cooperação e o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.

Assim, parece não haver existido a compreensão total da realidade de Timor-Leste, o que permitiu que as ações tenham sido deficitárias e tenham carecido do

cumprimento de algumas das diretrizes da Cooperação Sul-Sul, embora tenham conseguido cumprir com a capacitação de professores timorenses e com a aprendizagem da LP, devido ao quantitativo atingido.

Considera-se ainda que tenha havido o cumprimento do preceito de solidariedade internacional, uma vez que o Brasil procurou unir interesses e objetivos para estabelecer, mesmo que minimamente, o desenvolvimento social de Timor-Leste, se propondo a lidar com as raízes do problema do recém formado Estado.

Assim, a presente Dissertação, cujo título é: "O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (2009-2013): Dilemas e Perspectivas da Cooperação Sul-Sul", pretendeu analisar se a forma como o PQLP foi operacionalizado durante a época da cogestão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) esteve de acordo com os princípios da Cooperação Sul-Sul. Partindo da análise do discurso oficial brasileiro, a hipótese inicial é afirmativa. No entanto, ao confrontar as informações colhidas nas entrevistas com o discurso oficial apregoado pelo Brasil, foram identificadas questões deficitárias em seu planejamento, que continuaram presentes, apesar do aperfeiçoamento do programa. Inicialmente, constatou-se que a missão inicial enviada a Timor-Leste identificou as áreas de formação docente e capacitação em língua portuguesa como áreas prioritárias do programa, procurando, portanto, desenvolver ações que pudessem suprir as deficiências existentes em território timorense e assim, permitir que questões específicas da sociedade timorense fossem levadas em conta.

Para que isso fosse atingido, os cooperantes brasileiros passaram a contar com treinamentos oferecidos pela cooperação brasileira e pela elaboração de projetos pedagógicos que os cooperantes brasileiros aperfeiçoassem e desenvolvessem. Tais ações possibilitaram que os cooperantes brasileiros se sentissem mais à vontade com as questões abordadas ao longo do programa, possibilitando a institucionalização do programa e a inclusão de temas que fossem específicos da realidade timorense, procurando abordar os alunos em sua integralidade.

Baseando-se no princípio de, que para que a Cooperação Sul-Sul ocorra, ela deve obedecer a eixos prioritários que auxiliem no desenvolvimento de Timor-Leste, o PQLP deveria ter levado em conta a capacitação de professores no período anterior

ao embarque ao país. Sendo assim, a hipótese inicial foi parcialmente comprovada, pois não houve mecanismos de identificação e avaliação das diversas fases do PQLP, centrando-se a produção dos relatórios na análise quantitativa dos timorenses que foram beneficiados com o programa, ao mesmo tempo em que imprimiu “lentes” hierárquicas àqueles que foram beneficiados pelo PQLP.



## REFERÊNCIAS

ADLER, Emanuel. O Construtivismo no estudo das Relações Internacionais. **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 47, p. 201-246, mar./nov. 2018.

ABC. Introdução A Agência Brasileira de Cooperação (ABC). **Agência Brasileira de Cooperação (ABC)**. Brasília, s.d.. 1 p. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/SobreABC/Introducao>. Acesso em: 11 Jun. 2019.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). MANUAL DE GESTÃO DA COOPERAÇÃO TÉCNICA SUL-SUL. **Agência Brasileira de Cooperação**. Brasília, 2013. 196 p. Disponível em: [http://www.abc.gov.br/Content/ABC/docs/Manual\\_SulSul\\_v4.pdf](http://www.abc.gov.br/Content/ABC/docs/Manual_SulSul_v4.pdf). Acesso em: 11 Mai. 2018.

ALOI, Bruno. DIÁLOGOS EM SALA DE AULA TIMOR LESTE E OS DESAFIOS DO DIREITO INTERNACIONAL. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 1-8, jan./dez. 2009.

AMBRÓSIO, Edison Andrade Martins Moraes E Ana Paula L.. **Ontologias**: conceitos, usos, tipos, metodologias, ferramentas e linguagens. Relatório Técnico, Goiânia, v. 1, n. 1, mar./dez. 2007. Disponível em: [http://www.portal.inf.ufg.br/sites/default/files/uploads/relatorios-tecnicos/RT-INF\\_001-07.pdf](http://www.portal.inf.ufg.br/sites/default/files/uploads/relatorios-tecnicos/RT-INF_001-07.pdf). Acesso em: 06 ago. 2018.

**AVALIAÇÃO CONJUNTA DO PROGRAMA INDICATIVO DE COOPERAÇÃO PORTUGAL – TIMOR-LESTE (2007-2010)**. Disponível em: <https://www.oecd.org/countries/timor-leste/49817908.pdf>. Acesso em: 07/07/2019

AYLLÓN, Bruno. O sistema Internacional de Cooperação ao Desenvolvimento e seu estudo nas Relações Internacionais: a evolução histórica e as dimensões teóricas. **Revista de Economia e Relações Internacionais da Faap**, São Paulo, v. 5, n. 8, p.5-23, jan. 2006. Disponível em: [http://www.faap.br/revista\\_faap/rel\\_internacionais/pdf/revista\\_economia\\_08.pdf](http://www.faap.br/revista_faap/rel_internacionais/pdf/revista_economia_08.pdf). Acesso em: 05 nov. 2016.

AYLLÓN, Bruno; COSTA LEITE, Iara (2010): “La Cooperación Sur – Sur de Brasil: proyección solidaria y política exterior”, in AYLLÓN, Bruno y SURASKY, Javier (coords): **La Cooperación Sur – Sur en Latinoamérica**: utopía y realidad, Madrid, Ediciones Los libros de la Catarata/IUDC-UCM, pp.69-101.

BANDEIRA, Pedro. **Trabalho de Formiga**. 2016. Disponível em: [http://www.bibliotecapedrobandeira.com.br/pdf/trabalho\\_de\\_formiga.pdf](http://www.bibliotecapedrobandeira.com.br/pdf/trabalho_de_formiga.pdf) Acesso em: 02/11/2018

BARROS, Deolindo 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. 1, n. 2 (2010); 46-63

BORST, Willem Nico. **Construction of engineering ontologies for knowledge**

**sharing and reuse.** 1 ed. Enschede: Centre for Telematics and Information Technology, 1969. 1 p

BRASIL. **Constituição.** República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 26 Ago. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, **Portaria no 101 de 25 de agosto de 2009**, homologa o resultado do EDITAL CAPES- CGCI No 011/2009. (Publicado no Diário Oficial da União – DOU, 28/08/2009, Seção 1, página 19).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Informe nr. 04**, de 27/04/2004. Delega a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a missão de fortalecer a cooperação técnica e educacional com o Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto da República Democrática de Timor-Leste. Disponível em <http://www1.capes.gov.br/chamadas/informes/explicacao.htm>. Acesso em março 2015.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto número 5.274**, de 18 de novembro de 2004. Institui o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, e dá outras providências. Portal Câmara dos Deputados, Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5274-18-novembro2004-534787-normaatualizada-pe.html>. Brasília 2004. Acesso em abril 2015.

BERNARDINO, Luís. **A cooperação para a segurança no contexto das Relações Internacionais do realismo ao construtivismo.** 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Relações Internacionais, Sociedade de Geografia de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://cei.iscte-iul.pt/2014/12/luis-bernardino-a-cooperacao-para-a-seguranca-no-contexto-das-relacoes-internacionais-do-realismo-ao-construtivismo/>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRANCO, Fidélia et al. A utilização de materiais didáticos na disciplina de Estudos do Meio da escola básica Central Farol - Dili. In: PAULINO, Vicente; BARBOSA, Alessandro Tomaz. **Língua, ciência e formação de professores em Timor- Leste.** Dili: Untl, 2016. Cap. 42. p. 119-128.

BRASIL. AGENCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO - GOVERNO DA REP. FEDERATIVA DO BRASIL. **Cooperação Sul-Sul.** Disponível em: <http://www.abc.gov.br/projetos/cooperacaosulsul>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Decreto número 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoa de nível superior. **Portal Câmara dos Deputados**, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19501959/decreto2974111julho1951336144publicacaooriginal1pe.html>. Rio de Janeiro 1951. Acesso em abril 2015.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Ajuste complementar ao acordo de**

**cooperação educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste para implementação do Programa Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste.** Disponível em [http://daimre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2007/b\\_27/](http://daimre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2007/b_27/) Dili 2007. Acesso em fevereiro 2015

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Ajuste complementar ao acordo de cooperação educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste para implementação do Programa “Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em TimorLeste”.** Brasília, 11 de junho de 2008. Disponível em [http://daimre.serpro.gov.br/atosinternacionais/bilaterais/2008/b\\_111/](http://daimre.serpro.gov.br/atosinternacionais/bilaterais/2008/b_111/) Acesso em abril 2015.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Ajuste complementar ao acordo de cooperação educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste para implementação do Programa “Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em TimorLeste”.** Brasília, 02 de março de 2011. Disponível em <http://daimre.serpro.gov.br/atosinternacionais/bilaterais/2011/ajuste-complementar-ao-acordo-de-cooperacao-educacionalentre-o-governo-da-republica-federativa-do-brasil-e-o-governo-da-republica-democratica-detimor-leste-para-implementacao-do-programa-qualificacao-de-docentes-e-ensino-da-linguaportuguesa-em-timor-leste/> Acesso em abril 2015.

BECKER, Fernando. **PAULO FREIRE E JEAN PIAGET: TEORIA E PRÁTICA.** 2017. <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7140>. Acesso em: 01 dez. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> . Acesso em setembro de 2018.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 01/2004, Brasília, DF.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 08/2007, Brasília, DF

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 08/2007, Brasília, DF

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 06/2008, Brasília, DF.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 16/2010, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em fevereiro de 2015

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 24/2011, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em fevereiro de 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 43/2011, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em fevereiro de 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 45/2012, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em março de 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 22/2013, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em março de 2019.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP**, Edital 76/2013, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em março de 2019.

CAIXETA, Marina Bolfarine. **COOPERAÇÃO SUL-SUL COMO NOVA TENDÊNCIA DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: o discurso e a prática da cooperação técnica do Brasil com São Tomé e Príncipe para o combate à tuberculose**. Brasília, v. 1, 2014. 193 p. Dissertação (Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.Id) - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15924/1/2014\\_MarinaBolfarineCaixeta.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15924/1/2014_MarinaBolfarineCaixeta.pdf). Acesso em: 12 Jun. 2019.

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. **Timor-Leste por trás do palco: Cooperação Internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2007. p. 321-342.

CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von; PEREIRA, Patrícia Barbosa. (Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 390-414, out. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p390>. Acesso em: 26 ago. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p390>.

CASSIANI, Suzani. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, Jan. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-)

73132018000100225&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 ago. 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180010015>.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1

CASTRO, Thales. **Teoria das relações internacionais**. 1 ed. Brasília: FUNAG, 2012. 580 p.

CERVO, Amado. Socializando o desenvolvimento: uma história da cooperação técnica internacional do Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional (rbpi)**, Brasília, v. 37, n. 1, p.37-63, jul. 1994.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo De. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PROGRAMAS DE INDUÇÃO À MOBILIDADE ESTUDANTIL. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 118-137, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540/16751>. Acesso em: 08 nov. 2017.

**CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em 02 mar. 2019

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). **Conheça-nos melhor**. Disponível em: <http://www.cplp.org> Acesso em: 30 out. 2017

CREUZ, Luís Rodolfo Cruz e. **A CONSTRUÇÃO DA DEFESA DA CONCORRÊNCIA NO MERCOSUL: - UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA - - COOPERAÇÃO E INTERESSES NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Relações Internacionais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281646?mode=full>. Acesso em: 08 nov. 2018.

**DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS**. Ministério das Relações Exteriores.

Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/peb.html>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

FIORIN, J.L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Atica, 1998

GOMES, José Júlio Pereira. A internacionalização da questão de Timor-Leste.. **Relações Internacionais**, Lisboa, v. 1, n. 25, p. 67-89, mar. 2015.

GORJÃO, Paulo. O fim de um ciclo: as políticas externas da Austrália e de Portugal em relação a Timor Leste. **Análise Social**, Lisboa, v. 37, n. 164, p. 911-936, mar./jun. 2002.

DINIZ, Izabel Cristina; SILVA, Luana Fabrícia Correia. **PRESENÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE294: CONTEXTO DE ENSINO E CRENÇAS**

**SOBRE APRENDIZAGEM**. 2013. Disponível em:

[http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/simposio\\_16.pdf](http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/simposio_16.pdf).

Acesso em: 26 nov. 2018.

GOULART, Mayra; RANGEL, Patrícia. Nosso Norte é o Sul: A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento no Âmbito da Lusofonia. **Revista Estudos Políticos**, Niterói, p.562-582, ago. 2015. Semestral. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2015/04/Vol.5-N.2-p.562-582.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

GRAZIANO, Valéria Teixeira. **CONSTRUÇÃO DO ESTADO E IDENTIDADES EM TIMOR-LESTE**: uma contribuição para o debate sobre a atuação da com unidade internacional nos contextos de pós-conflito armado. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15394/1/2013\\_ValeriaTeixeiraGraziano.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15394/1/2013_ValeriaTeixeiraGraziano.pdf) . Acesso em: 10 jul. 2018.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo De. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PROGRAMAS DE INDUÇÃO À MOBILIDADE ESTUDANTIL. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 118-137, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540/16751>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). **Conheça-nos melhor**. Disponível em: <<http://www.cplp.org>> Acesso em: 30 out. 2017

DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS. **Ministério das Relações Exteriores**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/peb.html>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

FIORIN, J.L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Atica, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIACOLONE, Rita, 2013. "South-South Cooperation and Companies in Brazil and Chile," **Revista Integracion y Comercio (Integration and Trade Journal)**, Inter- American Development Bank, INTAL, vol. 36(17), p. 93-94.

GOMES, Januário. **Estudo comparativo entre os Cursos de Formação de Professores de Matemática da UNTL – FEAH e do INFPC**. 2010. Monografia. Universidade Nacional Timor Lorosa'e - UNTL. Dili, 2010.

GORJÃO, Paulo. O Japão e Timor-Leste. **Revista Nação e Defesa**, N.o 103 - 2.a Série, outono-inverno 2002, pp. 157-180.

GORJAO, P. (2004). O legado e as lições da Administração Transitória das Nações Unidas em Timor Leste. **Análise Social**, 38(169), 1043–1067. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650917Z6cTL7sm2Gw77GW1.pdf> em

13/06/2019

GUEDES, Maria Denise; PAULINO, Vicente. Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e Educação: um estudo preliminar sobre os desafios e possibilidades a partir da experiência compartilhada entre Brasil e Timor- Leste. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 365-389, out. 2016. ISSN 2175- 795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p365/32763>>. Acesso em: 27 jun. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p365>.

GUIMARÃES, J. E.; TODESCATTO, C.; APOEMA, K. Práticas de oralidade: propostas para as salas de aula de Timor-Leste. 1. ed. Dili: Planet, 2016. \_\_\_\_\_. Produção de textos na escola: uma experiência de formação com professores timorenses. **Revista do Gel**, São Paulo, n. 14, v. 1, p. 59-76, abril/2017.

HULL, G. **Timór-Lorosa'e: Identidade**, Lian no Potítika Edukasionál/ Timor - Leste:Identidade, Língua e Política Educacional. Instituto Camões, 2001.

HULL, G. **Língua portuguesa: o último capítulo da Reconquista**. Disponível em: <[http://www.janusonline.pt/2002/2002\\_2\\_4.html](http://www.janusonline.pt/2002/2002_2_4.html) Acesso em: 29 de julho de 2018.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1987

GUEDES, Maria Denise *et al.* **PROFESSORES SEM FRONTEIRAS**: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. 1. ed. Florianópolis: NUP/UFSC, v. 1, 2015. 271 p. Disponível em: <http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2016/02/Prof-semfronteiras-2015c.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019

HUNTINGTON, Samuel P. Democracy's Third Wave. **Journal of Democracy**, Baltimore, v. 2, n. 2, p. 12-34, mar./jun. 1991

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estud. av.**, São Paulo , v. 8, n. 21, p. 147-163, Aug. 1994 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000200009>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Repensando a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento**. Brasília-DF. 2014

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

IPEA e ABC. **Brazilian Cooperation for International Development**. 2005-2009. Brasília:IPEA: ABC, 2009IPEA & ABC. 2010

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA e AGÊNCIA BRASILEIRA DE

COOPERAÇÃO. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional.** Brasília: IPEA/ABC, 2013

IPEA e ABC. **Brazilian Cooperation for International Development.** 2005-2009. Brasília: IPEA: ABC, 2009 IPEA & ABC. 2010

JANNING P., (2016). **A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis

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: Acesso em 08 jan. 2015.

KRAYCHETE, E.; MILANI, C. (Org.). **Desenvolvimento e cooperação internacional:** relações de poder e política dos Estados. Salvador: EDUFBA, 2014

LACERDA, M. CID, **Conferência de Bandung e a questão dos Direitos Humanos.** In: LEAL; Fernanda Geremias; MORAES, Mário César Barreto. Política externa brasileira, cooperação sul-sul e educação superior: uma perspectiva do PEC-G.

ITAMARATY, Ministério das Relações Exteriores. **Cooperação educacional.** Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/cooperacao/3687-cooperacao-educacional>. Acesso em: 11 jul. 2018.

Anais do XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria – CIGU. Gestión de la investigación y compromiso social de la universidad. Arequipa, Peru, nov. 2016.

LACERDA, M. CID, Conferência de Bandung e a questão dos Direitos Humanos. In: KRAYCHETE, E.; MILANI, C. (Org.). **Desenvolvimento e cooperação internacional:** relações de poder e política dos Estados. Salvador: EDUFBA, 2014

LEACH, M. 2017. Nation-building and National Identity in Timor-Leste. Oxon: Routledge. Leach, M. 2018. "A Bold Move Has Turned into a Breakthrough for the Young Nation." Inside Story, March 8. <http://insidestory.org.au/timor-leste-architect-of-its-own-sunrise/>.

LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Mário César Barreto. POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA, COOPERAÇÃO SUL-SUL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DO PROGRAMA ESTUDANTE-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 343-359, June 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000200343&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200343&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 Aug. 2019. Epub Feb 05, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018174127>.



LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81

LIMA, Thaís Damasceno; DEUS, Larisa Naves. A crise de 2008 e seus efeitos na economia brasileira. **Revista Cadernos de Economia**, Chapecó-SC, v. 17, n. 32, p. 52-65, jan-jun. 2013. Disponível em:<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rce/article/view/1651>>. Acesso em: 02 nov. 2017

LOURETE, Acácio De Alvarenga. REGIMES, GOVERNANÇA E NORMAS: PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTAS EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS. **Revista de Estudos Internacionais**, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 120-134, mar./jun. 2010.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARKS, Stephen V.. **Economic policies of the Habibie presidency: a retrospective**. Bulletin of Indonesian Economic Studies, Canberra, v. 45, n. 1, p. 39-60, mar. 2009.

MEDEIROS, Klei P.. PRELÚDIO, DECLÍNIO E REESTRUTURAÇÃO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL: do não-alinhamento terceiro-mundista à multipolaridade dos BRICS (1955-2015). In: ENCONTRO ABRI, 6., 2017, Belo Horizonte. Anais... . Belo Horizonte: Abri, 2017. p. 1 - 19. Disponível em: [http://www.encontro2017.abri.org.br/resources/anais/8/1498441129\\_ARQUIVO\\_MEDEIROS-2017-ArtigoAbri-Preludio,declinioereestruturacaodaCooperacaoSulSul.pdf](http://www.encontro2017.abri.org.br/resources/anais/8/1498441129_ARQUIVO_MEDEIROS-2017-ArtigoAbri-Preludio,declinioereestruturacaodaCooperacaoSulSul.pdf). Acesso em: 12 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PEC-G**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32693> Acesso em 02 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de seleção para o PEC-G**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto PEC-G.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G**. MRE, 2016. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. Acesso em 8 nov. 2017

\_\_\_\_\_. **Manual do Estudante-Convênio**.

\_\_\_\_\_. História e Estatísticas do Programa: Introdução \_\_\_\_\_. Países participantes

\_\_\_\_\_. Perguntas frequentes (FAC)

\_\_\_\_\_. Bolsas de estudo e passagem de retorno

\_\_\_\_\_. Manual do Estudante Convênio. 2017

\_\_\_\_\_. Lista de cursos ofertados

\_\_\_\_\_. Apresentação e referência sobre cursos de graduação

\_\_\_\_\_. Legislação

\_\_\_\_\_. Países participantes

\_\_\_\_\_. Bolsas de estudo e outros benefícios

NOGUEIRA, Rui . Guerra Fria justificou invasão indonésia. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 1999. 1 p. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft31089907.htm>. Acesso em: 27 Jun. 2019.

OLIVEIRA, Caio Augusto Guimarães; RAMÃO, Henrique Sanches; ALMEIDA, Victor Ferreira De. A invasão da Indonésia no Timor-Leste: uma análise construtivista.

**Revista Alabastro**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 31-45, mar./ago. 2016.

ONUF, Nicholas Greenwood. **World of our making**. 1 ed. Columbia: University of South Carolina Press, 1989. 341 p.

PEREIRA, P. B. O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): Um olhar para o Ensino de Ciências Naturais.

MILANI, C.; CONCEIÇÃO, F.; M'BUNDE, T. Cooperação Sul-Sul em Educação e relações Brasil-Palop. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 13-32, jan./abr. 2016. \_\_\_\_

MUÑOZ, Enara Echart (2016). Una visión crítica de la cooperación Sur-Sur, prácticas, actores y narrativas. In LIMA, Maria Regina Soares, MILANI, Carlos R.S., MUÑOZ, Enara Echart (Eds.) **Cooperación Sur-Sur, política exterior y modelos de desarrollo en América Latina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 2014.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; LINSINGEN, Suzani Cassiani E Irlan Von. Cooperação internacional educacional, colonialidade e emancipação: o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste e a formação de professores. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 27, p. 192-218, abr./dez. 2015.

PQLP. Informações sobre o programa. Disponível em: <http://pqlp.pro.br/>. Acesso em 14/06/2019

[https://cesa.rc.iseg.ulisboa.pt/rdhtl\\_final.pdf](https://cesa.rc.iseg.ulisboa.pt/rdhtl_final.pdf)

PUENTE, C. A. I. A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento de política externa: a evolução da cooperação técnica com os países em desenvolvimento – CTPD – no período 1995-2005. Brasília: FUNAG: 2010

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Disponível em:<

\_\_\_\_\_

PINHEIRO, Letícia; BESHARA, Gregory. Política externa e educação: confluências e perspectivas no marco da integração regional. In: Pinheiro, L; Milani, C.R.S. (Orgs.) Política externa brasileira: as práticas da política e as política da prática. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012, p. 149-1

PROGRAMA IBERO-AMERICANO PARA O FORTALECIMENTO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL (PIFCSS). **38 anos do Plano de Ação de Buenos Aires**. Disponível em: <[https://www.cooperacionsursur.org/images/2017/infografia/Infografia\\_PABA\\_1\\_PT.pdf](https://www.cooperacionsursur.org/images/2017/infografia/Infografia_PABA_1_PT.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2018.

REIS, Jaime Pereira. Cooperação em educação entre Brasil e Timor leste: uma análise do programa de qualificação de docentes e ensino de língua portuguesa – PQLP. 2015. xiii, 189 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.> Acesso em: 12 jun. 2019

PUENTE, C. A. I. A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento de política externa: a evolução da cooperação técnica com os países em desenvolvimento –CTPD – no período 1995-2005. Brasília: FUNAG: 2010

RAMANZINI JÚNIOR , Haroldo . UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EXTERNA DO GOVERNO LULA DA SILVA . **REVISTA DEBATES**. Porto Alegre, 2010. 21 p. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/16561/10583>. Acesso em: 11 jun. 2019.

RDTL – **República Democrática em Timor-Leste**, Disponível em <http://Timorleste.gov.tl/?p=547&lang=pt> , Acesso em setembro 2018

RDTL – **República Democrática em Timor-Leste**, Censo, 2010, Disponível em <http://www.statistics.gov.tl/pt> , Acesso em abril 2019.

ROCHA, Antonio Jorge Ramalho. A Construção do Mundo : teorias e relações internacionais. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo – USP - São Paulo - USP, 2002

SAPO. infográfico - Eleições presidenciais em Timor-Leste (2012) . **SAPO**. Aveiro, 2012. Disponível em: <http://presidenciais.sapo.tl/2012/infografia/>. Acesso em: 2 Abr. 2019.

a.SARAIVA, Miriam Gomes. A diplomacia brasileira e as visões sobre a inserção externa do Brasil: institucionalistas pragmáticos x autonomistas. **Mural Internacional**, Rio de Janeiro. 1, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/5285>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SCARTEZINI, Raquel Antunes; CARVALHO, Manuel Belo de. Brasil e Timor-Leste: reflexões sobre formação de professores universitários e cooperação educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 462-484, out. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175->

795X.2016v34n2p462>. Acesso em: 07 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p462>.

SCARTEZINI, Raquel Antunes; CARVALHO, Manuel Belo de. Brasil e Timor-Leste: reflexões sobre formação de professores universitários e cooperação educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 462-484, out. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p462>>. Acesso em: 07 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p462>.

SCHARDONG, Marina Mattioni. **Cooperação e globalização: o Programa Estudante-Convênio – Graduação na política externa brasileira do século 21.**

SANTANA, Joelton Duarte de. LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE: A LÍNGUA PORTUGUESA COMO ESPAÇO SIMBÓLICO DE IDENTIFICAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO: LÍNGUA – VIDAS EM PORTUGUÊS. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 1, n. 25, p.47-66, mar. 2012. Disponível em: <[file:///Users/thaisa-valenzuela/Downloads/37367-Texto%20do%20artigo-43905-1-10-20120809%20\(1\).pdf](file:///Users/thaisa-valenzuela/Downloads/37367-Texto%20do%20artigo-43905-1-10-20120809%20(1).pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2018.

b.SARAIVA, Miriam Gomes. **A diplomacia brasileira e as visões sobre a inserção externa do Brasil: institucionalismo pragmático x autonomistas (ARI).** 2010. Disponível em: <[https://www.files.ethz.ch/isn/122467/ARI46-2010\\_gomes\\_saraiva\\_diplomacia\\_brasileira\\_institucionalismo\\_pragmatico\\_autonomista.pdf](https://www.files.ethz.ch/isn/122467/ARI46-2010_gomes_saraiva_diplomacia_brasileira_institucionalismo_pragmatico_autonomista.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2018.

2012. 29f. Monografia (Especialização em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012

SEVERO, Cristine Gorski. Questões de língua, identidade e poder: hibridismos em Timor Leste. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 95-113, 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000100006&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000100006>.

SILVA, MOJANA VARGAS CORREIA DA. A COOPERAÇÃO BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR: o programa de estudante-convênio e a política externa brasileira para os PALOP. **REVISTA CABO-VERDIANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, Praia, v. 2, n. 2, p. 33-45, ago./jan. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14566/1/Artigo.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017

SANTANA, J. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua - vidas em português. **Linha D'Água**, v. 25, n. 1, p. 47-66, 30 jun. 2012.

SANTOS, Roberta de Freitas; CERQUEIRA, Mateus Rodrigues. South-South Cooperation: Brazilian experiences in South America and Africa. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 23-47, Mar. 2015. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702015000100023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702015000100023&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 June 2019.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702015000100003>.

SARAIVA, Miriam Gomes. A diplomacia brasileira e as visões sobre a inserção externa do Brasil: institucionalistas x autonomistas. **Mural Internacional**, Rio de

SEVERO, Cristine Gorski. Questões de língua, identidade e poder: hibridismos em Timor Leste. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 95-113, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em 07 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000100006>.

SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Timor leste por trás do palco**: Cooperação Internacional e a dialética da formação do Estado. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 431 p.

SILVA, MOJANA VARGAS CORREIA DA. A COOPERAÇÃO BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR: o programa de estudante-convênio e a política externa brasileira para os PALOP. **REVISTA CABO-VERDIANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, Praia, v. 2, n. 2, p. 33-45, ago./jan. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14566/1/Artigo.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017

SILVEIRA, Alexandre Cohn da. **Qualificação docente e ensino de língua Portuguesa**: Um quebra-cabeças timorense, com peças em verde e amarelo. *Compreender Timor Leste*, Dili, v. 1, n. 1, p. 145-152, mar. 2013.

SILVEIRA, Alexandre Cohn da. Qualificação docente e ensino de língua Portuguesa: Um quebra-cabeças timorense, com peças em verde e amarelo. *In: LONEY, Hannah. Compreender Timor-Leste 2013*. 1. ed. Dili: the Timor-Leste Studies Association, v. 1, 2013. 193 p. cap. 2. Disponível em: [http://www.tlstudies.org/pdfs/TLISA%20Conf%202013/Volume%201%20individual%20papers/vol1\\_whole.pdf](http://www.tlstudies.org/pdfs/TLISA%20Conf%202013/Volume%201%20individual%20papers/vol1_whole.pdf). Acesso em: 12 jun. 2019. Janeiro, 1 jun. 2010. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/5285>. Acesso em: 05 de nov. 2017

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, SC: Ed. UDESC, 2011. p. 11-82

SPAGNOLO, F. Conflito armado em Timor-Leste: o impacto da crise na Cooperação brasileira da Capes. In: SANTOS, M. A. **Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense**. Florianópolis, SC: Ed. UDESC, 2011. p. 83-126

SPAGNOLO, F. Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: Novo formato da segunda edição do programa. In: SANTOS, M. A. **Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense**. Florianópolis, SC: Ed. UDESC, 2011. p. 127-173

SOARES DE LIMA, Maria Regina. A política externa brasileira e os desafios da Cooperação Sul-Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional** (RBPI), vol. 48, número 01. Jan.-Jun. 2005, pp. 24-59. Brasília - DF: 2005

SOARES DE LIMA, Maria Regina. **Tradição e inovação na política externa brasileira**. Working paper número 03. Plataforma Democrática.

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

TIMOR-LESTE, **Constituição da República Democrática de**. 2002. Disponível em: [http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao\\_RDTL\\_PT.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf). Acesso em: 11/11/2018

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TODESCATTO, Cleusa; SCARTEZINI, Raquel Antunes; CUNHA, Fátima Suely Pinheiro. A cooperação brasileira em ensino superior em Timor-Leste In: GUEDES, Maria Denise (orgs.) *et al.* **Professores sem fronteiras: Pesquisas e praticas pedagógicas em Timor Leste**. Florianópolis: NUP/UFSC., p. 171-186

TOLOSSA, Natalia Valeria. **A Política Européia de Segurança e Defesa e a Formação da Identidade Coletiva**. O Caso do Reino Unido no governo de Tony Blair. [Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. IRI-PUC-Rio]. Abr. 2004

UNFPA (Org.). **Cooperação Sul-Sul**. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/sobre-o-unfpa/cooperacao-sul-sul>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ULLRICH, Danielle Regina. **A construção dos saberes no campo da Cooperação Internacional Sul-Sul à luz dos postulados e princípios da gestão social**. 2014. 190 f. Tese (Doutorado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/97718> &gt; Acesso em: 03 nov. 2018

ULLRICH, Danielle Regina; MARTINS, Bibiana Volkmer; CARRION, Rosinha Machado. **A Cooperação Sul-Sul como estratégia da Política Externa Brasileira: análise dos governos Lula e Dilma**. Anais eletrônicos do XXXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013\\_EnANOAD\\_ESO911.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANOAD_ESO911.pdf) &gt;. Acesso em: 01 nov. 2017

ULLRICH, Danielle Regina; CARRION, Regina Machado. **A cooperação brasileira na área da educação nos PALOPs no período 2000-2012: principais atores e projetos**. In: Anais do 4o Encontro Nacional da ABRI. Belo Horizonte, 2013.

Vaz, A.C., Inoue, C.Y.A., 2007, **Les économies émergentes et l'aide au développement international: Le cas du Brésil**, s.l.: DPDA

WHATSAPP. FAQ. Disponível em: <<https://faq.whatsapp.com/>> Acesso em: 24/11/2018

WENDT, Alexander. Collective Identity Formation and the International State. The **American Political Science Review**. Washington – DC, v.88, n.2, p. 384-396, jun. 1994

## APÊNDICE — ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COOPERANTES DO PQLP

Caro(a) participante,

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado da discente Thaísa Bravo-valenzuela e Silva, do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É orientada pela professora Dra Silvia Garcia Nogueira e tem por objetivo analisar se a forma como o PQLP foi operacionalizado entre os anos de 2009 e 2013 esteve de acordo com os preceitos da Cooperação Sul-Sul. Neste primeiro momento, todos os cooperantes, inclusive aqueles que estiveram em Timor fora do período analisado, serão convidados a participar. Ressaltamos que os nomes dos respondentes serão preservados e que as informações serão utilizadas estritamente para fins de pesquisa, sendo a participação voluntária e gratuita. Caso haja alguma dúvida ou queira realizar comentários ou sugestões, pedimos gentilmente que entre em contato. Para isso, utilize um dos canais citados abaixo.

Discente: Thaísa Bravo-valenzuela e Silva (PPGRI/UEPB)

E-mail: [thaisa.bvalenzuela@gmail.com](mailto:thaisa.bvalenzuela@gmail.com)

Telefone para contato (WhatsApp): (21) 98393-XXXX

### PERFIL DO/A COOPERANTE:

Idade:

Gênero:

UF de origem:

Formação (indicar nível de ensino e curso de formação):

Ano(s) em que participou do PQLP: \_\_\_\_\_

Participou como: ( ) Articulador/a pedagógico/a ( ) Estagiário/a-docente Subprograma ao qual foi vinculado: \_\_\_\_\_

Questões: Utilize quantas linhas forem necessárias

(Sobre a inscrição e o processo de seleção)

- 1) Como teve acesso ao programa? (e.g.: como obteve informações sobre o PQLP?)
- 2) Quais foram suas motivações ao se inscrever para participar?
- 3) Consegue se recordar do processo de seleção? Alguma pergunta lhe chamou a atenção?



4) Notou um certo perfil dos cooperantes que foram selecionados na mesma época do que você?

(Sobre estar em sala de aula)

- 1) Qual era a dinâmica da didática em sala de aula?
- 2) Fazia uso exclusivamente da língua portuguesa quando estava lecionando? Caso negativo, recorria a qual ou a quais línguas?
- 3) Como identificava que o aluno não estava absorvendo o que era transmitido? O que fazia para sanar essas possíveis dificuldades?

(Percepções pessoais e de vivência em Timor)

- 1) Como considera que tenha sido recepcionado em Timor?
- 2) Os valores recebidos eram suficientes para se manter?
- 3) A bolsa chegou a atrasar em algum momento?
- 4) Considera que o governo brasileiro tenha prestado o suporte necessário?
- 5) Em relação ao campo pessoal, vivenciou alguma dificuldade durante sua permanência em Timor? Conseguia se comunicar com facilidade?
- 6) Pergunta específica para cooperantes do gênero feminino. Caso seja do gênero masculino, pular a questão. Chegou a vivenciar algum preconceito ou passou por alguma situação constrangedora pelo simples fato de ser mulher? Caso se sinta à vontade, poderia compartilhar?
- 7) A participação no programa teve alguma repercussão na sua vida pessoal e/ou acadêmica? Caso positivo, indicar qual.
- 8) Caso houvesse algum programa aos moldes do PQLP atualmente, o que apontaria como fatores positivos e negativos de sua participação no programa? Como aperfeiçoá-lo?

**ANEXO — Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa  
envolvendo seres humanos**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (2009-2013): Dilemas e perspectivas a partir da Cooperação Sul-Sul,

**Pesquisador:** THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 08500919.0.0000.5187

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.182.128

**Apresentação do Projeto:**

O projeto aborda a educação como um dos eixos da cooperação internacional para o desenvolvimento de países, principalmente do hemisfério Sul, tendo como objeto de estudo o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), instituído oficialmente em 2004, cujo objetivo é a execução do ensino da Língua Portuguesa e outras atividades relacionadas à formação de docentes de diferentes níveis vinculados a instituições de ensino timorenses, atuando principalmente nas áreas de formação inicial de docentes; no fomento ao ensino da Língua Portuguesa; e no apoio ao ensino superior. Consiste em uma abordagem qualitativa nos moldes do método dedutivo e do estudo bibliográfico, tomando para análise referencial teórico construtivista, adotando as perspectivas de organismos internacionais, tais como o Fundo de Cooperação das Nações Unidas (UNFPA) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), para a definição da modalidade de Cooperação Sul-Sul. Trata-se de um trabalho de dissertação já em andamento, para o qual encontra-se prevista a realização de entrevistas semi-estruturadas a serem gravadas por meio do aplicativo de trocas de mensagens instantâneas (whatsapp), por meio do qual os participantes do Programa serão convidados.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar se o PQLP pode ser compreendido como um instrumento de política externa brasileira que se utiliza dos preceitos da Cooperação Sul-Sul (CSS).

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

**Bairro:** Bodocongó

**CEP:** 58.109-753

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)3315-3373

**Fax:** (83)3315-3373

**E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.182.128

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Somos de acordo com a pesquisadora de que os riscos associados à participação no trabalho são mínimos. Pelo fato de as entrevistas serem realizadas através de chamada de áudio realizada por meio do aplicativo de trocas de mensagens instantâneas WhatsApp, pode ocorrer a interceptação das informações prestadas pelos participantes, considerando que a internet não está totalmente protegida da invasão de terceiros. Para dirimir tais riscos, a responsável pela pesquisa se compromete a utilizar apenas redes confiáveis, em ambiente doméstico e em modo privado, tornando a rede menos suscetível a invasões. Ademais, quando reproduzidos trechos da entrevista na Dissertação, questões confidenciais não serão citadas, a fim de manter a identidade do entrevistado em sigilo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta fundamentação teórico-metodológica coerente e consistente, bem como relevância e pertinência, levando-se em consideração as contribuições que pode ocasionar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos anexados encontram-se de acordo com o previsto pela Resolução 466/2012.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando a adequação teórico-metodológica, a relevância, suas contribuições e sua exequibilidade, somos de parecer favorável à sua realização.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1298342.pdf	22/02/2019 20:30:21		Aceito
Declaração de Pesquisadores	thaisaplatbrasil.pdf	22/02/2019 20:29:39	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	thaisaquali.doc	19/02/2019 16:36:36	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Orçamento	orc.docx	19/02/2019 16:35:01	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	concord.pdf	19/02/2019 16:31:43	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

**Bairro:** Bodocongó

**CEP:** 58.109-753

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)3315-3373

**Fax:** (83)3315-3373

**E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA  
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.182.128

Declaração de Pesquisadores	concord.pdf	19/02/2019 16:31:43	SILVA	Aceito
Outros	voz.pdf	19/02/2019 16:31:22	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/02/2019 16:30:58	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	vsbanca.doc	19/02/2019 16:25:43	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Folha de Rosto	52361884_2357839314447502_734621 1689139798016_n.pdf	19/02/2019 16:09:55	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Outros	52392515_2302149210060999_481007 9564376047616_n.pdf	19/02/2019 15:51:48	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	53001557_403758326858278_8449284 020897841152_n.pdf	19/02/2019 15:47:39	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO.doc	15/02/2019 19:36:01	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	15/02/2019 19:31:55	THAISA BRAVO VALENZUELA E SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Março de 2019

---

**Assinado por:**  
**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário  
**Bairro:** Bodocongó **CEP:** 58.109-753  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br