



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS JOÃO PESSOA  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS  
CURSO DE BACHARELADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**JÉSSICA RODRIGUES DE SANTANA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE PÓS-GRADUADOS TIMORENSES PARA A  
CONSTRUÇÃO DO ESTADO TIMOR-LESTE: OS EGRESSOS DA UEPB**

**JOÃO PESSOA-PB  
2017**

**JÉSSICA RODRIGUES DE SANTANA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE PÓS-GRADUADOS TIMORENSES PARA A  
CONSTRUÇÃO DO ESTADO TIMOR-LESTE: OS EGRESSOS DA UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Relações Internacionais do Curso de Bacharelado de Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais.

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

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.

S232c Santana, Jessica Rodrigues de.  
As contribuições de pós-graduados timorenses para a construção do estado Timor-Leste [manuscrito] : os egressos da UEPB / Jessica Rodrigues de Santana. - 2017.  
58 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Sílvia Garcia Nogueira, Coordenação do Curso de Relações Internacionais - CCBSA."

1. Cooperação internacional. 2. Timor-Leste. 3. UEPB.  
21. ed. CDD 327

JÉSSICA RODRIGUES DE SANTANA

AS CONTRIBUIÇÕES DOS PÓS-GRADUADOS TIMORENSES PARA CONSTRUÇÃO DO  
ESTADO TIMOR-LESTE: OS EGRESSOS DA UEPB

Monografia apresentada ao Curso de Relações  
Internacionais da Universidade Estadual da  
Paraíba.

Aprovada em 11 / 12 / 2017.



Silvia Garcia Nogueira /UEPB  
Orientadora)



Paulo R. Loyola Kehlman /UEPB  
Examinador(a)



Jan Marcel de Almeida Freitas Lacerda /UEPB  
Examinador(a)

Dedico este trabalho a minha avó Rita Gonçalves (*in  
memorian*)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me lembrar em todos os momentos dessa caminhada que seu amor vela por mim.

Agradeço a minha orientadora, professora e amiga Dra. Silvia Garcia Nogueira pelo auxílio ao longo desse trabalho e, sobretudo, pela trajetória além da sala de aula durante três dos quatro anos de graduação. Obrigada pela parceria nos anos de pesquisa e monitoria, pela paciência, por acreditar em mim incondicionalmente e, especialmente, pelo dom de troca sempre constante em nossa relação.

Agradeço ao Prof. Ms. Jan Marcel Lacerda e Prof. Dr. Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann pelos ensinamentos durante a graduação e pela dádiva de comporem a banca julgadora desse trabalho, pelas críticas e novas perspectivas sobre o texto.

Agradeço ao CNPq pelos dois anos de financiamento do projeto de iniciação científica “A Cooperação Educacional entre o Brasil e o Timor-Leste: uma análise sobre a experiência acadêmica dos estudantes timorenses na UEPB/Paraíba”, pela oportunidade de ter participado do projeto de extensão Modelo Universitário de Diplomacia (MUNDI), pela experiência como monitora de Antropologia Cultural, pela vivência no Centro Acadêmico de Relações Internacionais Epiácio Pessoa e pelas lutas compartilhadas no Coletivo Feminista Brígida Lourenço, que somaram a minha formação academia e pessoal.

Agradeço ao corpo docente do curso de Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba pela formação proporcionada mesmo sob os empecilhos que a instituição tem enfrentado nesses quatro anos.

Agradeço aos meus amigos de curso timorenses, principalmente, a Zaqueu Marques e Suzete Rosário por terem me apresentado ao Timor-Leste, e por terem me instigado a pesquisar sobre a história e presente do país, florescendo em mim um carinho imenso por essa nação. Agradeço também aos meus amigos timorenses que tive a oportunidade de conhecer em Campina Grande – PB e em Redenção – CE pelo acolhimento e pelas experiências trocadas. Obrigada ainda aos meus amigos timorenses que hoje vivem em Timor-Leste pelas vivências compartilhadas que apresento uma parte através desse trabalho.

Agradeço a minha família pelo apoio incansável durante essa caminhada, pelo esforço e dedicação em nunca me deixar faltar o necessário para me manter firme, por me inspirar a ser um humano melhor e por terem me ensinado que nada é pequeno quando se faz com amor:

aos meus pais, Francigleide Abrantes e José Hélio, que sempre apoiaram meus sonhos; e a minha irmã Jayara Rodrigues, é por vocês.

Agradeço ao meu amor, Martin Pfeifer pelo companheirismo, pelo incentivo constante e que de coração permaneceu ao meu lado em todos os momentos dessa jornada. E a minha sogra querida Marluce Pfeifer pelo carinho, pelo apoio contínuo e amparo.

Agradeço as minhas amigas, Maria Adriana e Fátima Queiroga, pelo carinho e abrigo. Agradeço também aos meus amigos construídos nos corredores e salas da universidade e que levarei para vida pelas conversas que me fizeram uma pessoa questionadora do mundo. Obrigada ainda aos meus amigos uiraunenses que apesar da distância nunca me faltou apoio e torcida.

## RESUMO

Timor-Leste, o primeiro novo Estado do século XXI, é uma pequena ilha asiática, ex-colônia portuguesa. A história desse país é marcada por um brutal genocídio advindo dos 24 anos de ocupação pela Indonésia. Após anos de luta, em 20 de maio de 2002, finalmente, o Timor-Leste torna-se independente. Durante e após esse processo de independência é importante mencionar a relação do Brasil com a mais nova nação. Com destaque para a cooperação bilateral entre os países, principalmente, na cooperação técnica, cultural, educacional e de defesa. Nesse contexto, em abril de 2012, é firmado um acordo entre a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste com o objetivo de contribuir na reconstrução do pós-guerra do Estado timorense. Portanto, este trabalho busca investigar as contribuições do retorno dos estudantes de pós-graduação na UEPB ao Timor-Leste. Dessa forma, analisar de que modo esses timorenses estão ajudando para a construção do Estado. Em particular, pretende-se compreender como está ocorrendo o pós-cooperação internacional educacional entre o Brasil e Timor-Leste e em que medida essa cooperação está sendo eficiente. Para isso, foram realizadas entrevistas, via facebook e whatsapp, além disso, também foi adotado o método de observação-participante junto aos estudantes timorenses. Assim sendo, considera-se que as contribuições dos egressos UEPB representa um caminho para o desenvolvimento do Timor-Leste.

**Palavras-Chave:** Cooperação Internacional. Timor-Leste. UEPB



## **ABSTRACT**

Timor-Leste, the first new state of the 21st century, is a small Asian island formerly a Portuguese colony. The history of this country is marked by a brutal genocide coming from the 24 years of occupation by Indonesia. After years of fighting on May 20, 2002, Timor-Leste finally becomes independent. During and after this process of independence it is important to mention Brazil's relationship with the newest nation. Particular emphasis is given to bilateral cooperation among countries, especially in technical, cultural, educational and defense cooperation. In this context, in April 2012, an agreement was signed between the State University of Paraíba (UEPB) and the Ministry of Education of the Democratic Republic of Timor-Leste with the aim of contributing to the post-war reconstruction of the Timorese State. Therefore, this paper seeks to investigate the contributions of the postgraduate students' return in the UEPB to Timor-Leste. So, to analyze how these Timorese are helping to build the state. In particular, it intends to understand how international educational post-cooperation between Brazil and Timor-Leste is occurring and to what extent this cooperation is being efficient. For that, interviews were conducted, via facebook and whatsapp, in addition, the method of participant observation was also adopted with Timorese students. Therefore, contributions from the UEPB graduates are considered to represent a way for the development of Timor-Leste.

**Keywords:** International Cooperation. Timor-Leste. UEPB

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| ABC       | Agência Brasileira de Cooperação                                       |
| AID       | Associação Internacional para o Desenvolvimento                        |
| AOD       | Ajuda Oficial ao Desenvolvimento                                       |
| CAD       | Comitê de Ajuda para Desenvolvimento                                   |
| CAII      | Coordenadoria de Assuntos Institucionais e Internacionais              |
| CID       | Cooperação Internacional para o Desenvolvimento                        |
| CNPq      | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico          |
| CNS       | Cooperação Norte-Sul   |
| CORI      | Coordenadoria de Relações Internacionais                               |
| CPLP      | Comunidade dos Países da Língua Portuguesa                             |
| CS        | Conselho de Segurança  |
| CSS       | Cooperação Sul-Sul   |
| CT        | Cooperação Técnica   |
| CTPD      | Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento                     |
| ED        | Setor da educação  |
| FMI       | Fundo Monetário Internacional  |
| IDH       | Índice do desenvolvimento humano                                       |
| INFORDEPE | Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação |
| MEBE      | Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste         |
| MEC       | Ministério da Educação   |
| MECJD     | Ministério da Educação Cultura Juventude e Desportos                   |
| OCDE      | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico              |
| ODMs      | Objetivos do Milênio   |
| ONGD      | Organizações Não-Governamentais para Desenvolvimento                   |
| ONGs      | Organizações não Governamentais  |
| ONU       | Organização das Nações Unidas  |
| PABA      | Plano de Ação de Buenos Aires  |
| PALOP     | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa                          |
| PEC-G     | Programa de Estudantes-Convênio de Graduação                           |
| PEC-PG    | Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação                       |

|        |  |
|--------|--|
| PNUD   | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                            |
| RDTL   | Constituição da República Democrática do Timor-Leste                         |
| SENAI  | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                                  |
| SICD   | Sistema Internacional de Cooperação ao Desenvolvimento                       |
| UEPB   | Universidade Estadual da Paraíba   |
| UNILAB | Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira |

## SÚMARIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 11 |
| <b>2 UM OLHAR SOBRE A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL</b> .....                          | 15 |
| 2.1 FUNDAMENTOS E EVOLUÇÃO DA CID .....   | 19 |
| 2.2 COOPERAÇÃO SUL-SUL: CENÁRIO E DESAFIOS .....                                  | 22 |
| <b>3 OS DESDOBRAMENTOS DAS RELAÇÕES BRASIL E TIMOR-LESTE</b> .....                | 27 |
| 3.1 COOPERAÇÃO EDUCACIONAL: UEPB E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO<br>TIMOR-LESTE ..... | 31 |
| 3.2 A EXPERIÊNCIA DO ALUNATO TIMORENSE NA UEPB .....                              | 33 |
| <b>4 O RETORNO PARA CASA</b> .....  | 38 |
| 4.1 UMA CONSTRUÇÃO DO PORTUGUÊS TIMORENSE .....                                   | 41 |
| 4.2 A RESPONSABILIDADE DO DESENVOLVER .....                                       | 43 |
| 4.3 O REFLEXO SOCIAL DA COOPERAÇÃO .....  | 47 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 51 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 53 |

## 1. INTRODUÇÃO

Uma história que surge mediante um dia chuvoso tão feroz que inundou toda uma terra. Quando as chuvas passaram, os animais que ali habitavam retornavam para seus ninhos. No entanto, havia um velho crocodilo que se recusava a voltar para o mar. Se despediu do seu clã e sozinho chorou. Por acaso, naquele momento, passou uma criança à procura de seus pais, que provavelmente teriam sido levados pelo mar. A criança, ao ver o crocodilo, ofereceu ajuda. Ele pediu que o levasse para o mar. Em troca lhe entregaria aos pais. Depois de grande dificuldade, finalmente, a criança conseguiu levar o crocodilo ao mar. O animal pediu para que ela subisse em suas costas. Ao anoitecer o crocodilo tinha a intenção de comer a criança, afinal, é de sua natureza comer suas presas. No entanto, o crocodilo se sacrificou para dar a vida quem lhe salvou. O animal suspirou e morreu. O crocodilo se fez ilha e a criança o chamou de Timor (CARDOSO, 2002). Esse mito perpetua-se no imaginário timorense retratando a origem da ilha. Mas para entender o país Timor-Leste é preciso navegar para além dos contos em um sentido histórico de uma nação existente e que resiste.

A ilha era habitada por populações organizadas em pequenos estados quando os portugueses chegaram, no início do século XVI. A ocupação portuguesa utilizava a intervenção armada, frequentemente com o intuito de “civilizar” os povos que ali viviam, tendo em vista que os nativos eram considerados “selvagens” pelos colonizadores. Assim, o colono afirmava sua superioridade cultural forçando um “desenvolvimento” sobre o custo esmagador da perda da cultura timorense (SCHOUTEN, 2007, p.31).

A resistência à colonização aumentava à medida que crescia a violência portuguesa sobre os timorenses. No final do século XIX, os portugueses haviam atribuído aos timorenses um regime de trabalho nos cafezais similar à escravatura, buscando consolidar sua administração colonial por meio de impostos e serviço forçado (SCHOUTEN, 2007, p.31). Em 1968, após a queda do governo autoritário de Salazar, em Portugal, grupos políticos timorenses começaram a se organizar com o intuito de reivindicar a independência do Timor-Leste; por outro lado, surge o discurso de que o Timor-Leste pertencia à Indonésia por questões históricas (CAVR, 2005 apud Soto, 2016, p.19).

Em 1975, a Indonésia invadiu o Timor-Leste contabilizando, ao todo, 24 anos de ocupação militar sobre o comando do governo Jacarta que implantou um complexo sistema burocrático e proclamou Timor-Leste como a 27ª província da República da Indonésia (GUNN, 2007, p.41). A ocupação indonésia manteve-se violenta durante todo o período que esteve sob o território timorense. Nos anos de 1990, alguns fatos foram decisivos para a

história do povo maubere, destaca-se: a prisão do líder timorense Xanana Gusmão, o massacre de Santa Cruz, a visibilidade do ocorrido em Timor-Leste pela sociedade internacional, somando-se ainda as desestabilidades do comando indonésio que resultaram em um diálogo sobre a situação do país em questão nas Organizações das Nações Unidas - ONU (SOTO, 2016, p.20). Após negociações entre Portugal e Indonésia, foi selado um acordo para realização de uma consulta popular em que a sociedade timorense iria optar em integrar-se a Indonésia ou proclamar a independência do país.

O referendo foi realizado, em 1999, tendo a ONU participando como facilitadora da votação, que resultou na escolha da independência do Timor-Leste. Nesse momento, uma série de missões das Nações Unidas foi implantada para reconstrução do país. Em 20 de maio de 2002, entra em vigor a nova Constituição do Timor Leste além de devolvida a soberania ao país, este dia é assinalado como Dia da Restauração da Independência.

A relação Brasil e Timor Leste é presenciada desde a independência da jovem nação por meio de acordos bilaterais marcados por vínculos culturais, especialmente pela questão idiomática. As áreas de cooperação bilateral entre os países estão focadas, principalmente, na cooperação técnica (CT), cultural, educacional e de defesa. Vale ressaltar que a cooperação estabelecida refere-se ao que Ayllón (2006) denomina de “cooperação ao desenvolvimento”, tratando-se não apenas do próprio desenvolvimento como ainda de uma ação comum entre doador e receptor. Desse modo, a expressão cooperação internacional remete a uma relação simétrica em que ambos envolvidos são beneficiários.

A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) ainda pode ser entendida, conforme Ayllón (2011, p.2), por interações entre múltiplos agentes internacionais (público ou privado) com o objetivo de executar ações orientadas para melhorar as condições de vida dos países em desenvolvimento e seus cidadãos, conseqüentemente, promovendo, em âmbito global, estabilidade e bem-estar mundial. Ainda, de acordo com o autor, entender a cooperação também implica em compreender os discursos e os consensos forjados ao longo da história sobre pobreza, desenvolvimento e desigualdade, além do debate sobre a eficácia da ajuda e os requisitos para melhorar seu impacto e qualidade de intervenção.

Com isso, Galán (1999, p.18) lembra que, para ocorrer uma cooperação para o desenvolvimento eficaz, é preciso à construção de uma “associação” entre os envolvidos baseada em respeito mutuo e igualdade. Dessa forma, o autor ainda defende que essa cooperação somente será autêntica se forem proporcionadas condições de suporte para o país receptor. Essas condições podem ser desenvolvidas com base em políticas econômicas e

sociais, instituições honestas e inseridas em um ambiente democrático que respeite os direitos humanos.

Desse modo, destaca-se neste trabalho a Cooperação Sul-Sul (CSS), na qual se baseia a relação Brasil e Timor-Leste. A origem da CSS está conectada ao processo de descolonização e a busca dos países em desenvolvimento por modelos alternativos e autônomos que fortifique suas capacidades nacionais e possibilite a autossuficiência, como afirma Ayllón (2014, p.70). Mas também, para entender da dinâmica da CSS é necessário olhar para o processo de surgimento da conscientização do Sul e de sua atuação nas relações internacionais, entendendo o Sul como um conjunto de países em desenvolvimento, independente de sua posição geográfica.

No início do século XXI a política externa brasileira centra-se na Cooperação Sul-Sul com ênfase nos princípios e práticas do multilateralismo. Portanto, a CID passa a ocupar cada vez mais espaço na agenda do país considerada como um mecanismo de *soft power*, assegura Milani (2014, p.110). Cabe destacar, segundo o autor, que o Brasil não se posiciona como doador, mas como parceiro dos países em desenvolvimento. A CSS brasileira se destaca, especialmente, nos setores de agricultura, saúde e educação. No que diz respeito à educação, majoritariamente, dos projetos são destinados ao ensino superior com ênfase para as iniciativas de internacionalização das universidades brasileiras. Com base na Cooperação Sul-Sul como orientação de política externa brasileira, foi firmado um acordo, em abril de 2012, entre a Universidade Estadual da Paraíba e o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste, com o objetivo de contribuir na reconstrução do pós-guerra do Estado timorense.

Em 2013, a UEPB recebeu 33 alunos destinados a cursar distintas graduações e pós-graduações. Assim, ingressaram 23 alunos na graduação (Direito, Letras, Computação, Contabilidade e Odontologia – Campus I e Relações Internacionais – Campus V), e mais 10 alunos em pós-graduações (Ensino de Ciências e Matemática, Formação de Professores, Desenvolvimento Regional, Ciências Farmacêuticas, Saúde Pública – Campus I). Em 2015, a UEPB recebeu mais 19 novos alunos timorenses para a graduação, e no mesmo ano, 10 alunos retornaram para o Timor-Leste devido à conclusão de seus cursos. Os estudantes são financiados pelo Estado do Timor-Leste, com isso tais alunos possuem a oportunidade de vivenciar a experiência de um intercâmbio. Com a conclusão do curso, o intuito dos timorenses é retornar para a ilha e contribuir para o desenvolvimento do país através dos conhecimentos adquiridos por meio da cooperação educacional.

Desse modo, é perceptível uma noção geral entre os timorenses de responsabilidade por estarem em outra localidade, outra cultura, passarem por outras vivências, mas que isso não os torna cidadãos daquele determinado país em que se encontram. Na percepção deles, são timorenses, apesar de conviverem com outros povos, e precisam retornar para suas casas, bem preparados e capazes de atuar em seu país, em qualquer das áreas de formação. Isso se coaduna com análise de Milani (2014, p.114), para quem é necessário que todos os intercambistas regressem ao seu país de origem ao concluir seu curso para, assim, evitar a “fuga de cérebros”. Ainda segundo o autor, desse modo, a cooperação brasileira gera um impacto positivo na sociedade do país parceiro.

Dentre os objetivos do intercâmbio destaca-se o aprendizado na Língua Portuguesa como principal elemento motivador para os estudantes a encerrarem a experiência de vivenciar outra cultura. Apesar do Timor-Leste adotar a Língua Portuguesa e o Tetúm como idiomas oficiais, poucas pessoas dominam o português. Atualmente, na ilha, os mais altos cargos públicos/privados são ocupados por pessoas que falam português, que é considerado um idioma de trabalho. Diante disso, essa pesquisa parte da hipótese de que, com o domínio do idioma português os egressos timorenses terão melhores oportunidades de emprego e, portanto, contribuirão para o maior desenvolvimento da jovem nação. Logo, essa pesquisa tem como objetivo compreender como funciona a cooperação internacional educacional entre ambos os países. Assim, este trabalho busca investigar as contribuições do retorno dos estudantes de pós-graduação na UEPB ao Timor-Leste.

Compreender o “pós-cooperação” se torna essencial para também entender como se constitui todo o processo de cooperação internacional no caso do Timor. As percepções dos, então, mestres timorenses possibilitam identificar os pontos em que a cooperação precisa melhorar, de modo que seja possível continuar havendo uma troca de conhecimentos de forma benéfica tanto para o Brasil como para o Timor Leste. Cabe destacar que essa pesquisa enfatiza nos pós-graduados timorenses, tendo em vista que foram os primeiros estudantes vinculados a UEPB que concluíram seus cursos e retornaram para o Timor-Leste.

Diante do exposto, esse trabalho tem como objetivo geral analisar como os estudantes timorenses pós-graduados estão contribuindo na construção do seu país. Além disso, possui como objetivos específicos discorrer sobre a cooperação internacional pensando dentro de uma ótica de Cooperação Sul-Sul na qual estão inseridos os acordos firmados entre Timor-Leste e Brasil, entender o papel do protocolo firmado entre o Ministério da Educação do Timor-Leste na formação do seu Estado, apresentar analiticamente elementos da cooperação acadêmica entre ambos os países em questão e, por fim, apontar de que forma os estudantes



timorenses pós-processo de cooperação educacional estão atuando, na prática, para ajudar na constituição do seu Estado.

O método utilizado a fim de alcançar os objetivos propostos é o da análise qualitativa das informações obtidas por meio da interação com os pós-graduados timorenses, na qual se busca compreender de que modo esses indivíduos estão atuando para o desenvolvimento do seu país. Portanto, essa pesquisa é de cunho dedutivo, tendo em vista que parte da perspectiva particular dos timorenses como possíveis agentes de transformação do seu Estado, para o entendimento mais geral, o Estado se desenvolvendo através de sua nação.

Assim sendo, nessa pesquisa foi adotado o método etnográfico<sup>1</sup>, desenvolvido a partir da observação participante. Foi realizado um acompanhamento dos pós-graduados timorenses através de mídias sociais, estabelecendo um diálogo que permita compreender a realidade local. Além disso, identificado onde/como os egressos timorenses estão atuando, quais os projetos que estão envolvidos e como a dinâmica do país está sendo moldada por esses agentes construtores. Para isso, o uso das mídias sociais possibilitou uma aproximação tanto do local quanto dos agentes, permitindo realizar uma leitura das contribuições dos egressos timorenses na construção do seu país.

A sistematização do estudo foi realizada em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira seção descreve sobre os conceitos e evolução da cooperação internacional com destaque para a cooperação internacional norte-sul e sul-sul. A segunda seção pretende analisar a cooperação educacional firmada entre o Ministério da Educação do Timor-Leste e a UEPB com base na experiência do alunato timorense alocado na universidade em questão. A terceira seção se pauta em apontar as contribuições dos pós-graduados timorenses na formação da sua nação.

## **2 UM OLHAR SOBRE A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

---

<sup>1</sup> A pesquisa empregou o método etnográfico, baseada na observação participante que foi desenvolvida durante minha graduação em Relações Internacionais pela UEPB sobre a orientação da Profa. Dra. Silvia Garcia Nogueira. A pesquisa ainda recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob forma de bolsa de Iniciação Científica, em ambos os planos de pesquisa intitulados: “Os timorenses sob o olhar paraibano: etnografia do modo como a comunidade acadêmica lida com os estudantes estrangeiros cota PIBIC/UEPB”, em um projeto maior intitulado “A cooperação educacional entre o Brasil e o Timor-Leste: uma etnografia dos estudantes timorenses na Uepb/Paraíba” (Edital 2014-2015) e a “Diversidade de gênero: etnografia do modo como se estabelece as relações de gênero entre os estudantes timorenses e como se reflete na comunidade acadêmica”, no projeto “A cooperação educacional entre o Brasil e o Timor-Leste: uma análise sobre a experiência acadêmica dos estudantes timorenses na UEPB/Paraíba”, cota (2015-2016). Assim sendo, aproveito para agradecer ao CNPq pela oportunidade confiada e pelos anos de suporte ao longo das pesquisas.

A partir da segunda metade do século XX, a cooperação internacional fortaleceu-se como um crucial elemento de relacionamento entre os múltiplos atores do sistema internacional, argumenta Maciel (2009, p.215). Assim sendo, as relações internacionais vão mudando e sendo moldadas por meio da atuação dos agentes da cooperação. Portanto, a cooperação pode ser entendida como:

[...] um gesto indicando a vontade do “eu” de cooperar; se o “outro” desertar, o “eu” responderá de acordo, sinalizando sua relutância em ser explorado; ao longo do tempo, e por meio do desempenho recíproco, cada um aprende a formar expectativas estáveis acerca do comportamento do outro e, por meio destas, formam-se hábitos de cooperação (ou de deserção) (WENT, 1992, p.416)<sup>2</sup>.

A ideia de reciprocidade presente em uma situação de troca entre atores que possuem o mesmo *status*, conforme apresenta Nanda e Warms (2007, p. 188), pode ser: generalizada, equilibrada e negativa. A generalizada caracteriza-se por alto grau de obrigação moral entre os parceiros, a equilibrada envolve a obrigação de retribuir a ação dentro de um tempo limite e com bens de aproximado ou igual valor, e por fim, na negativa ocorre à troca com o intuito de se obter vantagens materiais através da barganha (NANDA; WARMS, 2007).

Assim sendo, também existem outros mecanismos que estimulam a interação entre os Estados. Na literatura sobre cooperação internacional<sup>3</sup> frequentemente existem algumas expressões que são confundidas como sinônimos, porém apresentam determinadas particularidades. Ayllón (2006, p.6) destaca três termos: 1. “Ajuda Externa”, que se refere a assistência ao desenvolvimento e assistência militar que pode incluir ou não o desenvolvimento como seu objetivo; 2. “Assistência ao Desenvolvimento”, cuja finalidade é o desenvolvimento em si, apesar, do termo sugerir uma relação desigual, isto é, a existência de um doador e um receptor; 3. “Cooperação ao Desenvolvimento” implica, como o próprio nome sugere a um desenvolvimento, além de uma iniciativa comum entre doador e receptor.

Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) possui origem pública, envolvendo Estados ou organizações multilaterais, que fornecem fluxos econômicos que as agências oficiais ou agências executivas destinam aos países em via de desenvolvimento e às instituições

---

<sup>2</sup> [...] gesture indicating ego's willingness to cooperate; if alter defects, ego does likewise, signaling its unwillingness to be exploited; over time and through reciprocal play, each learns to form relatively stable expectations about the other's behavior, and through these, habits of cooperation (or defection) form. (WENDT, 1992, p. 416).

<sup>3</sup> Destacam-se as obras tais como: Ayllón (2011), Galán e Sanahuja (1999) e Milani (2014).

multilaterais, segundo Galán e Sanahuja (1999, p.19). O intuito crucial dessa ajuda deve ser a promoção do desenvolvimento econômico e o bem-estar social dos países do Sul.

O Comitê de Ajuda para Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (CAD/OCDE) é um órgão que reúne 23 países doadores, é responsável por estabelecer os critérios e as orientações técnicas, além de fornecer dados estatísticos no que concerne ao fluxo de ajuda e capital que os países doadores disponibilizam para a cooperação internacional (AYLLÓN, 2006, p. 10). Os países receptores se encontram em uma lista elaborada a cada três anos por esse comitê, no qual são classificados em função de renda per capita em três grupos: renda média, baixa e países em desenvolvimento. Tal classificação, conforme Ayllón (2006, p.10), determina o recebimento ou exclusão do país ao acesso de certas formas de financiamento.

No que concerne ao Sistema Internacional de Cooperação ao Desenvolvimento (SICD) constitui-se como uma rede de organizações oriundas de instituições públicas e da sociedade civil que promovem ações de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), aponta Galán e Sanahuja (1999). A origem do SICD está intrinsecamente interligada a três importantes momentos históricos, conforme Ayllón (2011, p.1): 1. O conflito Este/Oeste que proporcionou as primeiras ações de cooperação no período do pós II Guerra Mundial; 2. O conflito Norte/Sul constituído por uma densa desigualdade internacional, além de forte articulação política do Sul exigindo reformas e recursos ao Norte; 3. Ascensão da globalização que ocasionou a necessidade de cooperar para solucionar problemas globais.

No que diz respeito a CID é importante salientar que não existe um consenso sobre a definição. O presente trabalho se baseia na ideia apresentada por Galán e Sanahuja (1999, p. 17), que entende a CID como um conjunto de ações, advindas tanto de atores públicos como privados, a fim de promover progresso econômico e social aos países do Sul de forma que seja mais equilibrado em relação ao Norte. Aqui se concorda com a posição dos autores, para quem a cooperação pensada na arena internacional assegura maior paz e estabilidade para as sociedades.

Vale ressaltar que entender a cooperação desse modo também implica em conhecer/compreender os discursos e os consensos forjados ao longo da história sobre a pobreza, desenvolvimento e desigualdade, além do debate sobre a eficácia da ajuda e os requisitos para melhorar seu impacto e a qualidade de intervenção, como frisa Ayllón (2011, p.2).

Simplificadamente, a classificação da cooperação para o desenvolvimento destaca-se por três fatores essenciais, segundo origem, canais de execução e instrumentos. Quanto à origem:

Gráfico 1 – origem da cooperação para desenvolvimento



FONTE: elaboração da autora a partir das informações disponibilizadas por Puente (2010, p. 41).

Como observado no gráfico acima quanto à origem, a cooperação pode ser: pública (oficial) ou privada. Assim sendo, a pública recebe financiamento dos recursos governamentais enquanto que a privada é custeada com recursos não públicos (empresas, associações, fundações privadas, Organizações não Governamentais - ONGs, indivíduos). É importante destacar que podem existir combinações das duas origens, embora a tendência seja que apenas uma predomine (PUENTE, 2010, p. 41).

Quanto aos canais de execução, Puente (2010) apresenta que pode ser: bilateral, triangular (ou trilateral), multilateral, descentralizada e por meio de Organizações Não-Governamentais para Desenvolvimento (ONGD). Cabe ressaltar que também existe a possibilidade de combinar um ou mais canais de execução. Dessa forma, entende-se que:

A cooperação bilateral pressupõe execução entre dois governos (o doador o receptor), incluindo suas agências oficiais, e o repasse de recursos diretamente de um para outro ou para entidades designadas pelo país receptor. A cooperação triangular ou trilateral é aquela empreendida por dois atores (dois países ou um país e um organismo internacional) em um terceiro país (em desenvolvimento). A cooperação multilateral pressupõe execução levada a cabo por organismos e agências intergovernamentais multilaterais, que podem atuar financiadas pelos próprios orçamentos, ou com recursos transferidos dos países doadores. A cooperação descentralizada diz respeito àquela levada a cabo por entes subnacionais

(estados e municípios numa federação, por exemplo) ou por entidades e instituições públicas como centros de pesquisa, universidades etc. Por fim, existe a cooperação executada por ONGs de Desenvolvimento (ONGD), aquela que, independentemente de sua origem, é implementada por entidades não públicas, que, além das organizações não governamentais clássicas, podem incluir fundações e outros atores da sociedade civil e da iniciativa privada (PUENTE, 2010, p.42).

No que concerne aos instrumentos da cooperação para o desenvolvimento deve-se considerar a divisão apresentada no quadro 1.

Quadro 1. Instrumentos da cooperação para o desenvolvimento

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Cooperação econômica    | Fortalecimento do setor produtivo, infraestrutura institucional, desenvolvimento de serviços   |
| Preferências comerciais | Eliminação total ou parcial das barreiras comerciais às exportações dos países do Sul  |
| Ajuda financeira        | Facilitar o acesso a capitais, investimentos produtivos, linhas de crédito preferencial para a importação, troca, recompra ou perdão da dívida externa   |
| Assistência técnica     | Fortalecimento das habilidades e capacidades técnicas presentes nos países do Sul, intercâmbio de experiências e conhecimentos entre países  |
| Ação humanitária        | Ajuda alimentar, socorro, proteção de direitos humanos, acompanhamento às vítimas, pressão política, denúncia, preparação, prevenção e mitigação de desastres naturais, epidemias, conflitos armados e guerras |
| Cooperação C&T          | Transferência e intercâmbio de tecnologias aplicadas a serviços básicos de educação, saúde e saneamento. Pesquisas   |

FONTE: Ayllón (2006, p.8)

Conforme indicado no quadro 1, os instrumentos da CID se agrupam em categorias variadas e atuam nas esferas econômicas, comerciais, financeira, técnica, humanitária, científica e tecnológica. Portanto, a classificação apresentada sobre a cooperação para o desenvolvimento constitui-se por uma multiplicidade de organizações diferentes e diversas. Assim sendo, Ayllón (2006, p.8) argumenta que as modificações oriundas do próprio sistema internacional resultam na CID um processo de transformação e mudança que produz uma marcante revisão nos seus fundamentos, objetos e instrumentos. Para compreender o processo de reforma que está em curso na CID torna-se necessário retomar o seu histórico.

## 2.1 FUNDAMENTOS E EVOLUÇÃO DA CID

As formas de ações da CID, como mencionado anteriormente, são diversas e envolvem distintos critérios. Dentre os critérios pode-se destacar o de equidade e solidariedade internacional, embora, frequentemente, o critério de interesse direcione as atuações da CID, defende Ayllón (2011, p. 9). Assim sendo, compreende-se que a cooperação em pauta proporciona benefícios não só para quem é receptor da ação, mas também para o doador, afirmam Galán e Sanahuja (1999, p. 18). Para os autores, o agente doador pode se beneficiar de várias maneiras. Dentre os benefícios pode-se destacar o de caráter intangível como o uso de “bens públicos” internacionais que facilitam a cooperação, além do caráter tangível que possibilita vantagens nas relações comerciais ou empresarias.

Outro critério que permeia a CID, conforme Galán e Sanahuja (1999, p. 18), é o de coresponsabilidade Norte-Sul desenvolvida a partir de um diálogo entre os agentes envolvidos, no qual assumem suas respectivas responsabilidades e funcionalidades. Assim, ainda sob a ótica dos autores, para que haja uma cooperação para o desenvolvimento eficaz é preciso a construção de uma “associação” entre os envolvidos baseada em respeito mútuo e igualdade.

Nesse sentido, essa cooperação somente será autêntica se forem proporcionadas condições de suporte para o país receptor, apontam Galán e Sanahuja (1999, p. 18). Tais condições, segundo os autores, podem ser desenvolvidas com base em políticas econômicas e sociais, instituições honestas e inseridas em um ambiente democrático que respeitem os direitos humanos. Com esses requisitos minimamente cumpridos, é possível constituir a condicionalidade de ajuda dentro de um diálogo fundamentado em uma relação equilibrada. Portanto, o que deve ser evitado é uma cooperação baseada em uma relação assimétrica, na qual o Norte defina unilateralmente as condições e imponha sua própria agenda para os países do Sul (GALÁN e SANAHUJA, 1999, p.18).

A institucionalização da CID através de normas, discursos, práticas e agendas surgiram no final da II Guerra Mundial, apesar de bem antes desse período histórico já ter sido possível observar ações no âmbito da CID, tais como programas pontuais de ajuda humanitária do governo dos EUA, projetos de assistência técnica e de apoio ao desenvolvimento das colônias pelas metrópoles europeias (MILANI, 2014, p.33). Contudo, o processo de institucionalização não pode ser desvinculado dos eventos da Guerra Fria e do conflito Leste-Oeste que formaram elementos essenciais para que com o liberalismo ocidental promovessem ações no sentido da cooperação entre as nações, de acordo com Milani (2014, p.33).

Nos primeiros anos da CDI destaca-se o estabelecimento das organizações internacionais e das distintas agências da Organização das Nações Unidas (ONU), além da criação, por alguns países doadores, de suas próprias agências bilaterais de cooperação, segundo Milani (2014). Assim, é estabelecida uma divisão de trabalho, conforme o autor (2014, p.34), no qual as organizações bilaterais teriam como função primordial a assistência técnica e a ajuda orçamentária, enquanto as organizações multilaterais atuariam no sentido de apoiar e gerir a implementação de projetos. Os temas escolhidos para a agenda dessas organizações estavam relacionados aos “três D”: direitos humanos, descolonização e desenvolvimento (MILANI, 2014, p.34).

Cabe ressaltar o papel das diversas conferências da ONU que colocaram em evidência múltiplos temas globais importantes para os anos 1990/2000, destaca Milani (2012). Embora, exista uma excessiva necessidade de produzir consensos abrangentes sobre temas complexos sob uma perspectiva cultural, filosófica e política, as conferências da ONU exerceram a função de “[...] expandir as estratégias de monitoramento, ensejando a criação de redes transnacionais, [...], que passaram a funcionar como verdadeiros radares da cooperação para o desenvolvimento” argumenta Milani (2012, p. 4).

As condicionalidades da Guerra Fria, isto é, o conflito Leste-Oeste, geraram na CID uma relação entre doadores e receptores que, frequentemente, priorizavam os interesses dos países ricos antes que o desenvolvimento dos países mais fragilizados, segundo Ayllón (2011). Somando-se, o processo de descolonização, o conflito Norte-Sul e outras dinâmicas configuraram-se como influências para formação e características próprias da CID. Para compreensão de tal formação é necessário retornar ao contexto histórico que originou essa cooperação e considerar os progressos marcados em cada “década para desenvolvimento” segundo Ayllón (2011, p.17).

A década de 1970 foi marcada por crise de confiança nos princípios e instrumentos da CID ao mesmo tempo em que a institucionalização dos seus atores avançou, conforme Milani (2014, p.36). Os países desenvolvidos afirmaram seu compromisso com os países subdesenvolvidos através das Nações Unidas, no entanto, para Ayllón (2011, p.19), a iniciativa não passou de mera retórica, tendo em vista que 1% do PIB dos países doadores seria destinado a projetos e programas aos países menos favorecidos, no entanto, tal ação não aconteceu.

Na década de 1980, sob o pano de fundo do neoliberalismo, os maiores contribuintes para a ajuda ao desenvolvimento, EUA e Reino Unido, provocaram uma queda de fluxo da AOD (AYLLÓN, 2011, p.19). Assim, as agendas da CID se incorporaram aos programas de

ajuste estrutural adotados para enfrentar as crises de endividamento nos países do Sul (MILANI, 2014, p.42). Tal crise impulsionou a cooperação a realizar mudanças de estratégia defendendo o uso de “condicionalidades”, isto é, os países em desenvolvimento que recebessem ODA teriam que se submeter a uma série de ações para reduzir e racionalizar o setor público. Entre as ações, implementar políticas conforme os princípios do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, abertura das economias nacionais ao comércio internacional e abandono dos modelos nacionais (MILANI, 2014, p.42).

A agenda da CID, na década de 90, encontrava-se mais ampliada, com projetos, programas, políticas e ações voltados para a cooperação para o desenvolvimento por parte dos doadores. Assim sendo, três temas se destacam na agenda da CID, de acordo com Milani (2014, p.44): 1. um novo indicador de desenvolvimento – o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresenta o índice do desenvolvimento humano (IDH) como parâmetro integrado das dimensões da saúde e educação sobre a noção de crescimento; 2. as diferentes conferências da ONU que contribuíram para expansão das estratégias de monitoramento, buscando a criação de redes transnacionais que funcionavam como monitores da cooperação para o desenvolvimento; 3. os Objetivos do Milênio (ODMs) que defendem uma agenda de cooperação com foco para o desenvolvimento ao indivíduo, isto é, neste caso, o âmbito estrutural e coletivo fica em segundo plano à medida que o bem-estar individual assume a ênfase primordial.

Nos anos 2000, segundo Milani (2014, p.48), tornaram-se crescentes os doadores estatais emergentes com discursos e projetos de Cooperação Sul-Sul com intuito inovador e práticas diferentes em uma comparação com a Cooperação Norte-Sul (CNS). Desse modo, essa nova prática de cooperação permitiu que países receptores passassem também a definir suas agendas enquanto países doadores.

## 2.2 COOPERAÇÃO SUL-SUL: CENÁRIO E DESAFIOS

A diferença entre a CNS e CSS pauta-se em um caráter empírico, na interpretação de Milani (2012, p.3). Este autor destaca que cabe ressaltar que a CSS deve ser analisada por um contexto histórico do ativismo multilateral dos países do Sul, dos processos de mudança do sistema internacional e, ademais, pelos ajustes resultantes do capitalismo. Porém, diferenciar a CSS de CNS consiste, metodologicamente, analisar para além dos discursos dos governos dos países do Sul, das denúncias e propostas de parceiros de agentes não governamentais. Assim, torna-se necessário conhecer a realidade dos países em que se empregam os projetos de CSS,



pensar suas implicações na concepção do “outro” que é beneficiário da cooperação oferecida. Portanto, defende que “por serem países que também se beneficiaram (e ainda se beneficiam) da CNS, [...] deveriam atentar para os riscos de reprodução de um tipo de experiência [...] que eles próprios criticaram no passado recente” (MILANI, 2012, p.3).

Para entender a dinâmica da Cooperação Sul-Sul é necessário olhar para o processo de conscientização do Sul e de sua atuação nas relações internacionais durante o século XX. Conforme Ayllón (2014, p.60), a origem desse processo é fincada com a trégua das guerras entre Coréia e Indochina. Mas o ponto crucial para a história da CSS foi, em 1954, com aproximação entre Índia e China. Tal aproximação marcou um clima de solidariedade entre os países em desenvolvimento, no primeiro momento da Conferência de Bandung. As relações Sul-Sul foram consideradas como mecanismo e objetivo conjuntos que possibilitassem o diálogo político e a articulação entre países em desenvolvimento, com o intuito de ganhar espaço nas organizações internacionais e diminuir as assimetrias do sistema econômico mundial (AYLLÓN, 2014, p.60).

Em 1955, na Conferência de Bandung, foram elencados vários princípios e recomendações com o intuito de orientar a cooperação do mundo em desenvolvimento. Portanto, o debate ao longo da conferência foi direcionado no sentido de: “influenciar as mentalidades das elites dirigentes nos países do Terceiro Mundo, [...] no sentido de deixar de lado suas diferenças em prol de uma plataforma comum de denúncia das calamidades do colonialismo” (MILANI, 2012, p.10).

Em suma, a conferência instigou um período de solidariedade contagiante, tornando-se referência para os líderes do Sul global que utilizaram desse instrumento para direcionar suas políticas externas aos princípios de não interferência e não alinhamento. Portanto, a CSS ainda é norteada pelos princípios construídos em Bandung, tendo em vista que influenciou as concepções das elites dos países em desenvolvimento a respeito de superar suas diferenças e evoluir na cooperação política entre nações com particularidades similares situadas às margens da sociedade internacional, segundo análise de Ayllón (2014, p.60).

É importante ressaltar que, apesar do termo Sul fazer referência à posição geográfica dos países em desenvolvimento, em geral, demonstra elementos políticos e econômicos que marcam essas nações como contrastantes com o Norte, representando uma assimetria entre os países em desenvolvimento e os desenvolvidos (REIS, 2016). Nesse quadro, faz-se necessário frisar a diversidade dos países denominados como Sul, portanto, o termo “Sul global” representa simbolicamente uma multiplicidade de nações em desenvolvimento, diversificada em suas histórias, origens e tradições, com diversas abordagens no que se refere ao poder, à

cultura ou à identidade, sendo “também interpretado como ‘espaço de resistência híbrido’, menos dependente do ‘Norte global’” (AYLLÓN, 2014, p. 57). Vale ressaltar que essa expressão possui um caráter homogêneo no qual não absorve as diferenças entre os países em desenvolvimento, segundo Ayllón (2014, p. 57). Quando se observa “[...] países tão distintos como China e Uruguai, por exemplo, que estão incluídos no ‘Sul global’ e que conferem importância destacada à cooperação Sul-Sul (CSS) na sua política externa” (AYLLÓN, 2014, p. 57).

Os protagonistas principais da CSS não seguem os critérios orientados pelo CAD/OCDE e, assim, não adotam sua cooperação a definição de ODA e também não compartilham seus dados. Além disso, se recusam a nomeação de “doadores emergentes” ou de non-DAC donos, entendendo que seu caminho e sua história como países em desenvolvimento não necessita de uma definição e tampouco de categorias estabelecidas pelo CAD ou pelos acadêmicos e *think tanks*<sup>4</sup> (AYLLÓN, 2014, p.77).

Além disso, torna-se importante diferenciar os termos “cooperação técnica horizontal” e “cooperação técnica para o desenvolvimento” da expressão cooperação Sul-Sul que, frequentemente, são entendidos como sinônimos, embora cada expressão possua suas particularidades, resalta Puente (2010, p.75). Sobre a cooperação Sul-Sul sua atuação vai além da CT, “[...] e normalmente traduzem também os esforços de coordenação diplomática dos países em desenvolvimento no âmbito das relações internacionais, sobretudo na esfera econômica” (PUENTE, 2010, p. 75). Sobre a expressão “cooperação horizontal”, apesar de teologicamente justificável, não apresenta uma precisão quanto à horizontalidade na cooperação para o desenvolvimento: “mesmo na inter-relação entre países em desenvolvimento é difícil imaginar que se consiga reproduzir na prática, muito além do discurso, a igualdade entre as partes” (PUENTE, 2010, p. 75). No que tange à cooperação técnica, existe uma tendência de reproduzir, embora em menor nível que no modelo tradicional, determinado tipo de verticalidade na inter-relação entre doador e receptor, aponta Puente (2010).

O marco crucial para o estabelecimento da Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD) surge em 1978, na cidade de Buenos Aires com a Conferência das Nações Unidas sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento. Nesse

---

<sup>4</sup> Dentre as qualificações destaca-se: “novos doadores bilaterais”, “doadores pós-coloniais”, “doadores não tradicionais”, “provedores do Sul” e “novos atores do desenvolvimento internacional”. Em relação ao termo “doadores emergentes”, vale recordar que foi recusado na sessão do ECOSOC/ONU pelos países em desenvolvimento que compreenderam que esse termo deveria ser destinado apenas os países-membros da OCDE que não pertencessem ao CAD (MANNING, 2006; IDRC, 2008; DAVIES, 2010; MAWDSLEY, 2012; CHATURVEDI, 2012, apud, AYLLÓN, 2014, p.77).

momento, os países em desenvolvimento consentiram que a CSS não fosse um instrumento substitutivo da CNS, mas complementar, de acordo com Ayllón (2014, p.65). Na conferência, firmou-se o Plano de Ação de Buenos Aires (Paba) com o intuito de promover e realizar a CTPD. Tal plano introduziu um novo conceito de cooperação técnica pautada na horizontalidade e na troca de informações entre países em desenvolvimento em diversas áreas estratégicas (AYLLÓN, 2014). Portanto, a Conferência de Buenos Aires se configura como um momento ímpar para a história da CSS.

Sendo assim, o foco da CSS centra-se em: “[...] introduzir uma nova visão do desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento [...] e garantir uma inserção internacional diferenciada de alguns países do Sul no diálogo com os países desenvolvidos” (CHISHOLM, L.; STEINER-KHAMSI, 2009 apud MILANI, 2012, p.11). O argumento político essencial da CSS pauta-se na noção de que os países em desenvolvimento devem cooperar para solucionar seus próprios problemas “[...] com base em identidades compartilhadas (ex-colônias, status econômico, experiência histórica, etc.), esforços comuns, interdependência e reciprocidade” (MILANI, 2012, p.11).

Nesse sentido, conforme Reis (2016, p.33), os países do Sul possuem uma identidade comum, historicamente construída, de oposição aos países desenvolvidos, todavia, torna-se necessário considerar que a diversidade das nações denominadas como Sul não proporciona uma precisão conceitual do termo. Portanto, ainda que o uso do termo Cooperação Sul-Sul seja frequente, ainda existe pouca preocupação em defini-lo quanto às suas dinâmicas, aponta Leite (2010, p.1). Além disso, a cooperação para o desenvolvimento com ênfase na CSS encara dois marcantes desafios, de acordo com a autora: 1. Ausência de dados sistematizados da ajuda prestada pelos doadores e o não consenso sobre como contabilizá-los; e 2. Determinadas abordagens não consideram as teorias sobre cooperação elaboradas por áreas afins, majoritariamente, sem apresentar uma justificativa plausível.

Nesse cenário, Leite (2010, p.2) considera os estudos sociológicos como uma alternativa para ampliar a visão sobre o estudo da cooperação. Assim, a cooperação é sociologicamente compreendida “[...] como um processo de troca que envolve indivíduos ou grupos sociais” (LEITE, 2010, p.2). Tal processo, quando bem-sucedido, pode resultar em afirmação de instituições ao longo prazo, segundo Leite (2010). Ainda sob a ótica da autora, quando se pensa nos fluxos de ajuda para o desenvolvimento essa lógica de troca não fica transparente nos estudos sobre a CSS: é criada a impressão de que não existe troca, mas sim doação. Essa impressão é intencional, sobretudo, se observar que na década de 70 tende-se a “[...] substituir a ideia de ‘assistência’, ligada a práticas desiguais e paternalistas, pela ideia de

‘cooperação’, que implicaria igualdade entre as partes envolvidas, respeito à soberania e objetivos comuns” (LEITE, 2010, p.2).

Por fim, os países em desenvolvimento seguem ampliando sua cooperação e realizando troca de informações sobre suas políticas e seus programas de desenvolvimento. O cenário da CSS e de suas diferenças frente à cooperação “tradicional” possibilitam o surgimento de outros modelos, práticas e opções que resultam nas transformações da geopolítica mundial ou da geografia, no crescimento e na distribuição da riqueza que se transfere do Norte para o Sul e do Ocidente para o Oriente, considera Ayllón (2014, p.81).

Nesse contexto, a cooperação Sul-Sul vem sendo prioridade para a política externa brasileira. Na última década, o Brasil tem investido em esforços e recursos, principalmente em programas de educação com os países parceiros da comunidade lusófona<sup>5</sup>. No presente trabalho destaca-se a relação Brasil e Timor-Leste, mais especificamente entre a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste. Nesse sentido, no próximo capítulo apresenta-se o surgimento da cooperação bilateral Brasil e Timor-Leste com destaque para o acordo firmado entre os dois agentes e a experiência dos alunos timorenses na UEPB.

---

<sup>5</sup> Comunidade formada por povos e nações que compartilham a língua e cultural portuguesa.

### 3 OS DESDOBRAMENTOS DAS RELAÇÕES BRASIL E TIMOR-LESTE

A política externa brasileira pode ser caracterizada pela sua dimensão global, apesar da preferência por relações com Estados que possuem em comum patrimônio histórico, linguístico, cultural e étnico (ABREU, 2013, p.5). O Brasil vem desenvolvendo ações para implementar e divulgar iniciativas de cooperação Sul-Sul, com o intuito de contribuir para o estreitamento de suas relações com os países em desenvolvimento. Essa cooperação deu origem ao conceito de diplomacia solidária, uma prática exercida pelo Brasil na qual “[...] coloca à disposição de outros países em desenvolvimento as experiências e conhecimentos de instituições especializadas nacionais, com o objetivo de colaborar na promoção do progresso econômico e social de outros povos” (ABREU, 2013, p.6).

É importante ressaltar que a cooperação Sul-Sul firmou-se no cenário das relações internacionais como um mecanismo que atua na promoção de conhecimentos, tecnologias e experiências de desenvolvimento, ressalta Abreu (2013, p.7). Para a autora, na concepção do governo brasileiro, a troca de experiências oferece benefícios para todos os envolvidos, além de consolidar o sentimento de solidariedade e responsabilidade entre as nações. Cabe frisar que o retorno do Brasil aos seus parceiros dos países do Sul não substituiu as relações tradicionais brasileiras, mas essa iniciativa pode ser entendida como complementar, conforme Milani, Muñoz, Duarte e Klevin (2014).

A educação é um dos principais setores de atuação da cooperação brasileira. Esse setor “[...] envolve agentes como a Agência Brasileira de Cooperação (cooperação técnica), o Ministério da Educação (programa de bolsa de estudos, programas de intercâmbio internacional e cooperação técnica)” (MILANI, MUÑOZ, DUARTE e KLEVIN, 2014, p.114). Somado a isso, também é importante ressaltar a atuação do “SENAI (educação profissional) e, em muito menor grau, algumas ONG com expertise em educação não formal. No entanto, os projetos são majoritários no setor do ensino superior” (MILANI, MUÑOZ, DUARTE e KLEVIN, 2014, p.114).

Conforme Milani, Conceição e M'bunde (2016, p.5), as atividades de cooperação técnica brasileira desenvolvida no setor da educação (CT/ED) estão ligadas majoritariamente à “formação, capacitação, gestão pública e transferência de tecnologia nas seguintes áreas: educação profissional, projetos de alfabetização de jovens e adultos, educação não formal e educação para pessoas especiais”.

Sob a ótica da Divisão de Temas Educacionais do Itamaraty, os objetivos primordiais da cooperação educacional brasileira baseiam-se em três princípios fundamentais com ênfase

em: “(i) promover maiores padrões de educação de cidadãos oriundos de outras regiões em desenvolvimento; (ii) promover diálogo no domínio da educação entre jovens brasileiros e estrangeiros; e (iii) divulgar a cultura e a língua brasileira”(MILANI, CONCEIÇÃO e M’BUNDE, 2016, p.5). De acordo com Pinheiro e Beshara (2012, apud, MILANI, CONCEIÇÃO e M’BUNDE, 2016, p.5) é vital considerar os elementos, cultura e educação, como meios de *soft power* brasileiro no cenário internacional, tendo em vista que contribuem para o fortalecimento dos laços políticos e econômicos entre o Brasil e os países parceiros.

É necessário pontuar que a CID/ED brasileira enfatiza na pós-graduação acadêmica e os programas de graduação, segundo Milani, Conceição e M’bunde (2016, p.6). Nesse sentido, cabe destacar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) que oferece bolsas de estudos a estudantes estrangeiros de graduação e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) que oferece bolsas de estudo para mestrado e (ou) doutorado no Brasil, informa Milani, Conceição, M’bunde (2016, p.6). No caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), observa-se que a busca por bolsas de graduação pode resultar na realidade do mercado local do país em questão.

Os PALOP configuram-se como parceiros prioritários na agenda de cooperação educacional do Brasil. Além das bolsas de PECG e PECPG, é importante mencionar as atividades de educação à distância, o ensino profissional e também a formação profissional de jovens diplomatas, segundo Milani, Conceição e M’bunde (2016, p.7). Outra iniciativa relevante para promoção da cooperação com os PALOP e Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) foi a construção da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (UNILAB), pois “[...] tem sido uma universidade chave para acolher estudantes dos cinco PALOP”, assegura Milani, Conceição e M’bunde (2016, p.7). A UNILAB expressa um caminho para a política educacional internacional do Brasil com destaque para a sua expansão do ensino superior sem fronteiras, consideram Nogueira e Barros (2015, p.124). Na concepção destes autores, a finalidade institucional da UNILAB centra-se em: “[...] produzir conhecimentos científicos e tecnológicos úteis à melhoria de condições de vida dos cidadãos em seus países de origem e na própria região em que está situada, gerando possibilidades concretas de desenvolvimento” (NOGUEIRA; BARROS, 2015, p.130).

Outra importante atuação brasileira em cooperação técnica refere-se aos países da CPLP na área da educação, incluindo vários projetos, com destaque:

a) concessão de bolsas de estudo; b) estruturação da educação superior; c) formação de professores; d) educação profissional; e) alfabetização de jovens e adultos; f) educação especial; g) currículo e gestão; h) merenda escolar; i) educação à distância; j) ensino de língua portuguesa; l) bolsa-escola; e m) educação em interface com outras áreas, como saúde, esporte, meio-ambiente e ciência. (SILVA, 2012, p.129).

A CPLP constitui uma organização internacional formada por países lusófonos com intuito de estreitar as relações mútuas de cooperação entre seus membros. Nesse trabalho, destacam-se as relações de dois membros dessa comunidade: Brasil e Timor-Leste. Um marco na relação entre ambos os países origina-se quando o Brasil passou a atuar de forma bastante decisiva no Conselho de Segurança (CS) em prol da independência timorense. Além disso, o Brasil também teve grande influência na construção do Estado do Timor-Leste por meio de uma série de formas de cooperação, em especial, técnico-científica. As principais áreas dessa cooperação entre os dois países são: educação, formação profissional e agricultura, conforme a Agência Brasileira da Cooperação (ABC)<sup>6</sup>.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)<sup>7</sup>, a cooperação técnica entre o Brasil e Timor-Leste iniciou em 2002, atuando na esfera educacional com os projetos, a saber: alfabetização de jovens e adultos, concessão de bolsas de estudo, educação profissional, ensino da Língua Portuguesa, formação de professores e merenda escolar. De acordo com Silva (2012, p.139), o discurso oficial brasileiro sobre a cooperação técnica para o desenvolvimento, embora demonstre fundamento no princípio da solidariedade ainda proporciona traços de uma relação assimétrica entre os países. Assim, a solidariedade em questão se concentra na prática pela transferência de tecnologias, aponta Gala (2011, p.23). Portanto, entende-se que quando os brasileiros vão para os países parceiros o intuito é aprender a melhor forma de ensinar para aumentar ainda mais a sua oferta de cooperação, além disso, busca se firmar como um *global player*, frisa Silva (2012, p. 139).

Desse modo, em 2003, o Ministério da Educação do Brasil, através da Assessoria Internacional, realizou a seleção de seis professores brasileiros que iriam constituir a primeira Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste (MEBE) (BORMANN e SILVEIRA, 2007, p.234). O intuito da MEBE centra-se na assessoria ao Ministério da Educação Cultura Juventude e Desportos (MECJD), com ênfase, sobretudo, em assistência: ao Plano de Desenvolvimento do Currículo Nacional, na redação da Lei Básica da Educação Nacional, na formulação de política para melhoria e preparação de professores de Língua

<sup>6</sup> Ver mais: < <http://www.abc.gov.br/projetos/cooperacaosul/timorleste>>.

<sup>7</sup>Ver mais: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/221-noticias/2107596713/9820-sp-891882453?Itemid=3>>

Portuguesa. Esses trabalhos surgiram de uma solicitação do MECJD e pautam-se na orientação por uma: “[...] reflexão compartilhada com os professores que trabalhavam no Instituto de Formação Contínua, com representantes dos subdistritos, e a formulação de propostas que respeitassem as especificidades locais” (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p.235).

Para compreender o sistema educacional em Timor-Leste foi realizado a principio um estudo de campo pela MEBE em algumas escolas de ensino primário, pré-secundário e secundário no Timor-Leste, segundo Bormann e Silveira (2007, p.235). Como resultado foi diagnosticada uma série de dificuldades:

[...] falta de professores e de formação docente inicial e continuada, a maioria absoluta dos docentes não falava a língua portuguesa (dos seis mil professores que atuavam no país, apenas quarenta tinham o domínio desse idioma); falta de material didático e pedagógico de apoio a prática docente; estrutura física precária na maioria das escolas; ausência de uma organização institucional eficaz para atender as urgentes demandas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; entre tantos outros (BORMANN E SILVEIRA, 2007, p.242).

Portanto, torna-se necessário pontuar que o modelo educacional geralmente não é pensando por aqueles que o executam, mas por aqueles que definem o destino da nação, segundo Bormann e Silveira (2007, p.241). Durante o período da invasão indonésia em Timor-Leste, o português permaneceu como idioma de resistência ao regime opressor, pois era proibido. Com o fim da invasão, tendo em vista as multiplicidades linguísticas, o português se mantém, majoritariamente, pelos falantes mais velhos da sociedade timorense. Embora seja um dos idiomas oficiais do país, não se considera como língua materna, afirma Carioca (2017, p.3). Assim, a língua de comunicação dominante no Timor-Leste é o Tétum, somando-se ao *status* de língua nacional e oficial, além de unir os falantes dos distritos que adotam dialetos distintos, aponta Carioca (2017, p.3).

No Timor-Leste, as políticas de difusão do português foram direcionadas com ênfase na preservação e expansão aos menores e analfabetos, que após a independência representavam, aproximadamente, mais de 90% da sociedade, argumenta Carioca (2017, p.4). De acordo com a Constituição e pela Lei Base da Educação, deve-se priorizar o Tétum no ensino dos estudantes das séries iniciais, portanto, a língua materna deve ocupar, aproximadamente, 70% da fala com a introdução do português de forma gradual (CARIOCA, 2017).

Essa política linguística não tem se demonstrado eficiente por diversos elementos. Torna-se necessário destacar, sobretudo, o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa



em Timor-Leste que deve ser diferente daquele que é aplicado em Portugal, geralmente, isso não tem ocorrido, informa Carioca (2017, p.4). Portanto, para uma eficiente política linguística de difusão do português no Timor-Leste é necessário considerar, principalmente: “[...] uma planificação plurilíngue, uma convivência mútua e harmônica entre as línguas (oficiais, nacionais, locais etc.) com vista ao aumento da população alfabetizada nas línguas oficiais que promoverão a maior inserção na sociedade timorense” (CARIOCA, 2017, p.4).

No âmbito de aprendizado timorense a Língua Portuguesa constitui um ambiente de “[...] conflito na construção da significação e do conceito; de lá, costuma-se legitimar e limitar questões da linguagem a aspectos e técnicas instrumentais, suprimindo a relação entre linguagem e poder” (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p.250). Assim sendo, torna-se importante destacar a realidade linguística complexa e a necessidade de interação no processo de construção do Timor-Leste. Nesse contexto, o domínio dos elementos orais e escritos do português configura-se como mecanismo essencial para proporcionar autonomia, afirmam Bormann e Silveira (2007, p.250).

Diante do quadro exposto, o Brasil continua empreendendo uma série de programas e protocolos de cooperação acadêmica com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da nação timorense. Nesse trabalho, enfatiza-se o Protocolo de Cooperação acordado entre o Ministério de Educação de Timor Leste e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tendo em vista que se trata de uma Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na medida em que recursos humanos e de infraestrutura da UEPB são colocados à disposição dos alunos do Timor-Leste que poderão ser utilizados como indutores do desenvolvimento de seu país de origem.

### 3.1 COOPERAÇÃO EDUCACIONAL: UEPB E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO TIMOR-LESTE

O protocolo de cooperação entre o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste e a Universidade Estadual da Paraíba foi assinado em Díli, em 20 de maio de 2002, embora somente em 13 de abril de 2012 entrasse em vigor. De acordo com esse protocolo, ambos os países consideram o desejo comum em promover a cooperação para o desenvolvimento pautada no benefício mútuo e na reciprocidade.

O acordo ressalta a importância da educação superior para o alcance das finalidades de inclusão social, diminuição das desigualdades e melhoria das condições de vida dos cidadãos dos países envolvidos. Além disso, considera-se que a cooperação em questão, especialmente,

em áreas prioritárias, identificadas em conjunto por ambos os países configura-se em interesse para as partes. Portanto, esse acordo possui o intuito de incentivar a cooperação entre Brasil e Timor-Leste nas áreas do ensino superior, conforme o Artigo 1º do protocolo em pauta.

Em maio de 2011, a Coordenadoria de Assuntos Institucionais e Internacionais (CAII)<sup>8</sup> enfatizou a política de internacionalização da UEPB como um princípio político-acadêmico em conformidade com a política externa brasileira, firmando um protocolo de cooperação bilateral entre a UEPB e o Ministério da Educação do Timor-Leste, de acordo com Nogueira (2014, p.109). Sobre esse prisma, a CAII-UEPB priorizava as relações, tendo como referências a Cooperação Sul-Sul, a Comunidade lusófona e em especial, o Timor-Leste, segundo a autora.

Portanto, a cooperação internacional firmada entre a UEPB e o Timor-Leste seguiu a tendência de internacionalização das universidades brasileiras com orientação governamental da política externa com ênfase nas relações Sul-Sul. Como resultado dessa iniciativa, observa-se a mobilidade internacional de estudantes, ademais “[...] impacta sobre o processo de incorporação cultural da própria internacionalização, afetando mentalidades, valores e percepções” (NOGUEIRA, 2014, p.116).

Cabe destacar as responsabilidades de cada envolvido para implementação do programa específico de apoio à graduação e pós-graduação de estudantes timorenses na UEPB, conforme o Artigo 4º do protocolo de cooperação, “a UEPB garante a isenção de taxas, mensalidades e anuidades a estudantes timorenses que venham a ser selecionados para integrar seus cursos, com base no comum acordo entre as duas partes” enquanto que o Estado timorense “[...] fornecerá o financiamento das despesas de viagem e o pagamento de bolsas de Estudo para os estudantes timorenses que venham a ser selecionados para estudarem na UEPB”.

A oportunidade do intercâmbio vivenciado pelos estudantes timorenses no Brasil faz parte de um novo olhar para o desenvolvimento, partindo da noção de que este não reflete apenas o âmbito econômico. Ao contrário, desenvolver significa transformar a sociedade, utilizando, também, outros meios, como educação; saúde e melhoria de capital humano e capital cultural. Tal desenvolvimento está sendo buscado através do incentivo à maior qualificação profissional dos estudantes timorenses no Brasil. Paralelamente, a cooperação em

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que a coordenadoria teve sua nomenclatura alterada, atualmente denominada como Coordenadoria de Relações Internacionais (CORI), seguindo o regimento interno da UEPB, que realizou uma reestruturação em vários setores e nomenclaturas de acordo com a atual coordenadora da CORI, Maria Cezilene Moraes – a quem aproveito para agradecer a colaboração.

nível político e diplomático repercute no cotidiano dos estudantes por meio do encontro entre culturas, a partir de interações sociais concretas no contexto da cooperação.

Assim sendo, para compreender essa cooperação é necessário entender os agentes que nela atuam. A proposta da presente pesquisa<sup>9</sup> foi acompanhar a dinâmica e a vivência dos estudantes timorenses e da comunidade acadêmica que os acolhem, tornando-se o ponto de partida para uma análise mais eficaz e, assim, possibilitar um suporte para que a cooperação em questão seja um sucesso.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA DO ALUNATO TIMORENSE NA UEPB

Em 2012, após entrar em vigor o acordo, chegaram ao Brasil 33 estudantes timorenses de graduação e pós-graduação na UEPB, distribuídos em distintos cursos definidos estrategicamente pelo governo do Timor Leste. Os alunos recebem bolsa do Fundo Nacional para o Desenvolvimento Humano do Timor Leste e permanecem na universidade entre 2 e 5 anos, conforme a duração do curso. Assim, ingressaram 23 alunos na graduação (Direito, Letras, Computação, Contabilidade e Odontologia – Campus I e Relações Internacionais – Campus V)<sup>10</sup> e mais 10 alunos em pós-graduações (Ensino de Ciências e Matemática, Formação de Professores, Desenvolvimento Regional, Ciências Farmacêuticas, Saúde Pública – Campus I).

Assim que chegaram, os alunos iniciaram sua participação em uma experiência pioneira denominada pela UEPB de “Semestre Zero”, voltada para o ensino de Português e Matemática, cujo objetivo era capacitá-los para a entrada no ensino de graduação e pós-graduação – conforme o caso de cada um - uma vez que diferenças educacionais significativas foram apontadas pelo próprio governo timorense. Tal ação, deste modo, correspondeu a um pedido governamental do Timor Leste de nivelamento básico dos estudantes no modelo de ensino brasileiro.

É importante ressaltar que o grupo dos estudantes timorenses alocados na UEPB é oriundo de diversas cidades e falam várias línguas. Destaca-se que as línguas utilizadas por cada estudante podem variar de acordo com: idade, local de origem, trajetória de vida e vivência escolar (pública ou particular), aponta Nogueira (2014, p.110). De acordo com a autora, a escolha de falar determinada língua significa muito mais do que o simples ato de

---

<sup>10</sup> A UEPB, em 2015, recebeu mais 19 novos alunos timorenses para a graduação e no mesmo ano 10 alunos retornaram para o Timor-Leste devido à conclusão de seus cursos.

comunicar-se. Assim, “antes, insere-se em um campo de posicionamentos simbólicos e concretos que envolvem expressões políticas frente à dominação estrangeira do Timor-Leste” (NOGUEIRA, 2014, p.111). Portanto, o Português pode ser entendido como uma forma de resistência ao inimigo, sendo ele real ou em potencial, bem como, por outra perspectiva, o idioma também é compreendido como a língua do colonizador que tentou extinguir as línguas locais em Timor-Leste.

No primeiro semestre de 2013 que devido à uma greve de professores se iniciou em maio, os estudantes ingressaram em seus cursos<sup>11</sup>. Os timorenses consideravam que suas dificuldades no âmbito acadêmico se davam pelo não domínio da Língua Portuguesa. Assim sendo, tais dificuldades não correspondiam apenas à língua em si na leitura dos textos, “mas com tudo o que a coloca como um composto de significantes e significados previamente compartilhados e construídos em vivências e pressupostos comuns” (NOGUEIRA, 2014, p.113). Além disso, para os estudantes timorenses, dominar o português representa uma condição para ser aceito e integrado ao grupo e assim ser “capturado” pelo sistema, analisa Nogueira (2014, p.114).

O domínio da Língua Portuguesa no Timor-Leste implica em aumentar a possibilidade de acesso à participação política, resultando em condições para estimular as transformações sociais necessárias, tendo em vista que esse idioma representa luta, identidade, tradições e costumes, conforme Bormann e Silveira (2007, p.248). Assim sendo, “é importante dizer que os principais postos hierárquicos da administração pública eram ocupados por timorenses que tinham o domínio do português” (BORMANN e SILVEIRA, 2007, p.248). Nesse sentido, para os autores, a Língua Portuguesa se apresenta como um mecanismo de poder, de ascensão social e estabelece uma política de exclusão sobre aqueles que não dominam o idioma em questão.

A Constituição do Timor-Leste<sup>12</sup>, em seu artigo 13º, estabelece o Tétum e o português como línguas oficiais e, no artigo 159º, o indonésio e o inglês como línguas de trabalho. Porém, o país tem apresentado múltiplas dificuldades para a implementação das políticas linguísticas e educacionais locais, apesar do auxílio da cooperação brasileira e da cooperação portuguesa através de iniciativas ao longo da construção do Estado, afirma Carneiro (2016, p.73).

---

<sup>11</sup> Nesse mesmo ano também ingressei no curso de Relações Internacionais pela UEPB e estudei com quatro timorenses durante um semestre. Em 2014, e posteriormente por mais três anos consecutivos, integrei ao grupo de pesquisa sobre o Timor-Leste que me permitiu acompanhar de perto os desafios e superações dos estudantes timorenses e me possibilitou bases para construção desse trabalho.

<sup>12</sup> Veja a Constituição do Timor-Leste: <[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)>

Cabe ressaltar a existência de um efeito homogeneizador da Língua Portuguesa presente nos projetos e na prática da cooperação, destaca Silva (2012, p. 142). No caso do Timor-Leste, ao longo da construção do país, observa-se que não houve abertura para a constituição de uma Língua Portuguesa nacional, isto é, um português timorense, como ocorreu no Brasil, segundo Silva (2012, p. 142). É importante pontuar que a construção da língua nacional constitui-se por um processo histórico e identitário, assim sendo, “[...] Brasil e Portugal estão lá para ensinar português, porque é lógico pensar que, se no Timor-Leste eles querem falar português, eles querem falar a nossa língua” (SILVA, 2012, p.142).

Na ausência de espaço para que o Timor-Leste possa, efetivamente, intervir no processo de cooperação no seu território, e, a falta de alteridade dos países cooperantes em compreender a situação local, cultural e histórica, resulta em um efeito de homogeneidade, conforme Silva (2012, p. 145). A cooperação não pode ser entendida como uma ajuda de um país em condições de necessidade, mas sim como um processo de aprendizado mútuo para todos os envolvidos, destaca a autora. De acordo com ela (2012, p.145) “só assim, de fato, poderá ser considerada cooperação e se livrará de vez do vício da ‘ajuda’ e da ‘assistência’”.

Portanto, a ajuda e a cooperação internacional podem ser compreendidas como uma estratégia brasileira semelhante à adotada pelos países do Norte. A dádiva da cooperação reforça um arranjo assimétrico do doador e cria uma dívida moral para com seus receptores, conforme Nogueira (2014, p.118).

No que tange à cooperação internacional na área da educação, e na opção por examiná-la de uma perspectiva cotidiana, como uma construção diária, a noção de hospitalidade não pode estar de fora da prática de recepção de estudantes. Assim, se a cooperação pode ser entendida como uma dádiva para (no caso) os timorenses em busca de melhor qualificação acadêmica, a ‘dádiva da hospitalidade’ (PERROT, 2011) coloca questões diretamente relacionadas às noções de identidade de doadores e receptores (NOGUEIRA, 2014, p.118)

No caso de um país que depende da Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), compete à obrigação de receber e a dívida adquirida, apesar de os recursos serem ofertados como fundos perdidos, afirma Silva (2008, p.3). Nesse contexto, quanto à dívida, não se trata de um valor monetário, mas de um valor moral que sujeitaria o Estado receptor a uma situação de subserviência a interesses externos, frisa Silva (2008 p.3). Assim sendo, a dádiva torna-se um mecanismo de construção de alianças, destaca Mauss (1974, p.202). Cabe reforçar que o dom implica em uma estratégia de construção e cultivo das identidades dos agentes que trocam, interpreta o autor.

Para Mauss (1974, p. 243), a dádiva é composta por três obrigações básicas: “dar, receber e retribuir”. Assim sendo, segundo o autor, no processo de troca os elementos envolvidos ou indivíduos se confundem e os objetos trocados adquirem grande importância ou efeito moral, ademais, apresentaria expressão de identidade do doador ou da entidade por ele representada. Portanto, criam-se sistemas de troca pautados no exercício e construção de poder por meio de definições de relações políticas, além disso, constitui-se uma etiqueta própria que considera o tempo como um princípio importante para o fornecimento de uma contradádiva, conforme Silva (2008, p.4).

Assim, Nogueira (2014, p.118) considera que no cenário de cooperação internacional, os parceiros de troca que oferecem dádivas e contradádivas devem garantir uma boa acolhida do que foi ofertado e do que foi recebido. Assim sendo, sobre a cooperação com a UEPB, “[...] a dádiva da cooperação internacional carrega tanto o valor da solidariedade paraibana quanto o interesse de destaque no campo acadêmico nacional e internacional” (NOGUEIRA, 2014, p.119). Nesse caso, aos estudantes timorenses é dada a oportunidade de vivenciar experiências distintas de sua realidade e ampliar sua visão de mundo, já à universidade é ofertada a possibilidade de aprender com a diversidade cultural e desenvolver uma política de internacionalização pautada no respeito ao próximo, segundo Nogueira (2014, p.119).

De acordo com Silva (2008, p.7) observa-se uma personificação da relação entre doador e o elemento doado, “de maneira que o bem oferecido é, ele próprio, tomado pelos agentes deste campo (tanto doadores como beneficiários da AID) como parte da personalidade do sujeito que o doou”. Nesse sentido, os elementos ofertados são entendidos como dádivas, atuando como mecanismo de formulação e mediação de identidades e de relações sociais, apresenta Silva (2008, p.7).

Na perspectiva dos doadores a dádiva internacional constitui-se como uma iniciativa para saldarem dívidas históricas e resgatar/manter vínculo com os países receptores, conforme Silva (2008, p.9). Já na perspectiva dos receptores a:

maior contradádiva de Timor-Leste aos seus parceiros seja a de se colocar como um espaço em que valores caros aos seus doadores de que os mitos ocidentais de boa sociedade são expressão: os ideais de igualdade, liberdade e democracia possam mais uma vez ser cultivados no processo de construção de um novo Estado-nação (SILVA, 2008, p.10)

A construção do Estado timorense apresenta-se como uma missão coletiva em que todos da nação dedicam esforços para atingir esse objetivo. A oportunidade do intercâmbio para os timorenses representa muito mais do que apenas uma realização pessoal, significa um

compromisso moral para com seus antepassados e para a geração futura. Portanto, o candidato selecionado para intercambio deve regressar ao país de origem ao concluir seu curso para que haja uma expectativa de que a cooperação brasileira resulte em um impacto positivo na sociedade do país parceiro, de acordo com Milani, Muñoz, Duarte e Klevin (2014, P.114). Nesse sentido, o próximo capítulo discorre sobre o retorno dos timorenses pós-graduados pela UEPB e apresenta suas contribuições na construção da jovem nação. Além disso, pontuam-se melhores alternativas para ensino/aprendizado da Língua Portuguesa sobre uma perspectiva timorense e, conseqüentemente, indicam-se outros caminhos para uma cooperação educacional mais eficiente.

#### 4 O RETORNO PARA CASA

O Timor-Leste pode ser mais bem compreendido quando se tem conhecimento sobre sua história. Desse modo, a tradição cultural timorense surge por meio de mitos, fábulas e lendas conservadas por gerações através da oralidade. De acordo com Seixas (2007, p.78), os mitos não representam apenas histórias, mas a atualidade e suas estruturas que constituem o pensamento e as práticas timorenses. Nesse sentido, o mito do irmão mais velho e o irmão mais novo caracteriza-se como uma tradição cultural, pois descreve atos heroicos a fim de buscar condições para aprimoramento do cenário da mais recente nação.

Existem diversas versões sobre o mito do irmão mais velho e o irmão mais novo. A versão tradicional narrada por Seixas (2007, p.77) descreve que um antepassado entre os deuses e os homens teve dois filhos (um mais velho e outro mais novo). Ao irmão mais velho foi lhe dado um instrumento agrícola e ao outro irmão um livro. O mais novo coube à missão de viajar pelo mundo em busca de conhecimento enquanto que o irmão mais velho permanece para cuidar do país. Posteriormente, o irmão mais novo retorna com os conhecimentos do exterior para contribuir na construção do país. Essa condição de um ficar e outro ir para o exterior é interpretada por Seixas (2007, p. 77) como um sacrifício simbólico.

Nesse contexto, o mito ilustra a realidade timorense, sobretudo, na ótica da prática recorrente do Estado em investir com o envio de estudantes para fazer intercâmbio em várias partes do mundo. No capítulo anterior, foram demonstrados os desafios enfrentados pelos estudantes timorenses na chegada a UEPB. Nessa seção, destaca-se o retorno do irmão mais novo, no caso, os egressos pós-graduados da UEPB. A chegada ao solo timorense representa que o sacrifício inicial citado por Seixas (2007, p.77) foi realizado e agora a nova missão implica em contribuir para o desenvolvimento da nação.

Como já mencionado, em 2012, chegaram 33 estudantes timorenses a UEPB. Desse grupo, 10 estudantes foram destinados para cursos de pós-graduação em áreas consideradas prioritárias pelo governo timorense. Esse trabalho foca nos pós-graduados da UEPB, especificamente, tendo em vista que se busca entender o papel desses egressos timorenses na construção do seu país.

No quadro a seguir, observam-se os programas de mestrado e a quantidade de estudantes distribuídos na UEPB.



QUADRO 2. A DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES TIMORENSES EM PROGRAMAS DE MESTRADO

| Programa de Mestrado                                     | Quantidade de Estudantes |
|--|--------------------------|
| Mestrado Profissional em Formação de Professores         | 3                        |
| Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática | 2                        |
| Mestrado em Desenvolvimento Regional                     | 2                        |
| Mestrado em Saúde Pública                                | 2                        |
| Mestrado em Ciências Farmacêuticas                       | 1                        |
| Total de Estudantes do Mestrado                          | 10                       |

FONTE: elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Relações Internacionais da UEPB.

Com base nas informações disponibilizadas, observa-se como a cooperação educacional se dirige à capacitação de quadros para a formação de professores (cinco alunos) profissionais em desenvolvimento regional (dois alunos) e na área de saúde (três alunos). Cabe ressaltar que existe um sentimento geral entre os timorenses de responsabilidade por estar em outra localidade, outra cultura, passarem por outras vivências, mas que isso não os torna cidadãos daquele determinado país em que se encontram eles enxergam-se como timorenses, apesar de conviverem com outros povos, e são conscientes que precisam retornar preparados e capazes de atuar no Timor-Leste independente das áreas de formação com base em depoimentos dos próprios estudantes timorenses.

Assim sendo, os estudantes timorenses defenderam suas dissertações e, em 2015, voltaram para o seu país de origem. Em seguida, descreve-se o mestrado, os nomes dos estudantes timorenses, os títulos de suas dissertações e data de defesa, respectivamente:

- 1- no Mestrado Profissional em Formação de Professores foram defendidas três dissertações, a saber: Afonso Silva da Cruz com o título “Formação continuada de professores do ensino secundário em Liquiçá, Timor-Leste” (01 de setembro de 2015), Laurentina Belo com o título “Políticas linguísticas e a formação de professores de Língua Portuguesa no Timor-Leste: uma proposta com gêneros textuais na sala de aula” (17 de dezembro de 2015) e Raul Vicente com o título “Formação inicial e continuada dos professores de matemática em Timor-Leste: limites e desafios” (24 de abril de 2015);
- 2- no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática foram duas dissertações: Afonso Araújo Lopes com o título “Prática bilíngue de professores de física e matemática no Timor-Leste: desafios e perspectivas de mudanças” (11 de dezembro de 2014) e Celina José Freitas com o título “Saberes e fazeres na prática dos professores de matemática de Timor-Leste no contexto das tecnologias digitais” (24 abril de 2015);
- 3- no Mestrado em Desenvolvimento Regional foram duas dissertações: Alfredo Mali Ati Gama com o título “O plano estratégico de desenvolvimento e o enfrentamento das assimetrias regionais com gestão tem sido implementada no Timor-Leste depois da sua independência” (20 agosto de 2015) e Januário da Silva Belo com o título “Análise do processo de urbanização de Díli/Timor-Leste a partir de sua restauração da independência em 2002” (20 agosto de 2015);
- 4- no Mestrado em Saúde Pública foram duas dissertações: Américo Fernandes com o título “Violência ocupacional sofrida por técnicos de enfermagem de unidade básica de saúde” (5 abril de 2015) e Eduardo dos Reis Belo com o título “Violência ocupacional contra enfermeiros da atenção primária em saúde” (15 abril de 2015);
- 5- no Mestrado em Ciências Farmacêuticas apenas a dissertação de Amaro da Costa com o título “Construção dos perfis de dissolução de medicamentos a base de paracetamol associado a cafeína obtidos por regressão por mínimos quadrados parciais” (dia 21 agosto de 2015)<sup>13</sup>.

Assim sendo, aqueles que regressam levam consigo novas experiências, outros conhecimentos, formação acadêmica e, sobretudo, adquirem certo domínio sobre a Língua

---

<sup>13</sup> Dados disponibilizados pela Coordenadoria de Relações Internacionais da UEPB

Portuguesa. No entanto, o regresso para casa indica novos desafios que incluem, especialmente, superar as dificuldades do ensino/aprendizado da Língua Portuguesa em Timor-Leste.

#### 4.1 UMA CONSTRUÇÃO DO PORTUGUÊS TIMORENSE

Como já foi mencionado anteriormente, o Timor-Leste estabeleceu o Tetúm e a Língua Portuguesa como idiomas oficiais do país. Os países descolonizados depois de 1960, majoritariamente, optaram pela língua do colonizador devido a apresentarem-se como língua de unidade nacional e da comunicação internacional, aponta Silva (2012, p.143). No entanto, existem no território, aproximadamente, 15 dialetos que coexistem com as línguas oficiais. Essa diversidade linguística posiciona o Timor-Leste entre os países mais plurilíngues do mundo. O caso do Timor-Leste configura-se de modo complexo tendo em vista que o país possui uma língua franca local (Tétum), duas línguas colonizadoras (indonésio e português) e no período da (re)construção do país, em que empregou-se o inglês como única língua global e principal língua de comunicação internacional, afirma Silva (2012, p.143). Além disso, é importante pontuar que a Língua Portuguesa perpetuou-se no território timorense tendo em vista quatro elementos, defendidos por Ruak (2001 apud Carioca, 2017, p.3):

primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque era a nossa língua oficial definida desde sempre; por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural (Ruak, 2001, apud, Carioca, 2017, p.3).

Se tratando das línguas em Timor-Leste, especificamente, durante o período de colonização portuguesa tende-se a reproduzir uma perspectiva de que as línguas europeias foram impostas aos colonizados de forma unilateral, informa Carneiro (2016, p.77). No entanto, quando analisada por Carneiro (2016, p.77), a versão de uma professora sobre o papel da Língua Portuguesa na ilha, observa-se que embora pudesse se configurar como uma imposição, para os indivíduos que a adquiriam, ela tinha outra função: “[...] o de mediação de um interesse” (CARNEIRO, 2016, p.77). Nesse sentido, a professora ainda ressalta que o acesso à educação gera uma diferenciação de classe social, desse modo, os timorenses que possuem o domínio da Língua Portuguesa obtêm melhores oportunidades em distintos capitais (econômico, cultural e social), assegura Carneiro (2006, p.77).

Diante do exposto, Carioca (2017, p.5) defende que a tendência seja que se reintroduza o português na ilha e que as políticas linguísticas contribuam para organização do programa educativo timorense para manutenção e a harmonia entre as múltiplas línguas que coexistem no país. Tal objetivo enfrenta um processo lento, embora sejam relevantes os esforços do governo e o apoio internacional. Na prática, ainda existem:

[...] muitas contradições em relação ao ensino do Português que interferem no seu aprendizado, como é o caso da falta de professores timorenses que usam o português, a falta de material didático para um contexto específico [...], ou ainda a falta do uso efetivo dessa língua pelos estudantes timorenses em suas práticas sociais e escolares (CARIOCA, 2017, p.5).

É importante lembrar que aprender/ensinar português no Timor-Leste varia conforme o contexto histórico em que se referencia. Ao analisa a perspectiva de uma professora timorense sobre ensinar português na ilha, ela identifica que não se trata de “[...] ensinar um código, mas dar continuidade a um projeto político de resistência e de construção de um projeto de nação” (CARNEIRO, 2016, p.79). Nesse contexto, ensinar a Língua Portuguesa possui um papel essencialmente político, no entanto, a professora reconhece as limitações por restrições estruturais que estão interligadas a causas pelas quais os professores sem formação continuam exercendo a docência, o que é resultado dos problemas econômicos e sociais que assolam o país, ressalta Carneiro (2016, p.79).

Nesse sentido, a invasão indonésia no Timor-Leste não possibilitou que houvesse na ilha um processo de descolonização linguística, isto é, tal ação iniciou um novo processo de colonização linguística, segundo Silva (2012, p.143). Desse modo, a ausência da descolonização linguística e conseqüentemente a não construção de uma Língua Portuguesa timorense resultou em um conflito entre o português e o Tétum como símbolos identitários, frisa Silva (2012, p.143). Assim sendo, o processo de descolonização vai sendo reforçado a medida que “[...] o ensino da Língua Portuguesa no Timor-Leste feito por brasileiros e portugueses sem se preocupar com a realidade local e, principalmente, sem ter os timorenses como planejadores dessas políticas [...]” (SILVA, 2012, p.143). Portanto, Bormann e Silveira (2007, p.252) entendem que o sujeito político é agente de transformações assim, a língua representa uma possibilidade de mudança e apresenta-se como elemento para a construção de identidade social dos indivíduos que participam do processo de construção da nação, ademais de produzir valores outros às classes menos favorecidas.

Nesse contexto, o presente trabalho defende que os esforços individuais e coletivos da nação timorense estimulados por um único ideal, contribuir para melhoria do seu país, deve

ser orientado no sentido de construção identitária em relação à Língua Portuguesa. Portanto, o ensino/aprendizado da Língua Portuguesa deve partir de uma perspectiva timorense para os timorenses. Desse modo, torna-se essencial buscar compreender, na prática, quais ferramentas devem ser utilizadas no processo educacional. Portanto, na próxima seção, serão analisados depoimentos dos egressos pós-graduados timorenses da UEPB relatando suas vivências durante o intercambio e como essa experiência contribuiu para realização pessoal e profissional. Além disso, descrevem suas responsabilidades para o desenvolvimento da jovem nação.

#### 4.2 A RESPONSABILIDADE DO DESENVOLVER

Em 2015, como já exposto, os 10 egressos timorenses da UEPB retornaram para seu país de origem. Nesse trabalho, o contato com os egressos foi estabelecido através das redes sociais. No entanto, por questões estruturais do Timor-Leste não são todos que possuem acesso à internet, logo, a comunicação tornou limitada. Apesar disso, a partir das mídias sociais, em particular o facebook e o whatsapp, além da pesquisa de campo enquanto estavam no Brasil, foi possível identificar diversos elementos que se caracterizam como uma constante perspectiva entre os timorenses: os egressos descrevem a oportunidade de fazer o intercambio como uma chance tanto para realização pessoal com profissional.

Como já mencionado anteriormente, os intercambistas recebem bolsa do Fundo Nacional para o Desenvolvimento Humano do Timor-Leste. O atual assistente<sup>14</sup>, do adido da educação esclarece que existem dois tipos de bolsas de estudos: bolsa pública e a bolsa para os funcionários dos ministérios<sup>15</sup>. A bolsa pública destina-se para os alunos de graduação enquanto que a outra bolsa para os alunos de pós-graduação, explica o assistente do adido, Cesaltino Ximenes.

Os candidatos que são selecionados para receberem a bolsa dos funcionários dos ministérios já prestam serviço ao Estado timorense. O assistente ainda informa que o funcionário público que for selecionado continua recebendo seu salário mais a ajuda do Fundo Nacional para o Desenvolvimento Humano do Timor-Leste. Desse modo, ao concluir os estudos no exterior, o servidor público retorna ao país e, conseqüentemente, ao seu trabalho,

---

<sup>14</sup> Em qualquer país que possua estudantes timorenses realizando intercambio o governo do Timor-Leste envia dois funcionários públicos, o adido da educação e um assistente, que ficam responsáveis por toda a gestão da administração dos bolseiros.

<sup>15</sup> De acordo com um bolseiro timorense a bolsa pública é no valor de 750 dólares americanos mensais e a bolsa dos funcionários dos ministérios é 850 dólares americanos também por mês.

ressalta o assistente do adido. Cabe destacar que no caso de desistência do curso por parte do bolsista dos funcionários dos ministérios, o servidor público deve retornar para o Timor-Leste para continuar com seu trabalho, porém, não receberá a remuneração até que todos os gastos investidos pelo governo sejam pagos, afirmou uma bolsista timorense da UEPB.

Assim sendo, todos os 10 egressos timorenses da UEPB são contemplados pela bolsa dos funcionários dos ministérios, isto é, antes de chegarem ao solo brasileiro já tinha suas profissões consolidadas em Timor-Leste e quando regressaram para o país continuaram atuando em seus respectivos trabalhos.

É importante frisar que embora os egressos pertençam a uma parcela mínima da sociedade timorense que possui domínio sobre a Língua Portuguesa, reconhecem que ainda há muito que aprender em relação ao idioma e desejam continuar os seus estudos no exterior, de preferência no Brasil ou em Portugal. Quando questiono um egresso timorense sobre o que lhe motivou a escolher o Brasil para estudar, ele argumenta que: “porque é um país de CPLP conhecido por qualidade da ciência, além disso a cultura e a vivência social também nos facilitarão a desenvolver o nosso estudo”. A escolha pelos países da CPLP se deve justamente com o intuito de aprimorar ainda mais seus conhecimentos, sobretudo, no que concerne à Língua Portuguesa. Ademais, a fala do egresso permite a percepção de que para aprender o idioma torna-se necessário também vivenciar a cultura em que está inserido para melhor compreensão dos conceitos e aplicações.

Assim, configura-se cada vez mais urgente entender o funcionamento dos processos de transição de distintos regimes multilíngues no Timor-Leste, considerando a existência de uma frequente dinâmica de mutação, aponta Carneiro (2016, p.79). Desse modo, para que melhor se alcance o entendimento sobre esse funcionamento torna-se necessário “[...] dar voz e vez para que aqueles que estiveram e ainda estão diretamente envolvidos com as práticas de ensino de línguas possam ser agentes da formulação dessas políticas” (CARNEIRO, 2016, p.79). Portanto, deve-se partir de uma perspectiva timorense para entender a melhor alternativa para a construção de caminhos que realmente se concretize no sentido ensino/aprendizado da Língua Portuguesa em Timor-Leste.

Nesse contexto, torna-se essencial entender a dinâmica de ensino que ocorre em Timor-Leste. Uma egressa da UEPB, que hoje atua como professora na Escola Geral/Ensino Médio, quando por mim questionada se leciona em português, ela respondeu que: “sim não é toda... mas tenho que traduzir em Tétum para os alunos entenderem melhor”. Essa estratégia também é empregada pelo pós-graduado da UEPB, que afirma que obrigatoriamente todos os

professores de Timor-Leste ensinam em português, no entanto, quando surgem dificuldades utiliza-se da outra língua oficial, o Tétum.

Assim sendo, uma alternativa para aprender o português pelos timorenses baseia-se na associação com o Tétum. Cabe destacar que a língua pode ser entendida como um elo que estabelece o processo sociointeracional, um modo de se relacionar com os indivíduos e com o mundo, aponta Carioca (2017, p.5). Nesse sentido, o ensino/aprendizado da Língua Portuguesa não deve se restringir exclusivamente as suas funções gramaticais, mas, sobretudo, fundamentar-se em uma comunicação efetiva. Desse modo, um egresso timorense da UEPB revela que, em 2012, durante o “Semestre Zero”<sup>16</sup>, as aulas de Língua Portuguesa eram direcionadas para gramática, redação e ditado durante três vezes por semana (segunda, quarta e sexta). Ele ainda revela que não se sentia confiante em relação à comunicação em português e, portanto, fez amizade com o porteiro do edifício que morava no Brasil com quem conversava todos os dias por cerca de 3 horas com intuito de praticar e desenvolver sua oralidade no idioma. Na concepção de outro egresso da UEPB o curso preparatório deveria se desenvolver mais no sentido de “[...] haver aula prática..., mas já é bom... Ao meu ver estudar a gramática sem conversar é difícil... isso ajuda os que têm medo de falar, principalmente nós estrangeiros”.

Dessa forma, observa-se que desenvolver a oralidade torna-se um ponto central na perspectiva timorense para o sucesso sobre o domínio da Língua Portuguesa. É importante ressaltar que existem muitas barreiras para desenvolver a oralidade, especialmente no que diz respeito à relação professor/aluno em sala. Sendo assim, segundo relatos de estudantes timorenses pode-se identificar a existência de autoridade do professor em sala, dando a entender que a educação em Timor-Leste é mais rígida e resultando em uma dificuldade de interação com os professores. Além disso, alguns timorenses relataram que era comum em escolas o castigo físico, em particular antes da Independência do Timor-Leste.

Portanto, apresentar novos caminhos para superar as dificuldades no ensino/aprendizado do português em Timor-Leste configura-se como um desafio. Esse trabalho defende que esses caminhos devem ser propostos por aqueles que fazem parte do processo educativo do Timor-Leste. Na concepção de um egresso timorense da UEPB é crucial que haja uma mudança no método de ensino e aprendizagem. Ele argumenta que existem dois tipos de método: método de ensino tradicional e o método participativo. O

---

<sup>16</sup> Em 2012, foi realizada a primeira versão do “Semestre Zero” que incluía apenas aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente, ocorreram modificações, vinculadas às experiências dos primeiros alunos timorenses, passaram a serem lecionadas também aulas de História, Cultura paraibana e brasileira e orientação financeira.

egresso explica que o método de ensino tradicional é centrado no professor que não possibilita que os alunos interajam e, portanto, não participam do processo de ensino/aprendizado. Ele ainda afirma que o método mais adequado é o participativo, definido como: “o método que envolve os participantes a realizarem alguns trabalhos de grupos”. Assim sendo, em uma perspectiva timorense a qualidade de ensino e aprendizado será alcançada por meio da aplicação do método participativo que possibilita a interação entre os envolvidos no processo educacional.

É importante ressaltar que a construção conjunta de iniciativas para melhorar o processo de ensino/aprendizado no Timor-Leste tem sido vista como esforços de uma nação que ainda está no caminho de implementação das bases educacionais. Portanto, reconhece-se a urgência da “[...] necessidade de uma perspectiva política participativa para Timor-Leste na elaboração das políticas (linguísticas e educacionais), na qual diferentes vozes sociais possam ser ouvidas” (CARNEIRO, 2016, p.79).

Cabe destacar que existe um consciente coletivo timorense entre os ouvidos na pesquisa que reconhece a urgência de aprender em sua totalidade a Língua Portuguesa. Dessa maneira, quando questionado sobre a importância de aprender o português, um egresso timorense da UEPB diz que: “[...] como melhor cidadão precisamos nos esforçar para aprender melhor este idioma, que foi constituído na continuação da RDTL (Constituição da República Democrática do Timor-Leste)”, o egresso ainda acrescenta que é necessário: “[...] realizar a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática de acordo com o padrão português”. Assim, a Língua Portuguesa configura-se como um elemento que faz parte da identidade timorense que precisa ser acessível para todos da nação.

Cabe frisar que esse consciente coletivo da necessidade em desenvolver a Língua Portuguesa no Timor-Leste é interpretado por alguns como um caminho determinante para o desenvolvimento da nação. Na fala de uma professora timorense, egressa da UEPB, observa-se a responsabilidade não só em ensinar o português, mas no poder de mudança que essa ação implica sobre a sociedade timorense.

a forma de eu ajudar no desenvolvimento do Timor é, além de eu lecionar língua portuguesa, eu mesma ter que me esforçar para estudar muito antes de transferir para os alunos. É assim que eu posso motivar também os alunos para aprenderem através das varias línguas que utilizamos na nossa vida real. Por fim, podemos aprender e adaptar outra língua que tem diferenças culturais...esse tem sido meu objetivo, desenvolvendo a nossa capacidade de ensino e aprendizagem na língua portuguesa em Timor-Leste, já que, sinceramente, a minha escrita de língua portuguesa ainda está mal porque não domino ainda bem a língua.



Na concepção da egressa acima, é possível identificar que, embora avanços no que concerne ao domínio do português sejam perceptíveis, muito ainda precisa ser aprimorado. Portanto, cada vez mais se torna crucial para o governo timorense investir no ensino/aprendizagem do português. Nesse sentido, os projetos de cooperação internacional no âmbito educacional representam iniciativas recorrentes do Timor-Leste a fim de desenvolver a Língua Portuguesa da nação, além de proporcionar capacitação dos recursos humanos do país.

Nesse contexto, cabe destacar a cooperação bilateral Brasil e Timor-Leste, especificamente, a cooperação educacional entre o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste e a UEPB, que se configura como uma iniciativa de Cooperação Sul-Sul. Assim sendo, essa iniciativa surge da percepção de ambos os envolvidos que por meio de ações conjuntas promova “[...] entre si maior concertação no intuito de buscar o fortalecimento de sua posição vis-à-vis a dos países desenvolvidos” (PUENTE, 2010, p. 75). Nesse contexto, a cooperação em pauta possibilita uma alternativa que contrasta com os arranjos tradicionais de cooperação que permeia a relação assimétrica e gera dependência. Nesse prisma, a cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste pauta-se em uma relação de benefício mútuo. Portanto, a cooperação entre o Ministério de Educação de Timor Leste e a UEPB constitui-se como uma troca. Assim, o Estado timorense se beneficia com a oportunidade de qualificar sua nação enquanto que a UEPB ganha a chance de aprender com a diversidade cultural, além de melhorar suas políticas de internacionalização acadêmica.

Cabe frisar que essa cooperação colabora, significativamente, para o desenvolvimento do Estado timorense. Desse modo, com o retorno dos estudantes egresso da UEPB contribui para a construção da jovem nação tanto a nível doméstico quanto a nível internacional. Assim sendo, a nível interno os egressos contribuem para capacitação de recursos humanos, além disso, colaboram para o resgate de identidade timorense tendo em vista que o país adota o Tétum e a Língua Portuguesa como idiomas oficiais, no entanto, essa última apenas uma minoria da sociedade timorense possui domínio. No plano internacional, a internacionalização da Língua Portuguesa proporciona ao Timor-Leste ocupar espaço na arena internacional por meio da integração à comunidade lusófona.

Assim, na próxima seção, aborda-se de forma mais pontual como a discussão sobre cooperação internacional pode ser entendida no caso das relações Brasil e Timor-Leste. Além disso, descreve-se as implicações dessa cooperação na sociedade timorense, apresentando as contribuições dos egressos da UEPB para a construção do Estado Timor-Leste.

#### 4.3 O REFLEXO SOCIAL DA COOPERAÇÃO

Com base na discussão teórica que fundamenta esse trabalho a cooperação internacional para o desenvolvimento estabelecida entre o Brasil e Timor-Leste pode ser entendida sob a ótica do Galán e Sanahuja (1999, p. 17) como um conjunto de ações que envolvem dois atores públicos com o objetivo de promover desenvolvimento. Assim, o canal de execução dessa cooperação é bilateral tendo em vista que é uma relação pautada na execução entre dois governos, incluindo suas agências oficiais, argumenta Puente (2010, p.42). Além disso, os instrumentos da cooperação entre Brasil e Timor-Leste concentram-se na assistência técnica, de modo a fortalecer as habilidades e capacidades técnicas da nação timorense através do intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os países (AYLLÓN, 2006, p.8).

A cooperação fincada entre esses dois agentes, Brasil e Timor-Leste, é baseada no argumento político da CSS de que ambos os países em desenvolvimento devem cooperar para solucionar seus próprios problemas “[...] com base em identidades compartilhadas (ex-colônias, status econômico, experiência histórica, etc.), esforços comuns, interdependência e reciprocidade” (MILANI, 2012, p.11). Nesse sentido, essa cooperação bilateral pode ser compreendida como um processo de troca entre os dois grupos sociais, brasileiros e timorenses, sob o prisma de Leite (2010, p.2).

Nesse contexto, a cooperação Sul-Sul vem sendo prioridade para a política externa brasileira. Na última década, o Brasil tem investido em esforços e recursos, principalmente em programas de educação com os países parceiros da comunidade lusófona. No presente trabalho, destaca-se a relação Brasil e Timor-Leste, mais especificamente entre a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste com ênfase no protocolo de acordo educacional firmado entre ambos os envolvidos. Esse acordo fundamenta-se nos princípios da CID na medida em que recursos humanos e de infraestrutura da UEPB são colocados à disposição dos estudantes do Timor-Leste que poderão ser utilizados como indutores do desenvolvimento de seu país de origem.

Portanto, na perspectiva timorense para o desenvolvimento da jovem nação torna-se necessário um esforço conjunto para aprender o português. Assim sendo, a cooperação brasileira e a capacitação dos egressos timorenses na UEPB configuram-se como sendo fundamentais para a construção do Timor-Leste. Na prática, a discussão sobre desenvolvimento pode ser observada na atuação dos 10 egressos da UEPB que atualmente

estão contribuindo e fazendo parte do desenvolvimento do país de acordo com os conhecimentos adquiridos ao longo do intercâmbio.

Lembrando que antes de chegarem a UEPB para fazerem seus cursos de pós os egressos já trabalhavam em Timor-Leste, isto é, os pós-graduados já eram funcionários públicos do país desde 2002. Ao regressarem continuaram em seus postos de trabalho com ênfase na sua respectiva área de formação acadêmica. Portanto, atualmente os egressos estão exercendo suas profissões em Timor-Leste distribuídos em setores educacionais: cinco dos egressos encontram-se trabalhando no INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), um órgão ligado ao Ministério da Educação do Timor-Leste, e os outros cinco egressos lecionam nas escolas secundárias em distintos municípios: Lospalos, Baucau e Liquiçá.

Deste modo, observa-se que os pós-graduados da UEPB contribuem para o desenvolvimento da jovem nação timorense através da participação no projeto de continuidade do ensino da Língua Portuguesa por todo o território do país. Assim, os pós-graduados da UEPB destinam-se à formação de professores e alunos não apenas em assuntos particulares que compõem sua formação acadêmica, sobretudo ao ensino do português como um elemento chave para o desenvolvimento do Estado timorense.

Além disso, o regresso dos pós-graduados da UEPB implica em desenvolver uma autonomia em relação ao sistema de educação da Língua Portuguesa em Timor-Leste. Dessa forma, quando questiono um egresso timorense da universidade sobre as mudanças, na prática, com o retorno dos bolsеiros, ele responde:

O caso da educação com o regresso dos bolsеiros obteve mudanças como reduzir os formadores estrangeiros também e reduzir o número de professores que dando aulas nas escolas básicas excepto os professores da Universidade que permanecem com muitos professores estrangeiros.

Dessa maneira, entende-se que cooperação educacional entre a UEPB e o Ministério da Educação do Timor-Leste possibilita um suporte para que o quadro da educação timorense seja reconfigurado pelos agentes locais. Nesse sentido, o intercâmbio significa muito mais do que apenas uma oportunidade de estudar no exterior. Resulta em uma ação capaz de transformar a condição do sujeito e da sociedade em que está inserido.

Cabe destacar que pós-intercâmbio os egressos timorenses capacitados se sentem mais preparados para realizarem o seu trabalho, além de possuírem reconhecimento social. Assim sendo, quando questiono um egresso da UEPB sobre o que implicou na prática o intercâmbio,

ele responde: “[...] uma mudança assim tão significativo no local do meu trabalho atual, quando comparei com o período onde ainda não fui frequentar o estudo lá”. O egresso ainda explica que “por exemplo, tenho mais confiança dos superiores para dirigir os funcionários da direção depois do meu regresso comparado com antes da minha partida de Timor-Leste à Paraíba”. Dessa forma, pode-se observar que com o domínio do português o timorense passa a ser mais reconhecido e valorizado em seu ambiente de trabalho e, portanto, motivado para contribuir com o desenvolvimento do seu país, resultando em uma via de mão dupla em que tanto o Estado quanto os indivíduos que o compõem se beneficiem.

Diante do exposto, considera-se que o retorno para casa dos egressos timorenses da UEPB colabora determinadamente para o desenvolvimento do país. No caso, a Língua Portuguesa é o elemento impulsionador de várias mudanças sociais no Timor-Leste, apesar dos desafios de se ensinar/aprender o idioma no país. Desse modo, aqueles que dominam o português adquirem certo reconhecimento social, sobretudo, no âmbito de trabalho.

As contribuições dos egressos timorenses da UEPB ao seu Estado se concentram na formulação de agentes multiplicadores de conhecimento na sua área de formação e, especialmente, na Língua Portuguesa. Além disso, os egressos contribuem para a reconfiguração do sistema de educação do Timor-Leste tendo em vista que assumem o papel de protagonistas e cada vez mais passam a ocupar os espaços antes concedidos apenas aos estrangeiros falantes do português. Embora seja um processo lento e gradual, as contribuições dos pós-graduados apresentam-se como fundamentais para o desenvolvimento do Timor-Leste.

Com efeito, avançar na pesquisa mostra-se indispensável, visto que ainda há muito que se descobrir na relação entre Brasil e Timor-Leste, bem como compreender em um projeto de longo prazo as implicações dessa cooperação que, ainda que se apresente tímida, oferece os primeiros passos na construção do futuro do Timor-Leste.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, quanto à discussão teórica que fundamenta esse trabalho, se optou pelo conceito de cooperação internacional para o desenvolvimento partindo do pressuposto que a cooperação brasileira e a capacitação dos jovens no Brasil são cruciais para a construção do Timor-Leste. A noção de desenvolvimento aqui escolhida foi a de Galán e Sanahuja (1999, p. 17), pois se enquadra como um conjunto de ações que envolve dois atores públicos com o objetivo de promover desenvolvimento. Assim sendo, esse trabalho parte da hipótese de que com o domínio do idioma português os egressos timorenses terão melhores oportunidades de emprego e, portanto, contribuirão para o desenvolvimento da jovem nação.

Desse modo, este trabalho teve como objetivo geral analisar de que modo os estudantes timorenses pós-graduados estão contribuindo na construção do seu país. Além disso, possuiu como objetivos específicos discorrer sobre a cooperação internacional pensada dentre de uma ótica de Cooperação Sul-Sul na qual estão inseridos os acordos firmados entre Timor-Leste e Brasil, entender o papel do protocolo firmado entre o Ministério da Educação do Timor-Leste na formação do seu Estado, apresentar analiticamente elementos da cooperação acadêmica entre ambos os países em questão e, por fim, apontar de que forma os estudantes timorenses pós-processo de cooperação educacional estão atuando, na prática, para ajudar na constituição do seu Estado.

O método utilizado a fim de alcançar os objetivos propostos foi o de análise qualitativa das informações obtidas por meio da interação com os pós-graduados timorenses na qual se busca compreender de que modo esses indivíduos estão atuando para o desenvolvimento do seu país. Portanto, foi adotado ainda o método etnográfico, com ênfase na observação participante. Desse modo, foi realizado um acompanhando dos pós-graduandos timorenses através de meios de comunicação estabelecendo um diálogo que permita compreender a realidade local. Além disso, identificou-se onde/como os egressos timorenses estão atuando, quais os projetos que estão envolvidos e como a dinâmica do país está sendo moldada por esses agentes construtores.

Assim sendo, compreender o “pós-cooperação” se torna essencial para também entender como constitui todo o processo de cooperação internacional no caso do Timor. As percepções dos, então, mestres timorenses possibilitam identificar os pontos em que a cooperação precisa melhorar de modo que seja possível continuar havendo uma troca de conhecimentos de forma benéfica tanto para o Brasil como para o Timor-Leste. Portanto, os resultados do intercâmbio vivenciados pelos egressos timorenses da UEPB fazem parte de

uma nova perspectiva para o desenvolvimento, tendo em vista que este não reflete apenas na esfera econômica, mas sim transformando a sociedade, empregando também outros meios: educação, saúde e melhoria de capital humano e capital cultural.

Tal desenvolvimento está sendo motivado através da maior qualificação profissional dos estudantes timorenses no Brasil. Nesse sentido, as contribuições dos egressos timorenses da UEPB ao seu Estado se concentram na formação de agentes multiplicadores de conhecimento na sua área de formação e, especialmente, na Língua Portuguesa. Além disso, os egressos contribuem para a reconfiguração do sistema de educação do Timor-Leste tendo em vista que assumem o papel de protagonistas e cada vez mais passam a ocupar os espaços antes concedidos apenas aos estrangeiros falantes do português. Embora dentro de um processo lento e gradual, as contribuições dos pós-graduados apresentam-se fundamentalmente importantes para o desenvolvimento do Timor-Leste.

Por todos os motivos acima delineados, avançar na pesquisa mostra-se indispensável, visto que ainda há muito que se analisar na relação entre Brasil e Timor-Leste, bem como compreender em um projeto de longo prazo as implicações dessa cooperação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Fernando J.M. **A evolução da Cooperação Técnica Internacional no Brasil.** Mural Internacional, vol.4, n.2, jul – dez. 2013. pp.3 -16.

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**, vol.5, nº8, 2006. pp. 5-23.

\_\_\_\_\_. **La Cooperación Internacional para el Desarrollo: Reflexión y acción para los profesionales de las Relaciones Internacionales.** In MURILLO, Carlos (ed.): *Hacia un nuevo siglo en Relaciones Internacionales*, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, 2011, pp.277 – 299.

\_\_\_\_\_. **Evolução Histórica da Cooperação Sul-Sul.** In: André de Mello e Souza (org.). *Repensando a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento*. Brasília: IPEA, 2014, pp. 57-88.

BARROS, Deolindo; NOGUEIRA, Silvia Garcia. Cooperação educacional internacional Brasil/África: do programa estudantes-convênio de graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, vol.6, 2015. pp. 117 – 133.

BORMANN, Aliete, SILVEIRA, Marília. **Primeira missão de especialistas brasileiros em educação em Timor-Leste desafios e impasses.** In: *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*/Kelly Cristiane da Silva, Daniel Schroeter Simião (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. pp. 234-254.

BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). **Cooperação Brasil-Timor-Leste** Disponível em: < <http://www.abc.gov.br/projetos/cooperacaosul/timorleste>>. Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. **Brasil e Timor Leste renovam acordo.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/221-noticias/2107596713/9820-sp-891882453?Itemid=3>>. Acesso em: 24 nov 2017.

CARDOSO, Luís. **O crocodilo que se fez ilha.** Visão, 16 de maio de 2002.

CARIOCA, Cláudia Ramos. **As funções sociais da língua e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste**. Delta, vol.32, no.2. São Paulo: 2016. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502016000200427&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000200427&lang=pt) >. Acesso em: 02 fev 2017.

CARNEIRO, A. S. R. **Um estudo etnográfico a partir do olhar de professores formados e estudantes em formação de língua portuguesa sobre as políticas linguísticas em Timor-Leste**. In: SMITH, S.; SILVA, A. B.; MENDES, N. C.; XIMENES, A. C.; FERNANDES, C.; LEACH, M.. (Org.). Timor-Leste, O Local, O Regional e o Global/Timor-Leste, The Local, The Regional and The Global. 1ed.Perth: SwinburnePress, 2016, v. 1, p. 73-78. Disponível em: < [http://www.tlstudies.org/pdfs/TLSA%20Conf%202015/VOLUME%20I/vol1\\_chp12.pdf](http://www.tlstudies.org/pdfs/TLSA%20Conf%202015/VOLUME%20I/vol1_chp12.pdf)>. Acesso em: 30 out 2017.

GALÁN, M.; SANAHUJA, J.A. **El sistema internacional de cooperación al desarrollo**. Madri: Cideal, 1999. pp. 15-31.

GUNN, Geoffrey C. **A ocupação indonésia de Timor-Leste: Lições e legados para a construção do Estado na nova nação**. In: Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado/Kelly Cristiane da Silva, Daniel Schroeter Simião (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. pp. 40-62.

LEITE, Iara. **Cooperação Sul-Sul: um ensaio conceitual**. Mundorama. 2010.

MACIEL, Tadeu Morato. **As teorias de relações internacionais pensando a cooperação**. Ponto e Vírgula, 2009. pp. 215 – 229. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14087/10373>>. Acesso em: 20 ago 2017.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et Anthropologie**. Paris: PUF, 1966.

MILANI, Carlos R. S. **Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul**. *Cad. CRH*. 2012, vol.25, n.65, pp.211-231. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792012000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 25 set de 2017.

\_\_\_\_\_. **Evolução Histórica da Cooperação Norte-Sul**. In: André de Mello e Souza (org.). *Repensando a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento*. Brasília: IPEA, 2014. pp. 33-56.



MILANI, Carlos R. S. MUÑOZ, Enara Echert, DUARTE, Rubens de S, KLEIN, Magno **Atlas da política externa brasileira.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; Rio de Janeiro : : CLACSO ; Rio de Janeiro : EDUerj, 2014. pp. 100 – 118.

MILANI, Carlos R. S., CONCEIÇÃO, Francisco Carlos, M'BUNDE, Timóteo Saba. **Cooperação sul-sul em educação e relações Brasil – PALOP.** Cad. CRH. vol.29. no.76. Salvador, 2016. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792016000100013&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792016000100013&lang=pt)>. Acesso em 06 fev de 2017.

NANDA, Serena; WARMS, Richard L. **Cultural Anthropology.** USA: Thomson Higher Education, 2007. pp. 174 – 203.

NOGUEIRA, S. G. . **Cooperação educacional Brasil-Timor-Leste e a dádiva da hospitalidade paraibana: reflexões sobre uma experiência.** In: Miriam de Oliveira Santos; Regina Petrus; Anita Loureiro de Oliveira. (Org.). Recortes interdisciplinares sobre migrações e deslocamentos. 1ed.Rio de Janeiro: Leo Christiano Editora Ltda., v. 1, 2014. pp. 107-120.

PUENTE, Carlos Alfonso Iglesias. **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento de política externa: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD no período 1995-2005.** Brasília: FUNAG, 2010. Disponível em:<[http://funag.gov.br/loja/download/715-Cooperacao\\_Tecnica\\_Horizontal\\_Brasileira\\_como\\_Instrumento\\_da\\_Politica\\_Externa\\_A.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/715-Cooperacao_Tecnica_Horizontal_Brasileira_como_Instrumento_da_Politica_Externa_A.pdf)>Acesso em: 11 set 2017.

REIS, Danilo Rodrigues Junior. **Cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste sob o paradigma do dom.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas, João Pessoa, 2016.

SEIXAS, Paulo Castro. **Dualismo, violência mimética e cultura da tradução.** In: Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado/Kelly Cristiane da Silva, Daniel Schroeter Simião (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. pp. 63-94.

SHOUTEN, Maria Johanna. **A prática de um ideal: “Civilização” e a presença colonial portuguesa em Timor.** In: Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado/Kelly Cristiane da Silva, Daniel Schroeter Simião (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. pp. 27-39.

SILVA, Kelly Cristiane. **“A cooperação internacional como dádiva. Algumas aproximações”.** *Mana. Estudos de Antropologia Social*, 2008. pp.1-16. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132008000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000100006) >.  
Acesso em: 13 set 2017.

SILVA, Diego Barbosa da. **As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste**. Carta Internacional, vol.7, n.2, jul-dez. 2012. pp.127-148.

SOTO, Raianna Morais. **As estratégias de gênero nas missões de paz da ONU: um olhar sobre o Timor Leste**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas, João Pessoa, 2016.

TIMOR-LESTE. **Constituição do Timor-Leste**. 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: 15 ago 2017.

UEPB. **Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste e a Universidade Estadual da Paraíba**. 2012.

UEPB. **Recepcionados estudantes do Timor Leste que farão graduação e pós-graduação na UEPB**. 2013. Disponível em:< <http://www.uepb.edu.br/uepb-recepciona-estudantes-do-timor-leste-que-iniciaraos-cursos-de-graduacao-e-pos-graduacao-neste-semester/>>. Acesso em: 11 ago 2017.

WENDT, Alexander. “**Anarchy is what States make of it: the social construction of power politics**”. International Organization, vol. 46, no. 2, 1992. pp. 391-425.