

# As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste

## The contradictions of Brazil-CPLP technical cooperation in education: the East Timor case

Diego Barbosa da Silva\*

### Resumo

A cooperação técnica entre o Brasil e países em desenvolvimento ampliou-se consideravelmente nos últimos anos, sobretudo com a América Latina, a África e o Timor-Leste. Em dissertação de mestrado recentemente defendida sobre as relações de poder em torno das políticas linguísticas da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) para a expansão do português, identificamos a produção de um efeito de homogeneidade que visa silenciar a heterogeneidade no discurso da organização. O objetivo deste trabalho é analisar os projetos de cooperação técnica oferecida pelo Brasil aos países da CPLP nas áreas de educação para verificar se esse efeito de homogeneidade também se apresenta nessas políticas, favorecendo, assim, o português brasileiro, e uma visão brasileira de educação e, conseqüentemente, de cultura. Após a análise de diversas fontes, podemos concluir que, apesar do discurso da solidariedade, a cooperação brasileira ainda está longe de ser uma construção entre as duas ou mais partes envolvidas, privilegiando, por fim, um sentido de “transferência” de *expertise*.

**Palavras-chave:** Política externa brasileira. CPLP. Cooperação técnica. Educação. Relações culturais internacionais.

### Abstract

The technical cooperation between Brazil and other developing countries has grown considerably in recent years, particularly with Latin America, Africa, and East Timor. In a recent dissertation on relations of power concerning language policies in the Community of Portuguese Language Countries (CPLP) aiming at empowering Portuguese, homogeneity was identified as an effort to downplay the speech of heterogeneity in the organization. The objective of this paper is to analyze technical cooperation projects offered by Brazil to CPLP countries in Education to observe whether this effect of homogeneity is also present in those policies, thus favoring, the Brazilian Portuguese language and a Brazilian stance on Education, and consequently of culture. After analyzing various sources, it could be concluded that despite reliance on a discourse of solidarity, the Brazilian cooperation is still far from being between two or more parties, focusing essentially on “transferring” expertise.

**Keywords:** Brazilian foreign policy; CPLP; Technical Cooperation; Education; International Cultural Relations.

\* Diego Barbosa da Silva possui graduação em Ciências Sociais (UERJ), especialização em Relações Internacionais Contemporâneas (PUC-Rio), mestrado em Linguística (UERJ) e atualmente é doutorando em Estudos de Linguagem (UFF). Desenvolve pesquisas transdisciplinares envolvendo análise do discurso, política linguística e relações internacionais. Contato: vsjd@uol.com.br.

## Introdução

Nestes últimos anos, temos acompanhado um momento de grave crise econômica que parece colocar à prova o eixo Estados Unidos-Europa como centro sustentador do capitalismo mundial. Ao mesmo tempo em que esses países mergulham na crise, observamos a ascensão de diversos países em desenvolvimento e a formação de novas alianças, como o BRICS, o IBAS e o G-20 comercial.

Esta pesquisa está justamente inserida nesse contexto de abertura e afirmação de espaços para países em desenvolvimento como o Brasil, que já se destacam como potências regionais e globais médias. Nesse processo de transição, antecipado pela crise econômica, de um mundo unipolar para um mundo multipolar, países como o Brasil lançam mão de instrumentos tradicionais e alternativos para projetar poder, como a modernização das forças armadas; os posicionamentos mais contundentes nos *fora* internacionais; a retomada de reivindicações antigas, como a vaga de membro permanente no Conselho de Segurança da ONU; a expansão da língua portuguesa; a diversificação de parceiros comerciais; a ampliação da cooperação técnica prestada a países pobres; e a formação de novos *fora* multilaterais.

Neste artigo, buscamos compreender melhor a cooperação técnica oferecida pelo Brasil aos países mais pobres da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na área da educação, para propor uma reflexão sobre a política externa brasileira nesse novo contexto.

Nossa questão central de análise é saber se o efeito de homogeneidade presente no discurso da CPLP sobre a expansão do português (Silva 2011) também pode ser observado nos projetos de cooperação técnica na área da educação entre o Brasil e os países da CPLP. Esse efeito de homogeneidade tentaria anular ou diminuir a importância da heterogeneidade no interior da comunidade, favorecendo o surgimento de uma nova língua portuguesa homogênea e, conseqüentemente, servindo de um instrumento para ampliar a imagem do Brasil no mundo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos alguma dificuldade no acesso a documentos a respeito dos projetos de cooperação técnica do Brasil com os países em desenvolvimento. Tal dificuldade se deve à tradição de se manter sigilo em alguns temas de política externa, mas também devido ao caráter disperso dos projetos por vários ministérios, o que dificulta o controle e o próprio levantamento dos dados<sup>1</sup>. Desse modo, embora a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) ainda concentre os contatos e convênios, o monitoramento, o acompanhamento e a avaliação dos projetos ficam a cargo de cada ministério.

## Um panorama dos projetos de cooperação entre Brasil e CPLP na educação

A partir de dados do Ministério da Educação (MEC) (Brasil 2010a), conseguimos formular um panorama dos projetos, que foi verificado junto aos dados da ABC (Brasil 2005a). A cooperação técnica entre o Brasil e os países da CPLP na área da educação engloba muitos projetos, que podem ser agrupados nas seguintes áreas: a) concessão de bolsas de estudo; b) estruturação da educação superior; c) formação de professores; d) educação profissional; e) alfabetização de

<sup>1</sup> A nova lei de acesso à informação, nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, não deve reverter tal situação em curto prazo, pois, pelo que fomos informados, os dados estão dispersos, o que dificulta sua organização e, conseqüentemente, o acesso imediato.

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.

A concessão de bolsas de estudo para estrangeiros estudarem no Brasil é a mais antiga forma de cooperação fornecida pelo Brasil a outros países. Seu início ocorreu em 1917 com a vinda de estudantes latino-americanos. Atualmente, essa forma de cooperação está dividida em dois programas principais: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). O PEC-G foi criado em 1964 e visa fornecer vagas, bolsas de estudo e passagens áreas a estudantes de países em desenvolvimento para cursos de graduação. Já o PEC-PG foi criado em 1981 e visa o mesmo propósito, só que para cursos de mestrado e doutorado. Enquanto o primeiro é mantido por um protocolo entre o MRE (Departamento Cultural) e o MEC (Secretaria de Educação Superior), responsável por intermediar o contato com as universidades públicas e privadas brasileiras, o segundo é mantido por um protocolo entre o MRE (Departamento Cultural) e o MC&T (CAPES e o CNPq) (Brasil 2011).

O impacto desses programas nas relações Brasil-África é considerável. Só para termos uma ideia, de acordo com o próprio MRE (Brasil 2011), desde 2003, o PEC-G selecionou 4.326 alunos de 20 países africanos. Destes, destacam-se os dois países de língua oficial portuguesa com mais alunos selecionados: Cabo Verde, com 2.065 alunos, e Guiné-Bissau, com 940 alunos. Já o PEC-PG selecionou, desde 2003, 237 alunos de 14 países, sendo os dois primeiros também de língua oficial portuguesa: Cabo Verde, com 81 alunos, e Moçambique, com 73 alunos.

No âmbito da cooperação para a estruturação da educação superior, está o apoio à Universidade de Cabo Verde para o desenvolvimento dos cursos de engenharia e ciências agrárias, e o planejamento, gestão, regulação e avaliação do ensino superior. Quanto à Universidade Amílcar Cabral (Guiné-Bissau), houve o envio de doze professores visitantes e a promoção de projetos conjuntos, intercâmbio de pesquisa e formação e qualificação de professores e pesquisadores.

A alfabetização de jovens e adultos é um dos projetos mais antigos. Passando por diversas fases, inclui tanto a alfabetização quanto a capacitação de alfabetizadores e a gestão de políticas para a alfabetização, em Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe. Apenas em São Tomé e Príncipe estima-se que o governo brasileiro tenha alfabetizado até então 13 mil pessoas, o que representa 8,2% da população do arquipélago (Martins e Vlanou 2011). Além disso, em conjunto com a Unesco, o governo brasileiro organizou três oficinas de alfabetização de jovens e adultos, em 2006, 2008 e 2009, com o objetivo de “debater as novas práticas ou experiências bem sucedidas e levantar as necessidades/dificuldades de cada país, de forma a apoiar a implementação de uma política para o alcance da alfabetização e educação para todos os jovens e adultos assim como estabelecer uma rede de cooperação na área” (Brasil 2010, 7).

Na temática da merenda escolar, a cooperação visa elaborar um marco nutricional da merenda escolar em Angola, e implementar o Programa Nacional das Cantinas Escolares ou de Alimentação Escolar em Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor Leste. Tais iniciativas buscam estabelecer o melhor aproveitamento da capacidade nutricional de acordo com as realidades locais, e produzir alimentos em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação (MEC/Brasil). A importância da alimentação no contexto da educação deve-se justamente à tentativa de reduzir a evasão escolar e prevenir a desnutrição e as doenças crônicas, como o diabetes.

Em relação à educação especial, o destaque é a implantação do programa brasileiro Escola de Todos, que visa à inclusão de alunos e a formação de professores multiplicadores, numa parceria com a Unesco. Em Angola, foram capacitados “270 professores/multiplicadores em sistema braile e código matemático unificado, orientação e mobilidade, atividades de vida diária, ensino de língua portuguesa para surdos e em áreas como síndrome de *down* e transtornos invasivos do desenvolvimento em todas as províncias do país” (Brasil 2010a). Em Cabo Verde, foram formados 180 professores com a finalidade de “ampliar a oferta de atendimento educacional a portadores de necessidades especiais” (Brasil 2010, 3), aprimorados 22 centros de recursos audiovisuais e enviados 160 kits com material em braile.

Quanto ao currículo e gestão, o apoio brasileiro está centrado na capacitação de profissionais, por meio de convênio com o Instituto Nacional da Educação da Guiné-Bissau e da oferta do curso de especialização *lato senso* em currículo para profissionais angolanos. Sobre a educação profissional, o Brasil apoiou a estruturação de cursos de nível técnico em administração e em contabilidade na Guiné-Bissau, de agroindústria em Moçambique e no Timor-Leste, e de pedagogia e de turismo e hotelaria em Cabo Verde, com a capacitação neste último de 350 cabo-verdianos nas áreas de cozinha, restaurante, bar, camareira, recreação e lazer (Brasil 2010a).

Ainda sobre a educação profissional, destacamos as iniciativas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que já tem centros de ensino técnico-profissionalizante em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste, e ainda planeja implantá-los também em Moçambique e São Tomé e Príncipe (Brasil, 2010a).

A formação de professores é uma das maiores áreas de atuação da cooperação brasileira na educação. Em Cabo Verde, o Brasil auxiliou na capacitação de 120 professores de matemática e português somente em 2009. Para o ano seguinte, havia a previsão de mais 80 professores cabo-verdianos e 20 guineenses. Enquanto isso, em São Tomé e Príncipe, o Ministério da Educação desenvolve “um modelo de formação em exercício adequado ao contexto santomense, no qual o Brasil fornece suporte com material didático adaptado, capacitação e apoio na elaboração de uma estratégia para a expansão do programa nacional de formação de professores” (Brasil 2010a). De acordo com o Ministério da Educação local, São Tomé e Príncipe tem 683 professores, sendo que 56,8% não possuem formação adequada, isso é pouco mais da metade. O governo brasileiro já capacitou cerca de 100 professores santomenses. No Timor-Leste, a situação educacional precária não é muito diferente dos países africanos. Lá, o Ministério da Educação do Brasil já formou cerca de 180 professores, envolvendo mais de 60 escolas e três mil alunos. Ademais, 32 livros foram adaptados com os conhecimentos locais para o ensino médio e contextualizados para a realidade timorense (Brasil 2010a). Alguns desses projetos brasileiros contam ainda com a utilização do Telecurso, da Fundação Roberto Marinho.

Na educação a distância, o Brasil atua na capacitação de gestores dessa modalidade e no reforço da capacidade institucional do Instituto de Educação Aberta e a Distância de Moçambique (IEDA). Existe ainda um programa de cooperação entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Ministério da Educação (MINED), a Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Eduardo

Mondlane (UEM), de Moçambique, que visa à formação de professores para atuação em escolas de nível básico e médio, e de agentes do serviço público.

Já a cooperação em torno do ensino da língua portuguesa, é desenvolvida na Guiné-Bissau, principalmente no Timor-Leste. Ambos os países têm como língua oficial o português, mas a maioria da população fala outras línguas, como o crioulo guineense, na Guiné-Bissau, e o tetum, no Timor-Leste. A cooperação em torno do ensino da língua portuguesa é bastante ampla e perpassa por outros projetos aqui já explicitados. O Ministério da Educação do Brasil e a Capes atuam desde a formação de professores de língua portuguesa, passando pela elaboração de um currículo escolar da disciplina para a educação básica, até o envio de professores para o ensino de língua.

O programa Bolsa-Escola foi desenvolvido no Brasil por alguns governos municipais do Partido dos Trabalhadores e implantado a nível nacional ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. Consiste no pagamento de uma bolsa aos pais por cada criança matriculada e com frequência na escola, e tem por finalidade evitar a evasão escolar, sobretudo aquela causada pela necessidade do trabalho infantil para complementar a renda familiar. Durante o governo Lula, o Bolsa-Escola e outras bolsas foram reunidas sob o nome de Bolsa-Família. O Ministério da Educação do Brasil vem auxiliando e acompanhando a implantação do Bolsa-Escola em Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Por fim, o Brasil atua também em outras áreas relacionadas à educação em interface com outros temas, como a educação preventiva, que tem por objetivo discutir a elaboração de um plano estratégico de prevenção à AIDS, em São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, em parceria com o Ministério da Saúde (Brasil) e a Unesco; a educação por meio do esporte, em Guiné-Bissau e Angola, em parceria com o Ministério dos Esportes do Brasil; a educação ambiental e em saúde; além da educação infantil, a utilização de novas tecnologias na escola e a formação científica. Esta última implantada também em Moçambique.

Além desses, ainda podemos citar a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e a expansão da Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), que, ainda que voltados para a promoção da língua portuguesa no mundo, também fazem parte da área de educação.

A Unilab foi fundada em 2010 e recebeu os primeiros alunos no primeiro semestre de 2011, em Redenção, no estado do Ceará, a primeira cidade brasileira a abolir a escravidão. A Unilab é uma proposta do governo Lula para aumentar a integração do Brasil com os demais países lusófonos. A Unilab foi uma proposta do governo Lula para aumentar a integração do Brasil com os demais países lusofalantes. Metade de todo seu corpo discente, de cinco mil estudantes, seria proveniente dos países lusofalantes, principalmente dos PALOPs, do Timor-Leste e do território de Macau, enquanto a outra metade seria de brasileiros. A Unilab atualmente oferece os cursos de Administração Pública, Agronomia, Ciências Humanas, Ciências e Matemática, Enfermagem, Engenharia de Energia e Letras. Além dos países lusofalantes, outros países já apresentaram interesse em participar da iniciativa, como a África do Sul, Burundi, Gana, Lesoto e Madagascar (UNILAB, 2011).

Já a Rede Brasileira de Ensino no Exterior é composta por Centros Culturais Brasileiros (CCBs) públicos, ligados a postos diplomáticos no exterior por Institutos Culturais Brasileiros

(ICBs) privados, mas com o apoio do MRE, e leitorados em universidades estrangeiras. Eles visam principalmente o ensino da língua portuguesa e a divulgação da cultura brasileira. Durante os oito anos do governo Lula (2003-2010), a quantidade de centros e institutos brasileiros no exterior passou de 22, em 2003, para 28, em 2010, e a de leitorados, de 31, em 2003, para 68, em 2011, distribuídos em 41 países. Nesse período, o Brasil abriu um leitorado, os primeiros brasileiros, na Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além de manter centros culturais em todos os países de língua oficial portuguesa, com exceção da Guiné Equatorial e do Timor-Leste. A abertura de um Centro em Díli está prevista para ocorrer nos próximos anos. Esses CCBs atendem a cerca de 30 mil alunos, enquanto os leitorados, três mil (Brasil 2011).

Tendo em vista a variedade de áreas em que a cooperação brasileira na educação atua, elaboramos o seguinte quadro a fim de facilitar a visualização do panorama acima:

**Quadro 1 – Áreas de atuação da cooperação técnica brasileira com cada país da CPLP**

País (ano do primeiro acordo de cooperação técnica)	Áreas de atuação da cooperação brasileira na educação
Angola (1980)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concessão de bolsas de estudo</li> <li>Currículo e gestão</li> <li>Educação ambiental</li> <li>Educação especial</li> <li>Educação infantil</li> <li>Educação profissional</li> <li>Educação relacionada às novas tecnologias</li> <li>Formação científica</li> </ul>
Cabo Verde (1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alfabetização de jovens e adultos</li> <li>Concessão de bolsas de estudo</li> <li>Educação especial</li> <li>Educação profissional</li> <li>Estruturação da educação superior</li> <li>Formação de professores</li> <li>Formação científica</li> <li>Merenda escolar</li> </ul>
Guiné-Bissau (1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alfabetização de jovens e adultos</li> <li>Concessão de bolsas de estudo</li> <li>Currículo e gestão</li> <li>Educação a distância</li> <li>Educação e esporte</li> <li>Educação preventiva</li> <li>Educação profissional</li> <li>Ensino da língua portuguesa</li> <li>Estruturação da educação superior</li> </ul>
Guiné Equatorial (2005)	Não há cooperação técnica na área da educação

País (ano do primeiro acordo de cooperação técnica)	Áreas de atuação da cooperação brasileira na educação
Moçambique (1980)	Alfabetização de jovens e adultos Concessão de bolsas de estudo Educação a distância Educação profissional Formação científica Implantação do programa Bolsa-Escola Merenda escolar
São Tomé e Príncipe (1984)	Alfabetização de jovens e adultos Concessão de bolsas de estudo Educação preventiva Formação de professores Implantação do programa Bolsa-Escola Merenda escolar
Timor-Leste (2002)	Alfabetização de jovens e adultos Concessão de bolsas de estudo Educação profissional Ensino da língua portuguesa Formação de professores Merenda escolar

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do MEC (Brasil 2010a, 2011)

Após esse panorama, fica mais fácil entender a dimensão e a importância da educação para a cooperação técnica brasileira. Mas, ainda que a educação não correspondesse a uma das principais áreas da cooperação técnica brasileira, ela apresenta uma série de polêmicas específicas, que veremos a partir de agora.

## As especificidades da educação na cooperação internacional

Na obra *Aparelhos Ideológicos do Estado*, Althusser (1970), a partir dos estudos de Marx, identificou um conjunto de instrumentos do Estado utilizados pela burguesia para manter-se no poder. Esse conjunto poderia ser dividido em dois tipos: os aparelhos repressores, como a polícia; e os aparelhos ideológicos, como a igreja, o sindicato, a família e a escola. Althusser (1970) mostra como a ideologia se materializa em instrumentos e como age para mascarar as reais condições de produção. A educação, materializada aqui na escola, torna-se para o Estado um meio de manipular a população e camuflar as desigualdades sociais.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por

uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro. (Althusser 1970, 66-67).

Desse modo, não podemos negar o papel da ideologia na educação, e também sua influência no desenvolvimento da educação por meio da cooperação bilateral, seja quais forem os países cooperantes.

Gaio (2008), em pesquisa sobre a concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID durante o regime militar brasileiro, também destaca o papel ideológico dado à educação nesse caso específico. Para ele, a cooperação MEC/USAID favoreceu a ideologia fordista/taylorista, baseada na teoria do capital humano, em que a educação é vista como um valor econômico, um investimento que “agregaria valor à força de trabalho” (Gaio 2008, 96), possibilitando uma ascensão social do trabalhador. Justamente por isso, durante o regime militar, houve a predileção pelo ensino técnico-profissionalizante para a formação de mão de obra minimamente qualificada para possibilitar a modernização do país.

Essas condições impostas pela USAID ao MEC estavam baseadas nas teorias de Walt Rostow, então diretor do Conselho de Segurança Nacional dos Estados Unidos, em que a passagem do subdesenvolvimento para o estágio de desenvolvimento se daria “através de etapas pelas quais todos os países têm que passar no seu rumo ao desenvolvimento” (Gaio 2008, 99).

Gaio (2008, 105) critica duramente as teorias de Rostow, por desconsiderar o processo histórico de construção de cada país com o intuito de desmascarar uma intervenção dos Estados Unidos nos países mais pobres:

Com esse caráter a-histórico, sua teoria desconsidera a existência das mediações e contradições da realidade econômica, política e cultural que supostamente pretende explicar, e dessa forma, tenta justificar a intervenção estadunidense na modernização das outras nações, inclusive como fator relevante à segurança nacional dos próprios Estados Unidos.

A visão de educação imposta pela USAID ao Brasil durante o regime militar tinha forte influência da ideologia capitalista liberal e a transformava em uma mercadoria.

Para o cumprimento desse fim, a educação racionalizaria e unificaria a vida social e modernizaria a nação, gerando progresso dentro da ordem. A dimensão de classe da educação é anulada e oculta-se a reprodução das relações de classe através da mediação da estrutura ocupacional definida pela escolarização. E a educação assume, assim, forte função mistificadora, ideológica (Gaio 2008, 126).

Outra característica bastante específica da cooperação na educação está relacionada à concepção tanto das ciências exatas quanto das ciências humanas. Se observarmos a própria cooperação brasileira em áreas como agricultura ou saúde, talvez seja mais fácil pensar ou aceitar a cooperação enquanto “transferência”. Afinal, o que se propõe é justamente passar conhecimentos científicos adquiridos para a fabricação de medicamentos ou o manejo do solo, por exemplo.

Essa “transferência” ocorre justamente por conta da especificidade das ciências exatas. Uma mesma reação química pode ser reproduzida num laboratório brasileiro e também num laboratório africano, desde que seja seguido o mesmo processo e controle. Entretanto, não podemos pensar com essa mesma lógica a cooperação em áreas das ciências humanas, em que o contexto é fundamental, já que não há um padrão, um modelo correto a ser ensinado. Assim, não seria lógico pensar a cooperação nas áreas das ciências humanas como “transferência”, mas sim, como produção de conhecimento, a partir da troca de experiências e de diálogo.

Só para termos uma ideia, Morais (2011, 7), destaca uma série de fatores essenciais para se pensar um projeto de alfabetização de jovens e adultos em cooperação entre Brasil e países africanos, cujas respostas influenciariam o resultado da ação:

- (i) localização da população não alfabetizada – se majoritariamente em áreas urbanas ou rurais;
- (ii) composição etária e por sexo desta mesma população;
- (iii) sua(s) língua(s) materna(s) – se a mesma língua proposta pelo programa de alfabetização ou não;
- (iv) a base gramatical e vocabular do idioma dos dois países, no caso de o idioma ser o mesmo. Obviamente, outras questões mais complexas, mas não menos importantes, devem ser também observadas, tais como a motivação da população não alfabetizada para frequentar programas de alfabetização e as relações de gênero prevalentes na sociedade.

Outro ponto importante pode ser observado a partir de duas concepções de educação: uma mais tradicional, em que há a transmissão de conhecimento e uma relação de poder entre professor-aluno, e outra mais contemporânea, em que há uma troca de conhecimentos e uma relação de igualdade entre professor-aluno.

Morais (2011, 6), assim, aponta a possibilidade de influência dessa “verticalidade tradicional” da relação professor-aluno na horizontalidade da cooperação brasileira:

Nesse contexto, tendem a emergir relações tradicionais de poder, como por exemplo, “professor-aluno”, em que se espera que uma parte ensine, enquanto a outra aprenda em conformidade. Contudo, essa cooperação será mais proveitosa e eficaz para ambas as partes se forem estabelecidas na prática relações de horizontalidade e aprendizado mútuo. Isso significa incluir entre os objetivos da cooperação ganhos de aprendizado tanto para o país destinatário quanto para o país remetente das lições resultantes da experiência de sucesso em questão.

Por fim, a cooperação pode ser influenciada por aquilo que Mariani (2007, 241) chamou de “ideologia do déficit”, isto é, a partir de uma perspectiva etnocêntrica, a população, a cultura e a língua de países mais pobres são vistas como atrasadas, deficientes, primitivas e subdesenvolvidas. De fato, como Mariani (2004, 2007) mesmo mostra, isso está diretamente relacionado à colonização. Ainda que formalmente não haja mais colonização, não podemos descartar a possibilidade de a ideologia do déficit influenciar uma atividade de cooperação.

Essas especificidades da educação na cooperação técnica nos permite refletir sobre a relação entre doador e receptor, sob uma forte influência da teoria marxista das relações internacionais. Para os marxistas, a cooperação internacional é uma manifestação do imperialismo. “A ajuda reforçaria os padrões de desigualdade e injustiça herdados do período colonial, impedindo as reformas estruturais necessárias para a implementação de um novo modelo de desenvolvimento

para os países do Sul” (Maciel 2009, 227). Desse modo, através da ajuda, os países do Norte poderiam se intrometer nas nações do Sul, controlá-las e explorá-las, além de impor modelos de modernização e de orientação liberal capitalista. A educação, portanto, seria um instrumento ideológico.

Após abordarmos as teorias sobre o poder da educação na cooperação técnica internacional, analisaremos como é a cooperação técnica brasileira prestada na educação na prática, por meio do discurso oficial e também dos projetos desempenhados.

## O discurso oficial do governo brasileiro e a cooperação técnica prestada em educação no Timor-Leste

Apesar de toda essa polêmica em torno da cooperação de modo geral, e especificamente em torno da cooperação na educação, o governo brasileiro insiste no discurso da solidariedade para o desenvolvimento. Segundo o embaixador Farani (Brasil 2010b, 9), atual diretor da ABC,

a cooperação brasileira observa, assim, os princípios de respeito à soberania dos povos, a não intervenção nos assuntos internos dos países envolvidos, o atendimento às demandas formuladas pelos países, o não estabelecimento de condicionalidades, a desvinculação de interesses comerciais ou fins lucrativos e a meta de fortalecer as instituições e os recursos humanos por meio do desenvolvimento das capacidades.

Esse princípio vai ao encontro da teoria construtivista das relações internacionais. Para os construtivistas, “as estruturas fundamentais da política internacional são basicamente sociais e não dependem das relações de poder” (Lallande 2011, 5). Essas estruturas sociais influenciam a percepção dos governantes na constituição de valores e interesses. “Isso significa que os interesses nacionais dos países são produtos das ‘construções’ sobre o que seus respectivos estadistas percebem a respeito do contexto internacional” (Lallande 2011, 5).

O fator ético, assim, para os construtivistas, tem um valor importante nas relações internacionais. “Existe uma obrigação ética para corrigir as injustiças internacionais que geram pobreza e distribuição sem igualdade e, para essa perspectiva, a cooperação técnica é capaz de incidir positivamente nessa situação” (Lallande 2011, 6)<sup>2</sup>.

Ainda que o governo adote o discurso da solidariedade para o desenvolvimento, identificamos alguns pontos e trabalhos que contradizem isso e que merecem aqui ser expostos.

Embora nosso objeto de estudo seja a cooperação entre Brasil e países da CPLP, decidimos focar no Timor-Leste, que, para nós, merece maior atenção porque o país se encontra num momento de reconstrução completa a partir da cooperação internacional e serve de um grande laboratório para a ONU para questões de *peacebuilding* e *peacekeeping*. Além disso, a educação

<sup>2</sup> Entretanto, se, por um lado, os Estados são movidos por uma obrigação ética em ajudar os mais pobres, nós nos perguntamos: onde está a ética quando os países mais ricos criam barreiras comerciais para os produtos agrícolas dos mais pobres, contrariando regras liberais de comércio que as próprias nações mais ricas criaram? Desse modo, parece-nos que essa ética não tem uma base moralmente sólida e, depois do 11/09, a cooperação Norte-Sul ganha uma nova e importante função: diminuir a revolta das populações mais pobres contra as desigualdades mundiais entre as nações mais ricas e as mais pobres.

é a principal área na cooperação Brasil-Timor-Leste, consumindo 22% de todos os recursos brasileiros enviados (Brasil 2010).

O Timor-Leste, como sabemos, foi uma colônia portuguesa no sudeste asiático que proclamou sua independência em 1974. Logo em seguida, o país foi invadido e anexado pela Indonésia, que permaneceu no país até 1999, quando a ONU organizou um plebiscito vitorioso que culminou com a restauração da independência. Desde então, diversas organizações internacionais e países auxiliam os timorenses na (re)construção do seu país.

Silva (2008) nos apresenta uma etnografia da Reunião de Timor-Leste com os Parceiros do Desenvolvimento (RTLDP), também chamada de Conferência dos Doadores, organizada pelo governo local e pelo Banco Mundial para a reconstrução do Timor-Leste, em maio de 2003<sup>3</sup>. Após observações, Silva (2008, 151) descreve a reunião como “uma arena de disputas rituais por *status* político entre os doadores”, em que cada doador, um após outro, parece duelar para quem pode ofertar mais ao Timor-Leste. Tal situação a faz comparar as ofertas com a dádiva, conceito elaborado por Mauss (1974) para explicar a relação estabelecida entre aquele que doa e aquele que recebe, instaurando assim a necessidade de retribuir com gratidão: “a conferência dos doadores é um ritual de exibição pública das dádivas ofertadas ao Timor-Leste, no qual se definem periodicamente as relações de procedência de um doador sobre o outro” (Silva 2008, 152).

Embora a reunião seja a “apoteose do investimento realizado” (Silva 2008, 156), a relação da dádiva também se observa desde a identificação pública, com adesivos dos bens doados por cada país, isto é, desde uma propaganda até a transformação dos próprios técnicos em dádiva. Nessa disputa de doadores, cada um crê ter o melhor modelo para o Timor-Leste. Silva (2008, 163) observa, por exemplo, a disputa de dois modelos:

Os portugueses, particularmente, contrapunham-se aos anglófonos apresentando-se como mais abertos ao contato e à convivência com a diversidade, “de que seriam testemunhas, sobretudo, os brasileiros, produtos de uma miscigenação ímpar entre *europæus*, *ameríndios* e *africanos*, propiciada pela colonização lusitana na América”, nos termos de alguns deles. Em função desta denominada tradição e também do fato de terem atuado durante mais de 400 anos como potência colonizadora de Timor-Leste, os portugueses estariam, segundo eles próprios, mais aptos a assumir o papel de mentores do processo de construção do Estado local.

Além disso, para ficar mais evidente a dádiva, cada país escolhe uma ou algumas áreas de atuação, em que poderá se destacar e que muitas vezes está relacionada à sua imagem: “vinculada a narrativas de formação nacional, a especialização da dádiva de uma país expressa a imagem e os interesses que ele busca projetar de si mesmo” (Silva 2008, 164).

Mas, além de querer se destacar perante a comunidade internacional, nessa competição, cada doador interpreta a dádiva também como “um meio de se saldarem dívidas históricas,

3 “São convidados para a RTLDP todos os parceiros do desenvolvimento que, em algum momento, a partir de 1999, disponibilizaram recursos para a reconstrução do país. Dessa forma, têm assento na mesa principal do evento Estados-nações, agências multilaterais de desenvolvimento, bancos multilaterais de desenvolvimento etc. Na reunião de maio de 2003, participaram da conferência os seguintes doadores: Austrália, Brasil, China, União Europeia, França, Alemanha, Irlanda, Japão, Coreia [do Sul], Malásia, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Espanha, Tailândia, Reino Unido, Estados Unidos, além de diversas organizações e agências da ONU” (Silva 2008, 168).

veículo através do qual certos países procuram recompor sua moral diante do mundo por ações ou omissões praticadas para com o Timor-Leste” (Silva 2008, 158). Não seria assim mera coincidência que os principais doadores de Timor-Leste sejam Austrália, Japão, Portugal, União Europeia e Estados Unidos. A Austrália e o Japão invadiram o país durante a II Guerra Mundial; Portugal foi a potência europeia colonizadora, enquanto os Estados Unidos apoiaram a anexação indonésia, em 1974. Isso também pode ser observado com o Brasil, quando o Presidente Lula afirma que “é impossível devolver nossa dívida histórica com a África. Somos devedores em todos os sentidos, em nossa forma de ser, nossa cultura e nossa arte” (Efe 2010).

Em contrapartida, “a maior contra dádiva 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, 166). Por fim, a autora conclui que “a assistência internacional prestada potencializa ainda os doadores em sua capacidade de exercer influência sobre a condução da política interna do país” (Silva 2008, 165-166).

Se Silva faz uma análise antropológica da situação, mas que muito nos ajuda a entender a cooperação brasileira, Torronteguy (2010) faz uma análise do discurso jurídico. Ele analisa a cooperação de maneira geral e enumera uma série de contradições, entre as quais: a predileção pela capacitação individual do funcionalismo público “sem a necessária correspondência na sociedade civil”, a imposição de um diagnóstico dos problemas locais e a proposição de soluções ignorando o ponto de vista da comunidade local, além de “distorcer as prioridades que o Estado receptor pode ter planejado em seu orçamento”. Como se não bastasse, os doadores também exigem a existência de “boas práticas políticas”, como uma proteção dos direitos humanos para receber ajuda.

Ainda que o Brasil negue tais práticas, sob o discurso da solidariedade, Torronteguy (2010), em análise dos atos internacionais de cooperação técnica assinados entre o Brasil e os PALOPs na área da saúde, não demonstra isso. Para ele, nesses acordos “verifica-se o cuidado diplomático com a nominal igualdade entre as partes contratantes, o que sugere uma horizontalidade formal, muito embora o conteúdo das iniciativas deixe claro que o Brasil *ajuda* mais do que *coopera* com essas nações” (Torronteguy 2010, 63). Ademais, ele observa que em muitos atos não constam a necessidade de apresentação de relatórios ou qualquer avaliação e monitoramento dos projetos.

O mesmo discurso pode ser visto nos atos sobre a temática da educação, nos quais comprovamos também um significativo comprometimento financeiro dos países receptores, que, ao contrário do que se pode pensar, são responsáveis por toda infraestrutura da cooperação, como a providência de moradia, transporte e demais condições de trabalho para os técnicos brasileiros. Torronteguy (2010, 66) conclui que

é certo que há horizontalidade, pois não há pactuação de condicionalidades, tampouco o endividamento dos países africanos, diferentemente do que muitas vezes ocorre na cooperação Norte-Sul. Entretanto, o conteúdo das atividades projetadas pelos atos bilaterais indica uma via de mão única, pela qual o país africano fica em posição passiva na transferência.

A noção de transferência também escapa em discursos de muitos diplomatas brasileiros. Gala (2011, 23), por exemplo, menciona transferência quando afirma que,

no campo da cooperação, registre-se que, associados às perspectivas para uma presença mutuamente vantajosa do Brasil nesses países, estão os interesses brasileiros em prestar cooperação aos países em desenvolvimento e, no caso em particular, aos países de língua oficial portuguesa, mediante a transferência de tecnologias adaptadas às condições geográficas, climáticas, mas sobretudo socioeconômicas.

Quanto aos técnicos brasileiros, segundo Gala (2011, 24),

estão aprendendo, em português, como atuar no papel de agentes de desenvolvimento em outros contextos, exportando a tecnologia e a experiência desenvolvidas no Brasil. A cooperação com os países de língua portuguesa passa a servir, dessa forma, como experiência relevante para a internacionalização das instituições brasileira.

Conclui-se, então, que os brasileiros não vão à África entrar em contato com novas realidades e, quem sabe, aprender novas soluções para o Brasil, por meio de uma troca de experiências, mas sim, aprender a melhor forma de ensinar para ampliar cada vez mais a sua oferta de cooperação e se destacar como um *global player*. A solidariedade, então, se expressa na prática pela transferência.

Como vimos, o discurso oficial brasileiro sobre a cooperação técnica para o desenvolvimento, ainda que gire em torno do princípio da solidariedade, apresenta marcas de uma relação desigual entre os países, em torno da noção de transferência. Analisando alguns relatos de professores que participaram diretamente da cooperação brasileira, como técnicos responsáveis por alguns projetos, também podemos retirar algumas observações importantes.

Bormann e Silveira (2007), duas brasileiras que compuseram a primeira Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste, com o objetivo de auxiliar os timorenses na construção da base da educação nacional, em 2003, encontraram resistência dos timorenses assim que chegaram:

Os primeiros encontros foram tensos, sem envolvimento do grupo timorense com as propostas que eram apresentadas. Acreditamos que essa resistência justifica-se pelo fato de aqueles professores se sentirem, de certa forma, violados, acreditando talvez que não haveria o devido respeito ao trabalho que já vinham executando (Bormann e Silveira 2007, 239-240).

Se, por um lado, essa reação pode ser natural, por outro, revela certo receio dos timorenses em relação ao Brasil e à cooperação, afinal, a posição que eles ocupam nesse processo acaba sendo a de aluno, isto é, a posição vertical tradicional de ensino. Isso fica mais claro no relato das brasileiras sobre a discussão da obrigatoriedade do ensino religioso, defendida por muitos timorenses e não apoiada pelos brasileiros: “Por mais que o grupo brasileiro defendesse a matrícula facultativa nessas disciplinas, sem ônus para o Estado, permaneceu no texto a obrigatoriedade, conforme o desejo dos leste-timorenses presentes” (Bormann e Silveira 2007, 237). No Brasil, o ensino religioso, que foi obrigatório durante décadas, acabou sendo colocado de

lado, à medida que ocorrida a laicização do Estado brasileiro, sob forte influência ocidental. Mas isso foi resultado de um processo histórico. Sob um ponto de vista da alteridade, que talvez tenha passado despercebido para os brasileiros, fica fácil compreender a opinião dos timorenses. Mas, como as duas autoras mesmo afirmam, a construção do texto de lei para a educação timorense levou em conta princípios ocidentais, que hoje se impõem como universais:

A construção da proposta do texto da Lei levou em conta, entre outros aspectos: o respeito pelos direitos humanos; a diversidade cultural e religiosa; a promoção da igualdade e do acesso à educação; a solidariedade social; a ética no serviço público; a legalidade; a proteção ambiental; a criatividade e a inovação. O resultado está alicerçado nos princípios da igualdade, da democratização, da descentralização e flexibilização, objetivando um sistema nacional de educação eficaz e moderno (Bormann e Silveira 2007, 236).

As brasileiras afirmam que nas reuniões, “apesar de a palavra sempre ser dada à equipe brasileira, a decisão final era sempre determinada pela maioria timorense”, de modo que é impossível pensar em um currículo para o país sem estar imerso na realidade ou conhecer o contexto local. Elas explicam que a “intenção foi a de que um esboço culminasse em uma proposta revestida da identidade, da vontade e do saber daqueles que participaram da sua construção” (Bormann e Silveira 2007, 237). Podemos observar, assim, algumas marcas polêmicas em torno da cooperação na área da educação, como a verticalidade da relação professor-aluno, a presença da ideologia, quando se referem à atividade em alguns momentos, como a “entrega de um produto”, e a imposição de uma visão brasileira de educação. Esta última também aparece nesse fragmento: “em alguns momentos, houve discordância de opiniões entre o grupo brasileiro e os técnicos portugueses. Cada uma das partes queria defender a permanência de aspectos estruturais da educação semelhante a seus países” (Bormann e Silveira 2007, 238).

Pazeto (2006, 9) acrescenta que se

não bastassem essas atitudes de negação da autonomia, ouviam-se propostas de não oferta de determinados conteúdos em cursos superiores de formação de professores, justificadas pela suposta incapacidade que estudantes timorenses apresentavam em relação à aprendizagem de conteúdos com base no raciocínio filosófico ou lógico-matemático, decorrente do baixo nível cultural e escolar. Tais evidências contrariam a perspectiva de capacitação institucional e demonstram o grau de dificuldade por que vem passando a implantação do sistema educativo de Timor-Leste, em decorrência da ausência de referenciais e de condições para fazer frente a esses entraves. Essa situação parece explicar a pretensa supremacia da ciência do norte para resolver os problemas do sul.

Tanta polêmica com a noção de dádiva e a intervenção nos assuntos internos em torno da cooperação parece ter também provocado reações no governo de Timor-Leste, que, em 2010, liderou a criação do G7+<sup>4</sup>, um grupo de Estados afetados e fragilizados por conflitos. O G7+

4 O G7+ foi criado em 2010 e atualmente conta com os seguintes membros: Afeganistão, Burundi, Chade, Côte d'Ivoire, Etiópia, Guiné, Guiné-Bissau, Haiti, Ilhas Salomão, Libéria, Nepal, Papua Nova-Guiné, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Serra Leoa, Somália, Sudão do Sul, Timor-Leste e Togo. Atualmente, a presidência é ocupada pelo Timor-Leste (G7+, 2011).

surgiu reivindicando maior diálogo na comunidade internacional a respeito da cooperação, uma vez que esses países afirmavam que “não conseguiam ouvir suas vozes refletidas no trabalho realizado neles e não conseguiam se ver nos guias de plano, nas estratégias e nas notas políticas oferecidas” (Gueterres 2011, 3-4). Nas palavras do vice primeiro-ministro timorense, José Luís Guterres (2011, 4), o G7+ é “um fórum novo e independente de regiões e países pós-conflito que se uniram para formar uma voz coletiva para abordar a comunidade internacional”.

O campo de atuação do grupo se dá principalmente no âmbito das reuniões do Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda, organizado pela OCDE e realizado a partir de 2003, em que a Declaração de Paris (2005) sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento é o seu marco<sup>5</sup>.

Nessa linha crítica à forma de cooperação existente, em nome do G7+, o vice-primeiro-ministro do Timor-Leste, em debate no Conselho de Segurança da ONU sobre a construção da paz em regiões de pós-conflito, no dia 21 de janeiro de 2011, exorta a necessidade de reformas urgentes em quatro pontos:

Em primeiro lugar, os parceiros internacionais devem ajudar-nos a construir as nossas instituições trabalhando com elas – isto inclui uma revisão completa da forma como é prestada assistência técnica aos nossos países (...). Em segundo lugar, não é possível construir-se uma nação com base nos princípios de outra. Não existe um modelo abrangente que possa resolver os desafios únicos que se deparam às nossas nações. Os agentes internacionais devem dar valor à importância do contexto histórico, cultura, diversidades regionais, complexidades linguísticas, diferenças sociais, dissonância política continuada e mentalidade nacional. Todos estes são elementos vitais para a construção estatal em nações pós-conflito. Em terceiro lugar, temos de estar absolutamente certos em relação à finalidade que estas instituições devem servir, e a partir daí ser incansáveis para concretizarmos essa finalidade (...). Em quarto lugar, é fundamental que haja um diálogo político sustentável entre Estados, entre os homens e mulheres que compõem as nossas comunidades e o Governo, de modo a fortalecer a democracia e a encorajar a autonomização, transformando a construção estatal num esforço a nível nacional envolvendo todas as pessoas.

Essa reivindicação não é apenas timorense e, se observarmos com mais atenção, encontraremos semelhanças às críticas feitas à concepção de ajuda e assistência técnica nos anos de 1960. Se, ainda hoje, países em desenvolvimento reivindicam uma construção conjunta, de aprendizado mútuo e que leve em consideração a realidade, a cultura e a história locais é porque, embora o nome não seja mais “assistência técnica”, a cooperação ainda está muito distante de ser de fato uma cooperação.

Pazeto (2006, 8), membro da Missão Brasileira em Timor-Leste para a Educação Superior, em 2004, também chega à mesma conclusão:

---

5 A Declaração de Paris, cuja adesão do Brasil não está confirmada, “sublinha a importância da apropriação dos programas pelos países receptores, do alinhamento da ajuda às prioridades locais de desenvolvimento, da utilização de sistemas locais sempre que possível e de maior transparência no planejamento, financiamento e implementação dos projetos para o sucesso dos mesmos” (Berndt 2009, 25). Assim, a declaração “aponta para a desvinculação da cooperação ao desenvolvimento de interesses estratégicos ou comerciais, tornando o processo mais técnico. Essa tendência encontrará dificuldades de fortalecimento, já que doadores tradicionais, como os EUA, fazem amplo e declarado vínculo da sua cooperação com interesses estratégicos. Além disso, novos cooperantes como a China também tem evidenciado esta ação vinculada” (Klug 2010, 55).

A experiência tem demonstrado que as influências externas sobre o Timor-Leste, sejam elas de ordem cultural ou política, tanto oriundas dos países do ocidente quanto do mundo asiático, exercem absoluta preponderância sobre a ainda frágil estrutura humana, financeira e administrativa local. A falta de experiência e a dificuldade frente à tomada de decisão em relação à organização e gestão da educação superior, por parte dos que atuam nessa área, e a dependência do Ministério da Educação aos organismos patrocinadores de suporte representam os maiores desafios na definição de estratégias de capacitação institucional em relação à educação superior.

Como vimos, na teoria e na prática, a cooperação técnica apresenta grandes polêmicas que nem mesmo o discurso da solidariedade consegue apagar. Retornando ao nosso problema de pesquisa, podemos dizer que, pelas fontes analisadas, como os relatos dos professores que atuaram na cooperação técnica brasileira prestada, e também pelo surgimento de reivindicações, como as do G7+, o efeito de homogeneidade da língua portuguesa também se apresenta nos projetos de cooperação. Afinal, como vimos, não podemos negar a polêmica que gira em torno da cooperação, que, por sua vez, reflete na prática cooperativa.

Se pensarmos no exemplo do Timor-Leste, podemos observar que na construção do país houve pouco ou nenhum espaço para a construção de uma língua portuguesa nacional, um português timorense, como houve no Brasil, com seus cinco processos de gramaticalização<sup>6</sup>. Afinal, a construção de uma língua nacional é um processo histórico e identitário. Desse modo, 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.

Outro reflexo dessa falta de espaço é a divulgação recente, na imprensa, de um movimento para a abolição do português como língua oficial do país, duramente criticado por autoridades e intelectuais portugueses (Freitas 2011). Na verdade, o que se cogitou fazer foi abolir o português do primeiro ciclo do ensino básico. Defendida pela primeira-dama, Kirsty Gusmão, e pelo atual primeiro-ministro, Xanana Gusmão, a ideia encontra bases na própria Unesco e também semelhanças com legislações de diversos países. As crianças timorenses seriam assim alfabetizadas na sua língua materna e, só depois, no segundo ciclo, o português viraria língua de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um movimento também de valorização das línguas nacionais para ampliar o acesso à educação.

A adoção da língua colonizadora pela maioria dos países descolonizados pós-1960 deveu-se ao fato de ser língua de unidade nacional e de comunicação internacional. Contudo, a situação do Timor-Leste é complexa, pois tem uma língua franca local, o tetum, duas línguas colonizadoras, o indonésio e o português, e a restauração da sua independência se deu num momento em que o

6 Zoppi-Fontana (2009) descreve um novo período do processo de gramaticalização do português brasileiro envolvendo a língua transnacional, que se inicia a partir dos anos de 1990 com a globalização, a formação de blocos regionais, a ascensão do neoliberalismo e a expansão da internet. Esse processo é “marcado por uma série de acontecimentos linguísticos que sinalizam uma nova dimensão da língua brasileira, que passa a ser significada a partir de uma dupla determinação discursiva, como língua nacional e como língua transnacional”. Outros quatro momentos são descritos por Guimarães (2004), sob o aspecto cronológico: “1. Da descoberta até o início do século XIX: caracteriza-se por não haver ainda estudos sobre a língua portuguesa feitos no Brasil. (...) 2. Do início da segunda metade do século XIX até fins dos anos 1930, caracteriza-se pela publicação das primeiras gramáticas no Brasil, pela fundação da Academia Brasileira e Letras e pelos primeiros estudos sobre a diferença do PE para o PB. 3. Do fim dos anos 1930 até a década de 1960: caracteriza-se pela criação dos primeiros cursos de Letras e vai até o ano em que a Linguística se torna disciplina obrigatória para os cursos de Letras em 1962. 4. Da metade da década de 1960 até hoje: caracteriza-se pela institucionalização da Linguística com a criação de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil”.

inglês é a única língua global e principal língua de comunicação internacional. Daí a sua utilização pela ONU durante a (re)construção.

Se o tetum ocupa a função de língua de unidade como ocorreu com o suaíle, na Tanzânia, e com o sango, na República Centro-Africana, e o inglês ocupa a função de língua de comunicação internacional, qual a função do português?<sup>7</sup>

A invasão do Timor-Leste pela Indonésia não permitiu que ocorresse no país um processo de descolonização linguística<sup>8</sup>, como ocorreu com as demais ex-colônias europeias. Pelo contrário, a ocupação indonésia iniciou um novo processo de colonização linguística. Sem esse processo de descolonização linguística, de construção de uma língua portuguesa timorense, o português atualmente entra em conflito com o tetum como símbolo da identidade nacional.

Por sua vez, 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, não favorece o desenvolvimento desse processo de descolonização. Pelo contrário, inicia-se um novo processo de colonização linguística. Tal como afirma Pazeto (2006, 8-10):

A raiz e as consequências desse quadro são os quase cinco séculos de colonização sem qualquer investimento humano e social. Não obstante a Independência restaurada pelo Referendo Popular de 1999, muitos dos programas de suporte ao desenvolvimento da educação correm o risco de manterem o processo de colonização, ao invés de reverterem essa situação. Evidências desse quadro são constatadas por meio da adoção de instrumentos legais, de organização curricular, do uso de línguas estrangeiras e de material didático sem competência e perspectivas de sustentabilidade. (...) A definição e implementação das políticas educacionais e, particularmente, das condições para a organização e gestão da educação superior em Timor-Leste estão diretamente associadas às questões da redescoberta da identidade cultural timorense. A desagregação da cultura regional, associada à sobreposição de culturas externas, provocou como consequência, perda das próprias referências e fragilização da identidade pessoal e institucional.

Segundo essa linha de raciocínio, é possível entender o movimento de valorização e reconhecimento do tetum como única língua oficial do país. Se observarmos o censo de 2010, veremos que entre 2004 e 2010 o número de alfabetizados em português cresceu, bem como em tetum e inglês. A diferença é que cerca de dez anos depois da reintrodução do ensino de português no arquipélago, 77,8% da população de 15 a 24 anos são alfabetizados em tetum, enquanto apenas 39,3%, em português, e 22,3%, em inglês. A língua indonésia foi a única que sofreu redução no mesmo período, de 66,8% para 55,6% (Highlights... 2010). Podemos concluir, portanto, que o efeito de homogeneidade também está presente nos projetos de cooperação na área da educação, ainda que não seja de forma intencional, como afirma o governo brasileiro.

7 Tanto o suaíle na Tanzânia e o sango na República Centro-Africana eram línguas francas, isto é, utilizadas como língua de comunicação entre povos de diversas etnias nesses países. Esse fato, acompanhado de uma intensa política linguística de *corpus* – de adaptação da língua – fizeram com que essas línguas pudessem ser oficializadas juntamente ao lado das línguas de comunicação internacional das antigas metrópoles europeias, respectivamente, Reino Unido e França.

8 De acordo com Mariani (2004), descolonização linguística é um processo pelo qual uma língua passa em que se atribui nova memória e novos sentidos, a partir da independência de uma colônia.

Assim, mesmo que o discurso da solidariedade encaixe na PEB, marcada pelos princípios da autonomia e da não intervenção, ou mesmo pela imagem de que o povo brasileiro é hospitaleiro e pacífico, não se podem negar as vantagens que ela traz ao Brasil. Ainda que seja um dever ético ajudar, tal ajuda reforça a imagem brasileira como liderança e voz do Sul. É por isso também que há o discurso de que a CTPD brasileira se firma em contraposição à tradicional cooperação Norte-Sul:

Como todos sabemos, o sistema tradicional de cooperação internacional que pautou as relações Norte-Sul na última metade do século XX esgotou a maior parte de seus paradigmas e, devido à sua rigidez filosófica, ideológica e mesmo operacional, não soube se atualizar de maneira a atender às novas realidades nacionais, regionais e globais. A decadência do modelo anterior, que se reflete de forma dramática na diminuição dos recursos alocados pelos doadores tradicionais, se, por um lado, não coincidiu com o surgimento de outro modelo, por outro, provoca um debate estimulante sobre o futuro da cooperação internacional (Nogueira 2003).

Esse discurso é essencial para ampliar a imagem do Brasil como um interlocutor entre os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos. O Brasil está, assim, numa zona de transição, o que possibilita a ele ser porta voz dos países pobres:

A CTPD empreendida pelo Brasil parece querer escapar das armadilhas da cooperação Norte X Sul e faz um esforço em transformar o discurso da ajuda em um discurso de cooperação e parceria. Sem deixar de reconhecer a importância da cooperação recebida, o discurso brasileiro sobre CTPD parece incorporar a experiência de país receptor para avançar em seu papel de prestador, como se o país houvesse captado a CTI do Norte, processado sua assimilação e adaptação, e se dispusesse a repassá-la ao Sul (Lopes 2008, 102).

Hirst (2009) vai além ao pensar os motivos pelos quais os países doadores do Sul não queiram ser confundidos com os do Norte. Para ela, a “conservação de sua identidade Sul é fundamental, seja para assegurar legitimidade junto aos países de ingressos baixos ou para evitar sua subordinação a um conjunto de normativas impostas pelo Norte para o Norte em suas ações de cooperação internacional” (Hirst 2009, 220-221).

Já para Lima, citado por Saraiva (2007, 42), “países como o Brasil adotam um comportamento internacional de natureza multifacetada, que buscam, ao mesmo tempo, beneficiar-se das possibilidades do sistema internacional, remodelá-lo no papel de liderança, visando beneficiar os países do Sul e atuar no contexto regional com uma perspectiva de hegemonia”.

Esse discurso de distanciamento do modelo de cooperação Norte-Sul ganha ainda mais força se comparado com a política de cooperação de outras potências emergentes, como a China e a Índia. Sobre as parcerias sino-africanas e indo-africanas, Vizentini (2010, 20-25) comenta:

A atuação chinesa suscita reações bastante diversas na comunidade internacional. Os pontos positivos são o crescimento econômico por que os países africanos vêm passando e o investimento pesado em infraestrutura, sempre negligenciado pelos europeus. Por outro lado, a maior parte dos Estados tem um pesado déficit comercial com a China – o saldo total é positivo à África, mas isso porque países como Angola exportam muito mais do que a média –, e há críticas à qualidade de produtos chineses. Há quem argumente, ainda, que essa tentativa

não passaria de uma espécie de neoimperialismo à chinesa, e que a concessão de empréstimos sem a exigência de garantias político-institucionais favoreceria ditaduras (...). Ainda que o Ocidente concentre suas críticas em relação à presença chinesa e omita relativamente à indiana, ambas possuem consequências comuns. Mesmo que a estratégia chinesa de penetração na África seja mais orientada e abrangente politicamente do que a indiana, que aparenta ser mais reativa (busca não ficar para trás), os efeitos econômicos diretos e os políticos indiretos são os mesmos, variando apenas a intensidade.

Por fim, não podemos deixar de lembrar que a solidariedade não significa igualdade e pressupõe, na maioria das vezes, um “sentimento de simpatia, ternura ou piedade pelos pobres, pelos desprotegidos, pelos que sofrem, pelos injustiçados e manifestação desse sentimento, com o intuito de confortar, consolar, oferecer ajuda” (Houaiss 2001). Keohane, citado por Ayllón (2007) afirma que só há cooperação porque há desigualdade. E essa desigualdade também é fruto de condições históricas e passa pela colonização da Europa sobre os demais países do globo.

## Considerações finais

A motivação desta pesquisa foi a ampliação da cooperação técnica brasileira nestes últimos anos e também o efeito de homogeneidade encontrado em nossa dissertação de mestrado em linguística quando analisamos o discurso da CPLP sobre a expansão do português. Esse efeito de homogeneidade em torno da língua portuguesa favoreceria a formação de uma língua portuguesa única, em que o português brasileiro parecia como forte candidato a fornecer as bases para essa nova língua. Por fim, isso auxiliaria o Brasil na sua projeção mundial como potência emergente. Por isso, investigamos se os projetos brasileiros de cooperação técnica na educação com os outros países de língua oficial portuguesa favoreceriam esse efeito de homogeneidade.

Encontramos algumas dificuldades no acesso aos dados sobre a cooperação técnica brasileira por causa da tradição de se manter sigilo em alguns temas de política externa, mas também devido ao caráter disperso dos projetos por vários ministérios, o que dificulta o controle e o próprio levantamento dos dados. Ainda assim, pudemos, a partir de dados da ABC e do Ministério da Educação, acessar trabalhos acadêmicos contendo relatos de experiências e impressões pessoais, sobretudo de professores que atuaram nesses projetos, além de notícias e reportagens publicadas pela imprensa, e tirar algumas conclusões.

Percebemos, nesses *corpora* de análise, marcas da presença ideológica, tais como a verticalidade tradicional da relação professor-aluno ou a imposição de valores e visão estrangeiros sobre a educação. Vimos também como o conceito de dádiva de Mauss (1974) pode ser aplicado na cooperação técnica fornecida a um país e também a forte influência da ideia de transferência frente ao discurso brasileiro de solidariedade.

Nessa falta de espaço para que os países como o Timor-Leste possam intervir no processo de cooperação em seus próprios territórios e nessa falta de alteridade dos países cooperantes em entender a realidade, a cultura e a história locais, o efeito de homogeneidade se manifesta, não havendo espaço para a heterogeneidade.

A cooperação não pode ser vista apenas como uma entrega de produto ou mesmo como uma ajuda a um país em condições de necessidade, ela tem que ser vista como um aprendizado

mútuo para os dois países. Só assim, de fato, poderá ser considerada cooperação e se livrará de vez do vício da “ajuda” e da “assistência”.

## Referências

Althusser, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença, 1970.

Ayllón, Bruno. “La cooperación internacional para el desarrollo: fundamentos y justificaciones em la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales.” *Carta Internacional*, v. 2, no. 2, out. 2007: 32-47. Disponível em: <[200.144.190.194/nupri/arquivo.php?id=14](http://200.144.190.194/nupri/arquivo.php?id=14)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

Berndt, Priscila Pimont. *A cooperação técnica internacional como instrumento da política externa brasileira: o Brasil como doador junto aos países africanos*. 2009. Monografia (Graduação) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21484>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

Bormann, Aliete e Marília Silveira. “Primeira missão de especialistas brasileiros em educação em Timor-Leste.” *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Editado por Kelly Cristiane da Silva e Daniel Schroeter Simião. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

Brasil. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *A cooperação com os países de língua portuguesa*, 2005a. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/documentos/via-ABC1.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

Brasil. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Catálogo ABC de Cooperação Técnica do Brasil para a África*, 2010a. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/publicacoes/publicacoesCatalogo2010.asp>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

Brasil. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Diálogo Brasil-África em Segurança Alimentar, Combate à Fome e Desenvolvimento Rural*, 2010b. Disponível em: <[http://www.abc.gov.br/documentos/Brazilian\\_African\\_Talks.pdf](http://www.abc.gov.br/documentos/Brazilian_African_Talks.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011.

Brasil. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Timor-Leste: cooperação para o desenvolvimento*, 2005b. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/documentos/via11.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

Brasil. Ministério da Educação do Brasil (MEC). *Relatório Final da III Oficina de Cooperação Sul-Sul entre Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Unesco; MEC, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001537/153790por.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

Brasil. Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE). *Balanco de Política Externa 2003-2010*. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa-2003-2010>>. Acesso em: 03 mai. 2011.

Efe. Lula diz que Brasil nunca poderá pagar dívida com a África. *Último Segundo*. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/lula-diz-que-brasil-nunca-podera-pagar-divida-com-a-africa/n1237697122836.html>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

Freitas, Joana. Timor-Leste: Projecto de abolir ensino básico da língua portuguesa nas escolas não avança. *Hoje Macau*, 29 set. 2011. Disponível em: <<http://paginaglobal.blogspot.com/2011/11/timor-leste-projecto-de-abolir-ensino.html>>. Acesso em: 25 out. 2011.

G7+. Disponível em: < <http://www.g7plus.org/history/>>. Acesso: 20 out. 2011.

Gaio, Daniel Machado. *A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre MEC e a USAID*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2106?mode=full>>. Acesso em: 25 out. 2011.

Gala, Irene. “Os pilares de atuação da CPLP os interesses do Brasil.” *A participação brasileira na CPLP*. Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Disponível em: < <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/CPLP-Port-3.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

Guimarães, Eduardo. *História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004.

Guterres, José Luís. *Alocução de Sua Excelência o Vice Primeiro-Ministro José Luís Guterres por ocasião do debate aberto do Conselho de Segurança das Nações Unidas sobre Construção de Paz em Situações Pós-conflito: construção institucional*, 2011. Disponível em: <[http://www.dh-cii.uminho.pt/0\\_content/centro/VPM\\_Speech\\_at\\_the\\_UNSC\\_open\\_debate\\_21\\_1\\_11-pt.pdf](http://www.dh-cii.uminho.pt/0_content/centro/VPM_Speech_at_the_UNSC_open_debate_21_1_11-pt.pdf)>. Acesso em 25 out. 2011.

Highlights of the 2010 Census Main Results in Timor-Leste. *Direção Nacional de Estatística Timor-Leste*, 2010. Disponível em: <<http://dne.mof.gov.tl/>>. Acesso em: 25 out. 2011.

Hirst, Monica. “Países de renda média e a cooperação Sul-Sul: entre o conceitual e o político.” *Brasil, Índia e África do Sul: desafios e oportunidades para novas parcerias*. Editado por Maria Regina Soares de Lima e Monica Hirst. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Hoauiss, Antônio. *Dicionário Hoauiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional 2005-2009*. Brasília: Ipea; ABC, 2010. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book\\_Cooperacao\\_Brasileira.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book_Cooperacao_Brasileira.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2011.

Klug, Israel Leoname Fröhlich. *Brasil e a cooperação ao desenvolvimento em segurança alimentar e nutricional da CPLP*. 2010. Monografia (Especialização) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1048/1/2010\\_IsraelLeonameFr%C3%B6hlichKlug.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1048/1/2010_IsraelLeonameFr%C3%B6hlichKlug.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

Lallande, Juan Pablo Prado. *La dimensión ética de la cooperación internacional al desarrollo: entre la solidaridad y el poder en las relaciones internacionales*. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd52/etica.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

Lopes, Luara Landulpho Alves. *Cooperação técnica entre países em desenvolvimento (CTPD) da Agência Brasileira de Cooperação (ABC-MRE): o Brasil como doador*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas, Universidade Estadual de São Paulo Júlio Mesquita; Universidade Estadual de Campinas; Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.santiagodantassp.locaweb.com.br/br/arquivos/defesas/LuaraLandulphoAlvesLopes.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

Maciel, Tadeu Morato. “As teorias de relações internacionais pensando a cooperação.” *Ponto-e-vírgula*, no. 5, 2009: 215-229. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n5/artigos/pdf/pv5-20-tadeumorato.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

Mariani, Bethania. “Língua portuguesa, políticas de línguas e formação de Estados nacionais: notas sobre lusofonia.” *Relações literárias internacionais: lusofonia e francofonia*. Editado por Geraldo Pontes e Claudia Almeida. Rio de Janeiro: Eduff; de letras, 2007: 234-253.

Mariani, Bethania. *Colonização Linguística*. Campinas: Pontes Editores, 2004.

Martins, Rodrigo e Olga Vlanou. "A política da solidariedade: de receptor e doador, o Brasil consolida a aposta na cooperação Sul-Sul." *Carta Capital*, 27 abr. 2011. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/16162680/123565703/name/SeuPaisDiplomacia643.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

Mauss, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1974.

Morais, Michelle. *Cooperação Sul-Sul em Alfabetização: rumo ao Desenvolvimento Humano*. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_MichelleMorais.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_MichelleMorais.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2011.

Nogueira, Ruy Nunes Pinto. *Conferência de Alto Nível do G-77 sobre Cooperação Sul-Sul*. Marraqueche, 2003.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). *Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento*, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/56/41/38604403.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

Pazeto, Antônio Elízio. "Educação superior em Timor-Leste: desafios da organização e da capacitação institucional." *VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 15 a 17 de novembro de 2006. Disponível em: <[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/1961.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/1961.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2011.

Saraiva, Miriam Gomes. "As estratégias de cooperação Sul-Sul nos marcos da política externa brasileira de 1993 a 2007." *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 50, no. 2, 2007: 42-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v50n2/a04v50n2.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

Silva, Diego Barbosa da. *De Flor do Lácio à Língua Global: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, a difusão e a projeção do português da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Silva, Diego Barbosa da. *O Brasil na CPLP: a educação e a cooperação técnica horizontal para (além d) o desenvolvimento*. 2012. Monografia (Especialização) – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Silva, Kelly Cristiane da. "A cooperação internacional como dádiva: algumas aproximações." *Mana*, v. 14, no. 1, 2008: 141-171. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132008000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132008000100006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 mar. 2011.

Torrenteguy, Marco Aurélio Antas. "O papel da cooperação internacional para a efetivação de direitos humanos: o Brasil, os países africanos de língua oficial portuguesa e o direito à saúde." *Revista Eletrônica de Com. Inf. Inov. Saúde* (Rio de Janeiro), v. 4, no. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.reciis.cict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/viewArticle/346>>. Acesso em: 25 out. 2011.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

Vizentini, Paulo Fagundes. "A China e a Índia na África: imperialismo asiático ou Cooperação Sul-Sul?" *Ciências & Letras* (Porto Alegre), no. 48, 2010: 13-28. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/47>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

Zoppi-Fontana, Mônica. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.