

O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (PQLP) COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA E RECURSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO TIMOR-LESTE: UMA ANÁLISE CRÍTICA

THE TEACHER'S QUALIFICATION AND PORTUGUESE TEACHING PROGRAMME (PQLP) AS AN INSTRUMENT OF BRAZILIAN FOREIGN POLICY AND AS A RESOURCE FOR PORTUGUESE STRENGTHENING IN EAST-TIMOR: A CRITICAL ANALYSIS

Tháisa Bravo-valenzuela e Silva¹

Silvia Garcia Nogueira²

Andrea Pacheco Pacífico³

Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais

Universidade Estadual da Paraíba

João Pessoa – Paraíba – Brasil

Resumo: Este artigo visa discutir se o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) entre Brasil e Timor-Leste pode ser entendido como um instrumento de política externa brasileira que se utiliza dos preceitos da Cooperação Sul-Sul. Para isso, apoia-se em pesquisas documentais, i.e. editais do PQLP (2004-2013) e revisão bibliográfica. Conclui-se que o PQLP se comportou como um instrumento de política externa brasileira ao servir como um fator de aproximação entre os dois países, dentro de um de seus princípios norteadores, o de solidariedade internacional. Um olhar mais crítico, entretanto, permite inferir que a falta de planejamento do programa em sua fase inicial foi um obstáculo à adequada participação das contrapartes timorenses, podendo ser interpretada como uma deficiência nas ações do PQLP no que tange à Cooperação Sul-Sul, naquele primeiro momento.

Palavras-chave: PQLP. Cooperação Sul-Sul. Brasil. Timor-Leste. Política Externa Brasileira.

Abstract: This article aims at discussing if The Teacher's Qualification and Portuguese Teaching Programme (PQLP) between Brazil and East Timor may be understood as an instrument of Brazilian Foreign Policy that uses South-South Cooperation concepts. To achieve this, the research is based on documents, i.e. public notices of PQLP (2004-2013) and bibliographical revision. It is concluded that PQLP acted as an instrument of Brazilian Foreign Policy by serving as a smoothing factor between both countries, within one of its guiding principle, that is, international solidarity. A more critical view, however, allow the researcher to infer that lack of programme planning in its initial stage was an obstacle to adequate participation of Timorese counter-parts, what may be interpreted as a deficiency in actions of PQLP regarding South-South Cooperation, in that first moment.

Key-words: PQLP. South-South Cooperation. Brazil. East-Timor. Brazilian Foreign Policy.

Recebido: 06/07/2019

Aprovado: 26/07/2019

¹ thaisa.bvalenzuela@gmail.com

² silvianogueira_ri@yahoo.com.br

³ apacifico@ccbsa.uepb.edu.br

Considerações iniciais

Estudos sobre cooperação internacional para o desenvolvimento (principalmente nas suas vertentes Norte-Sul e Sul-Sul) têm demonstrado que experiências históricas podem ser uma das justificativas para a mobilização de atores domésticos e a consequente priorização de algumas agendas temáticas em detrimento de outras, a depender das motivações políticas que os mobilizam (MILANI, CONCEIÇÃO & M'BUNDE, 2016).

Sendo assim, a educação foi escolhida como um dos eixos prioritários entre Brasil e Timor Leste, países do Sul Global – emergentes ou em desenvolvimento – para alcançar a partilha de conhecimento, habilidades e de saber técnico, compreendendo um processo multidimensional que é (ou deveria ser) pautado pelos princípios de solidariedade, fraternidade e igualdade entre os cooperantes.

Historicamente, a cooperação educacional brasileira tem início com a oferta de bolsas de estudos a estrangeiros, já em 1964 – em um contexto de ditadura militar no Brasil – com a criação do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), cujo intuito era fomentar laços de identidade em comum entre estudantes brasileiros e aqueles provenientes, em sua maioria, de países latino-americanos.

Com o fim do regime, essas ações são expandidas e as áreas de interesse estratégico do Brasil são redimensionadas e ampliadas. São reconhecidas as mudanças pelas quais o sistema internacional atravessa, e assim, compreende-se o papel da internacionalização das universidades e, mais ainda, o fomento da educação como um instrumento de promoção da Política Externa Brasileira (PEB), calcada no princípio de cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, conforme apregoa o artigo 4º da Constituição Cidadã de 1988.

Esses preceitos deixam evidente que é a partir da promulgação da Carta Maior brasileira que a política externa passa a ser vista como um instrumento governamental para alcançar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, sustentando a necessidade de promover o sistema multilateral como mecanismo efetivo para construir o convívio democrático entre as Nações.

Com a chegada à presidência de Luiz Inácio “Lula” da Silva, em 2003, ocorreu uma diversificação das parcerias, mantendo as tradicionais relações com os países do continente europeu e da América do Norte, mas buscando maior aproximação com os países asiáticos, dentre eles, a República Democrática de Timor-Leste (RDTL), que somente em 2002 restaurou sua independência.

Visando atingir os objetivos considerados prioritários para a reestruturação do Timor-Leste, o Brasil foi convidado, na ocasião, a contribuir com o saneamento do ensino deficitário no país, resultando na formulação do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP). O PQLP compreende várias modalidades de ação, abrangendo desde a educação básica ao ensino superior, com foco na capacitação docente e no ensino de língua portuguesa, áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do Timor-Leste.

Diante desse quadro, este artigo foca no PQLP, porque entende que o programa representa um caso privilegiado para se discutir criticamente a Cooperação de tipo Sul-Sul (CSS) que se estabelece entre Brasil e Timor-Leste. Parte, portanto, da seguinte questão: o PQLP pode ser compreendido como um instrumento de política externa brasileira que se utiliza dos preceitos da CSS? O objetivo principal corresponde a uma tentativa de resposta baseada em uma interpretação crítica do assunto.

Para isso, apoia-se em pesquisas documentais, relativa aos editais do PQLP (entre 2004 e 2013), sendo 10 editais, mais três ajustes complementares publicados nos anos de 2007, 2008 e 2011. Ele contou, também, com revisão bibliográfica, apoiando-se particularmente em Pereira, Cassiani e Linsingen (2015), como base para a apresentação do programa, além de Guedes et al. (2015) e Paulino e Barbosa (2016). Estes, além de teorizarem sobre o tema, participaram direta ou indiretamente do Programa.

O artigo se organiza do seguinte modo: 1) uma breve trajetória política do Timor-Leste; 2) uma pequena discussão sobre a relação entre cooperação Sul-Sul e língua portuguesa em face dos laços promovidos pela CPLP; 3) o PQLP e uma análise sintética dos editais. Nas Considerações Finais, busca-se responder à questão principal em tela.

1. Timor-Leste: uma breve mirada

A República Democrática do Timor-Leste é uma ilha do sudoeste asiático com extensão territorial em torno de 15.000 km, dividida em 13 distritos. Segundo o censo demográfico de 2015, a população do Timor é de 1.167.242 pessoas, com concentração principal na capital Díli, onde residem cerca de 21,67% dos timorenses.

A formação de seu território passou por diferentes processos de ocupação. Dentre eles, a portuguesa, cujo início se deu a partir do Século XVI, quando frades dominicanos estabeleceram uma missão no principal porto para escoamento de sândalo da ilha, matéria-prima de grande valor comercial na época, durando até 1975, com o fim do período colonial; e a Indonésia, na sequência,

cuja violenta invasão ao território se deu no contexto da Guerra Fria, como tentativa de conter o avanço do comunismo (NOGUEIRA, 1999).

A trajetória política do Timor-Leste se assemelha a de outras colônias portuguesas, uma vez que sua descolonização ocorreu de forma tardia (OLIVEIRA, RAMÃO & ALMEIDA, 2016). No entanto, nota-se que, diferentemente de Angola e Moçambique, o processo de descolonização foi intensificado e tornado efetivo com o fim do regime da ditadura salazarista (1932-1974) em Portugal, por meio da Revolução dos Cravos, marcando, assim, um período de democratização do regime português, em que valores como a autodeterminação dos povos foram assegurados.

O contexto político português, portanto, trouxe à tona o movimento pela autodeterminação do povo timorense. O modo como deveria ocorrer o processo de descolonização provocou um dissenso, configurando-se basicamente em uma divisão formada por três posicionamentos sobre o futuro do Estado, sendo eles representados por três partidos políticos, segundo Gomes (2010): um deles, composto pela União Democrática Timorense (UDT), que defendia a continuação da ligação a Portugal ainda por alguns anos; outro, a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), que defendia a independência imediata; e a Associação Popular Democrática Timorense (APODETI), que defendia a integração à Indonésia.

Conforme o autor, Portugal se comprometia a respeitar qualquer um dos rumos tomados, desde que resultasse na autodeterminação do povo timorense. Esse comportamento atípico de uma ex-metrópole se dirigindo à ex-colônia pode ser justificado pela situação de vulnerabilidade econômica e social na qual se encontrava Timor-Leste. Ocorreram tratativas de diálogo com a Indonésia, de modo a dividir parcialmente os encargos recorrentes da concessão de autonomia ao país.

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

Por parte da Indonésia, havia interesse nas bacias de petróleo no mar do Timor e uma tentativa de evitar que a população local se espelhasse na luta pela independência timorense em curso, frustrando as expectativas do General Suharto no comando da ditadura indonésia.

A Austrália, um dos países-chave em termos de uma geopolítica regional, demonstrou ser favorável à anexação pela Indonésia e se mostrou disponível para sua materialização. Ainda, parte

significativa dos atores internacionais externos ao Timor-Leste se alinhava à Indonésia; fato este que criou condições para que, em 1975, ocorresse uma violenta invasão indonésia (ALOI, 2009).

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

Essa medida, no entanto, não permaneceu incólume, já que a UDT tentou um golpe de Estado, contra o qual a FREITILIN anunciou a insurreição geral armada. Nesse mesmo período, a administração portuguesa abandonou o Timor e, já controlando todo o território, a própria FREITILIN declarou unilateralmente a independência em 1975.

Este cenário foi o suficiente para que Portugal levasse o assunto ao Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), em 1975, marcando, assim, a internacionalização formal da questão. Esta foi discutida ativamente nos dois anos seguintes devido à incorporação do Timor como província indonésia, seguida de um esfriamento do debate até meados dos anos 1980, quando Portugal percebeu que não podia mais permanecer reticente em relação à questão.

O reconhecimento como um problema real ocorreu sumariamente a partir do Massacre de Santa Cruz (1991), que resultou na morte de centenas de pessoas, a maioria constituída por jovens (GORJÃO, 2002). Diante da situação, a pressão da comunidade internacional se intensificou. Somou-se a isso a presença de líderes timorenses (José Ramos-Horta, Abílio Araújo e José Luís Guterres) no exterior, que viriam a pressionar o pronunciamento das Nações Unidas a respeito do caso. A causa recebeu apoio dos cinco países africanos de língua portuguesa, parceiros estratégicos do Timor, sendo eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe (GOMES, 2010).

Com o desgaste advindo desse contexto, em que internamente ocorriam movimentos contrários ao regime e, externamente, ocorria a inserção do discurso versando sobre os Direitos Humanos na agenda da comunidade internacional, o clima se tornou insustentável e levou à renúncia de Suharto em 1998, sendo substituído por Bacharuddin Jusuf Habibie, seu vice (MARKS, 2009).

O período anunciado pelo governo do presidente em exercício representou uma abertura do regime e um aceno para lidar com a questão do Timor-Leste. Aconselhado por assessores, que acreditavam estarem pagando por uma carga política da qual não haviam participado, organizou-se um referendo no qual a população timorense optaria pela anexação ou não à Indonésia. Sob

organização e fiscalização das Nações Unidas, os timorenses optaram pela transição para a independência, que ficaria a cargo da organização internacional.

Entre 1999 e 2002, o Timor-Leste esteve sob jurisdição da ONU, em um processo de construção de Estado (*state building*), culminando com a implantação da República Democrática do Timor Leste. Desde esse período, a RDTL tem-se comprometido com ações de reestruturação nacional, devastada pelos conflitos advindos da ocupação indonésia. Em geral, muitas dessas ações têm contado com a contribuição de parceiros estrangeiros (SILVEIRA, 2013; SILVA, 2015), movidos por interesses estratégicos e de cooperação.

2. Língua portuguesa e cooperação internacional

Como um dos Estados mais novos do século XXI, a educação foi definida como um dos pilares necessários para o desenvolvimento do Timor-Leste. No Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste, organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2002, o fomento da educação é um dos elementos que deve ser alcançado para o efetivo desenvolvimento, já que a área era considerada prioritária para 70% da população no ano em que o relatório foi publicado (PNUD, 2002). Assim, tornaram-se necessárias políticas educativas voltadas para a aquisição de conhecimentos e de qualificações da população (BRANCO et al., 2016).

Nesse sentido, e diante das dificuldades enfrentadas, Timor-Leste se inseriu estrategicamente na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – criada em 1996 – visando se aproximar de Portugal e de outros países com histórico colonialista. A instituição tem como base a aproximação entre seus Estados-membros a partir do compartilhamento do Português como língua oficial (CPLP, 2017), em uma estratégia de construção de laços identitários.

Foi nesse contexto que o Brasil selou acordo de cooperação educacional com o Timor Leste, dois anos antes da restauração de sua independência, em 2002. Um dos acordos ocorreu em julho de 2000, quando foi assinado o Protocolo de Cooperação Técnica entre o Governo do Brasil e a Administração Transitória das Nações Unidas, permitindo a implantação de projetos de cooperação técnica entre os países (SILVEIRA, 2013).

Aprofundando essas relações, foi estabelecido o acordo de cooperação educacional entre ambos os países, em 20 de maio de 2002, dia de restauração da independência de Timor (GUEDES & PAULINO, 2019). Ele traz explicitamente, em seu Artigo I, os princípios da Cooperação Sul-Sul: “As Partes Contratantes comprometem-se a desenvolver a cooperação entre os dois países no âmbito da educação, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade e eficácia da educação em seus países” (BRASIL, 2004). O artigo III desse acordo estabelece como objetivos:

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

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

2. Cooperação Sul-Sul

A Cooperação de tipo Sul-Sul (CSS) se relaciona a um contexto de mudanças nas estratégias de ação coletiva dos países periféricos durante a década de 1970. De acordo com Medeiros (2018), o projeto político que deu origem a esse movimento buscava substituir o foco na lógica da disputa Leste-Oeste pela ênfase nas desigualdades Norte-Sul e, assim, consolidar o Terceiro Mundo como um bloco alternativo durante a Guerra Fria.

Esse cenário foi aprofundado devido ao choque do petróleo de 1973 e à insatisfação dos países do Sul em relação às práticas comerciais, questões que possibilitaram que os países-membros do Movimento dos Não-Alinhados modificassem suas estratégias (MEDEIROS, 2018) e utilizassem a Assembleia Geral da ONU como uma plataforma de ação, pressionando os Estados-parte a refletirem sobre a necessidade de se advogar uma Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI) que diminuísse as assimetrias existentes no Sistema.

Diante disso, a organização se empenhou em promover a cooperação técnica entre países em desenvolvimento, o que foi institucionalizado com o Plano de Ação de Buenos Aires (PABA), de 1973. Cabe destacar que a partir da década de 1970, a CSS surge mais expressivamente na agenda das políticas exteriores de Estados considerados *system-affecting* (que afetam ativamente temas da política internacional) e de países de economias emergentes (SARAIVA, 2007).

Tem-se, assim, que a CSS se configura como um mecanismo para a promoção do desenvolvimento humano a partir da melhoria do relacionamento estabelecido entre as Nações (CAIXETA, 2014), sendo significativo em particular para os países em desenvolvimento, que buscaram estratégias para a promoção de interesses nos níveis regionais, transregionais e globais frente a práticas colonialistas a que estavam expostos (ALDEN, MORPHET & VIEIRA, 2010). Na percepção de Brun (2016), quase “nenhuma diplomacia Sul-Sul é capaz de evitar hoje em dia o desenvolvimento de uma política de cooperação”.

Nesse sentido, a CSS é aqui entendida, seguindo o conceito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), como um processo em que dois ou mais países trabalham juntos para “alcançar o desenvolvimento de capacidades por meio de intercâmbios de conhecimentos, habilidades, recursos e tecnologias” (UNDP, 2004 apud SANTOS & CERQUEIRA, 2015, p. 29), ainda que, na direção apontada por Muñoz (2016), haja diferentes modos de abordar a CSS, variando, conforme Giacalone (2016), do polo da solidariedade ao da satisfação dos interesses nacionais dos doadores.

Ademais, segundo Ramanzini Junior et al.(2015), a própria ideia de Sul envolve o entendimento de uma diversidade entre os países que nele se enquadram, vinculado ao que Giacalone (2016) chama de modelos de desenvolvimento de cada um, com estratégias de inserção internacional e integração regional distintos.

Especificamente no caso brasileiro, Ramanzini Junior et al. (2015) defendem que o multilateralismo presente na cooperação defendida pelo Brasil é um eixo central de articulação política para melhorar sua projeção no sistema internacional. Trata-se, portanto, de uma estratégia político-diplomática voltada para a construção de coalizões políticas de modo a influenciar os processos de governanças internacionais, tornando as instituições internacionais mais justas e democráticas (AMORIM, 2010).

Resumidamente, sobre a CSS, de um ponto de vista do Brasil, os países em desenvolvimento devem levar em conta ao menos três princípios básicos: (I) as ações devem ser organizadas, geridas e iniciadas por países em desenvolvimento; (II) participação mais significativa do governo, embora isso não impossibilite que organizações não-governamentais e entes da sociedade civil participem; e (III) a possibilidade de unirem diferentes estratégias sob um mesmo escopo, incluindo-se, aqui, o compartilhamento de experiências, treinamento e cooperação econômica e educacional (BRASIL, 2013). Dessa forma, a língua portuguesa assumiu relevância como instrumento de aproximação entre os países, sendo vista como mecanismo de promoção do multilateralismo.

3. A Língua portuguesa como instrumento de Cooperação Sul-Sul

Ocorreu por parte do governo Lula (2003-2006) uma promoção do multilateralismo, como visto, que buscou maior abertura política internacional (SILVEIRA, 2013). Paralelamente a esta orientação da PEB, o Português foi declarado língua oficial pela RDTL, juntamente com o Tétum, tornando-se a língua adotada pelo ensino obrigatório do país (GUIMARAES, TODESCATTO & APOEMA, 2016) – presente na Lei de Bases de Educação do Timor Leste (Lei número 14/2008),

em seu artigo oitavo. Importa notar que essas duas línguas foram escolhidas porque foram utilizadas como línguas de resistência durante o período da ocupação indonésia.

Esse processo, no entanto, não foi simples. Muitos dos espaços escolares foram destruídos pela ocupação indonésia; e aqueles que não foram eram precários. Além disso, havia um reduzido número de professores capacitados a lecionarem em língua portuguesa (SOARES, 2014, apud GUIMARAES, 2017), o que tornava relevante a necessidade de capacitação de docentes em língua portuguesa.

O Brasil foi então convidado a colaborar no fomento de atividades que promovessem a língua portuguesa, mecanismo pelo qual a língua em comum foi encarada como um fator identitário, aproximando os dois países em termos de uma comunidade linguística.

Considera-se que “a linguagem atribui a cada indivíduo, bem como a sua comunidade linguística, um modo particular de perceber o mundo e seu entorno” (DUARTE DE SANTANA, 2012, p.01), imprimindo traços de legitimidade e de identidade. Assim, a língua portuguesa mostra uma visão de mundo e pode ser considerada manifestação de uma cultura (FIORIN, 1998), dotando os indivíduos de modos de perceber e conceber a realidade, desempenhando um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento.

A visão de mundo formada resulta de fatores sociais diversos, estando propensa a mudanças e ressignificações. A língua acompanha este processo. É justamente nessa (in)estabilidade linguística que os perfis identitários vão sendo moldados, ultrapassando limites geográficos e se unindo em torno de espaços simbólicos de identificação (DUARTE DE SANTANA, 2012).

No caso do Timor-Leste, a escolha política do Português como língua oficial está ligada a questões de identidade e de colonização, marcando diferenças em relação à Austrália e à Indonésia, já que o modo como o inglês permeou outros países, incluindo a própria nação australiana, esteve ligado a um processo de aniquilação das línguas locais, de forma a beneficiar o inglês. Já a Indonésia encampou um processo de obrigatoriedade do ensino da língua *bahasa* indonésio, abrangendo inclusive as escolas de educação básica durante a ocupação indonésia (SEVERO, 2011). Assim, ao longo desse período, o Português foi tido como língua de resistência, utilizado, sobretudo, por uma determinada comunidade intelectual, tendo adquirido, portanto, caráter de prestígio.

A escolha do Português como língua oficial permearia, segundo Hull (2001), os seguintes aspectos: marcaria uma singularidade identitária; otimizaria uma língua compartilhada por um quarto dos falantes do Timor; estaria consonante com o fato de que o país se hibridizou linguística e

religiosamente (o catolicismo predomina) devido à colonização portuguesa; e operaria no sentido de se comportar como resistência às línguas inglesa e indonésia.

A língua portuguesa opera, nesse contexto, como aspecto de disputa ideológica e de projetos de nacionalidade, que entram na constituição dos laços de pertencimento. Essa escolha, no entanto, não foi incólume. Dentre os argumentos contrários a ela estavam o fato de que o Português seria falado por cerca de 5% da população; a ideia de que a escolha pelo Português significaria um novo colonialismo; de que a nova geração não teria domínio sobre o Português, considerando que foi educada em *bahasa* indonésio; e o fato de que a CPLP estaria distante do Timor Leste.

Como saída para esse impasse, os partidos políticos timorenses sugeriram o favorecimento de outra variedade do Português – o do Brasil – com o incentivo a programas educacionais brasileiros de cooperação (SEVERO, 2011).

Este ambiente político acabou por promover acordos de cooperação entre os Estados-parte da CPLP. No caso do Timor Leste, em particular, fomentou atividades de ensino e pesquisa em língua portuguesa para contribuir no processo de unificação e na criação de uma consciência nacional do recém formado Estado .

Ao contrário dos Estados-Nação europeus, que viram a nação ser formada antes da própria constituição e transformação das línguas em idiomas oficiais, em Timor Leste, a opção pela língua portuguesa como oficial ocorreu antes mesmo da reconstituição da nação e, por isso, o PQLP se constituiu como um dos fatores na promoção da língua portuguesa.

4. O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP)

A combinação da orientação da PEB voltada para cooperação Sul-Sul com o próprio processo de construção de Estado e da nação timorense com a adoção da língua portuguesa como um dos idiomas oficiais propiciou a possibilidade de estruturação do Programa de Qualificação em Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa. Foi instituído pelo Decreto Presidencial número 5.274, de 2004, que estabeleceu que ele devia ser gerido a partir de recursos alocados para esse fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Reconhecida como “a Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura” (CAPES, s.d), a CAPES apresentou diversas alterações em sua estrutura (REIS, 2015), o que esteve relacionado às mutações do próprio PQLP ao longo do período em que esteve em vigor (2004-2015). No total, foram 11 editais publicados para a seleção dos cooperantes, contendo critérios específicos para a inscrição no programa. Eles foram ganhando vigor com a passagem do tempo.

Cabe dizer que o ano de 2006 – em que o PQLP sofreu uma breve interrupção – foi marcado por uma crise política e institucional desencadeada com a demissão de 600 dos 1.400 integrantes das Forças Armadas timorenses (que possui uma população estimada em cerca de de 1,2 milhões de pessoas), por alegada discriminação étnica.

Ao nível das forças de segurança, a crise resultou na desintegração da polícia e na deserção de vários militares, além de ter provocado, posteriormente, a renúncia do Primeiro-Ministro Alkatiri. Devido ao clima de instabilidade política e da violência que tomou as ruas da capital, as ações do PQLP foram descontinuadas naquele ano, retomando em período posterior.

Após essa crise política, com a renúncia de Mari Alkatiti, Ramos Horta foi alçado ao cargo de primeiro-ministro, possibilitando assim uma relativa estabilidade no país e a consequente retomada das ações do PQLP a partir da publicação do Edital 27/2006.

No âmbito do PQLP, o Brasil enviou professores de diferentes áreas para trabalhar em ações de cooperação educacional com o Timor-Leste (PEREIRA, CASSIANI e LINSINGEN, 2015), tendo avançado em 2009 para um programa coordenado academicamente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição esta que trouxe um novo vigor à execução das atividades do PQLP, passando a contribuir com a sua sistematização a partir da capacitação adequada oferecida aos colaboradores brasileiros que se dirigiam ao Timor para participar do programa.

Isso significa dizer que, a partir desse período, uma equipe responsável pela gestão do programa passou a acompanhar os bolsistas brasileiros, assessorando-os pedagogicamente e concedendo-lhes instrumentos que lhes permitissem ter contato com a realidade timorense para, assim, desenvolver ações que se coadunassem com as perspectivas locais.

Neste artigo, entende-se que o Programa foi executado em duas etapas, tomando-se como referência o modo como foi executado: uma, entre 2004 e 2008, designada aqui como fase elementar; e outra, de 2009 em diante, quando a sua dinâmica se torna mais vigorosa e sistematizada (SPAGNOLO, 2011).

4.1 De 2004 a 2008

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

Brasil e Portugal têm adquirido uma relevância simbólica por meio do fomento de laços de identidade em comum e, efetivamente, por ter direcionado aportes teóricos significativos à comunidade, cooperando com os demais membros em áreas preferenciais.

Segundo Guedes *et al* (2015), logo no mesmo ano da independência do Timor, o Brasil já havia realizado um acordo de cooperação na área educacional com o país, abrangendo principalmente o ciclo básico. Com o passar do tempo, foi identificado que a formação dos professores deveria ser contemplada e, a pedido do Ministério da Educação, Juventude e Desporto da RDTL, o Programa de Qualificação Docente e Língua Portuguesa foi instituído em 2004.

A partir desse Decreto, o governo brasileiro autorizou o envio de 50 professores ao Timor-Leste, sendo que a primeira missão iniciou suas atividades ainda em 2004, contando com a contribuição de doutores em educação, especialistas em direito educacional, administração escolar e projetos curriculares de ensino fundamental e médio (GUEDES *et al*, 2015). Essa primeira etapa teve como objetivo inicial realizar um levantamento das necessidades da sociedade timorense, focando-se na reestruturação dos currículos pedagógicos.

No ano seguinte (2005), seria a vez dos primeiros cooperantes – professores – desembarcarem em Díli, capital do país, selecionados a partir de um edital público. O perfil nesse ano contemplou pessoas das mais diversas áreas, desde Ciências da Natureza a Ciências Humanas e Sociais, podendo permanecer em solo timorense por até 18 meses (PEREIRA, CASSIANI & LISINGEN, 2015). Findo esse período, deveriam obrigatoriamente retornar ao Brasil.

No primeiro edital, publicado em 2004, todos os cooperantes eram designados como bolsistas, não havendo uma figura responsável por articular e coordenar as ações no âmbito do PQLP. A atribuição de coordenação foi criada no Edital 27/2006.

O documento contendo a primeira versão (2004) era sucinto, composto por duas páginas com cinco tópicos. Na parte inicial, constava um ponto que apresentava o objetivo da seleção e o limite de bolsistas (50) no programa. Nos tópicos seguintes do edital, havia menção às entidades responsáveis pela seleção, cujas atribuições estavam assim divididas: cabia à CAPES a seleção dos candidatos à bolsa de estudos por meio de análise curricular; e ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto timorense, por intermédio da Direção Geral e Educação, o suporte técnico e o provimento de instalações aos candidatos selecionados no território timorense.

Quanto aos requisitos estabelecidos, questão que aparecia no terceiro tópico, constavam os seguintes: “Encaminhar até 20 de janeiro de 2005, via correio eletrônico (edital.cgci@capes.gov.br), currículo e carta dirigida à CAPES solicitando a candidatura à bolsa; Possuir nível de graduação; Possuir nacionalidade brasileira; É recomendada experiência docente” (CAPES, 2004). O edital foi

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

Como benefícios, a CAPES cita bolsa no valor de US\$ 1.100.00, depositados em conta aberta em Banco no território timorense, por 12 meses, podendo ser prorrogado por igual período; seguro-saúde; auxílio instalação, pago no Brasil; transporte aéreo Brasil/Timor-Leste/Brasil e treinamento aos bolsistas selecionados (CAPES, 2004).

O processo de seleção consistiu na análise dos currículos pelo Grupo Assessor Especial da Coordenação Geral de Cooperação Internacional e posterior entrevista com aqueles que haviam sido aprovados na etapa anterior (CAPES, 2004). Neste primeiro momento, as atividades estiveram voltadas para a elaboração de livros didáticos em áreas como Matemática, Física e História, sendo que a primeira fase de capacitação de professores viria a ocorrer entre junho e setembro de 2005 em Díli e em algumas cidades do interior do país (GUEDES et al., 2015).

No período, Pereira, Cassiani e Lissingen (2015) indicam algumas dificuldades vivenciadas pelos cooperantes, como o choque cultural relativo à vida em um país asiático, isolamento da família, convivência estressante, dificuldade com o Tétum e demais problemas, tais como a falta de liderança e de reflexão sobre as relações assimétricas existentes entre o Brasil e o Timor-Leste.

No nível institucional, a partir de 2007, o programa passou a elencar quatro programas. São eles: a) Procapes – Programa de capacitação de professores de educação pré-secundária e secundária; b) ELPI – Ensino de Língua Portuguesa Instrumental; c) PQA-FCE – Promoção de Qualidade Acadêmica em Ciências na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), única instituição de ensino superior pública do país; e d) IPG – Implantação da Pós-graduação *lato-sensu* na UNTL.

Cabe destacar que a fase inicial do programa tratou de um momento de identificação das dificuldades enfrentadas na consolidação do sistema educativo, visando elencar um conjunto de prioridades e de exploração de ações que mitigassem as principais questões que o impediavam de ser consolidado. Até 2008, o programa se encontrava disperso, carecendo de relatórios sistematizados.

A partir de 2009, quando docentes da UFSC passaram a contribuir com o programa, foram identificados diversos fatores que não haviam recebido a devida atenção até aquele momento, tal como a dispersão das ações dos colaboradores, que se direcionavam ao país sem o devido conhecimento da realidade da nação asiática.

Essas questões resultavam em elaboração de conteúdos que não levavam em consideração as particularidades locais, fazendo com que as disciplinas fossem ofertadas de forma monótona e em desacordo com os contextos com os quais os discentes estavam familiarizados. (CASSIANI, 2018).

A primeira etapa teve um fim mais exploratório, de modo a observar como se dava a relação entre brasileiros e timorenses, haja vista que existia a dificuldade de comunicação entre os membros cooperantes brasileiros e os estudantes timorenses, tornando, muitas vezes, a dinâmica em sala dificultosa. O período que se inicia com a liderança da UFSC em conjunto com a CAPES é marcado pela inauguração de um novo modelo de gestão, correspondendo à segunda fase do PQLP. Nesse modelo, constam os seguintes objetivos: 1) formação inicial e continuada dos professores; e 2) educação em língua portuguesa nas modalidades formal e informal. (PQLP. UFSC, 2013).

4.2 De 2009 em diante

No período de 2009 a 2011, professores da UFSC, a convite do Ministério da Educação (MEC/Brasil), prestaram assessoria para contribuir com a avaliação do programa. Em 2011, com a renovação do acordo de cooperação, tornaram-se oficialmente parte de sua coordenação acadêmica (GUEDES et al., 2015), concedendo um novo vigor no que tange ao desenvolvimento das atividades.

Parte da literatura consultada (TODESCATTO, SCARTEZINI & CUNHA, 2015; PEREIRA, CASSIANI & LISSINGEN, 2015) sugere haver uma distância entre o discurso apregoado e a operacionalização das ações, problema que pode ser contido, ao menos em parte, pela coordenação da UFSC, em se tratando de termos organizacionais.

Alguns professores da Universidade foram indicados para desempenhar funções, como coordenadores acadêmicos, sendo-lhes atribuídas as funções de responsáveis pela elaboração de editais, seleção, preparação, acompanhamento e avaliação do trabalho dos cooperantes, resultando em esforços para a sistematização de grupos de estudos que pensassem a respeito das práticas pedagógicas utilizadas e que considerassem a realidade timorense. (PQLP. UFSC, 2013).

As dificuldades identificadas pela nova gestão estão parcialmente ligadas às diferentes frentes que o programa assumiu, prejudicando sua revisão por parte da CAPES. Para se ter ideia da dimensão do programa, Pereira, Cassiani e Lissingen (2015) fazem o seguinte balanço no que se refere às atividades e números de atendimentos no âmbito do PQLP, entre 2014 e 2016: foram realizadas 445 atividades de formação inicial e continuada de docentes; 808 atividades de fomento ao ensino da língua portuguesa; 7.011 atividades de apoio ao ensino superior; e 1.448 atividades

voltadas para a promoção Linguístico Cultural. O total alcançado foi da ordem de 9.712 de atendimentos.

Depreende-se que o apoio ao ensino superior foi a ação de maior alcance do programa, sendo que os professores do PQLP atuaram em atividades de ensino, pesquisa e extensão, prioritariamente na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), a única universidade pública do país, havendo um compartilhamento de experiências de codocência em sala de aula, que ocorre quando dois ou mais professores ministram uma disciplina conjunta (PEREIRA, CASSIANI & LISSINGEN, 2015). Essa ação está alinhada com o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (RDTL, 2011), que destaca a necessidade da formação continuada dos professores e sugere a integração de docentes internacionais aos quadros de contribuição.

Dentro do período, o edital 11/2009 marcou uma virada no que diz respeito à elaboração do documento, uma vez que estabelecia critérios específicos para a candidatura dos selecionados. Elas estavam assim dispostas, entre outras exigências: possuir nacionalidade brasileira e diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira; ter experiência comprovada na área; e **preferencialmente ser professor da rede pública da ativa** (grifo das autoras) (CAPES, 2009).

Também existiu preocupação com relação à descrição sucinta relacionada às etapas de seleção, sendo elas: 1) verificação da consistência documental; 2) análise curricular, que contava com a atribuição de pesos para cada um dos requisitos: 50% para a formação acadêmica, 40% para experiência profissional na área, e 10% em missões e atividades congêneres às previstas no edital, embora não especificasse quais seriam essas atividades; e 3) entrevista, que consistiu na arguição do candidato pela consultoria *Ad hoc* da CAPES.

Embora tenham sido estabelecidos critérios mais objetivos com relação à seleção anterior, observou-se que a ênfase continuou voltada para a aquisição de conhecimento técnico (maior nível de ensino formal) (CASSIANI, 2018), e critérios subjetivos para a avaliação da entrevista persistiram. Além disso, a publicação do edital ocorreu em maio de 2009 e os cooperantes chegaram ao Timor a partir de junho, impossibilitando que as ações fossem realizadas de acordo com o calendário oficial daquele país, apesar de isso ter sido previsto em edital (REIS, 2015).

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

Assim, não foram observadas mudanças significativas do edital 16/2010 em relação àquele publicado no ano anterior. Nota-se, entretanto, que houve um aumento em relação ao valor pago como bolsa aos selecionados, passando de 1.100 euros para bolsistas; e 1.300 euros para articuladores, para 1.300 euros pagos aos bolsistas. Importa notar que, a partir do Edital 011/2019, o valor da bolsa, que até então era expresso em dólares estadunidenses, passou a ser expresso em euros.

Já sob gestão da UFSC, o edital 24/2011 contou com uma consistência maior, abrangendo 11 páginas, e modificando significativamente os subprogramas e as demandas que abrangiam a atuação do PQLP (REIS, 2015). Estes foram redistribuídos em dois projetos: 1) formação de professores da educação básica; e 2) ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, cuja inscrição deveria contar com a anexação de plano de trabalho a ser realizado em território timorense.

O edital foi um dos que ofereceu maior número de vagas, acompanhado por um recrudescimento das atividades a serem desenvolvidas. Dentre os pré-requisitos necessários, constavam um dos seguintes:

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

Dessa forma, o edital apresentado indicava preocupação crescente com a formação docente dos interessados. Por meio dele, foram selecionados 18 cooperantes, sendo 14 mulheres (aproximadamente 78% do total de selecionados em primeira chamada) e quatro homens (aproximadamente 22% do total), tendo sido observada a preferência por candidatos que fossem da área de Letras, o que indicava a preocupação com a aquisição de uma das línguas oficiais timorenses.

O edital seguinte, o 43/2011, contou com a seleção de 38 candidatos, ocorrendo uma tendência de crescimento de vagas destinadas a candidatos que tivessem nível de ensino na área da Educação, haja vista que 16 das vagas (34,2% do total) disponibilizadas foram relacionadas a essa

área (CAPES, 2011b), comprovando que houve tendência de selecionar pessoas capazes de orientar no planejamento e na execução das atividades, concedendo um caráter mais técnico ao programa.

Segundo Reis (2015), esse edital preservou a estrutura organizacional do anterior (24/2011), mantendo dois projetos e a seleção de três articuladores pedagógicos. Além disso, ainda conforme o autor, parte do grupo de selecionados se direcionou definitivamente a Baucau, segunda maior cidade de Timor. Embora essa disponibilidade já tivesse aparecido em editais anteriores, não havia ocorrido registro de deslocamento de cooperantes para o interior do país.

Em relação aos critérios de seleção, houve acréscimo do item que demandava experiência na área de formação de professores, revelando mais uma vez a crescente preocupação em capacitar professores timorenses a partir de experiência prévia. Quanto à distribuição por gênero, a tendência de haver mais mulheres (dez) selecionadas do que homens (sete) se manteve.

Devido à transição de governo no Brasil, que ocorreu em 2011, com a eleição de Dilma Rousseff e a alguns ajustes nas políticas internas de negociação, não houve envio de cooperantes nesse ano (PQLP, 2013). Sendo assim, a missão brasileira teve que realizar esforços para retomar as ações a partir do ano seguinte, quando foi publicado o Edital 45/2012, em setembro de 2012, não apresentando alterações significativas em relação ao modelo anterior.

Naquele ano, houve a suspensão dos Bacharelados de Emergência (cursos de ensino superior que visavam suprir demandas específicas de caráter emergencial, tendo conteúdos condensados em duração mais curta), que foram retomados em 2013, a pedido do Ministério da Educação de Timor. Confirmou-se a tendência de conceder maior ênfase à difusão da língua portuguesa e os números com relação à proporção de gênero dos selecionados, tendo sido observada maior participação feminina (cerca de 58,82% dos selecionados) do que masculina (41,18%), embora, dessa vez, a proporção entre os dois tenha sido mais próxima.

O penúltimo edital objeto desta pesquisa é o 22/2013, publicado na internet em abril de 2013, e cujo conteúdo está organizado em dez páginas, contendo descrição pormenorizada das etapas da seleção e atribuição a cada bolsista participante do programa. Houve a inclusão da área de Ciências da Computação como prioritária, o que pode estar ligado à criação do curso de Engenharia da Computação na UNTL.

Os dados obtidos pela CAPES (s.d) confirmam a tendência de conceder maior ênfase à difusão da língua portuguesa. Quanto à proporção de gênero dos selecionados, observou-se maior participação feminina (cerca de 60% dos selecionados) do que masculina (aproximadamente 40%).

Neste edital, há detalhamento das atividades e a preocupação em conceder um *layout* institucional à publicação dos documentos do programa (REIS, 2015), além de definir melhor as atribuições dos articuladores pedagógicos.

Por fim, tem-se a descrição do Edital PQLP – 76/2013, publicado na internet em 31/10/13 (PQLP.UFSC, 2013). Ele revela preocupação em lançar um documento mais detalhado, que pormenorize as características e as ações atribuídas ao programa. Contando com 12 páginas, contém o maior número de elementos textuais e revela o aumento dos pré-requisitos necessários para a inscrição. Além disso, indica a quantidade mínima de páginas que deverão constar no relatório final das atividades. O edital segue a tendência de privilegiar professores oriundos da área de Letras e a maior concentração de selecionadas do gênero feminino (aproximadamente 63,33%) do que do gênero masculino (cerca de 36,67%).

Ocorreu, ainda, a publicação de editais para a seleção de participantes nos anos de 2014 e 2015, quando houve sua descontinuidade. Por se tratarem de editais mais recentes e cujo teor integral não estava disponível no sítio do PQLP, eles não foram objeto da presente pesquisa e, portanto, foram desconsiderados neste estudo.

Se, em um primeiro momento, as ações desenvolvidas careciam de sistematização do conjunto de ações a serem desenvolvidas, por outro, houve a tentativa, por parte de professores da Universidade Federal de Santa Catarina, de criar registros historiográficos do programa, permitindo uma reflexão mais pormenorizada a respeito dos atendimentos desenvolvidos e de um projeto político-pedagógico a ser seguido, buscando sua socialização a todos os cooperantes, e a promoção de oficinas para que os bolsistas se apropriassem da proposta (PEREIRA, CASSIANI & LINSINGEN, 2015).

Essa questão pode ser interpretada como um aceno para aprofundamento das questões relacionadas à ampliação do processo de codocência como dinâmica que contava com a contribuição dos pares timorenses em sala de aula (PEREIRA, CASSIANI & LINSINGEN, 2015), procurando, ao menos minimamente, a construção/manutenção de relações harmoniosas entre os professores brasileiros e timorenses. Assim, acredita-se que esse período tenha apresentado um aprofundamento de eixos norteadores no âmbito do PQLP.

Considerações finais

O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa apregoa que sejam desenvolvidas ações que possibilitem o trabalho em conjunto entre Brasil e Timor-Leste, visando alcançar o desenvolvimento das capacidades por meio do intercâmbio de conhecimentos (PNUD,

2002). Pode ser entendido, portanto, como integrante da modalidade de Cooperação Sul-Sul, na qual os cooperantes estão dispostos a aprender uns com os outros e desenvolver estratégias de desenvolvimento conjuntas.

Se, por um lado, ele tende a cumprir estes objetivos ao estabelecer laços de identidade comum entre os participantes, por outro são necessários alguns aportes críticos para que possa ser respondida a pergunta inicial deste artigo: “o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa pode ser compreendido como um instrumento da política externa brasileira na modalidade da Cooperação Sul-Sul?”.

No que tange à cooperação em educação, o ideal seria que essa modalidade correspondesse às demandas do solicitante, atendendo à necessidade de haver compartilhamento de saberes, e de reafirmar a educação como direito de todos, ampliando e fomentando comunidades de aprendizagem e do alargamento cultural dos países cuja língua oficial é a portuguesa (IRELAND, 2016).

Para isso, a noção tradicional de cooperação deveria ser superada, uma vez que a simples transferência de conhecimentos por meio da reprodução de conteúdos que, propositalmente ou não, desconsideram a realidade local, reforça o conhecimento a partir de uma perspectiva ocidental. E, nesse sentido, poderia atrapalhar o caminho para a autodeterminação timorense.

Assentado na análise dos editais, percebeu-se que, durante a fase experimental do programa (anuênio 2005/2006), os documentos não previam a necessidade de se ter experiência na área docente, o que leva a presumir que essa experiência não era fundamental para o processo. Isso pode ter sido uma das causas estruturantes para que naquele período se elaborasse um projeto político-pedagógico que reproduzia, em certa medida, os saberes já estabelecidos sem que se considerasse o conhecimento da realidade multicultural e linguística timorenses.

O reflexo disso foi a construção de um conhecimento passivo, que entende o aluno como receptor daquilo que lhe é transmitido, indo na contramão dos ensinamentos da pedagogia crítica de Paulo Freire (2011), para quem a educação deveria ser fundamentada na realidade cotidiana de quem está aprendendo, ajudando a construir um diálogo de saberes, no qual o discente possa refletir sobre sua realidade histórica e sua situação social e política.

Conclui-se que o PQLP, como uma iniciativa que pretendeu contribuir para a estruturação do processo de qualificação de docentes em território timorense, configurou-se como um instrumento de política externa brasileira, corroborando com seus valores e princípios norteadores, os relacionados particularmente com a solidariedade internacional. Um olhar mais crítico, entretanto, permite inferir que a falta de planejamento na fase inicial do programa dificultou a adequada

participação das contrapartes timorenses – ao menos na primeira etapa – o que pode ser interpretado como uma deficiência de suas ações no que tangeu à Cooperação Sul-Sul e ao objetivo do fortalecimento para a autodeterminação do Timor-Leste.

Referências

ABC (2005). **Timor-Leste: cooperação para o desenvolvimento**. Brasília: MRE, 1-8, publicado em [http://www.abc.gov.br/intranet/Sistemas_ABC/siteabc/documentos/via11.pdf]. Disponibilidade: 02/07/2017.

_____. (2012) **Cooperação Brasil-Timor-Leste. Agência Brasileira de Cooperação**. Brasília: MRE, publicado em [<http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/TimorLeste>]. Disponibilidade: 04/07/2017.

ALDEN, Chris; MORPHET, Sally; VIEIRA, Marco A. (2010) **The South in World Politics**. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

ALOI, Bruno (2009). Diálogos em sala de aula: Timor Leste e os desafios do Direito Internacional. **Gestão & Planejamento**, 1(2): 1-8.

AMORIM, Celso. (2010) Brazilian foreign policy under president Lula (2003-2010): an overview. **Revista Brasileira de Política Internacional**, 53: 214-240.

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

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil (2004). **Decreto número 5.274**, de 18 de novembro de 2004. Institui o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, e dá outras providências. Publicado em Portal Câmara dos Deputados [<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto5274-18-novembro2004-534787-norma-5274-pe.html>]. Disponibilidade: 12/05/2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (2013). **Manual de Gestão da Cooperação Técnica Sul-Sul**. Brasília: MRI/ABC.

BRUN, Élodie. (2016) **Mudanças no panorama internacional por meio das relações Sul-Sul**. Brasília: FUNAG.

CAIXETA, Marina Bolfarine. (2014) **Cooperação Sul-Sul como nova tendência da cooperação internacional: o discurso e a prática da cooperação técnica do Brasil com São Tomé e Príncipe para o combate à tuberculose**. Brasília: UnB, publicado em [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15924/1/2014_MarinaBolfarineCaixeta.pdf]. Disponibilidade: 01/07/ 2017.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (s.d), publicado em [<http://www.capes.gov.br/>] Disponibilidade: 01/07/ 2018

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

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

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

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2010). **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP, Edital 16/2010**, Brasília, DF.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2011a). **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP, Edital 24/2011**, Brasília, DF.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2011b). **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP, Edital 43/2011**, Brasília, DF.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2012). **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP, Edital 45/2012**, Brasília, DF.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013). **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP, Edital 22/2013**

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013). **Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP, Edital 76/2013**

CASSIANI, Suzani (2018). Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Revista de Ciências da Educação**, 24(1): 225-244.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP) (2017). **Conheça-nos melhor**, publicado em [cplp.org]. Disponibilidade: 10/02/2018.

DUARTE DE SANTANA, Joelton (2012). Língua, cultura e identidade: a Língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário “Língua – vidas em português”. **Linha D’Água**, 25 (1): 47-66.

FIORIN, José Luís (1998). **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática.

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

GIACALONE, Rita. (2016) La Cooperacion Sur-Sur en La Agenda de Política Exterior de Brasil, Chile y Venezuela. In LIMA, Maria Regina Soares; MILANI, Carlos R.S. & MUÑOZ, Enara Echart (Eds.) **Cooperación Sur-Sur, política exterior y modelos de desarrollo en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO.

GOMES, José Júlio Pereira. A internacionalização da questão de Timor-Leste (2010). **Relações Internacionais**, 25(1): 67-89, publicado em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992010000100007&lng=es&nrm=iso] Disponibilidade: 14/03/2018

GORJÃO, Paulo (2002). O fim de um ciclo: as políticas externas da Austrália e de Portugal em relação a Timor Leste. **Análise Social**, Lisboa, 37(61): 911-936.

GUEDES, Maria Denise *et al* (2015). **Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste**. Florianópolis: NUP/UFSC., publicado em [<http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2016/02/Profsemfronteiras-2015c.pdf>]. Disponibilidade: 14/03/2018

GUEDES, Maria Denise; PAULINO, Vicente (2019). Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e Educação: um estudo preliminar sobre os desafios e possibilidades a partir da experiência compartilhada entre Brasil e Timor Leste. **Perspectiva**, 34 (2): 365-389.

GUIMARÃES, J. E; TODESCATTO, C.; APOEMA, K (2016). **Práticas de oralidade: propostas para as salas de aula de Timor-Leste**. Dili: Planet.

_____. (2017) Produção de textos na escola: uma experiência de formação com professores timorenses. **Revista do Gel**, 14(1): 59-76.

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

IRELAND, Timothy (2016). Cooperação Sul-Sul como exercício da liberdade: entre desejo e liberdade. **Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes**, 5(1): 03-15.

MARKS, Stephen V (2009). Economic policies of the Habibie presidency: a retrospective. **Bulletin of Indonesian Economic Studies**, 45(1): 39-60.

MEDEIROS, Klei P. (2018). Prelúdio, declínio e reestruturação da coepração Sul-Sul: do não-alinhamento terceiro-mundista à multipolaridade dos BRICS (1955-2015). **Encontro ABRI**, 6., 2017, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Abri.

MILANI, C.; CONCEIÇÃO, F.; M'BUNDE, T (2016). Cooperação Sul-Sul em Educação e relações Brasil-Palop. **Caderno CRH**, 29 (76):13-32.

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

NOGUEIRA, Rui (1999) **Guerra Fria justificou invasão indonésia**. São Paulo: Folha de São Paulo, publicado em [<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft31089907.htm>]. Disponibilidade: 27/06/2019.

OLIVEIRA, Caio Augusto Guimarães; RAMÃO, Henrique Sanches; ALMEIDA, Victor Ferreira De (2016). A invasão da Indonésia no Timor-Leste: uma análise construtivista. **Revista Alabastro**, 1(7): 31-45.

PAULINO, Vicente; BARBOSA, Alessandro Tomaz (Orgs.) (2016). **Língua, ciência e formação de professores em Timor Leste**. Dili: Untl.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von (2015). International educational cooperation, coloniality and emancipation: the Program Teacher Qualification and Portuguese Language Teaching in East Timor and the teacher education. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, 12 (27): 193-218.

PQLP, UFSC (2013). **Informações sobre o programa**, publicado em PQLP [<http://pqlp.pro.br/>] Disponibilidade: 14/06/2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD) (2002). East Timor: **Human Development Report**, publicado em UNDP [http://hdr.undp.org/sites/default/files/east_timor_2002_en.pdf] Disponibilidade: 12/06/2019.

RAMANZINI JR, H.et al. (2015) As diferentes dimensões da cooperação sul-sul na política externa brasileira. In RAMANZINI JÚNIOR, Haroldo & AYERBE, Luis Fernando (Orgs.) **Política Externa Brasileira, Cooperação Sul-Sul e Negociações Internacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica – UNESP, 15-52.

RDTL (2011). **Plano Estratégico para o Desenvolvimento (2011-2030)**, publicado em Ministério da Justiça [http://www.mj.gov.tl/files/JSSP_PORTUGUESE.pdf] Disponibilidade: 12/06/2019

REIS, Jaime Pereira (2015). **Cooperação em educação entre Brasil e Timor leste: uma análise do programa de qualificação de docentes e ensino de língua portuguesa – PQLP**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional apresentado à Universidade de Brasília. (Orientador: Umberto Euzébio)

SANTOS, Roberta de Freitas; CERQUEIRA, Mateus Rodrigues (2015). South-South Cooperation: Brazilian experiences in South America and Africa. **Hist. cienc. saúde Manguinhos**, 22 (1): 23-47.

SARAIVA, Mirian G. (2007) As estratégias de cooperação Sul-Sul nos marcos da política externa brasileira de 1993 a 2007. **Revista Brasileira de Política Internacional**, 50 (2): 42-59.

SEVERO, Cristine Gorski (2011). Questões de língua, identidade e poder: hibridismos em Timor Leste. **Rev. bras. linguist. apl.**, 11(1): 95-113.

SILVA, Mojana Correia Vargas da (2015). A cooperação brasileira para o desenvolvimento no âmbito do ensino superior: o programa de estudante-convênio e a política externa brasileira para os PALOP. **Revista Cabo-verdiana de Ciências Sociais**, 2(2): 33-45.

SILVEIRA, Alexandre Cohn da (2013). Qualificação docente e ensino de língua Portuguesa: Um quebra-cabeças timorense, com peças em verde e amarelo . In: LONEY, Hannah . **Comprender Timor-Leste 2013 Dili: the Timor-Leste Studies Association**, publicado nos Anais do TL Studies [http://www.tlstudies.org/pdfs/TLSA%20Conf%202013/Volume%201%20individual_%20papers/vol1_whole.pdf] Disponibilidade: 13/04/2019.

TODESCATTO, Cleusa; SCARTEZINI, Raquel Antunes; CUNHA, Fátima Suely Pinheiro. (2015) A cooperação brasileira em ensino superior em Timor-Leste In: GUEDES, Maria Denise (Orgs.) (2015) et al. **Professores sem fronteiras: Pesquisas e práticas pedagógicas em Timor Leste**. Florianópolis: NUP/UFSC., 171-186.