



PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO TIMOR-LESTE (PQLP)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



Coordenação Acadêmica

Prof.^a Dr.^a Suzani Cassiani (2011 - 2015)
Prof. Dr. Irlan von Linsingen (2011 - 2015)
Prof.^a Dr.^a Roberta Pires Almeida (2011)
Prof.^a Dr.^a Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos (2012 - 2015)

Equipe Organizadora

Alessandro Tomaz Barbosa	Livia Nogueira Ferre
Alexandre Cohn da Silveira	Luís Gustavo Guimarães
Camila Tribess	Mariene de Fatima Cordeiro de Queiroga
Daniel de Lucca Reis Costa	Raquel Antunes Scartezini
Eliana de Oliveira	Reinaldo de Souza Marchesi
Fátima Suely Ribeiro Cunha	Rosiete Costa de Sousa
Flávio Clementino da Silva	Sidneya Magaly Gaya
Francisco Edmar Pereira Neto	Susana Silva Carvalho
Helena Karla Isoppo Schmid	Vanessa Almeida Porto
Ingobert Vargas de Souza	

Equipe Revisora

Christiane da Silva Dias
Vivian Borges Paixão

Equipe Colaboradora

Adriano Luiz Fagundes	Jaime Pereira Reis
Ana Veronica Cesario da Silva	João Bernardo Filho
André Gonçalves Ramos	Joice Eloí Guimarães
Angélica Ilha Goncalves	José Roberto Malaquias Junior
Arizângela Oliveira Figueiredo	José Roberto Sanabria de Aleluia
Atílio Viviani Neto	Juliana Paiva Santiago
Benedita Aparecida da Silva	Kelly Cristine Ribeiro
Carlos Eduardo Noronha Roesler	Leonardo Menezes Melo
Catarine Caum	Lucimar França dos Santos Souza
Claudia Aparecida Kreidloro	Marcelo Cordeiro do Nascimento
Claudia Gisele Gomes Toledo	Marcia Vandineide Cavalcante
Cleusa Todescatto	Maria Denise Guedes
Daniel Batista Lima Borges	Marilucia Marques do Espirito Santo
Elainne Batista Paulino	Marinete Luzia Francisca de Souza
Elisa Rosalen	Maurício Façanha Pinheiro
Ethiana Sarachin da Silva Ramos	Renata Tironi de Camargo
Everton Lacerda Jacinto	Ricardo Devides Oliveira
Franciane Rossetto Soares	Ricardo Teixeira Canarin
Gewerlys Stallony Diego Costa da Rocha	Rosane Lorena de Brito
Gisele Joaquim Canarin	Samuel Penteado Urban
Heloisa De Campos Lalane	Talitha Viegas Borges
Hérica Aparecida Jorge da Cunha Pinheiro	Vanessa Lessio Diniz
Igor da Silveira Berned	Verônica Maria Alves Lima
Ilda de Souza	Vitor Jochims Schneider
Izabel Cristina Silva Diniz	

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
1. HISTÓRICO DE TIMOR-LESTE	4
2. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL.....	15
2.1 O que é a Cooperação Internacional?.....	15
2.2 Uma breve história da cooperação educacional Brasil-Timor: a atuação do PQLP.....	17
3. ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PQLP E DIRETRIZES DO PROGRAMA.....	22
3.1. Missão	22
3.2. Objetivos.....	22
4. REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	23
4.1 Diretrizes.....	29
4.1.1 Diretrizes para a codocência	30
5. A LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE	33
5.1 O Ensino de língua portuguesa em Timor-Leste.....	35
5.2 Orientações e estratégias metodológicas.....	37
5.3 A Literatura e o ensino de Língua Portuguesa	39
6. O ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES EM TIMOR-LESTE	40
6.1 Perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de ciências e humanidades.....	43
6.2 Formação de professores de ciências e humanidades	46
7. GESTÃO DO PROGRAMA	48
7.1 Perfil dos cooperantes.....	49
7.2 Rotinas e responsabilidades dos cooperantes.....	50
7.3. Formação dos Cooperantes	52
7.4 Gestão da Informação e da Comunicação	54
7.5 Gestão Financeira	55
8. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA.....	57
REFERÊNCIAS	59

APRESENTAÇÃO

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP) é uma iniciativa dos professores bolsistas e da Coordenação Acadêmica (UFSC), que adotaram como principal objetivo definir diretrizes comuns para a ação dos cooperantes brasileiros em solo timorense. O referido projeto foi concebido coletivamente e democraticamente, revelando o comprometimento e o potencial dos cooperantes.

Os estudos para elaboração desse projeto foram iniciados em 2011, quando a UFSC assumiu a Coordenação Acadêmica do PQLP. Um documento inicial foi produzido pelos coordenadores instituídos pela Reitoria da UFSC, a saber, Suzani Cassiani e Irlan von Linsingen do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, bem como pela Professora Roberta Pires de Oliveira do Programa de Pós-Graduação em Linguística e por estudantes e professores envolvidos no projeto. As diretrizes iniciais foram socializadas com todos os cooperantes que estavam em Timor-Leste durante o primeiro semestre de 2013. Naquela ocasião, foi realizada uma oficina direcionada aos bolsistas a fim de se apropriarem da proposta. Durante a oficina foram debatidas questões conceituais, técnicas e práticas a respeito da elaboração do documento.

A continuidade dos trabalhos foi garantida no segundo semestre do mesmo ano pelos cooperantes que se integraram ao programa no mês de setembro, tendo sido constituído um grupo responsável por estabelecer a metodologia de trabalho e construção do documento. Esse grupo, após intenso trabalho de pesquisa e com a preocupação de garantir que as linhas gerais definidas consensual e coletivamente fossem mantidas, apresentou uma versão preliminar do projeto aos cooperantes no segundo semestre de 2014, momento este também seguido de intensos debates. Naquela ocasião, novo grupo foi constituído para finalizar a elaboração e redação desta última versão do documento.

A construção da primeira versão do PPP envolveu diferentes sujeitos com distintas vivências e visões de mundo. A participação de todos nas ações deste programa favorece diariamente nosso crescimento intelectual, profissional e pessoal, além de promover o intercâmbio de conhecimentos, a troca de experiências e o fortalecimento institucional. Da mesma forma, em benefício da qualidade e da

coerência nas ações desenvolvidas no âmbito educacional, sugere-se que este seja um documento em permanente construção, sujeito a avaliações e reavaliações sistemáticas consolidadas por aqueles que constroem o PQLP a cada missão.

Dessa forma, cabe ainda ressaltar a importância da interação entre professores timorenses e brasileiros, de maneira a possibilitar diálogos e aproximar ações, guiando-nos ao objetivo comum de ensinar-aprender no contexto timorense. Assim, ainda que este seja um documento interno ao programa, sua elaboração deve, naturalmente, contar também com a contribuição dos nossos pares timorenses, cuja participação é uma das chaves para chegar o mais próximo possível do sentido de uma verdadeira cooperação.

1. HISTÓRICO DE TIMOR-LESTE

A ilha de Timor já era conhecida por comerciantes chineses, árabes e malaios muitos anos antes da chegada dos portugueses no território. Segundo pesquisadores (WALDMAN, 2008) a ilha era dividida em diversos reinos, com organização política, social e religiosa complexa e governados por *liurais* (reis). Timor-Leste esteve, desde 1512 e por cerca de quatro séculos, sob a influência colonial de Portugal. Segundo Thomaz (2008), quando os missionários portugueses desembarcaram na ilha de Timor, encontraram grupos étnicos divididos em duas confederações: Belos (Oriental) e Servião (Ocidental), sendo os Belos, na parte leste, subdivididos em diversos reinos menores, com grande variedade linguística. Os missionários católicos foram os que chegaram antes e foi apenas um século e meio depois que Portugal designou um governador para o território, já em 1703. A cultura e a língua portuguesa junto com a religião católica, portanto, chegaram a Timor muito antes do poder colonial, não representando de imediato um sistema opressor, mas, sim, oferecendo inclusive alguma proteção frente à Holanda, presente na parte oeste da ilha. Mesmo após a chegada do governador, o exército era composto essencialmente por timorenses arregimentados pelas lideranças locais, os *liurais*. Assim, quando se fala em “colonização” portuguesa, é preciso sempre observar que o contexto em Timor é muito diferente do contexto em África, por exemplo. A presença colonial se restringia a alguma administração em Díli e, mesmo já no século XX, a expansão para o interior era precária e dependia sempre das forças autóctones para se realizar.

A parte oeste da ilha de Timor foi objeto de disputa entre Portugal e Holanda, e apenas em 1916 a linha de fronteira foi definida, determinando qual parte do território cabia a cada potência europeia. À Portugal coube a parte leste de Timor, a Ilha de Ataúro, o Ilhéu de Jaco e o enclave de Oecussi, situado dentro da parte holandesa. Oecussi foi sempre muito ligada a Portugal por ser o primeiro lugar de chegada dos portugueses e pelo fato daquela população ter sido convertido em massa ao catolicismo.

Quanto ao interesse econômico português, inicialmente houve exploração do sândalo-branco – madeira aromática utilizada em perfumes – o que possibilitou grandes retornos financeiros, já que se tratava de uma das madeiras mais caras do

mundo, conforme explica Loureiro (2001). No entanto, a extração desmedida levou à extinção da madeira ainda no século XVIII, o que justificou o desinteresse de Portugal pelo país. Dentro do império colonial português, Timor não ocupava uma posição de destaque, uma vez que as atividades mais exploradas pelo mercantilismo português não eram favorecidas no território timorense. Apenas no século XIX essa situação foi revertida devido à demanda internacional pelo café, produto que ganhou grande importância em Timor-Leste a partir dessa época, representando 80% da exportação total.

A colonização portuguesa deixou marcas na identidade nacional, principalmente a religião católica, que iniciou a evangelização no século XVII, e nos empréstimos da língua portuguesa ao tétum. Contudo, esse longo período não produziu, por razões diversas, uma unidade linguística nacional, de modo que as línguas locais ficaram preservadas. A diversidade da cultura tradicional timorense foi conservada, com seus diferentes grupos espalhados pelo território, pela entrada pouco expressiva do colonizador. Ainda assim, a história colonial de Timor é repleta de conflitos, tanto entre os diversos grupos quanto contra Portugal, sendo o mais importante deles a Guerra de Manufahi, em 1912. É nessa ocasião que se começa a se forjar o nacionalismo timorense, com a aliança de povos formando um único grupo unido, contra a potência colonial estrangeira (DURAND, 2009).

A mudança no quadro colonial se deu com a Segunda Guerra Mundial, quando australianos e holandeses invadiram Timor-Leste na tentativa de impedir que o exército japonês ocupasse a Austrália e se expandisse na Ásia. O território timorense, uma vez que se localiza em um dos quatro corredores marítimos mais utilizados entre os oceanos Índico e Pacífico, tinha posicionamento estratégico para os objetivos japoneses. A ação australiana e holandesa não teve sucesso e os japoneses invadiram a ilha em 1942.

Naquele momento, o contingente de militares na ilha era de apenas 150 homens portugueses. Salazar, que governava Portugal, decidiu enviar tropas de Moçambique para defender Timor. No entanto, elas não tiveram tempo de chegar à ilha, pois os japoneses já bombardeavam Díli, que foi totalmente destruída, vitimando a população local. O exército japonês, então, criou milícias com naturais de Timor Oeste: as chamadas Colunas Negras, que semearam violência e destruição por onde passaram: mataram colonos e timorenses que apoiavam os

australianos e eram fiéis a Portugal. Nessa guerra, o Liurai de Suno, D. Aleixo Corte Real, foi destaque na luta contra as Colunas Negras, mas acabou sendo capturado e morto. Os australianos recuaram com 540 portugueses e deixaram os timorenses sem apoio bélico e com as estruturas do país destruídas (DURAND, 2009).

Em julho de 1946, foi criada em Díli pelos australianos uma comissão para investigações de crimes de guerra cometidos pelo exército japonês entre 1942 e 1945. Timor-Leste foi esquecido, os investigadores somente reconheceram as perdas ocidentais e ignoraram as mortes dos timorenses. Os australianos perderam 40 homens, Portugal, 45; Japão, 1500; e Timor-Leste perdeu, segundo estimativas, entre 10 a 15% da população, além do país ter ficado completamente destruído. Timor não recebeu ajuda externa para superar os prejuízos e mortes do seu contingente populacional.

É muito importante registrar aqui a inserção de Timor-Leste na Segunda Guerra Mundial, já que muitas vezes é um fato esquecido pelos estudiosos sobre o país. Segundo um antigo cônsul australiano em Díli, James Dunn, “Timor-Leste foi uma das maiores catástrofes da Segunda Guerra Mundial em termos de perdas em vidas humanas” (DURAND, 2009).

No mesmo ano em que o Japão retirou-se de Timor, em 1945, a parte ocidental da ilha passou a fazer parte do território indonésio. A partir dessa data, a história do país foi marcada por uma lenta recuperação pós-guerra, principalmente porque os Aliados não consideraram os territórios ultramarinos portugueses para as devidas compensações, com a justificativa de não terem participado da guerra. No âmbito da educação, conforme Durand (2009), o número de escolas primárias passou de quatro, na década de 50, para 31, na década de 60, enquanto a área da saúde carecia de estrutura e profissionais para atender ao contingente populacional. Quanto à questão territorial, conflitos relacionados à presença indonésia em Viqueque e entradas no enclave de Oecussi já demonstravam o início de uma tentativa de desestabilização de Timor-Leste para integração à Indonésia.

Toda essa situação gerou insatisfação popular e instabilidade política e o resultado foi um endurecimento político no final do período colonial, com a entrada da polícia salazarista. Nessa época, já circulavam em Timor ideias nacionalistas indesejadas pela metrópole, culminando com a proibição da revista Seara, considerada subversiva. O temor da metrópole portuguesa ainda foi reforçado

devido à inclusão de Timor, pela ONU, entre os territórios a serem descolonizados. Nos anos 60 e 70, Portugal começou implementar esforços para melhorar a situação, principalmente a partir das descobertas petrolíferas, enquanto a Indonésia prosseguia com o plano de anexação do território timorense por meio de negociações com Portugal.

Em 1974, com o fim do regime autoritário de Salazar, a colônia passou a ter maior autonomia e surgiram os três principais partidos políticos: UDT (União Democrática de Timor-Leste), FRETILIN (Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente) e APODETI (Associação Popular Democrática de Timor). A UDT defendia um processo de independência progressivo e moderado, de forma que os laços com Portugal fossem desfeitos aos poucos, enquanto a FRETILIN exigia uma independência imediata, mantendo Portugal na administração até que as autoridades do país pudessem realmente conduzi-lo. Já a APODETI representava uma ordem financiada pela Indonésia e tinha pouco respaldo e representatividade popular, defendendo, por sua vez, a integração do território ao país vizinho, sob uma justificativa de ordem econômica. Ainda nesse ano, depois da Revolução dos Cravos em Portugal, foi planejado um processo de descolonização, com agenda que previa eleições para Assembleia Constituinte em outubro de 1976, mas que não foram efetuadas.

Em 1975 a UDT e a FRETILIN formaram uma coligação para preparação do processo de independência, fato que foi contra os interesses indonésios. O presidente da Indonésia, general Suharto, conseguiu o apoio do presidente norte-americano, Gerald Ford, para operacionalizar a ocupação militar ao território timorense com a justificativa de a FRETILIN ser um partido comunista. Assim, a UDT foi convidada a ir à Indonésia duas vezes, ocasiões nas quais se reforçou que a presença da FRETILIN em um governo autônomo não seria aceita, ou a invasão seria inevitável. Como consequência, a UDT rompeu com a FRETILIN e promoveu um golpe de estado, levando à curta Guerra Civil em agosto de 1975. Em reação, militares timorenses desertaram com as armas do exército português para formar as FALINTIL (Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste) e a FRETILIN, juntamente com timorenses que não aceitaram a ação da UDT, retomaram Díli em meados de setembro de 1975, levando a combates que resultaram entre 1,5 mil e 3

mil mortos. O exército indonésio, por sua vez, aumentou as ofensivas nas cidades fronteiriças, formando milícias e incitando o conflito entre os partidos.

A FRETILIN, ainda reconhecendo a soberania portuguesa, continuou a requisitar o avanço do processo de independência. Em 24 de novembro, o partido pediu à ONU o envio de uma força de interposição, mas não foi atendido. A falta de resposta de Lisboa e a ameaça indonésia resultaram na proclamação unilateral da independência da República Democrática de Timor-Leste, em 28 de novembro de 1975. Logo em seguida, representantes da UDT e da APODETI, em 30 de novembro, assinaram a “declaração de Balibó”, pedindo a integração de Timor-Leste à Indonésia.

Diante das instabilidades geradas, o governo ditatorial Indonésio executou o processo de anexação do território timorense. Em 7 de dezembro de 1975, o país foi invadido por navios de guerra, aviões e um submarino, muitos desses equipamentos financiados diretamente pelos governos dos Estados Unidos e da Austrália. No dia seguinte, os últimos portugueses saem de Ataúro, para onde haviam escapado no início dos conflitos. Com a invasão instaura-se um período de violações, massacre e opressão do povo timorense, principalmente devido às campanhas militares e ao reagrupamento dos civis em campos de refugiados, onde se disseminaram a fome e a mortandade. Os generais indonésios falavam em “tomar o café da manhã em Bobonaro, almoçar em Díli e jantar em Lospalos” (cidade mais ao leste de Timor), no entanto, estavam subestimando o poder de resistência timorense. Mesmo com armas, navios, aviões e muitos soldados, a Indonésia levou meses até ter controle da maioria da região e, ainda assim, diversos territórios continuaram sob o controle da resistência durante todo o período de invasão. Apesar do imenso contingente militar, os indonésios encontraram muita dificuldade diante da resistência timorense, que, durante os 24 anos de ocupação, passou por diferentes fases e formas de organização de guerrilha.

A resistência timorense à invasão dividiu-se, assim, em três frentes de luta: uma guerrilha armada, uma rede civil que apoiava a guerrilha, e uma atuação diplomática de timorenses exilados na Austrália, em Portugal e em Moçambique. Estas frentes de resistência a princípio se organizavam no núcleo político da FRETILIN, no entanto, com o desenrolar dos conflitos, muitas organizações pontuais surgem, buscando sempre organizar da melhor forma os recursos escassos

existentes. Neste sentido, a ajuda da igreja católica foi essencial, pois as igrejas eram lugares de encontro, os padre e bispos levavam e traziam mensagens para/do exterior e a ladainha em língua portuguesa era usada também para o repasse de informações. Como aponta Thomaz (2008), é interessante que, justamente após a invasão indonésia (país majoritariamente muçulmano), a conversão dos timorenses ao catolicismo tenha disparado. Esse fato ocorre por duas razões: a primeira é a obrigação imposta pelo governo indonésio de que a população seguisse alguma das grandes religiões para não recair na suspeita de ser comunista; a segunda é o já mencionado grande aporte da Igreja Católica no território desde o início da colonização e a identidade timorense que passa a se formar contra a identidade indonésia (ANDERSON, 1993) . Em oposição aos valores do novo invasor, a fé católica espalhou-se entre os timorenses como forma de preservar a identidade e demarcar diferença em relação aos indonésios, em especial aos javaneses que formavam grande parte do exército. A predominância do catolicismo segue até os dias de hoje, com um processo que oscila entre a integração e a disputa com as crenças tradicionais não-católicas. Além da religião, a língua portuguesa, por ser desconhecida dos invasores, foi de fundamental importância na articulação da guerrilha, em especial porque alguns de seus principais líderes tinham recebido educação em escolas católicas e eram fluentes na língua portuguesa.

Para fortalecer o sentido de ocupação, dando-lhe um caráter de irreversibilidade, a Indonésia trouxe consigo um forte investimento na infraestrutura educacional com o intuito de desenvolver uma política de descaracterização do território e assimilação do povo timorense, difundindo sua ideologia nacionalista por meio do sistema de ensino. Foi proibida, em quase todas as escolas, a utilização da língua portuguesa (exceção concedida apenas ao externato São José, em Díli), impondo o ensino do *bahasa indonésio*. Os novos programas escolares, portanto, começaram a ensinar às crianças a cultura e a história indonésias, ignorando por completo as especificidades do próprio Timor-Leste.

As formas de resistir a essa tentativa de apagamento da cultura, memória, e história do povo timorense foram variadas, não só em termos de estratégias de guerrilha, mas também no aspecto da preservação de elementos identitários, constitutivos da unidade de um povo, camuflados sob uma aparência de obediência ao repressor. Nos primeiros anos de guerrilha nas montanhas a FRETILIN instaurou

escolas de alfabetização que utilizavam as línguas maternas e a língua tétum, bem como organizou comunidades que plantavam seu sustento de forma cooperativa e que ajudavam a garantir mantimentos para as tropas de resistência.

No entanto, conforme Mattoso (2005), nos anos de 1979 e 1980 a Indonésia acirrou seus ataques aos territórios ainda dominados pela FRETILIN, havendo relatos inclusive do uso de armas químicas para aniquilar as organizações resistentes. Mesmo com esse nível de violações dos direitos humanos, a questão timorense permaneceu longe do foco da comunidade internacional, enquanto o exército indonésio e as forças de resistência passaram por diferentes fases e tentativas de negociações, que não foram além de breves períodos de cessar-fogo. Alguns registros apontam que em torno de um terço da população tenha sido dizimada em conflitos e massacres, muitas vezes não relatados na mídia internacional, por se tratar de um país pobre e de pouca relevância econômica. A partir de 1980 surge a figura da liderança de Xanana Gusmão, que reorganiza as tropas, consegue contato com os lugares mais afastados do território e reinicia a luta pela independência, dessa vez proclamando um exército apartidário, rompendo assim as ligações ideológicas das FALINTIL com a FRETILIN. No entanto, esse período da história da guerrilha é muito controverso e muitas vezes confuso mesmo nos relatos dos líderes políticos (MATTOSO, 2005).

A partir de 1989 alguns acontecimentos dão margem ao início da abertura do país. Durante a visita do Papa João Paulo II a Díli, manifestantes exibiram faixas e bandeiras a respeito da luta timorense. Em 1990 manifestações foram reprimidas na ocasião da vinda do embaixador americano na Indonésia à capital timorense, e ainda nesse ano o jornalista Robert Domm conseguiu realizar entrevista com Xanana Gusmão nas montanhas. É em 12 de novembro de 1991 que ocorre o ponto alto da divulgação da causa timorense internacionalmente: um grupo de pessoas se reuniu no Cemitério Santa Cruz com cartazes e bandeiras para prestar homenagem a Sebastião Gomes, um jovem morto pela polícia. Os manifestantes reclamavam a independência e saudavam a resistência (MATTOSO, 2005) quando foram covardemente alvejados pelo exército indonésio, resultando em um saldo de cerca de trezentos mortos e feridos. Esse massacre foi transmitido ao mundo por jornalistas internacionais e garantiu não apenas a comoção da opinião pública (especialmente de Portugal e de outros países de língua portuguesa, uma vez que

os manifestantes rezavam em tal idioma), mas também a preocupação humanitária com um Timor esquecido.

Em 1996, outro fato importante para a causa timorense acontece. O Bispo Dom Ximenes Belo e o jornalista e ativista timorense José Ramos Horta recebem o prêmio Nobel da Paz daquele ano pelos esforços na resolução da causa timorense e destacam frente ao mundo as atrocidades cometidas pelo governo indonésio. É importante ressaltar também que o contexto político indonésio e internacional foi significativamente alterado durante esses anos todos de ocupação. A partir do início da década de 1990 o cenário internacional sofre modificações por conta do fim da parceria entre Indonésia e Austrália, o enfraquecimento da ditadura de Suharto, um grande aumento da pressão das Nações Unidas por redemocratização da Indonésia e o plebiscito em Timor-Leste, além de um interesse de Portugal em retomar relações com as ex-colônias, inclusive Timor.

O líder da ditadura indonésia, general Suharto perde poder e adocece, vindo a falecer em 1998 e sendo substituído por um presidente mais flexível, general Habibie, que aceita organizar o referendo em Timor-Leste. Da mesma forma, os governos dos Estados Unidos e da Austrália, que antes financiavam diretamente a ocupação indonésia, passam por mudanças significativas em suas políticas internacionais e eles próprios atuam como negociadores do processo de desocupação na década de 1990.

Desde 1982 teria sido requerido ao Secretário-Geral da ONU, através de resolução da Assembleia Geral da ONU nº 37/30, que iniciasse consultas com as partes interessadas (Portugal e Indonésia) com vistas a solucionar a situação de Timor-Leste. Somente em 5 de maio de 1999 é que foi assinado acordo por Portugal e Indonésia, com testemunha do Secretário-Geral. Por meio deste acordo, as partes requerem ao Secretário-Geral a realização do referendo. (CARDOSO, 2013, p. 232).

Houve participação maciça de eleitores no referendo de 1999 (98,6% da população local), mesmo com uma imensa pressão dos militares indonésios e milícias, que aterrorizavam a população. A grande maioria dos timorenses optou pela independência, muitos sofrendo fortes represálias após a divulgação dos resultados. Após a vitória do desmembramento de Timor da Indonésia, ocorreu uma reação violenta, com destruição: milhares de pessoas perderam suas vidas, além do abalo à infraestrutura do país e deslocamento forçado de milhares de pessoas para

a parte oeste da ilha. Na ocasião, a maioria dos cidadãos indonésios deixou o país. A Organização das Nações Unidas (ONU) ao mesmo tempo em que desempenhou um papel importante também acabou sendo responsável por um “nó cego”, pois, apesar de ser a responsável pela coordenação do referendo, estava com contingente desarmado e a segurança estava sob a responsabilidade das tropas indonésias. A ONU não podia interferir sem a aprovação expressa da Assembleia Geral e do Conselho de Segurança, o que levou 15 dias para acontecer. Assim, houve uma “fuga” da equipe da ONU, largando a população timorense nas mãos da fúria indonésia. Entre os dias 4 de setembro (dia da divulgação do resultado do referendo) e 19 de outubro de 1999, quando finalmente chegaram a Díli as primeiras tropas *peacekeepers* (pacificadores) das Nações Unidas e grupos de ajuda humanitária, a violência imperou no território. Embora as forças políticas do invasor enxerguem na independência de Timor-Leste uma ameaça de desmantelamento do Estado indonésio (uma vez que é composto por 17 mil ilhas e o processo de libertação de uma pode representar um efeito progressivo nas demais), Timor deixa de ser província indonésia em 19 de outubro de 1999.

Após a garantia de saída do exército indonésio, a ONU estabeleceu uma administração provisória neste país recém-liberto, assumindo seu comando o representante do Secretário Geral da ONU, o brasileiro Sérgio Vieira de Melo. O brasileiro permaneceu na administração até a Restauração da Independência, que ocorreu em 20 de maio de 2002, quando a República Democrática de Timor-Leste (RDTL) foi reconhecida como um Estado de direito democrático, soberano e independente no respeito pela dignidade humana, no cenário internacional.

O dólar americano foi anunciado como moeda legal em 2000 pela UNTAET (Administração de Transição das Nações Unidas no Timor-Leste), estabelecendo-se, a partir de então, que todas as atividades econômicas da Administração de Transição passariam a ser efetuadas nessa moeda, com o propósito de garantir a estabilização monetária e os níveis de inflação mais baixos. Durante o governo transitório houve intensa ajuda internacional e entrada de estrangeiros. Durand (2009) afirma sobre essa fase que:

Os dossiês a tratar eram numerosos e delicados: gerir a maior parte das 300.000 pessoas forçadas a instalar-se em Timor-Oeste, estabelecer as modalidades de controlo na fronteira, instalar a CAVR, renegociar os acordos de exploração dos recursos do Mar de

Timor com a Austrália, preparar as eleições da Assembleia Constituinte em Agosto de 2001, trabalhar sobre a normalização das relações diplomáticas com a Indonésia e começar a reconstruir o que tinha sido destruído (p. 149).

Na atualidade, os nomes de alguns líderes são citados como responsáveis pela resistência/pacificação e/ou exposição da causa de Timor-Leste internacionalmente e ainda ocupam posições de destaque na política nacional. Entre eles está Xanana Gusmão, líder das FALINTIL, que passou a ser o presidente do país depois das primeiras eleições e hoje ocupa o cargo de primeiro-ministro. Outros nomes importantes são o bispo Ximenes Belo e José Ramos Horta, que receberam em 1996 o Prêmio Nobel da Paz; o senhor Mari Alkatiri, líder da FRETILIN e membro da resistência diplomática, eleito Primeiro Ministro de Timor-Leste em 2001; Francisco Lu-Olu, combatente das FALINTIL e líder da FRETILIN e Taur Matan Ruak, Comandante das FALINTIL e eleito presidente de Timor-Leste em 2012.

O período inicial do primeiro governo constitucional timorense, entre 2002 e 2006, foi conturbado. Segundo estimativas, em 2002 cerca de 80% do orçamento do Estado era oriundo das doações da ONU (2002). Aproximadamente 75% das estruturas do país tinham sido destruídas e, após o fim do conflito com o inimigo externo, as polarizações internas começam a aparecer e se agravar. Em 2006, um novo conflito (que começou nas Forças Armadas) mostrou a fragilidade do plano de reconstrução do Estado e da ajuda da cooperação internacional. Porém, ao mesmo tempo, é exatamente para equilibrar a aplicação de políticas diversas, e muitas vezes de interesses políticos, que o plano de cooperação internacional torna-se um pilar de extrema importância. Naquela oportunidade, vários conflitos juntaram-se numa grande catarse social, unida ao medo da população de novas violências e massacres. Assim, em julho de 2006 boa parte da comunidade internacional foi retirada do país, voltando meses mais tarde, após a renúncia do primeiro-ministro Mari Alkatiri (FEIJÓ, 2007).

As Nações Unidas, que deveriam ter deixado Timor-Leste em 2006, permaneceram no país até dezembro de 2012 como forças de paz. Algumas análises, conforme Silva (2012), apontam as dificuldades que a ONU teve na gestão inicial do país, bem como a responsabilidade desta pelo agravamento das desigualdades sociais e o alto custo de vida no país, em especial na capital, Díli. Os modelos de Estado e as políticas impostas por essa organização fazem com que a

relação de Timor-Leste com a ONU e suas agências seja complexa, muitas vezes infiltrada por conflitos e uma grande resistência da população às práticas internacionais impostas (SILVA, 2012).

De acordo com o último recenseamento, Timor-Leste conta com uma população de 1.066.409 habitantes, e mais da metade tem menos de 19 anos (RDTL, 2010). O governo, organizado como república semipresidencialista, tem dado passos na reconstrução e mantido a paz e estabilidade. Além disso, vários indicadores educacionais têm, gradualmente, melhorado. As cooperações internacionais mais presentes são as de Portugal e Austrália, países que atuam em uma clara concorrência internacional pelo domínio político e econômico em território timorense.

Com a adoção do português como uma das línguas oficiais, o Brasil, país lusófono, firmou um convênio de cooperação internacional com Timor-Leste em 20 de maio de 2002. O desafio estava posto e, com ele, a disposição de um longo caminho na construção da identidade timorense.

Como se percebe, a história de Timor-Leste é complexa e não pretendemos aqui esgotá-la, pelo contrário, apontamos alguns fatos, referências e caminhos para que o leitor interessado (professor, cooperante, pesquisador) busque suas próprias reflexões sobre o emaranhado da história desse pequeno país, repleto de línguas, culturas, conflitos e conquistas. A presença substancial das cooperações internacionais é parte notória da história mais recente de Timor-Leste e acrescenta ainda mais elementos a uma realidade já tão diversificada. Esse será o tema abordado na seção seguinte, com especial destaque para o papel da cooperação brasileira nesse contexto.

2. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar o cenário de cooperação internacional em que o Brasil está inserido partindo de um panorama documental geral em direção aos trabalhos realizados em Timor-Leste. Não é nossa pretensão neste capítulo elaborar uma discussão complexa sobre a questão da cooperação internacional brasileira, mas sim situar o leitor no que tange ao assunto até a efetivação do PQLP em Timor-Leste.

2.1 O que é a Cooperação Internacional?

O termo “cooperação técnica internacional” é resultado de décadas de negociações e mudanças. Esse termo denomina especificamente o acordo firmado entre os governos de Brasil e Timor-Leste, que ocorre de forma bilateral, e resumidamente consiste na ideia de:

(...) transferência de conhecimentos técnicos, por meio de consultorias, treinamentos e a eventual doação de equipamentos e materiais, em bases não comerciais, de forma a promover a autonomia dos parceiros envolvidos. (...) busca a superação das assimetrias, o crescimento socioeconômico sustentável dos países recipiendários e a melhoria da qualidade de vida das populações beneficiadas pelos projetos brasileiros. Visa, ainda, o fortalecimento das instituições dos parceiros, por meio da geração de conhecimentos técnicos, utilizados para a capacitação de seus recursos humanos (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL, p.55).

Em 1959 o termo “cooperação técnica” apareceu pela primeira vez, durante a Assembleia Geral da ONU. Na verdade pretendia-se dar uma nova significação discursiva ao que até então era denominado “assistência técnica”, pois esta pressupõe a existência de partes desiguais, enquanto aquela remete a uma relação de troca, de interesses mútuos entre as partes.

No âmbito da Cooperação Internacional, a atuação do Brasil em Timor-Leste insere-se no que se denomina Cooperação Sul-Sul (doravante CSS). Esse tipo de cooperação ganhou projeção depois da Conferência de Bandung, na Indonésia, realizada em 1955. A conferência foi uma tentativa de promover uma maior

articulação entre os países do hemisfério sul, com a justificativa de estimular seu desenvolvimento por meio do comércio e da troca de experiências. Os ideais do evento da Indonésia foram reforçados na Argentina, em 1978, quando a Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) cunhou o termo “cooperação horizontal”. É a partir dos anos 2000 que a CSS ganha visibilidade e gera mudanças no sistema de cooperação para o desenvolvimento. Uma das modalidades da CSS é a concessão de bolsas de estudo.

O Brasil deu consistência às suas ações de cooperação internacional em 1987, quando foi criada a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e as ações nessa área foram assumidas pelo Ministério das Relações Exteriores, em substituição ao Ministério do Planejamento. A ABC está vinculada institucionalmente à Subsecretaria-Geral de Cooperação, Cultura e Promoção Comercial (SGEC) do Ministério das Relações Exteriores.

Já na Constituição de 1988 foram fixados os princípios das relações internacionais do Brasil. No que diz respeito à cooperação internacional, convém atentar para o princípio IV:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

- I. independência nacional;
- II. prevalência dos direitos humanos;
- III. autodeterminação dos povos;
- IV. não-intervenção;
- V. igualdade entre os Estados;
- VI. defesa da paz;
- VII. solução pacífica dos conflitos;
- VIII. repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX. cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X. concessão de asilo político internacional

A cooperação técnica é o foco da cooperação internacional realizada pelo Brasil, baseada nos Acordos Básicos de Cooperação Técnica (2012), estabelecidos entre parceiros oficiais – quer sejam países ou organismos internacionais – e o Brasil. De acordo com ABC (2012):

a cooperação técnica internacional constitui importante instrumento de desenvolvimento, auxiliando um país a promover mudanças estruturais nos seus sistemas produtivos, como forma de superar restrições que tolhem seu natural crescimento.

A cooperação bilateral diferencia-se essencialmente de outros tipos de políticas externas porque se baseia no princípio da horizontalidade, por isso não cabe ao Brasil impor condições a outra nação ou lucro, mas sim atuar conjuntamente com os governos desses países para redução das desigualdades sociais, colaborando no sentido de encontrar soluções para desafios dos dois países.

Cabe também ressaltar que esse tipo de ação deve configurar-se como uma intervenção temporária, destinada a minimizar problemas específicos identificados no quadro em questão, portanto deve ter um início, meio e fim. Sendo assim, um projeto de cooperação técnica deve partir de uma situação inicial de identificação de insuficiências a serem supridas, e, ao término do projeto, alcançar uma mudança de panorama, concretizado em resultados satisfatórios.

É importante destacar que, mesmo gerando reflexos para além das fronteiras brasileiras, devem-se considerar, de acordo com Silva (2010), as ações de cooperação internacional como política pública. Ao analisar a cooperação do Brasil no Haiti, a autora observa que “nesse campo, as doações de recursos financeiros, humanos e tecnológicos são capitais políticos que criam redes de obrigação e hierarquias de precedência, concretizando projetos de hegemonia política”. Tendo em vista essa abordagem, podemos elaborar um breve histórico da atuação do Brasil como agente de cooperação para apoio à construção do Estado de Timor-Leste.

2.2 Uma breve história da cooperação educacional Brasil-Timor: a atuação do PQLP

No continente asiático, Timor-Leste, país que no biênio 2014-2016 exerce a presidência rotativa da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, é o país que recebe o maior volume de recursos destinados pela cooperação técnica brasileira. Brasil e Timor-Leste, por meio de sua administração transitória, estabeleceram relações diplomáticas logo após o final da sangrenta invasão indonésia e a devolução da soberania a Timor-Leste. Na área educacional, os dois países firmaram um Memorando de Entendimento (BRASIL, 2001), em 24 de agosto

de 2001, em que as partes se comprometiam a envidar esforços na área por meio do desenvolvimento de atividades visando os seguintes objetivos:

- a) o fortalecimento da cooperação educacional e interuniversitária;
- b) a formação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores;
- c) o intercâmbio de informações e experiências no campo educacional.

A primeira sinalização para a criação do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) foi dada em 1º de agosto de 2002, por meio do Decreto 4.319 (BRASIL, 2002). Por esse instrumento o governo brasileiro estabeleceu que uma lei instituiria o PQLP já no território denominado República Democrática de Timor-Leste. No documento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) era nomeada como executora do programa. Em 18 de novembro de 2004 o Decreto 5.274 (BRASIL, 2004) revogou o anterior e instituiu, na introdução do documento, o programa, “considerando o interesse de integração educacional e cultural com as nações que adotam o português como língua oficial”.

A implementação efetiva do PQLP foi feita por meio do Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre o Brasil e o Timor-Leste (BRASIL, 2007), assinado em Díli, em 28 de fevereiro de 2007. Neste documento estavam definidos os projetos que constituíram o programa:

- a) Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária – PROCAPES;
- b) Ensino da Língua Portuguesa Instrumental – ELPI;
- c) Promoção da Qualidade no Ensino de Ciências – PQE-Ciências;
- d) Implantação da Pós-Graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e – PG-UNTL.

No mesmo documento, a Divisão de Temas Educacionais do Ministério de Relações Exteriores (DCE/MRE) e a Assessoria Internacional do Ministério da Educação (AI/MEC) eram designadas como instituições responsáveis pelo acompanhamento das atividades do programa, sendo a CAPES a instituição de coordenação, avaliação e execução. Pelo governo de Timor-Leste, o Ministério da Educação e Cultura aparecia como instituição responsável pela coordenação, execução, acompanhamento e avaliação das atividades. No Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre o Brasil e o Timor-Leste (BRASIL,

2008), assinado em 11 de junho de 2008, os dois países acrescentam ainda como subprojeto do programa a “Formação de Professores em Exercício na Escola Primária em Timor-Leste – Proformação / Profep-Timor”. A atuação da cooperação brasileira, de acordo com o documento, está prevista, portanto, nas áreas de “formação inicial e continuada de professores, apoio ao ensino superior e fomento ao ensino da língua portuguesa”.

Em 2009, a portaria 117, de 15 de setembro, designou os programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), ambos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para desempenhar as atividades relacionadas à coordenação pedagógica do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) em Timor-Leste. Segundo o documento o objetivo “era que esses cursos realizassem avaliações e monitoramentos dos projetos em andamento do programa PQLP e apresentassem propostas de novos projetos”. Nessa fase, vários professores da UFSC se envolveram e contribuíram com o PQLP como *ad hocs*¹.

Nessa época, o vínculo com a UFSC era frágil, pois a demanda solicitada pelos timorenses era a proposta de um Mestrado em Ensino de Ciências, cujo projeto foi encaminhado, mas nunca saiu do papel por várias razões. Entende-se que a principal razão foi a resposta rápida da Cooperação Portuguesa, auxiliada pela União Europeia, em propor e implantar, um Mestrado em Educação. A Cooperação Brasileira não possuía meios de envidar recursos para a implantação do Mestrado e em 2010, a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, também não havia se organizado para tal. A CAPES por sua vez é uma agência de fomento e legalmente não pode prover recursos de capital em outros países. Em termos de recursos humanos, a UFSC também encontrou problemas em organizar um corpo docente para o Curso de Mestrado solicitado pelos timorenses, em função de uma formação adequada de pós-graduação, no caso, o título de doutor.

Além disso, no PQLP muitos conflitos aconteciam entre os cooperantes, quando a UFSC iniciou esse processo, no qual haviam:

¹ Entre eles, citamos os professores Vania Beatriz Monteiro da Silva, João Josué da Silva Filho, Nelita Bortolotto, Sonia Beltrame, do PPGE, e Sylvia R. Maestrelli, Demetrio Delizoicov, Arden Zylbersztajn, Patrícia Giraldi, Irlan von Linsingen e Suzani Cassiani, do PPGECT.

- as dificuldades da vivência em um país da Ásia, levando-se em conta as diferenças socioculturais;
- isolamento da família, convivência estressante, gerando inúmeros conflitos;
- a formação inicial dos brasileiros, que também não vivenciam em seus cursos de licenciaturas problemas encontrados;
- problemas internos como de falta de liderança e um gerenciamento precário das atividades de um grupo heterogêneo e despreparado para a realidade que ia encontrar (Souza e Alves, 2008).

Percebeu-se que nesse momento do PQLP havia um silêncio que se iniciava em sua própria concepção, ou seja, a exigência mínima de apenas alguns anos de docência para a seleção dos cooperantes brasileiros que atuariam na formação de professores leste-timorenses (CASSIANI, LINSINGEN & LUNARDI, 2012). Do edital de 2008, destacamos o seguinte trecho que trata dos requisitos para candidatura:

Formação mínima: licenciatura plena na área conforme disposto neste. Experiência de no mínimo três anos de ensino no Ensino Básico/Médio. Experiência em formação de professores, desejável. Domínio de recursos de informática, tais como Windows, Word, Excel, Power Point e Internet (Anexo ao Edital de Seleção CAPES Nº 006/2008, grifos nossos).

Note-se que quando se fala em “experiência na formação de professores,” a exigência é mínima, pois há apenas uma menção de desejável, como se esta não fosse imprescindível nesse caso, em que os brasileiros atuariam na formação de docentes. A experiência didática exigida e requisitada nos editais não dava suporte, frente a tantas demandas, sobre o que é formar um professor e, muito menos, sobre o que significa formar professores em contextos culturais muito distintos. Mesmo com problemas, muitos eram os elogios advindos de professores timorenses, que ressaltavam a simpatia e a clareza na prática pedagógica de vários desses cooperantes (Cassiani, Linsingen e Pereira, no prelo).

Um novo Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre o Brasil e o Timor-Leste (BRASIL, 2011) foi assinado em 2 de março de 2011, o qual designou a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como instituição responsável pela coordenação acadêmica do programa. Outras importantes alterações desse documento dizem respeito à definição das áreas fundamentais do programa, reunidas em três: “a) formação inicial e continuada dos docentes; b)

fomento ao ensino da língua portuguesa; e c) apoio ao ensino superior.” Nesse ajuste também foram ampliadas as responsabilidades do governo de Timor-Leste, em que se destaca a garantia de dar continuidade ao trabalho iniciado pelos cooperantes brasileiros, conforme o posto em seu artigo III:

- a) coordenar a elaboração e implementação dos projetos objeto do presente Ajuste;
- b) identificar as necessidades de colaboração perante a Parte brasileira;
- c) disponibilizar instalações, infraestrutura, logística e material adequados à execução das atividades de cooperação previstas no presente Ajuste;
- d) conceder aos professores e técnicos enviados pelo Governo brasileiro auxílio mensal para despesas com moradia e para despesas com transporte, em termos a serem previamente acordados entre as Partes;
- e) assegurar aos professores e técnicos enviados pelo Governo brasileiro as condições adequadas e condignas de habitação e transporte, quando tal seja mais adequado;
- f) prestar apoio aos professores por meio do fornecimento de todas as informações necessárias à execução do Programa;
- g) garantir que todos os projetos desenvolvidos no âmbito do presente Ajuste estejam devidamente adequados e certificados para as atividades profissionais de ensino e para a qualificação técnica em língua portuguesa; e
- h) tomar as providências para que as ações desenvolvidas pelos professores enviados pelo Governo brasileiro tenham continuidade, desde que consideradas necessárias pelo Governo timorense.

A iniciativa em convidar uma universidade para a coordenação acadêmica foi uma decisão muito importante e mostrou amadurecimento da equipe técnica da CAPES, que estava à frente do PQLP nessa época. A partir daí houve vários desdobramentos, nos quais a UFSC elaborou projetos para a atuação do Brasil nessa cooperação educacional; ficou presente em várias instâncias, inclusive sugerindo a redação de editais; modificou a forma de seleção; esteve presente, a cada semestre, em solo timorense para acompanhar os trabalhos, além de um acompanhamento à distância por email ou Skype. O programa sofreu alterações desde então, resultado da dinâmica de um acordo como esse a partir de demandas específicas do país receptor.

3. ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PQLP E DIRETRIZES DO PROGRAMA

3.1. Missão

O conceito “Missão de Cooperação” no escopo dos Organismos Intergovernamentais Internacionais (OII) tem como intuito substituir a ideia anterior de “Ajuda Internacional”, termo que dava a entender que a política entre países era de ordem “assistencialista” e “benevolente”, vinda dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento. Com a mudança de conceito o enfoque passou a ser do esforço conjunto e uma forma compensatória pelos impactos da colonização e descolonização.

No caso da Cooperação Educacional entre o Governo do Brasil e o Governo de Timor-Leste, há um acordo bilateral entre os países. Isso quer dizer que a missão é atender ao desejo mútuo de estabelecer cooperação educacional para qualificação docente e fortalecimento da Língua Portuguesa.

3.2. Objetivos

Continuando o aprimoramento da Missão de Cooperação, no ano de 2011 as ações se transformaram em Programa – “Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste” – e ampliaram-se para os três objetivos fundamentais mencionados anteriormente, quais sejam:

- a) formação inicial e continuada dos docentes;
- b) fomento ao ensino da língua portuguesa; e
- c) apoio ao ensino superior.

4. REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Em Timor-Leste, a Lei de Bases da Educação (LBE) n.º 14/2008 (TIMOR-LESTE, 2008) visa a garantir a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, para além do direito à fruição e à criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.

A LBE representa um passo decisivo no sentido do estabelecimento de um quadro legal de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo emergente das profundas mudanças que o país atravessa desde a sua independência. Alguns dos marcos importantes desta lei são a consagração da universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita, o reforço da garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e a previsão de medidas destinadas a proporcionar uma escolaridade efetiva a todos os cidadãos assentada em padrões de qualidade. Dos objetivos fundamentais da educação, no que se refere à lei citada, destacamos alguns pontos de seu Artigo 5º:

A educação visa, em especial, a prossecução dos seguintes objetivos fundamentais:

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

2. Assegurar:

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

3. Contribuir para:

- a correção das assimetrias regionais e locais, devendo concretizar, de forma equilibrada, em todo o território nacional, a igualdade de acesso aos benefícios da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia;
- o desenvolvimento do espírito e prática democráticos, adotando processos participativos na definição da política educativa e modelos de administração e gestão das escolas que assegurem a participação e a responsabilização adequadas da administração central e local, das entidades titulares dos estabelecimentos de educação e de ensino, dos professores, dos alunos, dos pais e das comunidades locais, com vista particularmente à promoção dos resultados das aprendizagens;
- a realização pessoal e comunitária do indivíduo, por meio do pleno desenvolvimento da sua personalidade e da formação do seu caráter, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores éticos, cívicos, espirituais e estéticos, proporcionando-lhe um desenvolvimento psíquico e físico equilibrado;
- a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, por meio da conscientização relativa ao patrimônio cultural do povo timorense, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Para contextualizarmos o exposto acima, destacamos alguns dados iniciais do documento Timor-Leste – Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) 2011 – 2030:

Sobre o acesso ao ensino e questões de gênero

Somente 11% das crianças timorenses dos três aos seis anos de idade frequentam atualmente o ensino pré-escolar. No sistema de ensino básico obrigatório, que engloba os primeiros nove anos de escolaridade e que é seguido por três anos de ensino secundário, existem mais homens do que mulheres na escola. Para cada dez rapazes matriculados no ensino primário e secundário existem nove moças. Mais de 75% dos professores não estão qualificados de acordo com os níveis exigidos por lei.

Sobre o ensino secundário

O ensino secundário em Timor-Leste está dividido em escolas secundárias gerais e técnicas. Em 2010 o número de alunos no ensino secundário (incluindo escolas

técnicas) era de 40.781, com 2.073 professores empregados no sistema. O setor privado é responsável por 31% do total das matrículas e 43% no distrito de Díli. Na altura da elaboração do documento, existiam 91 escolas secundárias em Timor-Leste, das quais 74 gerais (43 públicas e 31 privadas) e 17 técnicas (12 públicas e 5 privadas). O número de alunos que concluem os estudos nas escolas técnicas é extremamente baixo, sendo que somente 12% dos jovens em idade apropriada terminam os seus estudos nessas escolas.

Deparamo-nos com desafios específicos no que se refere à melhoria da qualidade do ensino secundário: o currículo não é adequado para servir às necessidades de desenvolvimento do país, a gestão dos professores é precária, com uma taxa de professores por aluno muito baixa, e a qualidade do ensino é deficitária, sendo que muitos professores carecem de fluência nas línguas oficiais e de instrução. O sistema de ensino secundário geral é orientado para preparar os alunos para seguirem para o ensino superior, de acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 – 2030 (TIMOR-LESTE, 2011).

Sobre o ensino superior

Antes de 2004, havia 17 instituições de ensino superior em funcionamento, servindo mais de 13.000 alunos. No início de 2011 existem 11 instituições em funcionamento, nove das quais possuem acreditação acadêmica, servindo cerca de 27.010 alunos. Desde 2009 as matrículas de jovens do sexo feminino no ensino superior aumentaram em 70%.

No tocante aos pontos e dados supracitados, a cooperação educacional brasileira somará esforços com o governo local para contribuir com o cumprimento dos objetivos fundamentais da educação previstos na LBE e no avanço do PED de Timor-Leste. A seguir, destacamos os objetivos e frentes de atuação da cooperação educacional brasileira em Timor-Leste.

O Acordo de Cooperação Educacional Brasil - Timor-Leste assinado em 20 de maio de 2002 em Díli foi promulgado no ano de 2004 pelo Decreto nº 5104 da República Federativa do Brasil. Instituído pelo Decreto nº 222, de 19 de novembro de 2004, o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa (PQLP) no Timor-Leste seleciona professores brasileiros de todas as áreas do conhecimento para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes de diversos níveis de ensino dentro do território timorense. O presente acordo passou

por ajustes complementares, sendo que no último ajuste, de 2011, coloca-se por objeto que o programa se assente nas áreas de formação de professores, no ensino da língua portuguesa e no apoio ao ensino superior. Sobre o entendimento dos cooperantes acerca dessas áreas fundamentais a serem atendidas, esboçamos alguns pontos:

Na formação inicial e continuada dos docentes: os conteúdos e as metodologias para efetivação da formação inicial e continuada devem ser constantemente debatidos e revistos para ampliar a possibilidade de melhoria do ensino. Desse modo, essa formação não pode ser trabalhada como acúmulo de disciplinas, cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.

No fomento ao ensino da língua portuguesa: tendo sido a língua portuguesa adotada como segunda língua oficial em Timor-Leste em 2002, estabelecemos nosso compromisso com a provisão de uma educação e formação de qualidade necessárias para melhorar as oportunidades de vida do povo timorense e assim permitir às suas crianças concretizarem todo o seu potencial. Realizando atividades de ensino, pesquisa, extensão e comunicação, objetivamos contribuir com o fomento da língua portuguesa visando a integrar os timorenses com os países da lusofonia e contribuindo com o acesso e a troca de bens culturais, educacionais, políticos e científicos.

No apoio ao ensino superior: nossas atividades estão inseridas no contexto educacional de cooperação com as universidades de Timor-Leste, desenvolvendo atividades de docência, codocência, ensino, pesquisa e extensão.

É importante lembrarmos que desde 2005 a cooperação educacional brasileira tem atuado nos diversos níveis e modalidades de educação e ensino em Timor-Leste: pré-escolar, básico, secundário, superior, recorrente e técnico profissional. Em nossas ações assumimos o compromisso com a educação popular, e a igualdade de acesso e oportunidades à educação das mulheres. Além disso, para efetivarmos o compromisso de uma *educação de qualidade para todos*, consideramos atender a perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência como uma responsabilidade compartilhada com o governo timorense.

Dentro de uma visão de cooperação de trabalho coletivo em uma atuação interdisciplinar e transdisciplinar, dispomo-nos a contribuir com a elaboração e execução de atividades docentes nos diversos níveis, cursos de pós-graduação,

organização de eventos e atividades de ensino, pesquisa, extensão e comunicação de caráter nacional e local (feira de ciências, jogos escolares, mostra de filmes, jornadas científicas, congressos, encontros, palestras, minicursos etc.), elaboração de vídeos educativos, produção de materiais pedagógicos e capacitação de professores nas diversas áreas do conhecimento e em língua portuguesa.

Assim, em nosso olhar como educadores brasileiros dentro do contexto de um programa de cooperação em Timor-Leste, devemos estar atentos não só à nossa posição nessa relação professor-aluno, mas também ao modo como lidamos com os saberes nos espaços educacionais: *O que é saber? / Quem é que sabe? / Como se sabe? / Quem valida o saber?* É fundamental estarmos atentos à forma como encaramos essas questões em relação a um outro território com características, histórias e experiências tão diferentes daquelas do nosso país de origem.

Ao considerarmos a *prática educativa* em sua dimensão política e pedagógica, temos ciência de que ela traz consigo determinados posicionamentos e uma determinada concepção de mundo, ser humano e sociedade. Vemos assim que a dimensão da educação é perpassada por um modo de *ser, estar e agir* em sociedade. Desse modo, ao elaborarmos nosso referencial teórico-metodológico, estabelecemos concepções e diretrizes que guiarão nossas práticas sempre em diálogo com aquilo que se deseja no contexto da comunidade local.

O programa visa a assegurar uma prática educativa que contribua com o desenvolvimento educacional do povo timorense, considerando os processos de luta e de resistência vivenciados historicamente pela autodeterminação desse país, e o contexto de opressão ao qual esteve submetido. O legado do educador brasileiro Paulo Freire nos inspira uma reflexão sobre os princípios que devem reger as práticas da cooperação brasileira.

A “pedagogia libertadora” de Freire (1968) tem suas origens no Brasil, nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964. Teve seu desenvolvimento retomado ao final dos anos 70 e início dos anos 80. Dentro da proposta libertadora, a atividade educativa fundamenta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata. Analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. (PCN, 1997, p. 31-32).

Dessa forma, destacamos que no histórico das pedagogias que inspiram os docentes de nossa cooperação existe o exemplo da fundamentação baseada na *práxis pedagógica* de Paulo Freire, evidenciada na sua *Pedagogia do Oprimido* (1983). Segundo afirmam os professores timorenses Gaspar Varela (2011) e Antero Benedito da Silva (2014), essa *práxis* foi fator educacional preponderante da resistência timorense durante o período da guerrilha contra a invasora Indonésia.

Para entendermos o legado da pedagogia de Paulo Freire vamos até as premissas de sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), em que afirma que *ensinar* exige algumas características, a saber: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

De sua pedagogia aprendemos que *ensinar não é transferir conhecimento* e exige também a consciência do inacabado; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e *luta em defesa dos direitos dos educadores*; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade. No pensamento freiriano, *ensinar é uma especificidade humana* que exige segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; *reconhecer que a educação é ideológica*; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Dessa forma, considerando que os cooperantes do PQLP sejam oriundos dos mais variados estados e instituições de ensino superior do Brasil (graduados, especialistas, mestres e doutores das diversas áreas do conhecimento) e diante do exposto dos princípios que regem a pedagogia freiriana, o programa deve se constituir como um projeto aberto às mais diversas críticas e contribuições teórico-metodológicas dos atores que dele participam. Se analisarmos individualmente cada integrante do grupo, veremos que todos somam uma bagagem formativa de grande multiplicidade de perspectivas.

É, portanto, de extrema importância permitir aos cooperantes a *liberdade pedagógica* das mais variadas teorias e metodologias de ensino, pesquisa e extensão, desde que fundamentadas no diálogo com o contexto timorense em que forem implementadas. É fundamental que, no processo de ensino, sejam exploradas

metodologias e estratégias que favoreçam a descoberta não apenas das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo.

Em sociedades democráticas, ao contrário do que acontece nos regimes autoritários, a educação não pode ser instrumento para a imposição de um projeto de sociedade por parte do estado. Na democracia, o projeto educacional deve ser resultado do próprio processo democrático, envolvendo o debate de diferentes interesses e a negociação política necessária na busca de soluções para os conflitos sociais. É função do governo assegurar que esse processo se desenvolva de modo a combater a estratificação social e a injusta distribuição de renda da população. Assim, na luta pela emancipação e liberdade, a oferta de um ensino de qualidade está posta aqui na perspectiva de uma *práxis educativa crítica* que dialogue com as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais da realidade do povo timorense.

4.1 Diretrizes

O PQLP reconhece a diversidade geográfica e cultural do território timorense, e, portanto, a atuação do programa parte do reconhecimento dessa diversidade cultural e das especificidades de cada distrito e procura respeitar e valorizar as produções culturais desses grupos.

Reconhecemos também que historicamente houve valorização da participação política e social masculina em detrimento da feminina, ocasionando, na atualidade, uma disparidade no acesso e permanência no ensino superior. Essa discrepância se faz visível inclusive no quadro de docentes das universidades e escolas em que atuamos, fato que necessita de ação efetiva para ser superado. Assim, a atuação do PQLP procurará dar apoio preferencial a parceiras mulheres nas atividades desenvolvidas, bem como buscará dar apoio, incentivo e formação para grupos heterogêneos, sempre que possível buscando a equidade de gênero, numérica e qualitativamente. É responsabilidade do PQLP também, como uma cooperação internacional de educação, primar pelo reconhecimento da diversidade religiosa, de gênero e cultural e promover sempre a educação inclusiva e o respeito a essa diversidade, combatendo, através de ações educativas múltiplas, qualquer

tipo de preconceito e exclusão.

4.1.1 Diretrizes para a codocência

A codocência, em diversos momentos, gera dúvidas nos professores cooperantes que atuam junto às universidades. Isso acontece porque, muitas vezes, a prática da atividade não corresponde àquilo que se idealizara, de maneira que se faz necessária uma reflexão continuada sobre esse tipo de parceria.

A codocência, em princípio, consiste em um apoio ao professor titular na preparação da aula, ampliação de bibliografia com títulos em língua portuguesa ou no aprimoramento da ementa das disciplinas dos diversos cursos (chamado de *sílabo* nas universidades de Timor-Leste). Entretanto, existem diversas situações que fazem com que a codocência se confunda com a docência e o professor da cooperação brasileira assuma a disciplina quase integralmente. Essas situações relacionam-se com a falta de professores timorenses para atuar em sala de aula ou com o fato de os professores não terem conhecimento do tema e ministrarem a aula com referências em línguas não oficiais como indonésio e inglês.

No sentido de definir o que é codocência, o presente plano apresenta de forma genérica esse processo como uma dinâmica de ensino-aprendizagem pautada na colaboração entre dois ou mais docentes, que objetiva compreender e atender melhor às necessidades dos alunos e professores, oferecendo diversas opções de aprendizagem. Ao trabalhar de forma colaborativa, os cooperantes podem sanar as dificuldades dos envolvidos no processo, atendendo melhor àqueles que possuem necessidades de um atendimento particularizado ou com mais atenção.

De acordo com Friend e Cook (2012), existem seis maneiras dos professores interagirem na codocência e cada uma dessas formas tem suas particularidades:

- a) Um ensina e outro observa: nessa dinâmica, os professores podem recolher dados sobre o comportamento dos alunos assim como o grau de atenção em cada conteúdo e no trabalho realizado; esses dados podem ser analisados e usados nas aulas seguintes;

- b) um ensina e outro auxilia: enquanto um professor assume a regência da turma, outro circula pela sala de aula auxiliando, de forma particular, aqueles que apresentam questões e dificuldades;
- c) docência paralela: nesta rotina, os professores assumem o processo de regência paralelamente e fazem isso simultaneamente, sobre o mesmo conteúdo, porém dividem a sala em dois grupos. Esse procedimento aumenta o nível de supervisão em sala de aula e oferece mais oportunidades de atender às necessidades dos alunos;
- d) estações de ensino: os professores dividem a sala e o conteúdo em dois grupos, cada um se responsabiliza por um grupo e um conteúdo em um primeiro momento e depois trocam de grupos. É possível um terceiro momento de trabalho apenas entre os alunos e professores como supervisores. Nesse contexto, há uma interação de dois professores em momentos diferentes e um momento de interação entre os alunos;
- e) docência alternativa: nesse contexto, os professores dividem a turma em função das necessidades que vão surgindo. Um professor responsável pela regência atua com um grupo maior e, em função do conteúdo e nível de dificuldade dos alunos, um grupo menor é formado. Nesse procedimento os alunos com maior nível de dificuldade se veem amparados pelos professores têm e sanadas suas dúvidas;
- f) trabalhando junto: nessa forma da codocência, apontada por Friend e Cook como a mais complexa, os professores atuam como um corpo e duas cabeças, em que se revezam falando sobre o mesmo conteúdo, ambos assumindo a regência. Levando em conta que cada professor possui seu estilo e metodologia diferentes, eles podem alcançar os alunos de maneiras também diferentes, assim como prender sua atenção no momento em que revezam o domínio da fala.

No entanto, a codocência não se restringe ao fato de dois professores assumirem a regência da turma, mas também engloba a preparação, planejamento e escolha dos métodos e dinâmicas adequados para o uso em sala de aula. Dessa forma, há um trabalho de cooperação, em que os envolvidos contribuem com suas habilidades e conhecimentos no processo de crescimento mútuo dos envolvidos. Destacamos outras formas de codocência que podem ser adotadas:

- g) Todos os professores participando de todos os processos – 1) codocência no planejamento e na regência da turma. Nessa modalidade, os professores se encontram extraclasse, fazem o planejamento e ambos assumem a regência mutuamente, colocando em prática o que foi previamente planejado; 2) os professores planejam juntos, mas ministram as aulas em momentos diferentes, por exemplo, cada conteúdo ou dia será de responsabilidade de um dos professores;
- h) os professores participam de parte do processo – 1) a codocência pode acontecer mesmo na divisão de tarefas, por exemplo com um professor ou um grupo de professores no planejamento e outro professor ou grupo na execução (regência das aulas) ou planejamento de atividades e correção das mesmas. Dessa forma, os envolvidos necessitam de um grau de organização e interação maior, tendo em vista que não haverá um elemento que participará de todo o processo.

Nesse sentido, qualquer reorganização ou readaptação que não passe pelo crivo dos professores envolvidos pode colocar todo o trabalho em xeque. Em suma, a codocência se mostra como uma experiência rica para todos aqueles que participam do processo (professores envolvidos e alunos), desde que aconteça de forma transparente e com aquiescência de todos os docentes sobre os métodos utilizados, a dinâmica a ser empregada e os passos a serem dados.

5. A LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

Na atual configuração social de Timor-Leste, a língua portuguesa não se constitui como língua materna (LM) para a maioria dos timorenses, o que consiste em dado relevante e ponto de partida para a organização a que se propõe este documento. Há um grupo reduzido de timorenses que possui uma aproximação relativa com o idioma em suas histórias de vida e, portanto, pode-se dizer que, para estes, o idioma poderia ser considerado como língua segunda (L2). Entretanto, seria necessária uma pesquisa mais ampla para estabelecer um mapa fiel da real situação dos falantes de língua portuguesa em Timor-Leste.

Nas pesquisas realizadas sobre o tema há dados discrepantes, tal como afirma Albuquerque (2010)

Os dados de recenseamento, porém, em relação à fluência da população leste-timorense em bahasa indonesia e em língua portuguesa não são exatos, já que o Timor-Leste Census of Population and Housing (2006) afirma que 58% da população fala bahasa indonesia, enquanto que apenas 37% falam português, mas o Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor Leste (2001) afirma que 42% é fluente em bahasa indonesia, mas somente 5% é fluente em português. Os únicos dados em concordância são em relação à população total de Timor Leste, que é cerca de um pouco mais que 900.000 pessoas, e a porcentagem de falantes de Tétum-Praça que se encontra em uma média superior a 80% da população. (p.35)

No entanto, dadas as vivências e estudos realizados por pesquisadores da área, é possível afirmar que para um grupo considerável da população timorense, sobretudo para a geração nascida no período de domínio indonésio, o idioma assume papel diversificado, como língua não materna, L2 ou língua adicional.

Não obstante, a partir da oficialização do idioma pelo Governo de Timor-Leste consagrada pela Constituição da RDTL e a inclusão do país na CPLP², a língua portuguesa assume status de idioma de instrução e da administração no país, dividindo espaços sociais determinados com a língua tétum. Ainda que essa ação política não reflita exatamente um plano linguístico para o país, há algum esforço por

² A entrada de Timor-Leste na CPLP deu-se após a restauração da independência do país, em maio de 2002. Vide <http://www.cplp.org/id-30.aspx>, acesso em 14.10.2014

parte do governo e das instituições em fazer valer o caráter oficial do idioma e implementá-lo nos espaços administrativos e educacionais, na capital e nas principais cidades do país.

Outro aspecto fundamental para entender a realidade linguística de Timor-Leste é conhecer o atual contexto multilíngue em que o país se insere. Além dos idiomas oficiais, português e tétum, e das línguas de trabalho, indonésio e inglês, Timor-Leste possui mais 16 línguas nativas (de origem papuásica e austronésica) espalhadas pelos seus treze distritos (ver figura 1). Em cada distrito, sua respectiva língua é adquirida como L1, fazendo com que o Tétum, fora das zonas tetumófonas seja apreendido como L2 (ALBUQUERQUE, 2012).

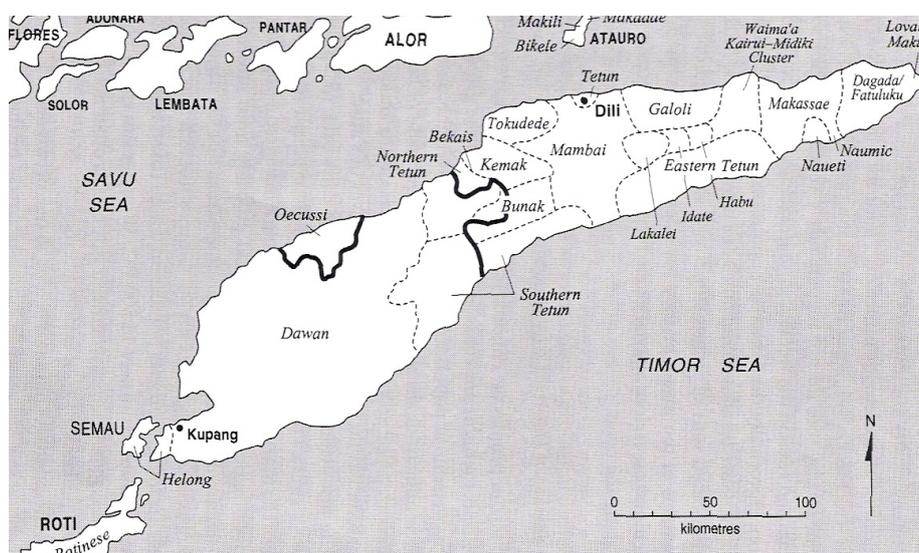


Figura 1 - Mapa das línguas de Timor-Leste (FOX, 2000).

Cabe destacar também que a língua tétum oficial (tetun prasa) provém do contato linguístico entre a língua portuguesa e a língua tétum de origem primária (tetun terik) ainda nos tempos de colonização. Nesse sentido, a língua portuguesa contribuiu em muito para a manutenção da base lexical da língua tétum, como também o fez a língua indonésia e, em menor escala, a língua inglesa.

As experiências vividas ao longo dos anos de atuação do PQLP mostram que, mesmo que os jovens falantes de língua portuguesa tenham aumentado em quantidade, o uso do idioma nos ambientes educacionais ainda é tímido, sem contar

nos demais espaços sociais de comunicação. A língua escrita utilizada pelo ensino nas escolas timorenses é o português, presente nos materiais didáticos produzidos por universidades portuguesas. No entanto, apenas uma parcela pequena dos professores em atuação domina o idioma a ponto de compreendê-lo bem e usar adequadamente tais materiais. As explicações de conteúdos são feitas em língua tétum, língua indonésia ou em outros idiomas, pois não há domínio da oralidade na expressão do português. Da mesma forma, uma parcela pequena do quadro de funcionários dos órgãos públicos possui facilidade com o idioma, sempre dando preferência ao uso da língua tétum, ou até mesmo aos idiomas de trabalho: indonésio e inglês. Fora desses ambientes, o estímulo ao uso da língua portuguesa é quase nulo, o que nos traz uma realidade ainda mais complexa e nos convida a reflexões pertinentes como: por que ensinar língua portuguesa em Timor-Leste? Para quem ensinar e com que objetivo?

Tais questionamentos, antes de levantarem um problema ou uma crítica à realidade linguística do país, buscam situar o trabalho docente de língua portuguesa levando em consideração essa realidade e contribuindo para a organização de um ensino que venha ao encontro dos reais interesses dos aprendizes com relação ao estudo da língua portuguesa. Ou seja, tais questões são o ponto de partida para pensar um ensino que leve o aprendiz a atingir os seus objetivos concretos com o idioma, independente das ações institucionais e da falta de planejamento linguístico.

5.1 O Ensino de língua portuguesa em Timor-Leste

O ensino de língua portuguesa em Timor-Leste muitas vezes se configura como um ensino de um idioma para fins específicos ou instrumental. Este teria como objetivo capacitar o aluno para uma determinada necessidade, e isso em curto tempo. Assim o aluno “vai aprender a língua para desempenhar tarefas específicas em situações pré-determinadas, e ainda, nesta abordagem [do instrumental], a língua é vista como um meio, um instrumento para alcançar algo” (DINIZ; MARCHESAN, 2011, p. 34)

Esse fato é verdadeiro no que diz respeito ao uso que muitos timorenses fazem do idioma, tais como: leitura de manuais e documentos vários, escrita de

correspondências diversas, situações de negociação, reunião e atendimento, dentro das especificidades de suas áreas de atuação. Por outro lado, pode-se refutar a afirmação com base no fato de que há uma quantidade considerável de falantes do português em Timor-Leste, vindos de outras nações da CPLP, presentes nos órgãos públicos, em negociações diversas, eventos culturais, técnicos ou científicos de toda sorte, ou ainda como turistas, a lazer. Essas são evidências de espaços de uso do idioma que não estão devidamente organizados pelo processo de oficialização e implementação do português, e que se tornam um aspecto relevante nas ações de ensino do idioma. Em outras palavras, o aspecto meramente “instrumental” ou “de trabalho” não é suficiente, dadas as necessidades de ensino e aprendizagem do idioma em contexto timorense.

Paralelamente a isso, ressalta-se que a aptidão para ler e produzir textos com proficiência é o mais significativo indicador do conceito *chomskyano* de bom desempenho linguístico (SAVIOLI & FIORIN, 2003). Saber usar a língua não se reduz a dominar as classificações e seu estudo não se deve restringir a questões de caráter estrutural. Isso não significa, porém, negar a gramática normativa ou colocá-la em segundo plano, mas sim entender que competência gramatical está ligada ao uso adequado da língua no ambiente comunicativo em que está sendo veiculada nas modalidades escrita ou oral. Isso significa que os estudos dessa gramática normativa ocupam espaço apoiador em algumas circunstâncias, mas há que se levar em conta outras perspectivas gramaticais, como a gramática funcional, a gramática comparativa, a gramática gerativa, a gramática pedagógica, entre outras, que podem ser facilitadoras no processo de aquisição da linguagem e aprendizado do idioma.

O desempenho linguístico liga-se intrinsecamente ao conceito de competência comunicativa, de Hymes (1974) que se refere ao uso da língua em atos particulares de comunicação, concretos e sócio-historicamente situados. Desse modo, Hymes introduz uma visão mais pragmática da língua, na qual, conforme Canale (1983) os aspectos socioculturais são determinantes nos atos comunicativos.

No processo do ensino de uma segunda língua, falar de competência significa falar de habilidade em comunicar-se de forma culturalmente apropriada. O aprendiz de uma L2, ao iniciar o processo de aprendizagem, já tem a sua própria identidade, construída através da sua língua primeira (L1). Aliados a isso estão

todos os aspectos culturais agregados ao processo de aquisição da L1. Entretanto, essa identidade não deve ser vista como algo completo e terminado ou definitivo. Ela está continuamente em estado de transformação e está sendo reconstruída a cada momento, na medida em que encontra novos valores, novas formas de ver o mundo em cada pessoa com quem conversa ou livro que lê, ou a cada nova língua que aprende.

Dessa forma, a meta de aprender/ensinar uma segunda língua sem ter a sua identidade ameaçada pode ser atingida quando se torna o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural o objetivo do curso. Decorre, então, uma maior conscientização acerca das diferenças e semelhanças interculturais em vez de um enfoque puramente comunicativo, ou seja, de atingir a proficiência ou a competência de um falante nativo da segunda língua, passando a existir uma meta mais modesta de tornar-se inteligível nessa segunda língua.

Vale igualmente destacar que, segundo Schlatter e Garcez (2009), o conceito de língua adicional (LA) expressa uma peculiaridade que a caracterização de língua estrangeira não contempla, exatamente por enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (p.127). Parece pertinente esse conceito para os trabalhos em contexto timorense, inclusive no sentido de ampliar horizontes, uma vez que a língua adicional perpassa as múltiplas relações da sociedade.

Uma perspectiva de ensino de língua adicional tem como base as línguas e culturas dos aprendizes, sugere uma abordagem comunicativa do ensino de idiomas contextualizada na realidade do aprendiz, bem como o estudo dos aspectos culturais presentes na comunidade de falantes do idioma. Tais prerrogativas parecem satisfazer as necessidades de ensino de língua portuguesa em Timor-Leste.

5.2 Orientações e estratégias metodológicas

Considerando que o nível de proficiência do aprendiz timorense, em sua maioria, é básico ou quase nulo, é importante que o professor de língua portuguesa esteja atento para o processo de apropriação e desenvolvimento da variedade local da LP com peculiaridades fonológicas, sintáticas, semânticas etc. Com o intuito de

facilitar o trabalho do professor, algumas orientações e estratégias são sugeridas a seguir:

- a) Ritmo de fala – sugere-se falar mais pausadamente e articular bem as palavras no sentido de tornar a expressão oral mais clara possível.
- b) Nível de complexidade do discurso – é importante deixar de lado os academicismos e simplificar o vocabulário no intuito de se fazer compreender. Isso não significa privar o aprendiz de expandir vocabulário, mas priorizar o entendimento e realizar um trabalho de expansão lexical paralelamente.
- c) Uso de sinônimos – é um eficaz recurso no trabalho de “se fazer compreendido”. Isso inclui a utilização de glossários para a compreensão textual e o incentivo à criação do caderno individual de vocabulário do aluno, uma vez que há escassez de livros e dicionários no país.
- d) Recursos não verbais – são grandes aliados na construção de significados, sobretudo se os temas abordam elementos não familiares à cultura do aluno. Sugere-se o uso da linguagem corporal e gestual, imagens estáticas ou dinâmicas, objetos etc.
- e) Língua tétum – é imprescindível o conhecimento do outro idioma nacional de Timor- Leste. Sugere-se que o professor de língua portuguesa dedique-se a estudar esse idioma, o que representará recurso facilitador de seu trabalho em sala.
- f) Repetições – novas formas de dizer o mesmo enunciado podem desacelerar o progresso do discurso, mas aumentam o entendimento e diminuem a incidência de interpretações equivocadas.
- g) Consulta sistemática aos estudantes sobre a compreensão – sugere-se não apenas a costumeira pergunta verificadora (“Entenderam?”), mas estratégias de verificação dessa aprendizagem. O aluno timorense demora um pouco a se sentir confortável em questionar o professor ou demonstrar sua não compreensão.
- h) Dinâmicas didáticas – variadas estratégias de ensino, além de tornarem as aulas mais dinâmicas e atrativas, ajudam na compreensão dos mais diversos tipos de aprendizes, muitas vezes através da ludicidade. Sugere-se o uso de vídeos (com adequação ao nível de proficiência, observância da velocidade da fala, exposição de legendas em português e cuidado quanto a temas ou cenas que possam entrar em choque cultural com as práticas locais), canções, atividades lúdicas, entre outras possibilidades.

5.3 A Literatura e o ensino de Língua Portuguesa

O contexto educacional timorense inspira cuidados em termos de formação docente especializada, o que também é uma realidade no que se refere à literatura. A carência de docentes com formação em Literatura sugere uma atenção particular a formação docente nesse campo de atuação profissional, não apenas no que corresponde aos conteúdos, mas também com relação a questões didático-pedagógicas relacionadas ao ensino da literatura. É importante destacar que os estudos literários atuam inclusive como contributo ao ensino de língua portuguesa e, portanto, ressaltam-se os tópicos apresentados a seguir:

a) É necessário levar em conta a possibilidade de diálogo entre os estudos literários e a tradição oral de Timor-Leste, isto é, sugere-se um trabalho em que a literatura escrita seja justaposta à literatura oral;

b) é relevante construir a compreensão do contexto acadêmico literário, tendo em vista a extensão, a pesquisa e a docência;

c) destaca-se a abordagem da literatura como um sistema, que engloba o autor, obra e leitor;

d) cabe ao formador despertar o interesse pela literatura;

Além da prática de leitura dos textos literários, que encoraja os alunos ao consumo da literatura, é possível motivá-los à produção escrita literária. Dentro da sala de aula, a literatura pode ser promovida e desenvolvida por meio de trabalho com técnicas de criação literária, e abordagem de conceitos básicos da literatura e gêneros literários com suas respectivas particularidades.

É fundamental promover o diálogo da literatura e sociedade no contexto de Timor-Leste em relação a outros sistemas de literatura, em especial aqueles dos países de língua portuguesa. Também deve-se reforçar a importância da utilização e conservação dos suportes físicos, como bibliotecas, como forma de promover a aproximação dos formandos com esse universo.

6. O ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES EM TIMOR-LESTE

Nesta seção pretendemos apresentar alguns desafios que estão postos à cooperação brasileira em termos de ensino de ciências e humanidades no território timorense. Temos como objetivo proporcionar aos cooperantes informações que lhes permitam um olhar crítico e reflexivo sobre aspectos que compõem estas áreas do ensino no contexto de Timor-Leste. Para tanto, discutiremos algumas perspectivas teóricas para o ensino dessas áreas no país, apontando possibilidades para o processo de formação de professores e abordagens pedagógicas.

A ciência não está dada acima dos contextos sociais e é constituída por muito mais do que um conjunto de elementos lógicos, racionais e empíricos; a formação de um paradigma científico também considera, ou deveria considerar, conforme aponta Thomas Kuhn (2012) os elementos históricos, sociológicos e políticos. A ciência em si não é de forma alguma neutra, e pode ser considerada útil ou não, de acordo com determinados contextos históricos (KUHN, 2012). Apesar de as ciências naturais e as ciências humanas apresentarem características diferentes, elas não são excludentes e, em especial no contexto do PQLP, precisam trabalhar juntas e de forma coerente com a realidade social encontrada em Timor-Leste.

O grupo de professores do PQLP, enquanto formadores de cientistas, professores e pensadores, no contexto da educação em Timor-Leste, tem um papel fundamental na formação crítica e acadêmica. Aqui, assim como em outros lugares, a ciência, ou algumas concepções científicas, são compreendidas muitas vezes como verdades absolutas, em contraposição aos “saberes tradicionais” (CUNHA, 2007). Essa contraposição muitas vezes se mostra prejudicial para o ensino e para a reflexão sobre o próprio saber científico, que se coloca em disputas políticas, mesmo quando se pretende neutro e a-histórico.

Os dois tipos de saberes, científico e tradicional, não são dissociados, pelo contrário, a ciência ocidental utiliza dos conhecimentos comuns e tradicionais para desenvolver conhecimentos científicos. Ambos estão conectados, em especial no contexto cultural timorense, em que a separação entre científico e tradicional muitas vezes se confunde, e os professores brasileiros, atuando nesse contexto, precisam considerar para sua atuação. A sociedade brasileira e ocidental como um todo, em

especial no contexto acadêmico, passou por um processo de desmistificação, ou o “desencantamento do mundo” (WEBER, 2000) que na sociedade timorense ainda está ocorrendo, o que requer diferentes olhares, sobretudo na educação científica. O tradicional é um tipo de conhecimento que possibilita o início de reflexões científicas para a melhoria das condições dos seres humanos e da sociedade como um todo. Enquanto educadores, torna-se importante partir da realidade prática e palpável do cotidiano timorense para tecer relações com os conteúdos científicos que ensinamos.

Nesse sentido, algumas questões para reflexão se fazem necessárias: que ciência se ensina em Timor-Leste? Que ciência nossos alunos/professores desejam? Que outros conhecimentos históricos, artísticos, filosóficos etc. podemos incentivar? Teríamos nós a responsabilidade de fomentar uma ciência e conhecimentos dotados de pensamento crítico, que se baseiem na realidade social timorense?

Algumas experiências nos mostram a importância da contextualização dos conteúdos à realidade local. Segundo Ferreira (2011) para a (re)estruturação do Timor-Leste, a educação e a cultura são pilares fundamentais para o desenvolvimento de recursos humanos, que no momento e no futuro serão encarregados das responsabilidades pelo desenvolvimento socioeconômico do país. A qualificação de profissionais timorenses é uma necessidade posta pelo governo e pelas organizações sociais, principalmente no setor educacional.

Desde sua independência, e mesmo após 12 anos como um país livre, encontram-se diversas dificuldades, entre elas, a falta de profissionais capacitados para as mais diversas áreas, inclusive professores. Com o resultado do referendo em 1999 boa parte dos professores, principalmente os de nível universitário, emigrou para a Indonésia, o que deixou Timor-Leste sem muitos de seus antigos recursos humanos e com poucos professores.

Partindo desse contexto, o trabalho da cooperação brasileira na área de ciências e humanidades passa por constantes desafios no seu ambiente e na sua forma; é necessária reflexão e discussão sobre nossa atuação. O programa já realizou diferentes trabalhos nessa área, impulsionados pelas demandas do país em variados momentos. No entanto, como relembra Santos (2012), houve muitas vezes desconhecimento da realidade timorense por parte das organizações atuantes, quer

seja pela sua complexidade, quer pela forma como é conduzida a preparação anterior à execução do projeto. O fato é que o trabalho prático pode sofrer interferência comprometedora pelo inadequado estudo da realidade timorense. Da mesma forma, temos que ser cuidadosos para não incorrerem no erro de imposição de realidades e conceitos distantes de nossos interlocutores, o que afasta ainda mais e cria barreiras entre aprendizes e educadores. Os problemas das cooperações internacionais nesse sentido são visíveis em vários aspectos e, justamente por isso, nossa atuação deve ser sempre cautelosa e contextualizada.

Segundo Ferreira (2011), apesar de a situação educacional timorense ter melhorado gradualmente, continuam algumas das dificuldades que os profissionais da educação, principalmente os professores, têm que enfrentar, em aspectos como gestão escolar, projeto político pedagógico (PPP) nas escolas, currículo escolar no ensino secundário e ensino superior, visões sobre modelos de prática pedagógica, materiais didáticos (livros, laboratório etc.), cultura escolar, a falta de domínio da língua portuguesa por parte dos professores, má remuneração, entre tantas outras. Vale lembrar que uma parte dos professores que atuam nas escolas timorenses não tem habilitação adequada para exercer esse trabalho. Isso ocorre porque boa parte desses professores é oriunda de áreas profissionais alheias à educação, que estão prestando serviços nas escolas timorenses devido à escassez de profissionais qualificados para exercerem a função de professor. Além disso, mesmo após 12 anos de independência, o país segue com projetos de formação fragmentados, sem auxílio substancial efetivo à formação docente e com uma estrutura educacional precária na maioria da rede escolar básica, secundária e mesmo universitária.

Assim, podemos dizer que Timor-Leste possui um número reduzido de profissionais no quadro de nível técnico, secundário e superior. No entanto, conforme mostra o último censo (RDTL, 2012), o acesso à educação superior tem crescido entre os jovens timorenses. A maior parte das universidades existentes ainda não contempla a formação em áreas sociais e culturais do conhecimento (antropologia, sociologia, geografia, filosofia, história, arqueologia, artes, arquitetura e música). Apesar disso, já existe a proposta para a implantação da graduação dos cursos mencionados acima para os próximos anos na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, conforme consta no Processo de Reestruturação do Currículo

Padrão Mínimo (DRAFT - Grupo Ciências Sociais e Humanas - Parte II - Cursos Novos) (CANARIN; CANARIN, 2013).

6.1 Perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de ciências e humanidades

Na busca de fundamentar o ensino das ciências em Timor-Leste destacamos os estudos pós-coloniais. Carter (2004), com inspiração na teoria pós-colonial, permite pensar a educação em um outro país, de uma forma diferente, a partir de aspectos da diversidade cultural na educação científica. A autora sugere que análises pós-coloniais são importantes, pois nos fazem pensar nas condições materiais e culturais nas quais a educação em ciências é produzida, circulada, interpretada e divulgada. No mesmo sentido, Amílcar Cabral (ROMÃO & GADOTTI, 2012) nos lembra que as teorias, por mais sofisticadas que sejam, só são válidas se partirem de questões da realidade, assim, é a leitura do cotidiano e do entorno social e cultural que forma as teorias científicas, não as esgotando, mas permitindo um frutífero diálogo entre teorias e práticas, em especial no âmbito educacional e científico. A partir dessa constatação, a educação em um outro país, em especial em um país de situação pós-conflito, se dá também através da “descolonização das mentes”, utilizando o conhecimento científico para o desenvolvimento local desejado.

Consideramos a utilização da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na educação que, segundo Linsingen (2007), busca estabelecer relações de compromisso entre o conhecimento tecnocientífico e a formação para o exercício de uma cidadania responsável, visando à máxima participação democrática, o que implica criar condições para um ensino de ciências contextualizado, social e ambientalmente referenciado e comprometido. Nessa proposta, tudo é feito coletivamente, desde a escolha do tema, as formas de abordagens metodológicas, o levantamento de informações e possíveis materiais didáticos. Dessa forma, há toda uma construção de conhecimentos sobre o local.

Segundo Linsingen (2007), educar, numa perspectiva CTS é favorecer um ensino de/sobre ciência e tecnologia que vise à formação de indivíduos com o objetivo de se tornarem cômicos de seus papéis como participantes ativos da

transformação da sociedade em que vivem. Para concretizar uma formação de professores pautado nessa perspectiva, torna-se importante uma formação que valorize o docente timorense e o seu contexto, considerando a sua participação em todos os momentos da elaboração e a especificidade da escola que leciona e levando em conta o currículo escolar.

Para Cassiani e Linsingen (2009), a proposta de ensino pautada nessa perspectiva envolve discussões sobre a forma como esses temas podem ser trabalhados (fugindo da educação bancária, no sentido freireano). Segundo esses autores, essa proposta tem se revelado muito oportuna e relevante no ensino de ciências, pois percebe-se que constitui também um caminho para o professor propiciar aos estudantes uma ruptura com o senso comum.

Nesse sentido, buscamos explorar assuntos que muitas vezes estão fora do currículo tradicional, questão que está estreitamente relacionada com a crítica de Michael Apple (2006) à tradição seletiva dos conteúdos, nos quais os assuntos polêmicos e históricos são silenciados no currículo mostrando uma ciência canônica e neutra. Conforme Apple (1999), o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (p. 59). No currículo timorense, implantado com a ajuda de professores portugueses, encontramos grande semelhança com aspectos usados em sociedades ocidentalizadas e, principalmente, industrializadas, que na maioria das vezes não reflete a realidade timorense.

Delizoicov (2010) destaca que o trabalho pedagógico pode ser organizado em três momentos: Estudo da Realidade, Estudo Científico e Trabalho Prático. O Estudo da Realidade corresponde ao primeiro contato com o assunto a ser estudado, seja através de “exame do objeto em estudo”, seja através do levantamento de dados sobre o mesmo. O Estudo Científico é quando se abordam os aspectos necessários à compreensão da realidade; e o Trabalho Prático é a realização de atividades coletivas direcionadas pelo estudo científico. Consideramos esses aspectos importantes para refletirmos também sobre as atividades no contexto timorense.

É necessário levar em conta a realidade timorense e levantar temas ligados ao cotidiano dos educandos, isto é, definir as discussões levantadas em sala de aula em função das vivências das pessoas daquela comunidade, de modo que tenham relação com situações-problema locais. Após os temas serem levantados, é preciso

problematizá-los e relacioná-los com aspectos que envolvam as dimensões políticas, econômicas, sociais, ambientais e científicas.

Cassiani e Linsingen (2009) destacam a importância da elaboração de projetos coletivos com temas locais, que problematizam o cotidiano dos estudantes e que tragam esse cotidiano para o ensino de ciências. No processo de formação de professores, podemos enfatizar o planejamento de atividades e a aplicação de propostas alternativas, o reconhecimento dos problemas locais, a ação negociada numa perspectiva de educação CTS; e desenvolver um trabalho que extrapole os limites da cultura escolar.

A utilização de metodologias plurais, tais como o uso sistemático de trabalhos de campo, trabalhos de pesquisa na comunidade, visitas a museus, arquivos, trabalhos com laboratórios itinerantes, debates, realização de oficinas, seminários e discussões têm se mostrado absolutamente necessárias para a efetivação dessa perspectiva. Sempre que possível essas ações devem ser executadas de forma interdisciplinar e construída a partir das experiências e recursos dos próprios educandos, sejam eles alunos ou professores em formação. Quanto ao risco do empirismo em excesso, que por vezes essas metodologias recebem como crítica, vale lembrar a reflexão de Bourdieu (2013) que diz que a lógica do descobrimento e da curiosidade científica, por parcial que pareça, pode em muito contribuir para a racionalização e a aprendizagem teórica, além de propiciar as aptidões criativas.

A partir das experiências vivenciadas e dos estudos realizados ao longo dos anos no âmbito do PQLP, acredita-se que, partindo do local podemos chegar ao global – contextualização/descontextualização –, isto é, trabalhando o contexto da realidade timorense podemos trabalhar conceitos-chaves das áreas de ciências e humanidades. O lugar do professor e do aluno é um espaço que resulta de suas relações pessoais, mas principalmente é processo de uma longa construção social. Desse modo, ensinar e aprender a partir de questões locais, do ambiente vivido, é facilitar a compreensão das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e naturais de Timor-Leste.

Pensando nos currículos educacionais que tratam seus conteúdos de maneira generalista e assim, sem sentido, pertencimento e identidade para o aluno, acreditamos que refletir sobre um ensino baseado nas questões locais é de fundamental importância para novas propostas curriculares. É preciso lembrar,

todavia que é preciso pensar em maneiras de atender à rapidez das mudanças técnicas e sociais vivenciadas pelo seu aluno, e fazê-lo questionar e refletir as mudanças presenciadas no seu dia-a-dia é um grande começo.

6.2 Formação de professores de ciências e humanidades

Há vários pontos relevantes para uma proposta curricular pedagógica progressista e crítica, pensando na formação de professores sintonizados com as realidades socioculturais timorenses. Nessa perspectiva, sugerimos como uma abordagem interessante a teoria freireana de educação dialógico-problematizadora (FREIRE, 1968,1984; DELIZOICOV, 2008), que visa favorecer a estruturação da prática pedagógica do professor em formação, considerando a sua participação em todos os momentos da elaboração das propostas e envolvendo-o com o processo de construção de temas geradores.

É importante uma formação dos professores de ciências e humanidades que os incentive a desenvolver sua autonomia docente e a agir criticamente durante a sua atuação como professores. Dessa forma, as proposições das ações aqui apresentadas almejam alcançar um professor crítico, sintonizado com a realidade social timorense. O desenvolvimento da capacidade de refletir na ação e sobre a ação constitui elemento fundamental na formação do professor.

Lisingen (2007) destaca que a renovação educativa proposta por essa perspectiva pode ser favorecida por uma mudança de olhar, de educadores e de educandos, através da qual o ensino de ciências e tecnologia deixa de ser focado em conteúdos distantes e fragmentado, baseado em conhecimentos científicos supostamente neutros e autônomos, e passa a ser focado em situações vividas pelos educandos em seu cotidiano.

O ensino de conteúdos específicos deve ser pensado a partir da realidade timorense e baseado em experiências vividas por alunos e professores. Um dos desafios dos formadores de professores que atuam em Timor-Leste é lidar com a escassez de recursos pedagógicos e didáticos, bem como mostrar que, apesar de eventuais dificuldades, pode-se desenvolver um trabalho comprometido e inovador. A partir de debates, histórias, exemplos cotidianos e formas dinâmicas e

significativas de atuação os professores, não só terão maior atenção e interesse dos alunos, como também terão mais facilidade em explicar conceitos abstratos e amplos. Os temas das ciências sociais, humanidades, e também aqueles das ciências naturais possuem vasto campo de aproximação entre conceitos teóricos e a realidade vivida pelos alunos e professores locais.

A questão linguística timorense deve ser explorada como fator positivo (HULL, 2005), já que é fato riquíssimo que em um país de pequena dimensão territorial como Timor-Leste, podemos encontrar mais de 16 línguas nativas e o tétum praça, que trazem consigo tradições, culturas e histórias peculiares. Outros temas sociais podem aproximar teorias e realidades, por exemplo, os estudos sobre os costumes tradicionais, além das crescentes pesquisas sobre a resistência timorense à ocupação indonésia e as atuais consequências dos programas de cooperações internacionais.

Esses mesmos assuntos podem ser trabalhados de forma interdisciplinar com os conteúdos de história, geografia, economia, matemática, biologia etc., visto que a formação e a história de Timor-Leste, assim como suas concepções locais, podem ser estudadas por diversos prismas. É necessário fazer a aproximação, por exemplo, de conceitos centrais das ciências sociais– como “direitos humanos”, “estado”, “cultura” e “sociedade” – com a recente história de Timor-Leste, com os motivos políticos e econômicos da ocupação indonésia à região e a formação da cultura local, desde o fortalecimento de seus costumes tradicionais à recente modernização até a formação de um sentimento nacionalista (ANDERSON, 1993).

Esses pontos estão amplamente interligados, precisando, contudo, que formadores e professores atentem para essas ligações e as explicitem no material didático, em sala de aula e nas atividades a serem desenvolvidas. Tudo isso utilizando o português como instrumento de formação, capacitação e comunicação. A língua é utilizada como elo entre as particularidades locais, as especificidades das disciplinas e a interação com os agentes formadores oriundos do Brasil, ampliando as possibilidades vistas e vividas pelos profissionais da educação em Timor-Leste.

7. GESTÃO DO PROGRAMA

Conforme dito anteriormente, o Acordo de Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste (BRASIL, 2011), o governo brasileiro designa o Ministério das Relações Exteriores (DCE/MRE) e o Ministério da Educação (MEC) como instituições responsáveis pelo acompanhamento e avaliação das atividades do programa. Conforme o documento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) é designada como instituição responsável pela coordenação e execução das atividades. Finalmente, cabe à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a coordenação acadêmica do programa, atualmente nas pessoas dos Professores Doutores Irlan von Linsingen, Suzani Cassiani e Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos. Por sua vez, o governo timorense estabelece o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), da Direção Geral do Ensino Superior, e a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) como instituições responsáveis pela coordenação, execução, acompanhamento e avaliação das atividades. A gestão local do programa é realizada pelos articuladores pedagógicos que se pautam em princípios da gestão democrática para embasar as suas práticas frente ao PQLP.

O programa valoriza a participação de sujeitos que se constroem e se reconstroem para interagir e produzir em uma sociedade definida por relações dialógicas. A gestão busca ser democrática, implicando na comunicação pelo envolvimento coletivo e dialógico, visando à participação de todos. Além de dar condições para que o cooperante exerça suas funções tendo um bom desempenho, confere-lhe a oportunidade de identificar problemas relevantes à sua volta, avaliar diferentes posições quanto a esses problemas, conduzir sua postura de modo consciente e atuar junto à sociedade.

Dessa forma, o programa está pautado em princípios participativos que postulam a circulação do pensamento divergente, que rejeitam posturas dogmáticas e que, por isso, tornam legítima a participação dos cooperantes nas atividades, decisões, resoluções de problemas e novas propostas. Por isso, os coordenadores acadêmicos e, sobretudo, os articuladores pedagógicos, pela proximidade que mantêm com os cooperantes, devem ser responsáveis por posturas, atitudes e valores centrados na democracia. É preciso ressaltar, contudo, que deve ser

compromisso de todos criar um ambiente em que cada indivíduo possa ter liberdade e ser capaz de participar ativamente do programa (CURY, 2002).

7.1 Perfil dos cooperantes

De acordo com o com o Edital 76/2013 (CAPES, 2013), o perfil do cooperante brasileiro que atua em Timor-Leste pelo programa deve atender a pelo menos um dos requisitos abaixo discriminados:

- a) Ser estudante 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;
- b) ser docente 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;
- c) integrar projetos de pesquisa ou núcleos de estudos nas IES, com pós-graduação *stricto sensu* e experiência de no mínimo dois anos em docência, pesquisa e/ou extensão nas áreas de interesse do Programa;
- d) ser professor com experiência comprovada na elaboração e atuação na formação de professores nas redes da Educação Básica;
- e) ser professor com experiência comprovada no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira que possuam pós-graduação *stricto sensu* ou que estejam vinculados a projetos de pesquisa na área da linguística ou educação.

Uma vez atuando no programa, é esperado que o cooperante trabalhe de forma interdisciplinar com os demais bolsistas em consonância com a natureza das atividades do PQLP. Igualmente, é desejável que este cooperante atue de maneira investigativa e reflexiva, sempre buscando aprofundar o seu conhecimento sobre a realidade timorense e conhecer os impactos do seu trabalho. São valorizados ainda o interesse e a capacidade de integrar-se à realidade timorense e ao grupo de trabalho.

7.2 Rotinas e responsabilidades dos cooperantes

Em conformidade com o Edital 76/2013 (CAPES, 2013), o PQLP é composto por até 50 bolsistas que devem atuar em dois projetos básicos. O Projeto de Formação de Professores de Educação Básica conta com até quatro articuladores pedagógicos. O Projeto Ensino de Língua Portuguesa, a seu turno, conta com até dois articuladores pedagógicos. A um dos integrantes da equipe de articulação é designada a função de articulador geral.

Aos bolsistas de estágio docente do projeto de Formação de Professores da Educação Básica cabe:

- a) atuar na elaboração e revisão de matérias didáticos, para o contexto timorense, sob supervisão estrita da Coordenação Acadêmica da UFSC, a quem cabe estabelecer os critérios e decidir sobre a publicação de materiais oficiais da cooperação brasileira;
- b) atuar na formação de professores do Ensino Básico (primário, pré-secundário e secundário) em Timor-Leste;
- c) acompanhar professores timorenses na implementação de propostas de ensino em escolas selecionadas;
- d) orientar pesquisa em projetos de iniciação científica e/ou cursos de especialização;
- e) apoiar as atividades do projeto de Ensino de Língua Portuguesa, a critério da Coordenação Acadêmica da UFSC;
- f) elaborar relatórios de atividades e de avaliação, encaminhando-os ao Articulador Pedagógico periodicamente.

Aos bolsistas de estágio docente do projeto de Ensino de Língua Portuguesa cabe:

- a) desenvolver cursos de português como segunda língua para profissionais de diferentes áreas e níveis de proficiência;
- b) elaborar materiais didáticos apropriados ao tipo e nível de curso, para o contexto timorense, sob supervisão estrita da Coordenação Acadêmica da UFSC, a quem cabe estabelecer os critérios e decidir sobre a publicação de materiais oficiais da cooperação brasileira;
- c) revisar materiais didáticos produzidos no âmbito do projeto de Formação de Professores da Educação Básica, referido acima;
- d) apoiar as atividades do projeto de Formação de Professores da Educação Básica, a critério da Coordenação Acadêmica da UFSC;
- e) elaborar relatórios de atividades e de avaliação, encaminhando-os ao Articulador Pedagógico periodicamente.

Aos Articuladores Pedagógicos de cada projeto, além das atividades descritas acima, compete:

- a) promover a articulação pedagógica no âmbito do projeto do qual faz parte, atuando como agregador e facilitador em consonância com a proposta pedagógica da Coordenação Acadêmica da UFSC;
- b) articular, supervisionar e executar, com a colaboração dos demais Articuladores Pedagógicos, o planejamento e o desenvolvimento do projeto para o qual foi selecionado;
- c) participar de equipes interdisciplinares com o objetivo de buscar soluções e otimizar os trabalhos na sua área de atuação e áreas correlatas;
- d) encaminhar relatórios de atividades à Coordenação Acadêmica da UFSC periodicamente.

Ao articulador geral compete realizar as discussões políticas, negociar as demandas de trabalho, gerir a parte administrativa do programa em Timor-Leste, buscar entendimentos para projetos interinstitucionais com universidades brasileiras, organizar o processo de articulação com as instituições timorenses e mediar conflitos de interesses entre os diferentes atores sociais envolvidos no projeto, em articulação com a Coordenação Acadêmica da UFSC, bem como fazer os encaminhamentos necessários frente ao governo timorense.

A CAPES e a Coordenação Acadêmica da UFSC, tendo como base a avaliação periódica dos trabalhos em Timor-Leste e no intuito de melhor atender às necessidades do programa, poderão redistribuir bolsistas entre os projetos, bem como designá-los para a função de bolsista na modalidade de Articulador Pedagógico para suprir eventuais vacâncias. A critério dessas instituições, os bolsistas na modalidade articulador pedagógico podem ser designados para a função de Estágio Docente de um dos projetos.

Além dessas incumbências, a vivência no cotidiano timorense faz com que o PQLP construa rotinas para os cooperantes, o que inclui a necessidade participação em grupo de estudos, período semanal de permanência na sala do INFORDEPE, participação em reuniões de área e reuniões mensais gerais, entre outras demandas definidas conforme as necessidades.

As atividades dos cooperantes brasileiros acontecem nas mais diversas instituições timorenses e variam quanto aos fins e natureza, como, por exemplo, nas ações diretas do fomento da língua portuguesa e na formação inicial e continuada dos professores em diversas instituições. Atuamos em instituições públicas e também

privadas³ (sem fins lucrativos), ficando a ação da cooperação brasileira atrelada às demandas oriundas do Ministério da Educação/INFORDEPE/UNTL/Embaixada do Brasil. Todas as ações desenvolvidas pelos cooperantes, inclusive as de formação, são certificadas pelo programa e/ou pelas instituições em que a ação foi executada, conforme o caso.

7.3 Formação dos Cooperantes

A formação contínua dos cooperantes é uma necessidade em todas as áreas do conhecimento. Esse fato é reforçado no contexto de atuação do PQLP que apresenta uma dinâmica de alta rotatividade de profissionais que chegam para atuar em práticas educativas vindos de um país muito diferente de Timor-Leste em diversos aspectos. A imersão social tem um papel importante na adaptação/adequação das práticas docentes e cotidianas dos bolsistas brasileiros, no entanto, não é suficiente para suprir todas as necessidades imediatas do cooperante em solo timorense. Dessa forma, é preciso um plano de formação inicial e contínua que dê conta das necessidades apontadas pelos cooperantes.

Entre as necessidades mais referidas, figura com destaque tanto o uso da língua tétum quanto um melhor conhecimento da realidade social timorense. O tétum é veículo de comunicação entre os timorenses na cidade de Díli e, muitas vezes, é o único recurso para o contato com os estrangeiros (para aqueles timorenses que não falam português ou alguma língua estrangeira). Dessa forma, no que diz respeito às práticas de ensino, o uso dessa língua pode tornar-se uma ferramenta importante para o professor compreender e fazer-se compreender em sala de aula. Certamente, o uso do tétum também contribui para o acesso a outras práticas sociais em Timor-Leste.

Como estrangeiros atuando em regime de cooperação, colaboramos com a educação de Timor-Leste em sua fase de reconstrução. Além disso, pesquisamos e sistematizamos nossas impressões e reflexões sobre a realidade social timorense com o intuito de contribuir com a produção do conhecimento nesse país. No entanto,

³ Isso aparentemente se mostra contraditório, por se tratar de um Programa custeado por verbas públicas, tanto por parte do governo timorense, quanto por parte do governo brasileiro. No entanto, pelo entendimento do acordo bilateral entre Timor-Leste, as atividades efetuadas em território timorense são definidas a partir de necessidades estabelecidas pelos órgãos competentes.

normalmente essa ação se dá na perspectiva de quem vem de fora, com uma formação ocidental, e vive essa realidade temporariamente. Diante disso, considera-se que para atuar nessa realidade faz-se necessário compreender a dinâmica das relações sociais a partir de sua origem, dando voz àqueles que constroem essa realidade historicamente e que, portanto, são os sujeitos dessa história.

É com esse entendimento que são desenvolvidas distintas atividades de formação tanto inicial quanto contínua dos cooperantes brasileiros. Ainda em solo brasileiro, a Coordenação Acadêmica da UFSC e a CAPES promovem um encontro (presencial ou virtual) para orientações aos bolsistas antes da viagem a Timor-Leste. Essa reunião aborda assuntos tais como orientações diversas pré-partida, competências das partes envolvidas, revisão dos direitos e deveres do bolsista, palestras sobre vida social e cultura de sala de aula em Timor-Leste, além de orientações políticas e consulares, entre outros.

Após a chegada em território timorense, a equipe de articulação promove encontros para orientações iniciais aos novos bolsistas buscando esclarecer aspectos da cultura e vida local, da educação no país e das atividades desenvolvidas pelo programa. De acordo com a disponibilidade orçamentária, também pode ser promovida uma semana de formação intensiva em língua tétum.

Ao longo da permanência do cooperante brasileiro no país, são promovidas atividades diversas que visam à sua constante formação. Entre essas destaca-se a realização de:

- a) Grupos de Estudos - favorecem realizar estudos teóricos sobre aspectos que poderão fortalecer a atuação dos cooperantes, conferindo-lhe mais segurança e confiança no trabalho que realizam.
- b) Encontros de Formação - ministrados por professores, preferencialmente timorenses, visam favorecer a compreensão da realidade local a partir da visão dos nativos desse país e daqueles que estão inseridos nessa realidade há mais tempo.

7.4 Gestão da Informação e da Comunicação

Com o objetivo de garantir a comunicação interna, utiliza-se um email coletivo que inclui todos os cooperantes que se encontram em Timor-Leste e a Coordenação Acadêmica da UFSC. Ainda com a intenção de manutenção do fluxo de comunicação entre todos os cooperantes, são realizadas reuniões gerais mensais na sala do PQLP (INFORDEPE), ocasião na qual são socializados temas de interesse geral e atividades desenvolvidas por cada um dos projetos.

Com o intuito de garantir o fluxo de informações entre a CAPES, Coordenação Acadêmica da UFSC, Articulação Pedagógica e cooperantes atuantes em Timor-Leste é adotada uma rotina de elaboração de relatórios periódicos que visam não apenas informar, mas também documentar as ações do Programa.

A Articulação Pedagógica é responsável por organizar relatórios mensais e submetê-los à Coordenação Acadêmica da UFSC, assim como elaborar um relatório anual organizando informações a respeito de todo o trabalho desenvolvido pela cooperação brasileira, em solo timorense, no ano em questão.

Conforme o Manual de Instrução ao Bolsista⁴, a cada cooperante cabe a elaboração de relatórios parcial, de renovação e final, conforme especificado a seguir:

- a) Relatório Parcial: O bolsista deverá encaminhar relatório parcial das atividades desenvolvidas no segundo mês de bolsa, com extensão entre 05 (cinco) e 15 (quinze) páginas.
- b) Relatório para Renovação: Ao final de 04 (quatro) meses, os bolsistas deverão enviar relatório das atividades desenvolvidas, pedido de renovação da bolsa e nova proposta de plano de trabalho para que consultores *ad hoc* analisem a possibilidade de renovação da bolsa.
- c) Relatório Final: O bolsista deverá encaminhar relatório final, de no mínimo 15 (quinze) páginas, em até 30 (trinta) dias após o término da bolsa.

⁴ MEC/CAPES. **Manual de instruções ao bolsista**. Programa de Qualificação de Docentes e Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP).

Objetivando dar visibilidade e publicidade às ações do programa, os cooperantes desenvolveram o site do PQLP: <http://pqlp.pro.br>. Esse é um espaço de construção permanente e divulgação das ações desenvolvidas pelos bolsistas em Timor-Leste, bem como de suas produções acadêmicas.

A produção acadêmica dos cooperantes sobre aspectos das atividades desenvolvidas em Timor-Leste acontece de forma espontânea. À medida que, a partir de sua ação, um cooperante interessa-se por um tema, aprofunda-o e desenvolve pesquisas, tem a oportunidade de comunicá-lo e divulgá-lo em eventos acadêmicos promovidos em Timor-Leste (seminários, conferências e outros). A divulgação desses trabalhos também pode ocorrer por meio da publicação em anais de tais eventos, em livros organizados pelo programa ou em revistas científicas.

7.5 Gestão Financeira

O Programa de Cooperação Técnica Brasil - Timor-Leste compõe investimento oriundo do orçamento da Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores, e é gerenciado pela CAPES, para custeio de cinquenta bolsas de estudo anuais para o desenvolvimento de pesquisas e qualificação de docentes no território timorense⁵. Portanto, ao governo brasileiro cabe a manutenção das bolsas conferidas aos professores brasileiros envolvidos no Programa. Ao governo timorense cabe conceder aos professores e técnicos enviados pelo governo brasileiro auxílio mensal para despesas com moradia e com transporte.

Para manutenção de suas atividades e aquisição de recursos materiais, o PQLP conta com o apoio do INFORDEPE, instituição à qual o programa encontra-se vinculado e local em que o possui uma sala de atividades. Eventualmente a Embaixada do Brasil em Timor-Leste também oferece apoio financeiro a atividades pontuais desenvolvidas pelo Programa.

⁵ <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2011/ajuste-complementar-ao-acordo-de-cooperacao-educacional-entre-o-governo-da-republica->

Em 2014 o programa passou a contar com verbas advindas do acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e Instituições de Ensino Superior Privadas. O PQLP presta serviços educacionais às referidas IES, de acordo com o “Plano de Formação de Língua Portuguesa para Docentes Universitários”. Pela prestação da atividade educacional é realizado, pelo METL, o pagamento do valor mensal líquido de US\$ 500,00 (quinhentos dólares norte-americanos), por turma, em nome do PQLP. Esses valores são revertidos em benefício do programa.

Para administrar o dinheiro em posse do PQLP é nomeada uma comissão financeira, composta preferencialmente por três cooperantes voluntários, que administram todas as entradas e saídas de verbas do Programa, além de dar publicidade às mesmas.

De acordo com normas estabelecidas em Reunião Geral, a Articulação Pedagógica tem autonomia para realizar gastos de até U\$ 100,00 (cem dólares americanos) sem consulta prévia aos cooperantes. Despesas acima desse valor devem ser aprovadas pela coletividade em Reunião Geral lavrada em ata. Em ambos os casos, a prestação de contas deve ser feita à equipe financeira por meio da apresentação de notas fiscais e justificativas dos gastos realizados.

A equipe financeira realiza o controle contínuo das contas do Programa e publica em mural da sala do PQLP o relatório mensal das entradas e despesas. Todas as notas fiscais e comprovantes de gastos, assim como recibos das verbas recebidas, são guardados em forma eletrônica e encontram-se disponíveis para eventuais auditorias que se fizerem necessárias.

8. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

O Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre os governos brasileiro e timorense (BRASIL, 2011) prevê que ao governo brasileiro cabe a responsabilidade de acompanhar, avaliar e colaborar com a concepção dos Programas. Esse mesmo documento prevê que as instituições executoras elaborarão relatórios sobre os resultados obtidos e atividades desenvolvidas no âmbito desse Ajuste Complementar, os quais serão apresentados às instituições responsáveis pelo acompanhamento e avaliação (MEC, INFORDEPE e UNTL). A equipe de cooperantes que se encontra em Timor-Leste contribui para essa avaliação a partir da elaboração de relatórios periódicos conforme descrito anteriormente.

Além da avaliação das ações realizadas pelo PQLP em território timorense, também é observada a necessidade de realizar avaliações periódicas tanto da atuação de cada cooperante e da equipe de articulação, quanto das relações que se estabelecem entre esses pares, incluindo a Coordenação Acadêmica. Para tanto, no domínio do PQLP, foi estabelecido um processo avaliativo, composto por várias etapas, a saber:

- a) avaliação e auto-avaliação dos cooperantes;
- b) avaliação e auto-avaliação da Articulação Pedagógica e
- c) avaliação da relação estabelecida com a Coordenação Acadêmica.

Entende-se que a avaliação desenvolvida a partir dessa sistemática, com periodicidade semestral, possibilita o acompanhamento não apenas das ações empreendidas pelo PQLP (incluindo o alcance de seus objetivos e metas), mas também do desenvolvimento profissional de cada um dos cooperantes. Os resultados desse processo são utilizados tanto para a tomada de decisões referentes à reprogramação das ações, visando à melhoria da qualidade do programa, quanto para a formação e orientação dos bolsistas.

Portanto, trata-se de uma prática diagnóstica e formativa na medida em que busca conhecer as ações que estão sendo realizadas e o funcionamento dos processos de ensino-aprendizagem. Formativa porque, ao detectar o erro, pode

corrigi-lo e fazer avançar o processo. Esse tipo de avaliação serve à tomada de consciência e ajuda a refletir sobre as ações.

A prática avaliativa dialógica, entre pares, horizontal, permite ter maior clareza sobre os processos e resultados positivos e o que precisa ser reformulado, repensado. Dessa forma, é possível, por um lado, evitar a reincidência nas falhas e, por outro lado, dar continuidade às atividades bem sucedidas. O diagnóstico, que possibilita detectar a qualidade do trabalho, também serve como apoio e guia para que os bolsistas, a Articulação Pedagógica e a Coordenação Acadêmica possam tomar decisões apropriadas na resolução das dificuldades, reorganizando as práticas pedagógicas do PQLP.

A partir desse modelo de avaliação, os resultados obtidos devem sempre ser compartilhados com todos a fim de contribuir para identificar as dificuldades e possibilidades, fortalecendo assim o programa. Dessa forma, a avaliação constitui-se em uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade de Timor-Leste, na perspectiva de aproximar-nos cada vez mais de um trabalho em equipe de excelência.

REFERÊNCIAS

- ABC. Agência Brasileira de Cooperação - Ministério das Relações Exteriores, 2012. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Conceito>, acesso em 14.10.2014.
- ALBUQUERQUE, D. B. As Línguas de Timor-Leste: perspectivas e prospectivas. São Paulo: USP, 2010.
- ALBUQUERQUE, D. B. Especificidades do léxico do português de Timor-Leste. In PAPIA 22(1), p. 201-223, 2012.
- ANDERSON, B. Imaginar Timor-Leste. Arena Magazine, maio 1993.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista, 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENEDITO DA SILVA, A. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Educação Popular e Saberes Tradicionais. Mesa redonda: Modelo de letramento da pedagogia Maubere. Simpósio de Educação e Cultura em Timor-Leste. 27 a 31 janeiro de 2014. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/155269679/Antero-Da-Silva-Modelo-de-Letramento-Da-Pedagogia-Maubere>>. Acesso em: 10 set. 2014.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. El oficio de sociólogo, presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina, 2013.
- BORMANN, A; SILVEIRA, M. Primeira missão de especialistas brasileiros em educação em Timor-Leste: desafios e impasses. In SILVA e SIMIÃO. *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Planejamento Diplomático. Balanço de Política Externa 2003-2010. Brasília: MRE, 2010.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Constituição Brasileira de 1988.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Decreto nº 4.319, de 1º de agosto de 2002.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Decreto nº 5.274, de 18 de novembro de 2004.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Memorando de entendimento, na área de cooperação educacional, entre o Governo da república federativa do Brasil e a Administração transitória das Nações Unidas em Timor Leste. Díli, 24 de agosto de 2001.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ajuste complementar ao acordo de cooperação educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste para implementação do Programa “Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste”. Díli, 28 de fevereiro de 2007.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ajuste complementar ao acordo de cooperação educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste para implementação do Programa “Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste”. Brasília, 11 de junho de 2008.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste para Implementação do Programa de “Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste”, de 2 de Março de 2011 (publicado no Diário Oficial da União (DOU) • 23/05/2011 • Seção 1 • Pg. 68 e 69).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANARIN, G. J.; CANARIN, R. T. Alguns desafios da formação de professores em Timor-Leste: um relato sobre a formação continuada na disciplina de tecnologias e

multimédia. In: V *Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP: Educação Básica: Desafios frente às Desigualdades Sociais*, 2013.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Tradução de Javier Lahuerta do artigo de Michael Canale «From communicative competence to communicative language pedagogy». Publicado em Longman: Richards & Smith: Language and Communication, 1983.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP, Edital n.º 76/2013. Recuperado de:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-076-2013-Timor-Leste-PQLP-31102013.pdf>

CARTER, L. Thinking differently about cultural diversity: Using postcolonial theory to (re)read science education. *SCIENCE EDUCATION*, V. 88, ISSUE 6, P. 819–836. 2004.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. Formação inicial de professores de Ciências: perspectiva discursiva na educação CTS. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 34, p. 127-147, 2009.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I.; LUNARDI, G. Enfocando a Formação de Professores de Ciências no Timor-Leste. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.5, n.2, p.189-208, 2012.

CARDOSO, B. Timor-Leste: um povo, três direitos. Vol 2. Dili: NGPTL, 2013.

CUNHA, F. S. A Reforma da Educação em Timor-Leste e a pesquisa como possibilidade na formação de professores de ciências. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica PPGECT/UFSC – Doutorado, 2014.

CUNHA, M. C. da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *REVISTA USP*, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: Exigências e desafios. *Revista brasileira de política e administração da educação*. Porto Alegre, v.18, n. 2, p. 163-174, jul./dez., 2002.

DELIZOICOV, D. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.1, n.2, p.37-62, jul. 2008.

DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos. In: *XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, 2010.

DINIZ, D. F.; MARCHESAN, M. T. N. Crenças Sobre O Processo De Aprendizagem De Línguas Em Uma Abordagem Instrumental. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional das Linguagens – URI/Erechim/RS, maio/2010. Disponível em http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/l8.htm, acesso em 14.10.2014

DURAND, F. História de Timor-Leste, da pré-história à actualidade. Lisboa: Lidel, 2009.

FEIJÓ, R. G. Timor. Paisagem Tropical com Gente Dentro. Lisboa: Campo da Comunicação. 2006. SHOESMITH, Dennis. *The crisis in Timor-Leste: understanding the past, imagining the future*. Darwin: Charles Darwin University Press, 2007.

FERREIRA, M. Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste. 2011. 112 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FOX, J. J. Tracing the path, recounting the past: historical perspectives on Timor. In *Out of the Ashes: Destruction and Reconstruction of East Timor*, pp. 1-29. Adelaide: Crawford House Publishing, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEND, M.; COOK, L. Interactions: collaboration skills for schools professionals. 7 ed. rev. Pearson ed., 2012.

HILL, H. Tales of the reconstruction. Coming elections in East Timor focus dissatisfaction with the United Nations administration. Arena Magazine, setembro 2001.

HULL, G. Língua, identidade e resistência. Entrevista, 2005.

HYMES, D. Fundamentos em Sociolinguística: uma abordagem etnográfica. Penn Press, 1974.

KUHN, T. A função do dogma na investigação científica. Curitiba: UFPR. SCHLA, 2012.

LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino* (UNICAMP), v. 1, p. 01-16, 2007.

LOUREIRO, R. M. Discutindo a formação da presença colonial portuguesa em Timor. Lusotopie, Lisboa, 2001. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/loureiro,%20p.pdf>

MATTOSO, J. A Dignidade: Koni Santana e a Resistência Timorese. Lisboa: Temas e Debates, 2005. AMRT. Arquivo e Museu da Resistência Timorese. Díli.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Balanço de Governo 2003-2010. Livro 6, Inserção no Diálogo Mundial e Soberania. Política Externa. Cooperação Internacional, Segurança Alimentar e Ajuda Humanitária. <http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br/sintese-politica/sintese-politica-versao-impressa>. Acessado em 14.10.2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *United Nations Transitional Administration in Timor-Leste*. General Reports, 2002.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2012.

SANTOS, J. A. Contribuição brasileira para a formação de professores em ciências naturais e matemática no Timor-Leste: O PROCAPES – 2007 A 2009. 2012. 93 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e

História das Ciências, Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil, 2012.

SAVIOLI, P. e FIORIN, F. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SILVA, K. Cooperação internacional é política pública. UnB-Agência. Brasília: disponível em <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=231>, 2010.

SILVA, K. As Nações Desunidas. Práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. Lei de Bases da Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.me.gov.tl/lei-de-base-da-educacao>>. Acesso em: 10 de jun. 2014.

TIMOR-LESTE. Palácio do Governo. Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 - 2030. p. 18-37. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2014.

TIMOR-LESTE. República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Censo, 2010.

TIMOR-LESTE. República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Ministério das Finanças. Relatório SENSUS 2012.

THOMAZ, L. F. País dos Belos. Macau: Fundação Oriente, 2008.

VARELA, G. Uma abordagem histórico-crítica da formação de professores de matemática no timor leste: diagnóstico e proposição. Brasil: Universidade Federal de Goiás. 198 p. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia 2011. Dissertação. Disponível em: <http://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Diss_050.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2014.

WALDMAN, M. Geografia do Timor-Leste. Disponível em: http://www.timorcrocodilovoador.com.br/geografia-mauricio_waldman.htm. 2003.

WEBER, M. Economia e sociedade. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. cap. 1.