

Maria Denise Guedes
Raquel Antunes Scartezini
Alessandro Tomaz Barbosa
Ricardo Teixeira Canarin
Elisa Rosalen
André Gonçalves Ramos
Susana Silva Carvalho

organização

PROFESSORES



SEM FRONTEIRAS

Pesquisas e práticas pedagógicas
em Timor-Leste



PROFESSORES SEM FRONTEIRAS:
pesquisas e práticas pedagógicas
em Timor-Leste

Maria Denise Guedes
Raquel Antunes Scartezini
Alessandro Tomaz Barbosa
Ricardo Teixeira Canarin
Elisa Rosalen
André Gonçalves Ramos
Susana Silva Carvalho
Organização

PROFESSORES SEM FRONTEIRAS:
pesquisas e práticas pedagógicas
em Timor-Leste



© 2015 dos autores

Projeto gráfico, capa e editoração:
Paulo Roberto da Silva

Revisão:
Júlio César Ramos

Ficha Catalográfica
(Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina)

P964 Professores sem fronteiras : pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste /Maria Denise Guedes (orgs.) ... [et al.] – Florianópolis : NUP/UFSC, 2015.

271 p.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 2. Educação – Timor-Leste. 3. Professores – Formação. I. Guedes, Maria Denise.

CDU: 806.90:37(594.75)

ISBN 978-85-87103-88-8

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem prévia permissão por escrito do Núcleo de Publicações/CED/UFSC.

Impresso no Brasil

Ao povo Maubere de Timor-Leste

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam mutuamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado.

Paulo Freire – *Cartas à Guiné-Bissau* (1978, p. 11)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| Suzani Cassiani Irlan von Linsingen | |
| Introdução O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS | 19 |
| Organizadores | |
| Capítulo 1 DIMENSÃO FUNCIONAL E FACTUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO E EM TIMOR-LESTE | 29 |
| Vicente Paulino | |
| Capítulo 2 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA ANÁLISE DA PAISAGEM LINGÜÍSTICA DE DÍLI | 53 |
| Rosane Lorena de Brito Christiane da Silva Dias Alexandre Cohn da Silveira | |
| Capítulo 3 LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: COMO SE ENSINA E COMO SE APRENDE | 69 |
| Elisa Rosalen Ilda de Souza Ricardo Teixeira Canarin | |
| Capítulo 4 PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES BRASILEIROS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE | 85 |
| André Gonçalves Ramos Angélica Ilha Gonçalves Joice Eloí Guimarães Renata Tironi de Camargo | |
| Capítulo 5 DIÁLOGOS LITERÁRIOS EM “O ANJO DE TIMOR” E “VIEMOS ADORÁ-LO”..... | 101 |
| Daniel Batista Lima Borges Márcia Vandineide Cavalcante Arizângela Oliveira Figueiredo Vivian Borges Paixão Hérica Aparecida Jorge da Cunha Pinheiro Mariene de Fátima Cordeiro Queiroga Cláudia Gisele Gomes Toledo | |
| Capítulo 6 EDUCAÇÃO E DESAFIOS EM TIMOR-LESTE PÓS-COLONIAL | 121 |
| Antero Benedito da Silva | |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 7 EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE | 137 |
| Manuel Belo de Carvalho | |
| Capítulo 8 EFEITOS DA COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE: EMANCIPAÇÃO OU SUBALTERNIDADE? | 159 |
| Suzani Cassiani Alessandro Tomaz Barbosa | |
| Capítulo 9 A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR EM TIMOR-LESTE | 171 |
| Cleusa Todescatto Raquel Antunes Scartezini Fátima Suely Ribeiro Cunha | |
| Capítulo 10 DESAFIOS INTERDISCIPLINARES: AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PQLP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES TIMORENSES DO ENSINO BÁSICO | 187 |
| Atílio Viviani Neto Everton Lacerda Jacinto Gisele Joaquim Canarin Renan Rebeque Martins | |
| Capítulo 11 FORMAÇÃO CIENTÍFICA DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO | 203 |
| Patrícia Barbosa Pereira Francisco Fernandes Soares Neto Suzani Cassiani | |
| Capítulo 12 MULHERES DE TIMOR-LESTE COM ENSINO SUPERIOR: MUDANÇAS E TRAJETÓRIAS DE VIDA | 221 |
| Camila Tribess Cláudia Aparecida Kreidloro Ethiana Sarachin da Silva Ramos Gabriela Lopes Batista Juliana Paiva Santiago Vanessa Lessio Diniz | |
| Capítulo 13 FURAK – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL EM TIMOR-LESTE | 237 |
| Igor da Silveira Berned Franciane Rossetto Soares Kelly Cristine Ribeiro Susana Silva Carvalho | |
| Capítulo 14 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TURISMO EM TIMOR-LESTE | 249 |
| Adriano Luiz Fagundes Gewerlys Stallony Diego Costa da Rocha Reinaldo de Souza Marchesi Ricardo Devides Oliveira Samuel Penteado Urban | |
| SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES | 261 |

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos este livro, o qual é fruto de uma parceria estabelecida entre dois povos: brasileiros e timorenses, que apesar da distância possuem muitas aproximações. A cooperação educacional entre o Brasil e o Timor-Leste acontece há mais de dez anos, voltada principalmente à formação de professores de diversas áreas e ensino da língua portuguesa. Essa parceria começa no início do século XXI, quando o Brasil tem a honra de participar da reconstrução desse país, ao qual os olhos do mundo se voltava, quando após de mais de vinte anos de domínio se libertou da Indonésia.

O Timor-Leste, após quatrocentos anos de colonização portuguesa, foi invadido pela Indonésia em 1975 e, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) interveio, em 1999, foi proposta uma votação cujo referendo seria a escolha entre ser livre ou permanecer sob o domínio da Indonésia. Candido Mendes nos relembra em seu texto “Votar e Morrer”, um pouco do sofrimento que os timorenses vivenciaram quando escolheram a liberdade:

Junto à bandeira da ONU, os timorenses votaram seguros da proteção internacional. E o fizeram sem meias-palavras: 94% da população cidadã foram às urnas e 75% dos votos indicaram o plebiscito pela independência. O que não esperavam é ver como torna da manifestação inequívoca a chacina continuada; os fuzis Kalanikoffs das ditas milícias pró-Indonésia disparando a esmo; os saques das lojas realizados com a calma toda dos assaltantes, como pudessem até chegar ao acinte de um ritmo de câmara lenta, no seu esbulho e na sua vindita. (MENDES, 1999, p. 11).

A proibição da língua portuguesa e graves atos de violência trouxeram resistência e, após quase trinta anos, a liberdade foi restaurada. José Saramago, também indignado com o que acontecia com os timorenses, nos dá esse belíssimo texto – “Quando se porá fim ao cinismo?” – o qual revela um momento em que o Timor-Leste vive mais um trauma:

Que importa ao mundo que eu me sinta humilhado e ofendido? Que importa ao mundo que eu tenha chorado lágrimas de indignação impotente perante as imagens infames de um crime infame? Se esta desgraçada humanidade, faltando uma vez mais ao respeito que deve a si mesma, não impôs à Indonésia, em nome da simples moral, o acatamento imediato e incondicional da vontade do povo de Timor-

Leste, que importa que um escritor acuda agora a protestar usando as palavras de toda a gente, que demasiados calam porque estão mais preocupados com os seus interesses no presente e no futuro do que com o sangue que corre e as vidas que se perdem? Quanto pesa o povo de Timor-Leste nas balanças políticas da China e da Rússia? Qual é a cotização de um habitante de Dili na bolsa de Nova Iorque? A Indonésia tem mais de três mil ilhas e Timor-Leste é apenas metade de uma delas. Valerá a pena, por tão pouco, levantar-se o mundo para reclamar responsabilidades aos culpados diretos e indiretos das atrocidades que diante dos nossos olhos se cometem, para exigir o castigo dos assassinos e dos seus mandantes? Quanto é preciso, então, para que nos levantemos? Um continente? Dois continentes? Levantar-se-á o mundo quando já estiver a ponto de perder-se o mundo? Que se passa com o ser humano? E a democracia, para que tem servido? Serviu de alguma coisa em Timor? Faz-se um referendo para logo o negar, antes mesmo que os votos estejam contados? Não será um crime contra a dignidade e a honra desprezar e violentar a vontade de independência de um povo? E que sentido têm hoje aquelas palavras? Há honra num ministro, há dignidade num general, se são o general e o ministro que armam o braço dos criminosos? Ou são eles próprios os criminosos? Quando se porá fim ao cinismo da mal denominada comunidade internacional? Quando acabará a hipocrisia dos que mandam? E a inércia dos que são mandados, quando acabará? Quando deixaremos de chorar sobre nós próprios? Quando deixaremos de dizer que não temos culpa? Não se salve Timor, e nós não teremos salvação. (SARAMAGO, 1999, p. 7).

Atualmente o Timor-Leste caminha com suas próprias pernas, e o carinhoso sorriso que os timorenses levam nos lábios quase não relembram esses tempos tristes. Segundo Freire e Lopes (2014, p. 18), a saída da United Nations Integrated Mission in Timor-Leste em 2012 “permitiu uma alteração muito clara na linguagem e no discurso político timorense, que se assume de forma muito explícita como Estado independente e autónomo, estabilizado e com uma estratégia de crescimento e consolidação voltada para o futuro”. A presença da Organização das Nações Unidas foi importante para a construção e consolidação da paz. Nessa década passada, o Timor-Leste passou por muitos acontecimentos.

Em 2000, quem sabia falar português tornou-se professor, e muitos, cerca de 80% dos professores que atuam na escola básica, ainda não possuem formação acadêmica. A cooperação internacional brasileira gestada pela CAPES, por meio do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), que efetivamente se inicia em 2005, tem como objetivo formar professores em Timor-Leste em Língua Portuguesa. Desde 2009, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

passou a coordenar o PQLP. Fomos convidados para fazer essa gestão do programa, bem como selecionar, preparar, monitorar e avaliar o trabalho dos professores brasileiros durante os meses em que estão em Timor-Leste e realizar uma articulação política exigida, sempre tendo como foco a formação de professores e ensino da língua portuguesa.

Basicamente o programa visa enviar anualmente uma missão de cinquenta professores brasileiros para que possam contribuir com os objetivos propostos. Muitos foram e são os desafios. Em termos de organização, desde o início de nossas atividades, em 2009, parecia-nos que o Timor-Leste ainda vivia a emergência das ações de reconstrução social e política pós-libertação, vivendo um pouco sob a influência das ações emergenciais do período das lutas de resistência. Pelo formato do PQLP, enfrentamos muitas dificuldades, até mesmo para manter uma memória das missões anteriores, impondo-se sempre uma incessante necessidade de recomeçar a cada ano. Nesse sentido, este livro também é uma vitória e um desejo de compartilhar essa produção de conhecimentos. Como num caleidoscópio, o livro realiza agradáveis e variadas combinações, com os cooperantes contando suas histórias, pesquisas e vivências, de forma crítica e responsável. Também temos três textos de professores timorenses da Universidade Nacional Timor Lorosaê, os quais apresentam importantes reflexões sobre a educação timorense.

Para abrir este livro tão especial, a introdução traz o esforço de sete dedicados articuladores pedagógicos, cujo texto exhibe uma síntese das ações do PQLP, que contam com detalhes sua importante tarefa de gerir em solo timorense tão diferentes frentes e sujeitos. São eles André Gonçalves Ramos, Alessandro Tomaz Barbosa, Elisa Rosalen, Maria Denise Guedes, Susana Silva Carvalho, Raquel Antunes Scartezini e Ricardo Teixeira Canarin.

O livro está composto em 14 capítulos, nos quais são focalizadas as pesquisas e práticas pedagógicas realizadas pela equipe de professores brasileiros nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, bem como conta com a contribuição de três professores timorenses. No primeiro capítulo, intitulado “Dimensão funcional e factual da língua portuguesa no mundo e em Timor-Leste”, o timorense Prof. Dr. Vicente Paulino, diretor da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional de Timor Lorosaê (UNTL) faz reflexões sobre o afetamento da língua portuguesa, a qual possui um estatuto de língua oficial de escolarização ou língua de instrução, além do tétum, como instrumentos de comunicação, de acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Reforça a função da língua portuguesa enquanto elemento da identidade nacional timorense e encoraja os professores a ensinarem aos mais jovens a não se esquecerem e preservarem sua língua materna, já que ela faz parte do patrimônio linguístico e cultural de Timor-Leste.

No segundo capítulo, Rosane Lorena de Brito, Christiane da Silva Dias e Alexandre Cohn da Silveira nos trazem a importância da questão das políticas linguísticas bem como as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, por meio da análise da paisagem linguística de Díli. Em “Políticas linguísticas e práticas pedagógicas: o ensino de Língua portuguesa por meio da análise da paisagem linguística de Díli” são feitas algumas reflexões a partir de um trabalho que procurou compreender até que ponto a concorrência entre os idiomas institucionalizados se reflete na constituição dessa paisagem linguística, assim como perceber se as políticas linguísticas oficiais se refletem no cotidiano linguístico desse local.

O terceiro capítulo “Língua Portuguesa em Timor-Leste: como se ensina e como se aprende”, de Elisa Rosalen, Ilda de Souza e Ricardo Teixeira Canarin, traz investigações sobre quais são as competências comunicativas que “aparentemente” os estudantes possuem. Também nos traz questionamentos sobre como essas competências são adquiridas e explicitam quais fatores contribuem para o sucesso dos jovens que apresentam reais competências na comunicação oral.

André Gonçalves Ramos, Angélica Ilha Gonçalves, Joice Eloi Guimarães e Renata Tironi de Camargo são autores do quarto capítulo, que foca as “Práticas didáticas de professores brasileiros de Língua Portuguesa em Timor-Leste”. Nele trazem um foco na identificação de quem são os sujeitos docentes de Língua Portuguesa que atuam no âmbito do PQLP. Ainda há uma interessante explanação sobre quais materiais, recursos e habilidades linguísticas são trabalhados por esses professores.

No quinto capítulo, intitulado “Diálogos literários em ‘O anjo de Timor’ e ‘Viemos adorá-lo’”, dos autores Daniel Batista Lima Borges, Márcia Vandineide Cavalcante, Arizângela Oliveira Figueiredo, Vivian Borges Paixão, Hérica Aparecida Jorge da Cunha Pinheiro, Mariene de Fátima Cordeiro Queiroga e Cláudia Gisele Gomes Toledo, são analisados dois contos que fazem parte do material escolar distribuído pelo Ministério da Educação de Timor-Leste aos alunos do ensino secundário. Eles abordam uma interessante questão: seria o texto do autor timorense de uma relevância literária menor, a ponto de figurar quase como acessório no material didático timorense, em relação ao texto da autora portuguesa? A ver!

No sexto capítulo, o timorense Prof. Dr. Antero Benedito da Silva, da Faculdade de Ciências Sociais da UNTL, nos traz ponderações sobre “Educação e desafios em Timor-Leste pós-colonial”. Primeiro ele faz uma análise da breve herança colonial da educação pós-colonial; depois, analisa a filosofia e experimentação de uma educação alternativa revolucionária timorense como uma referência da educação contemporânea. O autor discute ainda questões demográficas e o progresso quantitativo e qualitativo da educação timorense. Num último tópico, traz questões sobre a política

linguística em toda sua complexidade. No capítulo também se discutem breves pedagogias alternativas que podem reorientar a educação como luta pela libertação do povo.

Já no sétimo capítulo, o Professor Manuel Belo de Carvalho, da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, ressalta os principais passos na reconstrução do sistema educativo timorense. Num texto amplo, “Educação básica e formação de professores em Timor-Leste”, ele aborda os vários movimentos em diferentes níveis, após a reconquista da independência, como os cursos de formação inicial e continuada de professores nas universidades e nos centros de formação, as escolas básicas e secundárias do país, a reestruturação do currículo do ensino básico, secundário e do ensino superior, a reativação dos programas de reintrodução e consolidação do Português em todos os níveis do ensino e a contribuição das cooperações internacionais como a do Brasil e Portugal.

No oitavo capítulo, “Efeitos da colonialidade no currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: emancipação ou subalternidade?”, Suzani Cassiani e Alessandro Tomaz Barbosa focam na implantação do currículo atual no contexto timorense. Os autores investigaram, na literatura e nos documentos nacionais de Timor-Leste, aspectos referentes ao contexto histórico da construção curricular do Ensino Secundário Geral (ESG), dando ênfase aos efeitos da colonialidade do saber e poder e consequências como a transnacionalização do currículo.

No nono capítulo, Cleusa Todescatto, Raquel Antunes Scartezini e Fátima Suely Ribeiro Cunha analisam “A cooperação educacional brasileira no ensino superior em Timor-Leste”. As autoras refletem sobre as atividades de cooperação no âmbito do ensino superior. Elas consideram que esse nível de ensino pode ser uma via bastante eficaz para promover reflexões sobre a colonialidade no ambiente universitário. Sugerem que a parceria com professores lusófonos pode promover um diálogo de saberes e um processo de descolonização epistêmica.

O décimo capítulo, “Desafios interdisciplinares: ações pedagógicas do PQLP na formação de professores timorenses do ensino básico”, de autoria de Atílio Viviani Neto, Everton Lacerda Jacinto, Gisele Joaquim Canarin e Renan Rebeque Martins, é caracterizada uma proposta de formação docente para atuantes na educação básica, focando uma perspectiva de trabalho interdisciplinar. É interessante ressaltar que se trata de uma reflexão sobre as ações de organização pedagógica, entendida não só como elemento difusor da língua portuguesa, mas também como possibilidade de desenvolvimento de novas práticas educacionais em contextos da comunidade lusófona.

No capítulo 11, “Formação científica de professores em Timor-Leste: análise de uma intervenção”, Patrícia Barbosa Pereira, Francisco

Fernandes Soares Neto e Suzani Cassiani analisam contextos de formação de professores como ambientes coletivos de aprendizagens, para além dos diretamente vinculados aos cenários de formação inicial e permanente dos participantes do programa. As análises demonstram possíveis redes de sentidos que permeiam e constituem os processos formativos de professores, possibilitando a abertura de caminhos a respeito da reflexão sobre que ciência e tecnologia ensinar em Timor-Leste.

O capítulo 12, “Mulheres de Timor-Leste com ensino superior: mudanças e trajetórias de vida”, é um texto coletivo produzido por seis mulheres: Camila Tribess, Cláudia Aparecida Kreidloro, Ethiana Sarachin da Silva Ramos, Gabriela Lopes Batista, Juliana Paiva Santiago e Vanessa Lessio Diniz. Nesse belo texto, as autoras refletem sobre a história a partir das mulheres como sujeitos sociais de sua própria vida e trajetória, tentando perceber suas escolhas e vivências. Com base nessas inquietações e partindo de depoimentos cedidos por algumas mulheres de Timor-Leste, o texto consiste em buscar compreender de que maneira a mulher enxerga em sua vida a influência do ensino superior e como esse acesso modificou sua experiência enquanto mulher em Timor-Leste.

No capítulo 13, o trabalho intitulado “Furak – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores para Educação Inclusiva/Especial em Timor-Leste”, dos autores Igor da Silveira Berned, Franciane Rossetto Soares, Kelly Cristine Ribeiro e Susana Silva Carvalho, traz excelentes reflexões sobre inclusão social, um campo ainda muito incipiente no país. Nele os autores ressaltam que a formação de professores é um ponto fundamental no processo de inclusão escolar e social. Também afirmam que carência de referências metodológicas teóricas e práticas nos ambientes acadêmicos é um dos fatores que impedem a efetivação desses processos de inclusão escolar e que, apesar de essas questões se apresentarem na Constituição de Timor-Leste, falta a efetivação das leis. Aí está o desafio.

Finalmente, no último capítulo, Adriano Luiz Fagundes, Gewerlys Stallony Diego Costa da Rocha, Reinaldo de Souza Marchesi, Ricardo Devides Oliveira e Samuel Penteado Urban trazem “Reflexões sobre o desenvolvimento do turismo em Timor-Leste” e problematizam: Qual turismo Timor-Leste almeja? Com alguma prática docente em disciplinas do curso de Turismo em TL, os autores questionam como a superficialidade dos discursos, aliada a uma visão estritamente mercadológica, pode provocar efeitos indesejados, convocando os estudantes a terem uma postura mais crítica e participativa, para a devida realização do desenvolvimento socioeconômico local.

Muito crescemos! Brasileiros, timorenses... o livro é um bom passeio pelas ações e reflexões, abordando diferentes óticas da Formação

de Professores e Ensino da Língua Portuguesa, entre outras coisas. Sem dúvida, são produções de conhecimento que serão bem-vindas, até mesmo em outros contextos e realidades.

Afinal, queremos enfatizar o papel de nossos queridos **Professores sem Fronteiras**, que mesmo com o isolamento da família imposto pela distância, tanto se esforçam para que a nossa cooperação seja a cada ano aprimorada e, com isso, muitos frutos colhidos. Este livro é um deles.

Aos timorenses, nosso muito obrigado, pela possibilidade de aprendizagem que nós, do Brasil, temos nessa convivência.

Desejamos a todos uma excelente leitura e que este livro possa contribuir com futuras cooperações internacionais educacionais.

Suzani Cassiani
Irlan von Linsingen

Referências

FREIRE, M. R.; LOPES, P. Consolidação da paz numa perspectiva crítica: o caso de TimorLeste. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, Coimbra, n. 104, 2014.

MENDES, Candido. *Timor: votar e morrer*. Rio de Janeiro: Académie de la Latinité, 1999. Disponível em: <http://www.alati.com.br/pdf/1999/livro_e_livreto_de_gargonza/pdf3.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SARAMAGO, José. *Quando se porá fim ao cinismo*. Rio de Janeiro: Académie de la Latinité, 1999. Disponível em: <http://www.alati.com.br/pdf/1999/livro_e_livreto_de_gargonza/pdf3.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

INTRODUÇÃO

O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Timor-Leste, desde a restauração de sua independência política em 2002, tem estabelecido convênios de cooperação internacional com diferentes países. A partir da sua entrada na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), esse país passou a contar com um interesse especial das nações participantes dessa comunidade, principalmente Portugal e Brasil. No que diz respeito à parceria com o Brasil, ainda no primeiro ano de independência, foi celebrado um Acordo de Cooperação que visa à cooperação educacional em diferentes áreas (BRASIL, 2004a).

Em 18 de novembro de 2004, o Decreto nº 5.274 instituiu o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), cuja abertura do texto informa que:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.104, de 11 de junho de 2004, e considerando o interesse de integração educacional e cultural com as nações que adotam o português como língua oficial e a prioridade da consolidação da independência da República Democrática de Timor-Leste, declarada por seu Presidente quando do ingresso de Timor-Leste na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP; **DECRETA:** Art. 1º Fica instituído o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, a ser custeado com recursos alocados para este fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 18 de novembro de 2004; 183º da Independência e 116º da República. (BRASIL, 2004b).

A partir desse decreto presidencial, o governo brasileiro autorizou o envio de cinquenta professores ao Timor-Leste. A primeira missão brasileira de especialistas da CAPES chegou ao Timor-Leste em 2004, composta por doutores em educação, especialistas em direito educacional, administração escolar e projetos curriculares dos ensinos fundamental e médio. Em abril de 2005 desembarcou em Timor-Leste o primeiro grupo de cooperantes – professores brasileiros – num total de 48. Começou, então, a se desenhar o perfil do modelo de cooperação educacional entre esses dois países, que se caracteriza, desde então, pelo envio de até cinquenta professores brasileiros, anualmente. A partir de chamada pública, oriundos de diversos estados do país e de diferentes áreas de formação, esses professores brasileiros podem permanecer por até 18 meses em território timorense para desenvolver atividades de formação, desde o ensino básico ao superior (SPAGNOLO, 2011).

Nesse momento inicial de cooperação, o trabalho se concentrou na elaboração de livros didáticos de disciplinas como Matemática, Física, Educação Física, História, Geografia e de um *Manual de experimentos de química*. Somente entre junho e setembro de 2005 aconteceu a primeira fase de capacitações em Díli e em localidades do interior, além do chamado bacharelado de emergência (SPAGNOLO, 2011).

Entre 2007 e 2008, a proposta anexada ao edital de seleção passou a elencar cinco projetos: i) Procapes – Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária; ii) ELPI – Ensino da Língua Portuguesa Instrumental; iii) Profep – Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste; iv) PQA-FCE – Promoção da Qualidade Acadêmica em Ciências na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL); v) IPG – Implantação da Pós-Graduação *lato sensu* na UNTL.

De 2009 a 2011, a convite da CAPES, professores do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) prestaram assessoria para avaliação do programa. Em 2011, com a renovação do acordo de cooperação educacional através do Termo de Ajuste Complementar ao Decreto de Cooperação Educacional (BRASIL, 2011), a UFSC tornou-se oficialmente coordenadora acadêmica do PQLP, atuando em conjunto com a CAPES e o Ministério das Relações Exteriores, tendo sido nomeados coordenadores acadêmicos os professores doutores Suzani Cassiani, Irlan von Linsingen e Roberta Pires Almeida (tendo sido esta, um ano mais tarde, substituída pela professora Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos). Em Timor-Leste, o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e a Universidade

Nacional Timor Lorosaê (UNTL) foram designados instituições parceiras do PQLP (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, desde 2011, em Díli, capital de Timor-Leste, sob a coordenação da UFSC, o PQLP desenvolve atividades voltadas ao ensino *de e em* língua portuguesa, bem como atividades pedagógicas visando à formação inicial e continuada de professores, em instituições de educação básica, educação superior e para funcionários de instituições públicas governamentais. Entre os anos de 2012 e 2015, o PQLP atuou nas seguintes instituições:

Quadro 1 – Instituições de atuação do PQLP – 2012-2015

| Instituições | Tipos |
|--|-------------------------------------|
| Escola 5 de maio | Escola de Ensino Secundário |
| Universidade Oriental Timor Lorosaê (UNITAL) | Universidades Privadas ¹ |
| Universidade da Paz (UNPAZ) | |
| Institute of Business (IOB) | |
| Instituto Profissional de Canossa (IPDC) | |
| Dili Institute of Technology (DIT) | |
| Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL) | Universidade Pública |
| Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) | Instituto |
| Ministério da Solidariedade Social | Ministérios |
| Ministério das Obras Públicas | |
| Centro de Formação Tecnológica em Comunicação (CEFTEC) | Centros de Formação |
| Centro de Formação Jurídica (CFJ) | |

Fonte: Elaborado pelos autores

Para o desenvolvimento das atividades, o PQLP está organizado em dois projetos principais: Projeto I e Projeto II (BRASIL, 2013). O Projeto I tem como objetivo a formação de professores da educação básica, a elaboração e revisão de materiais didáticos em língua portuguesa, adequados ao contexto timorense, bem como o acompanhamento dos professores timorenses na implementação de propostas pedagógicas e metodologias de ensino.

¹ Sem fins lucrativos.

O Projeto II visa ao desenvolvimento de cursos de língua portuguesa como segunda língua para professores timorenses de diferentes áreas e níveis de proficiência. Os professores brasileiros da área de Língua Portuguesa que integram esse projeto são responsáveis pela elaboração e revisão de materiais didáticos apropriados para o contexto timorense. Além disso, oferecem cursos conforme a demanda das autoridades locais para funcionários públicos de instituições governamentais (BRASIL, 2013).

No apoio ao ensino superior, os cooperantes que integram os projetos I e II, acima mencionados, realizam atividades de docência e codocência na universidade pública e nas universidades privadas, tanto visando suprir a falta de professores universitários para ministrar as diversas disciplinas previstas nos currículos dos cursos de graduação, quanto contribuindo para a formação do atual quadro docente. A codocência é compreendida como uma dinâmica de ensino-aprendizagem pautada na colaboração entre dois ou mais professores que objetiva compreender e atender melhor as necessidades dos estudantes e professores, oferecendo diversas opções de aprendizagem. Tal atividade prevê a parceria entre professores brasileiros e timorenses na elaboração do programa das disciplinas, no preparo das aulas e nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, os professores brasileiros das áreas de Ciências Humanas, de Ciências da Natureza e de Língua Portuguesa orientam pesquisas de iniciação científica de graduandos do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL). Ainda no âmbito do apoio ao ensino superior, os professores brasileiros são requisitados a contribuir com a tradução de programas de disciplinas – elaborados em outras línguas (tétum, indonésia e inglesa) – para o português.

A articulação, planejamento, execução, supervisão e avaliação das atividades desenvolvidas nos projetos I e II, em solo timorense, são de responsabilidade da equipe de articuladores pedagógicos, composta por seis cooperantes. Entre os cooperantes que compõem a equipe de articulação, a um é designada a função de articulador geral, o qual responde pelo programa junto às autoridades timorenses e à Coordenação Acadêmica da UFSC. Cabe ao articulador pedagógico otimizar as atividades desenvolvidas pelos cooperantes de sua área de atuação, fazer contato com os gestores das instituições timorenses, acompanhar o desenvolvimento das atividades e mediar conflitos de interesses entre os diferentes atores sociais envolvidos no projeto (BRASIL, 2013).

Os desafios que o desenvolvimento e manutenção que um Programa de Cooperação Educacional como o PQLP enfrenta são muitos e diversos. Entre esses desafios está a rotatividade dos cooperantes e articuladores, tendo em vista que estes podem permanecer em Timor-Leste de 6 a 18

meses, a depender dos interesses das partes – cooperantes, articulação, coordenação acadêmica e interesses governamentais do Brasil e de Timor-Leste. Esse período, muitas vezes, é insuficiente para a verificação de resultados concretos de ensino, haja vista que muitos necessitam de pelo menos um mês para as devidas adaptações a esse país tão diverso, tanto em termos culturais como em aspectos como o clima, alimentação e hábitos sociais.

Outro grande desafio diz respeito à adaptação às características contextuais relacionadas à cultura de ensinar/aprender locais. A experiência tem demonstrado que os professores e estudantes atendidos pelo PQLP, de modo geral, são oriundos de um sistema tradicional de ensino: um sistema que privilegia a memorização. Tanto aqueles que passaram pela formação básica no período da invasão indonésia como aqueles que acessaram a educação formal durante o período de independência podem ser capazes, por exemplo, de repetir listas de conjugações de verbos em português, sem que consigam utilizá-los com propriedade nos seus discursos nessa língua. Isso evidencia uma dedicação ao estudo de classes e estruturas gramaticais dissociada das práticas de uso da língua ou, em outras palavras, uma subvalorização dos demais componentes comunicativos como as competências discursiva, sociolinguística e estratégica (CANALE, 1983).

Associada a essa questão, Timor-Leste ainda guarda como característica cultural a linguagem oral. Nesse sentido, Costa (2001, p. 12) nos lembra que “os oradores tradicionais foram, durante séculos, os livros vivos de Timor”. Ainda hoje, pode-se perceber que a cultura oral permanece com muita força no cotidiano timorense. Com isso, as práticas de letramento são restritas a uma minoria e não apenas na língua portuguesa, mas também com relação à língua tétum e às demais línguas presentes na sociedade timorense. Assim, os processos interativos de leitura e interpretação de textos escritos veem-se constantemente prejudicados pelas dificuldades dos estudantes em lidar com o texto escrito.

Temos procurado entender essa situação com base nos conceitos de “cultura de aprender” e “cultura de ensinar” utilizados por Almeida Filho (1993). Segundo esse autor, cultura de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar que o aluno considera como “normais”. Essas maneiras de aprender são típicas de um país, de uma região, etnia, classe social e até de grupos familiares restritos e evoluem no tempo em forma de tradições. Assim, elas são individuais, mas também sociais. Por sua vez, a abordagem de ensinar diz respeito ao conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar suas ações na tarefa de ensinar.

Diante disso, podemos considerar que os professores do PQLP podem apresentar uma cultura de ensinar divergente da cultura de aprender dos estudantes timorenses. Esse desencontro pode ser, segundo Almeida

Filho (1993, p. 13), “fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo”. Dessa forma, torna-se um desafio profissional para cada professor e para o Programa como um todo, em primeiro lugar, reconhecer (e respeitar) a cultura de aprender dos alunos e, em segundo lugar, encontrar meios de “convivência”, isto é, encontrar pontos de conexão, de proximidades, que permitam adaptações de ambas as partes para que o processo de ensino-aprendizagem não saia prejudicado.

Ademais, os professores brasileiros que atuam no PQLP chegam ao Timor-Leste sem nenhum conhecimento da língua tétum-praça, que é a língua predominante no Distrito de Díli e considerada, também, língua oficial pela Constituição do país, ao lado da língua portuguesa, que é considerada língua de ensino. Isso certamente é fator de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e nessa língua, no Timor-Leste. Segundo Selinker (1972), a língua materna e/ou as línguas já aprendidas pelo aluno possuem um papel importante na aprendizagem de outras línguas. Isso porque o fenômeno da interferência é uma das estratégias mais comuns dos aprendizes nessas etapas. Conhecer a(s) língua(s) dos alunos torna-se fundamental para os professores poderem estabelecer relações mais próximas às de seus alunos e para compreender certos fenômenos de sua interlíngua.

No entanto, a formação sólida e experiência profissional dos cooperantes selecionados para atuar no PQLP e, sobretudo, o espírito coletivo de trabalho têm contribuído para a busca de soluções e o enfrentamento de tais dificuldades. Ao longo dos anos, pelos relatos de cooperantes que passaram pelo programa e também dos timorenses com os quais trabalhamos, podemos constatar que o PQLP caminha para a superação de suas dificuldades. A cada ano, a sequência de editais tem levado a um acerto cada vez maior, pois a experiência tem gerado subsídios para a criação de um perfil de profissional indicado para atuar em Timor-Leste (PEREIRA; CASSIANI; VON LINSINGEN, 2015).

No que diz respeito aos professores de Língua Portuguesa, a escassez de profissionais com formação específica e experiência em ensino de português como língua não materna tem sido amenizada pela seleção de profissionais com formação em outras línguas modernas como língua não materna (inglês, francês, espanhol, etc.) e experiência com o ensino delas. Por conhecerem o sistema linguístico do português, sua língua materna, e as diferentes abordagens de ensino de línguas não maternas, esses professores parecem ter melhores condições de adaptação aos processos de ensino-aprendizagem adequados ao contexto timorense para o ensino da língua portuguesa.

Quanto à adaptação às condições culturais e aos diferentes espaços em que os professores brasileiros atuam no Timor-Leste, o conhecimento prévio da realidade local tornou-se um aliado. Desde 2012, a Coordenação

Acadêmica do PQLP passou a organizar uma formação intensiva no Brasil para os cooperantes selecionados, denominada formação pré-partida. Nessa formação são tratados diversos assuntos relacionados ao trabalho e à vida cotidiana em Timor-Leste. Além disso, ao chegarem ao Timor-Leste, os professores selecionados participam de uma formação realizada pelos cooperantes que lá estão para receber os novos integrantes da equipe, buscando iniciá-los no modo de vida timorense. Nessa formação são abordados temas sobre a cultura local e também sobre o trabalho desenvolvido nas instituições educacionais. Essa formação tem assegurado a continuidade das atividades desenvolvidas pelos que estavam por aqueles que chegam para substituí-los.

A formação continuada dos cooperantes também tem contribuído para enfrentar os desafios e aprofundar os conhecimentos sobre a cultura e a educação desse país. Nesse sentido, a equipe de articulação local promove palestras com profissionais brasileiros e timorenses especialistas nas áreas de atuação do Programa. A participação timorense nessa formação tem agregado a visão interna sobre o país, seus problemas e potenciais nas diversas áreas do conhecimento.

A interdisciplinariedade é uma característica fundamental do Programa que, se por um lado gera novos desafios, por outro tem contribuído para o crescimento do PQLP. Entre os cinquenta cooperantes anualmente selecionados para o trabalho em Timor-Leste, conta-se com professores das seguintes áreas: Língua Portuguesa, Literatura, Pedagogia, História, Sociologia, Filosofia, Comunicação Social, Direito, Geografia, Física, Matemática, Química, Biologia, entre outras. Em sua maioria, são professores que possuem mestrado e doutorado em andamento ou concluído. Do nosso ponto de vista, aí reside a riqueza de nossa equipe e também nosso maior desafio, pois, convergir nossos objetivos e ações nos projetos desenvolvidos em Timor-Leste exige, sobretudo, o respeito e a superação de conflitos entre as diferentes concepções de conhecimento, de educação, de ensino e de aprendizagem que cada cooperante carrega consigo desde a sua formação e experiência profissional.

Outra necessidade sentida nesses anos de desenvolvimento do Programa pelos que dele participam ou participaram é a visibilidade desse trabalho, ainda pouco conhecido pela maioria dos brasileiros. Nesse sentido, visando a uma maior divulgação do PQLP no Brasil e, conseqüentemente, de Timor-Leste, da sua história, da sua cultura, criou-se um *site* do programa (<http://pqlp.pro.br/>). Além disso, a publicação de artigos em periódicos e em eventos nacionais e internacionais tem contribuído para a sistematização e divulgação das atividades realizadas pela cooperação brasileira em território timorense.

Nessa perspectiva, o presente livro representa, para os cooperantes que participaram e para os que ainda participam do PQLP, a concretização do desejo de sistematizar e divulgar o trabalho que se desenvolve em Timor-Leste. Suas páginas reúnem alguns, entre tantos resultados alcançados com o desenvolvimento do nosso trabalho interdisciplinar e coletivo. Esse é um trabalho que realizamos não *para* o povo *maubere*, mas *com* o povo *maubere*,² cujo objetivo consiste em contribuir e apoiar a luta desse povo pela reconstrução do país e de suas instituições educacionais, sem perder de vista sua identidade cultural.

Paulo Freire (1978, p. 11), quando relata sua experiência com alfabetização de adultos em Guiné-Bissau, nos lembra que “[...] só enquanto militantes, jamais como especialistas ‘neutros’, membros de uma missão estrangeira de assistência técnica, poderíamos, na verdade, prestar nossa colaboração, por mínima que fosse”. Parafraseando Freire, podemos afirmar que esse é o espírito que guia o trabalho do PQLP em Timor-Leste; ou seja, não estamos lá imbuídos do espírito do colonizador que domina o colonizado, também não somos especialistas “neutros”, membros de uma missão estrangeira assistencialista. Somos professores sem fronteiras, como sugere o título deste livro. E como tal, somos militantes da educação como prática social universal, que tem na ajuda mútua, na troca de experiências e de conhecimentos, no respeito pela diversidade cultural entre os povos, o princípio fundante da nossa cooperação internacional.

Os organizadores

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 076/2013*. Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-076-2013-Timor-Leste-PQLP-31102013.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste*. Março de 2011. Disponível em: <<http://dai-mre>>.

² *Maubere* é uma expressão simbólica criada pelos timorenses com o objetivo de fazer a distinção entre o nativo da terra (autóctone) e o *malae*, que segundo o dicionário da língua tétum-português significa estrangeiro, ou seja, que não é autóctone (COSTA, 2000, p. 239).

serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2011/ajuste-complementar-ao-acordo-de-cooperacao-educacional-entre-o-governo-da-republica-federativa-do-brasil-e-o-governo-da-republica-democratica-de-timor-leste-para-implementacao-do-programa-qualificacao-de-docentes-e-ensino-da-lingua-portuguesa-em-timor-leste/>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5104*, de 11 de junho de 2004. Promulga o Acordo Básico de Cooperação Educacional entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste, celebrado em Díli, em 20 de maio de 2002. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5104.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5274*, de 18 de novembro de 2004. Institui o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa e dá outras providências. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5274.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Org.). *Language and communication*. Londres: Longman, 1983.

COSTA, L. *Dicionário de tétum-português*. Lisboa: Colibri/Universidade de Letras de Lisboa, 2000.

_____. *Guia de conversação português-tétum*. Lisboa: Colibri, 2001.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, P. B.; CASSIANI, S.; VON LINSINGEN, I. International educational cooperation, coloniality and emancipation: the Program Teacher Qualification and Portuguese Language Teaching in East Timor and the teacher education. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, Brasília, v. 12, n. 27, 2015.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p. 209-223, 1972.

SPAGNOLO, F. Cooperação Educacional Brasil/Timor-Leste – O programa da CAPES/MEC: Qualificação de Docente e Ensino da Língua Portuguesa. A Fase Pioneira (2005-2006). In: SANTOS, M. A. dos (Org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste*: cooperação internacional e educação timorense. Florianópolis: Editora da UDESC, 2011.

CAPÍTULO 1

DIMENSÃO FUNCIONAL E FACTUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO E EM TIMOR-LESTE

Vicente Paulino

Introdução

A língua portuguesa tem, nos últimos anos, alcançado uma posição especial no mundo. De facto, para além de ter se tornado a língua oficial da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), está presente nos mais variados domínios, como na ciência, na mídia, na tecnologia, no entretenimento, e conta, na atualidade, com mais de 244 milhões de falantes, entre autóctones e não autóctones dos países de língua oficial portuguesa. É de tal modo considerável que, de língua nacional de Portugal, passou praticamente a ser a língua oficial da CPLP e língua de instrução nas universidades de países como Venezuela, China, Japão e Indonésia, por exemplo.

Nessa perspectiva, a língua portuguesa possui, hoje, o estatuto de língua internacional em razão da função particular que ela desempenha e da maneira como é adquirida. Ou seja, o uso da língua portuguesa nos meios de comunicação, em domínios políticos, científicos, educacionais em um número cada vez mais crescente de países, conforme descrito acima, evidencia a importância que ela desempenha no mundo. Consequentemente, o uso da língua portuguesa é difundido de forma diferente entre as diferentes nações. A partir disso, constata-se a existência de uma variação sistemática entre o português usado como língua materna e o português usado como segunda língua e internacional. No segundo caso, isto é, como língua internacional, combina características da língua do falante nativo

com a língua do falante não nativo, seja em suas características fonológicas, seja em lexicogramaticais.¹

Na educação formal, em geral, e no caso de Timor-Leste em particular, não é raro o português padrão do falante não nativo ser apresentado como língua oficial. Desse modo, em Timor-Leste, é-lhe atribuído também outro estatuto – o de língua de escolarização ou língua de instrução – a par do tétum.² Entende-se, dessta forma, como língua de instrução/escolarização e de acesso aos conhecimentos das outras disciplinas, ou seja, aquela em que os alunos têm que compreender, reter e aplicar os conceitos das diferentes disciplinas do currículo. Portanto, parte-se do pressuposto de que a proficiência na língua portuguesa é alcançada através de sua consolidação como língua oficial, de instrução e de administração. Todavia, Timor-Leste, enquanto um estado soberano, continua a se afirmar como um país híbrido e plural em culturas e línguas.

O português no mundo

O tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape a essa lei universal. (SAUSSURE, 2006, p. 91).

Os últimos anos têm sido caracterizados por um interesse crescente na formação integral dos indivíduos e na educação. A era do conhecimento tem aberto as fronteiras entre os países, e a inclusão dos cidadãos das diferentes nações tem sido pautada pela partilha cultural, científica, tecnológica, para mencionar algumas das áreas mais evidentes. Com base no exposto até aqui, e concordando com a afirmação de Saussure (2006) registrada na epígrafe acima, pode-se afirmar que essa partilha de conhecimento tem ocorrido, também, no campo linguístico e, particularmente, no caso concreto, com a língua portuguesa. Para exemplificar, vale lembrar que o português é, pela primeira vez, considerado uma das línguas mais importantes no Reino

¹ Importa a dizer que o português é uma língua românica. Ao longo da sua história, integrou muitas palavras de outras línguas, como por exemplo, pré-latinas: barranco, seara, bruxa; germânicas: luvas, bando, guerra; árabes: aldeia, açúcar, laranja; africanas: batuque, inhame; asiáticas: chá, biombo, bengala; e ameríndias: cacau, tapioca. As línguas dos povos com os quais os portugueses estabeleceram contactos durante a expansão marítima também integraram palavras portuguesas, como, no caso do japonês, as palavras bidoro (do português vidro) e pan (do português pão).

² Vide Lei de Bases do Sistema Educativo, Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, Díli, [19--], alínea a) do nº 2, artigo 15.

Unido,³ juntamente com o espanhol, árabe, francês, mandarim, alemão, italiano, russo, turco e japonês.⁴ Os dados registrados abaixo também corroboram com essa afirmação, pois se pode verificar que, ao longo dos anos, a difusão da língua portuguesa se amplia historicamente.

Figura 1 – Os falantes de português ao longo dos tempos



Fonte: Observatório da Língua – CPLP (apud PORTUGAL, 2009, p. 8)

No atual contexto de mudanças econômico-sociais e geopolíticas em escala mundial, ocorridas e promovidas pelo avanço da ciência e da tecnologia, as pessoas são inseridas na aldeia global através dos meios de comunicação, da escola e da tecnologia. Desse modo, elas vivenciam, em seu cotidiano, experiências que as colocam diante de modos de vida, de comportamento e de culturas muito diferentes. Assim, as relações estabelecidas já não estão limitadas a um espaço em particular, porque o mundo está a intensificar-se pelas redes *world-wide* na relação social. Como resultado desse processo, emerge a necessidade de criar meios de comunicação que viabilizem a interculturalidade entre os povos.

³ A sua existência no espaço dos britânicos tem sido influenciada pelos factores económicos, geopolíticos, culturais e educacionais, incluindo as necessidades das empresas do Reino Unido no que respeita aos seus negócios com o exterior, as prioridades diplomáticas e de segurança e a relevância na internet, como indicou a nota informativa do relatório “Languages for the future – Línguas para o futuro”. É reconhecida também pela sua função utilitária como língua de trabalho da União Europeia (UE) e em outros organismos internacionais, como a Organização dos Estados Ibero-americanos, União Africana, Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral e a União das Nações sul-americanas, mas também pelo facto de a língua portuguesa ser o quinto idioma mais utilizado na internet (vide Relatório Languages for the future. Disponível em: <<http://observatorio-lp.sapo.pt/Content/Files/languages-for-the-future-report.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015).

⁴ Relatório Languages for the future, p. 17. Disponível em: <<http://observatorio-lp.sapo.pt/Content/Files/languages-for-the-future-report.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

A língua portuguesa tem cumprido esse papel, se configurando, ao longo dos tempos, como a língua das comunicações internacionais, uma espécie de língua franca do mundo dos negócios⁵ e no mundo da internet, das economias em ascensão, da ciência e da tecnologia. Na internet, por exemplo, o português já é a quinta língua mais usada, sendo a terceira língua mais usada nas redes sociais como Facebook e Twitter. Isso significa que, atualmente, já há mais usuários lusófonos na internet do que os 75 milhões de alemães, os 65 milhões que usam a língua árabe ou os 60 milhões que utilizam o francês. Um feito que, segundo a União Internacional de Telecomunicações (UIT) se deve sobretudo à expansão da internet nos últimos dez anos no Brasil, o maior país lusófono, com cerca de 194 milhões de habitantes (LUSA, 2013). Ou seja, o português é a quinta língua mais utilizada na internet, onde se registra um surpreendente crescimento de 990% na última década. Em termos pragmáticos, essa

⁵ Segundo o ranking da Bloomberg, através de seu estudo intitulado “Línguas estrangeiras mais usadas em negócios”, o mandarim (língua oficial da China), falado por 845 milhões de pessoas, ocupa o primeiro lugar; o inglês fica em segundo lugar; e o francês está na terceira posição, com 68 milhões de falantes espalhados em 27 países; a seguir encontram-se o árabe e o espanhol também nessa classificação, tendo em conta a sua presença real em 20 países que o adoptam com língua oficial; o português ocupa o sexto lugar, com 178 milhões de falantes, e tem uma dimensão na web que chega a atingir 82 milhões de utilizadores. Salienta-se que o estudo de site Bloomberg é feito a partir de contagem do número de pessoas que utilizam a língua, o número de países onde ela é usada como língua oficial, cruzando essas informações. Justifica-se ainda que embora o estudo da Bloomberg considere o mandarim língua-chave no mundo empresarial, Leigh Hafrey (do Instituto de Tecnologia de Massachusetts) explica ao site da Bloomberg que a língua oficial da China não vai superar o inglês e que, “da mesma forma que o dólar continua a ser a moeda preferida, o inglês vai permanecer como a língua preferida no futuro” (Disponível em: <http://www.boasnoticias.pt/noticias_Portugu%C3%AAs-entres-as-l%C3%ADnguas-mais-usadas-em-neg%C3%B3cios_7872.html?page=0>. Acesso em: 12 jan. 2015). Eugénio Anacoreta Correia (presidente do Conselho de Administração do Observatório de Língua Portuguesa) afirma que o português tem o potencial de uma língua em franca expansão, a qual se estima que represente cerca de 5% do comércio mundial e considera que o interesse da China pelo português é fortificado pelo interesse comercial e de trocas culturais; salienta ainda que o “extraordinário desenvolvimento do ensino do português tanto no Extremo Oriente como em outras regiões do globo tem por base, essencialmente, interesses de ordem económica”; logo, compreende-se que “negócios em países lusófonos têm feito muito para afirmar o português no mundo” (veja o texto de Ana Dias Cordeiro, publicado no jornal Público, de 30 de outubro de 2013, intitulado “Negócios em países lusófonos têm feito muito para afirmar o português no mundo” Disponível em: <http://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/negocios-em-paises-lusofonos-tem-feito-muito-para-afirmar-o-portugues-no-mundo-1610724>>. Acesso em: 12 jan. 2015). Para isso, a CPLP deve assumir a função como “uma efectiva comunidade de povos unidos por uma mesma língua” e, perante ao seu estatuto jurídico institucional, deve afirmar-se como uma instituição colectiva que contribui imprescindivelmente para o futuro do português no mundo, com maior destaque na defesa da afirmação colectiva da identidade do português como língua para construir um novo paradigma de escrever e comunicar com a ciência e conhecimento no mundo.

quinta língua na internet é representada pelos “escritos brasileiros” e não propriamente “escritos portugueses”. Isso significa que o Brasil é mais pragmático na internacionalização da língua portuguesa do que Portugal. A título de exemplo, podemos citar as páginas da Wikipedia, criadas e escritas por brasileiros com referências brasileiras e de cidadãos brasileiros aos temas da pesquisa.

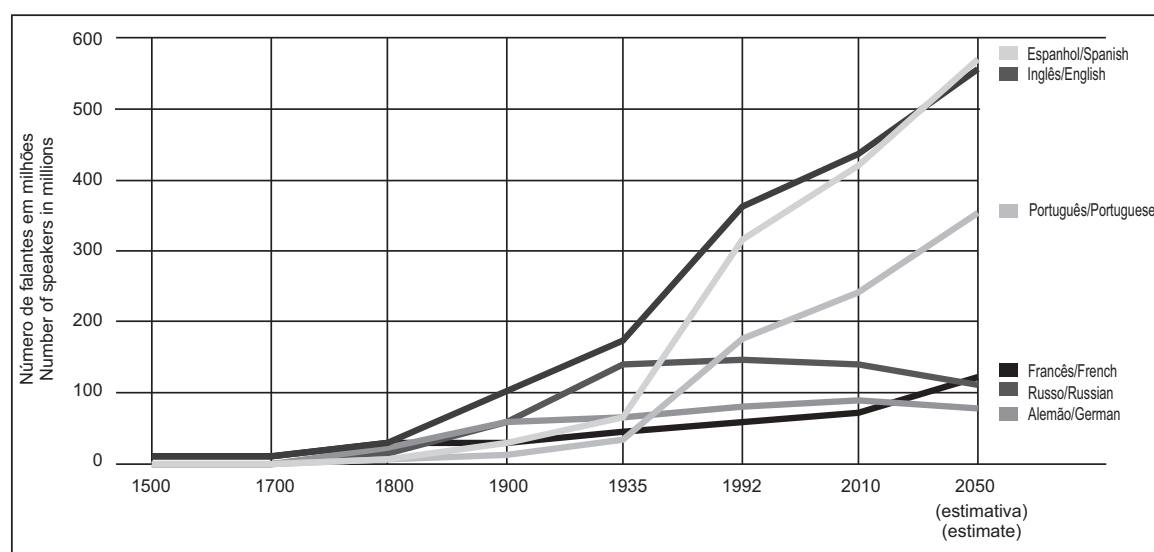
Figura 2 – Número de utilizadores da internet por língua

| Top Ten Languages Used in the Web - December 31, 2013 (Number of Internet Users by Language) | | | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------------|--|---|--|
| TOP TEN LANGUAGES IN THE INTERNET | Internet Users by Language | Internet Penetration (% Population) | Users Growth in Internet (2000 - 2013) | Internet Users % of World Total (Participation) | World Population for this Language (2014 Estimate) |
| English | 800,625,314 | 58.4 % | 468.8 % | 28.6 % | 1,370,977,116 |
| Chinese | 649,375,491 | 46.6 % | 1,910.3 % | 23.2 % | 1,392,320,407 |
| Spanish | 222,406,379 | 50.6 % | 1,123.3 % | 7.9 % | 439,320,916 |
| Arabic | 135,610,819 | 36.9 % | 5,296.6 % | 4.8 % | 367,465,766 |
| Portuguese | 121,779,703 | 46.7 % | 1,507.4 % | 4.3 % | 260,874,775 |
| Japanese | 109,626,672 | 86.2 % | 132.9 % | 3.9 % | 127,103,388 |
| Russian | 87,476,747 | 61.4 % | 2,721.8 % | 3.1 % | 142,470,272 |
| German | 81,139,942 | 85.7 % | 194.9 % | 2.9 % | 94,652,582 |
| French | 78,891,813 | 20.9 % | 557.5 % | 2.8 % | 377,424,669 |
| Malay | 75,459,025 | 26.6 % | 1,216.9 % | 2.7 % | 284,105,671 |
| TOP 10 LANGUAGES | 2,362,391,905 | 48.5 % | 696.1 % | 84.3 % | 4,856,715,562 |
| Rest of the Languages | 440,087,029 | 19.0 % | 585.2 % | 15.7 % | 2,325,143,057 |
| WORLD TOTAL | 2,802,478,934 | 39.0 % | 676.3 % | 100.0 % | 7,181,858,619 |

Fonte: Internet World Stats (2015)

Se o número total de falantes de português já se encontra em mais de 244 milhões e com 121.779.703 de utilizadores da internet de língua portuguesa (1.507,4 %), significa que o futuro da língua portuguesa está garantido, pois as pesquisas evidenciam que será a mais falada no mundo. Estima-se que até 2050 serão 350 milhões de falantes do português, conforme pode ser observado no gráfico abaixo. Tais dados indicam que o português continuará a ser a terceira língua mais falada no mundo, depois do inglês e do espanhol.

Figura 3 – O número de falantes do português em 2050



Fonte: Soares (2014)

É por isso que a geração lusófona deve manter e preservar o estatuto do português como língua de poder e de negócio, ou seja, a sua divulgação deve ser feita desta maneira: “Está na hora de o resto do mundo começar a aprender um pouco de português”, afirma Steve Bloomfield, na edição de outubro da revista *Monocle*.⁶ Entretanto, para que o português seja uma língua de uso internacional, temos de ser nós mesmos, enquanto cidadãos lusófonos, a dar o exemplo. E o exemplo deve ser começado com os políticos e governantes de cada país-membro da CPLP, para reforçar o uso do português como língua de comunicação nos encontros organizacionais e negócios, na organização da União Africana representada pelos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), na União Europeia e nas organizações regionais, como a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) ou a Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO).

O português como língua da ciência

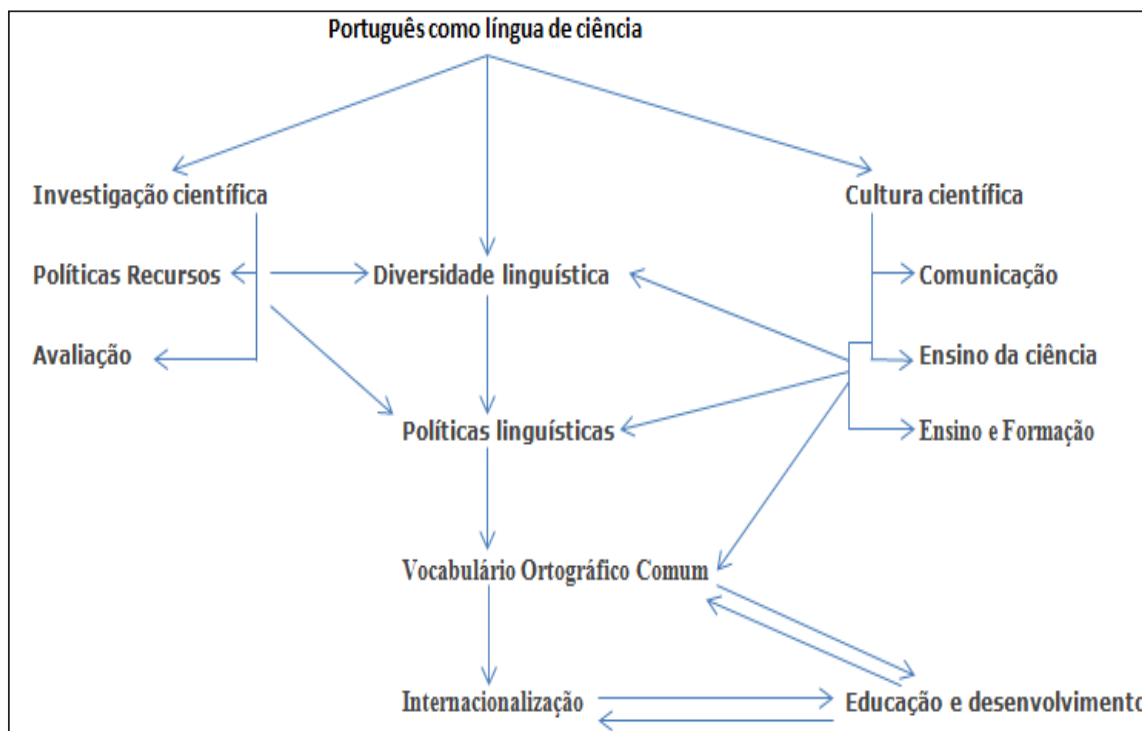
A ambição de internacionalizar o português na ciência não é uma novidade, mas é uma obrigação de princípios éticos que deve ser colocada na agenda política. Sabe-se que o inglês é a língua da ciência em nível mundial, mas isso não justifica que as outras línguas não possam se desenvolver na produção da ciência e do conhecimento. É por isso que o português deve também ser considerado como língua de ciência. Não são apenas os escritores que falam de ciência nos seus textos literários, mas também os cientistas que escrevem em bom português e partilham o seu conhecimento em textos técnicos. O esquema a seguir nos dá a ideia da organização e contribuição da língua portuguesa quando afirmamos que deve ser reconhecida como língua de ciência.

Partindo do presente esquema, importa referir alguns nomes que conduziram o português para o caminho da ciência: o poeta Luís de Camões falou desde cedo o termo *astronomia* em *Os Lusíadas*, apresentando o sistema ptolemaico. Álvaro de Campos (o heterónimo do poeta Fernando Pessoa) foi seduzido pelo poder da técnica e o poder de romantismo-patriótico, dando mais atenção para a relação que há entre arte e ciência. Salienta-se também que o português começou a ser língua de ciência quando se estabeleceu a ciência moderna nos séculos XV e XVI. Foi nessa mesma época que os portugueses empreenderam os descobrimentos marítimos e o português se caracterizou como língua de ciência em vários domínios. Os descobrimentos marítimos são um clássico exemplo e

⁶ Cf. Semanário *O Diabo*, 23 out. 2012. Disponível em: <<http://ilcao.cedilha.net/?p=7972>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

também um marco histórico da evolução da ciência em língua portuguesa nos caminhos do oriente. Ou seja, foram a ciência e o conhecimento científico que orientaram os barcos pelos astros no alto do mar, utilizando alguns instrumentos técnicos para aperfeiçoar as primeiras caravelas e o instrumento *astrolábio* para indicar o percurso de viagem no mar.

Figura 4 – Consideração do português como língua de ciência



Fonte: Elaborada pelo autor

Nesse sentido, é fundamental recordar que os cientistas portugueses deram sua contribuição para a elevação da ciência em língua portuguesa desde o século XVI, como advertem Fiolhais e Martins (2006) no *site* Centro Virtual Camões:

Talvez o maior cientista português de todos os tempos tenha sido Pedro Nunes, o matemático e “cosmógrafo-mor” do rei D. João III, que, no século XVI, viveu na Universidade de Coimbra, uma das universidades mais antigas da Europa já que foi fundada no final do século XIII (há um grupo das mais antigas universidades do mundo, que inclui a de Praga, e que se intitula “grupo de Coimbra”. [...] Um navegador português do tempo de Pedro Nunes que prestou contribuições fundamentais para a cartografia e para a ciência foi D. João de Castro, fidalgo que chegou a Vice-Governador da Índia. Escreveu em Português três célebres Roteiros da Índia, um dos quais se encontra na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Descreveu também o desvio da agulha da bússola em certos sítios da costa onde havia metais, como o cabo das Agulhas em África.

O seu nome está hoje perpetuado no Banco de João de Castro, um vulcão submarino nos Açores que no século XVIII originou uma ilha temporária. [...] Outro famoso cientista português que escreveu em Português no tempo dos Descobrimentos foi o médico e botânico Garcia da Orta. O seu *Colóquios dos Simples e Drogas e Cousas Medicinais da Índia* (1563), escrito na língua nacional, é o primeiro tratado de medicina tropical, não admirando por isso que tenha alcançado uma forte repercussão na Europa. Os Colóquios foram rapidamente traduzidos para Castelhana e para Francês. O autor descreve neles espécies botânicas desconhecidas do Ocidente e as suas aplicações farmacológicas. Descreve também pela primeira vez a cólera e outras doenças tropicais. Orta era também um cristão-novo: a sua família foi perseguida pela Inquisição de Goa e ele próprio foi queimado depois de morto. [...] Alguns cientistas dessa época do Iluminismo que escreveram artigos em Português foram os matemáticos Anastácio da Cunha (que, curiosamente, também foi poeta) e José Monteiro da Rocha (um padre jesuíta que estudou no Brasil antes de se tornar professor em Coimbra), o médico Jacob de Castro Sarmiento (um exilado em Londres, de origem judaica, que foi o primeiro tradutor de Newton para Português), os físicos Teodoro de Almeida (um padre oratoriano, que ensinou na Casa das Necessidades, onde hoje é o Ministério dos Negócios Estrangeiros, antes de se ver obrigado a exilar para Espanha e França) e Giovanni de Dalla Bella (um professor italiano de Pádua que foi colocado em Coimbra pelo Marquês de Pombal depois de ter ensinado no Colégio dos Nobres em Lisboa, onde hoje é o Museu de Ciência da Universidade de Lisboa). Sarmiento e Almeida foram “estrangeirados”, nome dado aos portugueses cultos que foram obrigados a fixar-se fora do país devido a perseguições internas, mas que conservaram uma ligação a Portugal.

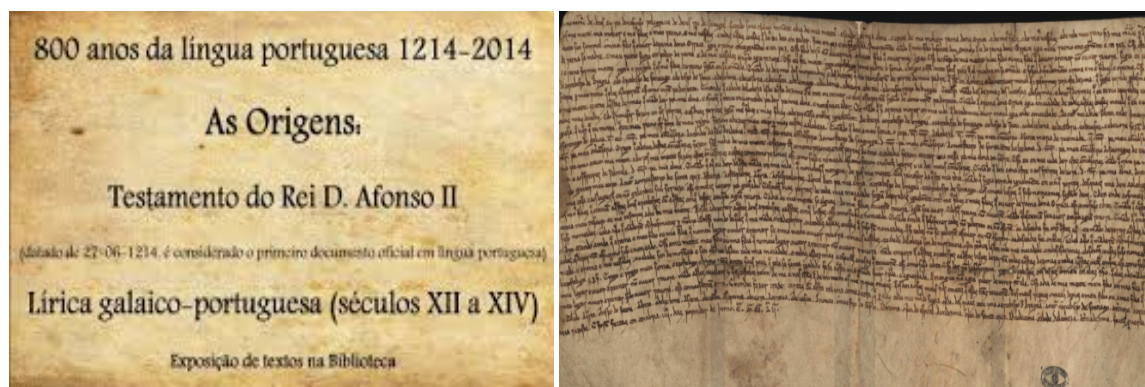
Esses documentos históricos são caminhos da ciência em língua portuguesa que podem ser iniciados com a questão apresentada por Saussure (2006): “como é que um falante comum fala?”. Essa questão nos remete à necessidade de compreender a evolução de um idioma e como este se torna uma língua da ciência. Ou seja, para compreender a evolução de uma língua, não basta estudar só a existência e a evolução da língua em si, mas também o sistema da língua no contexto de produção científica.

Qualquer língua evolui como ciência e em suas dimensões estruturais, tais como a fonética, a sintaxe, a morfologia e a gramática, mas a língua portuguesa é, também, uma língua de conhecimento, uma língua que sabe se relacionar com línguas nativas de outros povos, como a da China, a de Timor-Leste, a dos PALOP e de outras regiões asiáticas.

É necessário recordar que foi D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, quem ordenou que todos os documentos escritos deveriam

ser feitos em língua portuguesa (embora a sua utilização fosse o galego-português). Vale lembrar, ainda, que o testamento do Rei D. Afonso II (o terceiro rei de Portugal) é um legado histórico do português como língua de instrução e de poder administrativo, cuja formação já conta com oitocentos anos de existência, conforme se pode observar na figura abaixo.⁷

Figura 5 – Testamento do Rei D. Afonso II⁸



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo

⁷ Sendo assim, de acordo com a nota explicativa dada pelo *site* Ciberdúvidas, não se pode tratar dos 800 anos da língua portuguesa como “factos histórico-existenciais” do surgimento do idioma português, mas, pelo facto, da existência de 800 anos do testamento de D. Afonso II, documento datado de 27 de junho de 1214, que pela sua natureza, “de “Estado”, foi considerado como documento oficial mais antigo que se conhece, escrito em português. Anteriores, há o registo de três outros textos, escritos em português: *Notícia de Fiadores*, datado de 1175, o *Pacto de Gomes Pais e Ramiro Pais*, talvez à volta da mesma data, e a *Notícia de Torto*, provavelmente anterior a 1214 (cf. CASTRO, Ivo. *Formação da língua portuguesa*. In: *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 11). De qualquer modo, é no reinado de D. Afonso III (1210-1279) que a língua começa a ser mais frequentemente usada na chancelaria régia, e a escrita em Portugal começa a contrastar com a das regiões peninsulares vizinhas (entre elas a Galiza), com a adoção dos grafemas nh e lh. E é só partir de 1279, passando a reinar D. Dinis (1261-1325), que os documentos emanados da corte são sistematicamente escritos em língua portuguesa (cf. CASTRO, Ivo. *Introdução à história do português*. Lisboa: Edições Colibri, 2006, p. 94-95). Note-se que atualmente os especialistas tendem a falar em português antigo quando se referem à língua falada em Portugal no século XIII e na primeira metade do século XIV; contudo, do ponto de vista de literário, a respeito dos trovadores e jograis da Galiza e de Portugal, continua a falar-se de galego-português (há mesmo quem use o termo galego), não apenas porque esse período foi protagonizado por galegos e portugueses, mas também pela razão de todos utilizarem na sua produção poética uma modalidade linguística comum com origem no noroeste peninsular.

⁸ O documento está disponível no Arquivo Nacional Torre do Tombo e a transcrição desse documento está disponível em: <<http://antt.dglab.gov.pt/exposicoes-virtuais-2/8-seculos-de-lingua-portuguesa/>> e <<http://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2014/05/Transcricao-do-Testamento-D-Afonso-II.pdf>>. Acesso em: 3 mar.2015.

Isso mostra que não há razão para duvidar de que já se escrevia em português na segunda metade do século XII. Conforme recorda Martins em sua pesquisa:

[...] uma “notícia” – o documento mais antigo, em português, que pude localizar – pertencente ao fundo documental do mosteiro de São Cristóvão de Rio Tinto, cuja data indica ser do ano de 1175. Trata-se de uma “notícia de fiadores”, de *Pelagio Romeu*, ou seja, Paio Soares Romeu, um dos senhores de Paiva, família nobre com assento nos livros de linhagens. (MARTINS, 1999, p. 492).

Tal fato prova, assim, que o “nascimento oficial” da língua portuguesa se deu no século XII. Entretanto, somente em 1290, o rei D. Dinis I decretou o português como língua de corte e língua oficial de Portugal. Nesse mesmo ano, estabeleceu-se em Coimbra a primeira universidade de Portugal, com a abertura do *Estudo geral*, baseada no seu documento oficial *Scientiae thesaurus mirabilis*.

Na nota introdutória de *Viagens do olhar*, Macedo e Gil (1998) revelam que há uma forte via racional e que também se faz notar a presença da língua portuguesa como língua de ciência, desde o Renascimento. Segundo esses autores, em estilos e com propósitos distintos, o *Leal conselheiro*, de D. Duarte, e as *Crônicas*, de Fernão Lopes, contribuíram decisivamente para moldar o português a uma prosa de ideias e contribuir para que hoje ela seja, ao lado do espanhol, uma língua de ciência em todos os domínios do saber científico. A irradiação internacional de ambas as línguas é inseparável da riqueza multifacetada das culturas que elas expressam e que as tornam tão atractivas para estudiosos provenientes de países diversos. Dessa forma, compreende-se que o intercâmbio universitário e científico no espaço lusófono e ibero-americano, bem como o número de aprendizes (aprendentes) de português e/ou espanhol para estudar ou investigar na Europa, tem crescido enormemente. Tal como nas universidades francesas ou alemãs, também nas universidades portuguesas e espanholas, o ensino e a investigação nas respectivas línguas nacionais não pode ser considerado um obstáculo à internacionalização. Ao contrário, mergulhar numa cultura e comunicar cientificamente na sua língua sempre fez parte dos processos de internacionalização na formação superior em benefício de todos os interlocutores e do desenvolvimento científico. Tanto mais se tratando de línguas fortemente globalizadas (CARVALHO, 2013).

Entretanto, para falar da ciência em língua portuguesa é necessário produzir as obras, pois só com elas podemos falar de eventos científicos e amores da ciência, cujo fundamento consiste em utilizar os apontamentos de morfologia e de sintaxe de língua portuguesa para traduzir os conhecimentos forçosamente adquiridos na academia da ciência.

Mas, em Portugal, a comunidade científica e académica comunica-se *quase* exclusivamente em inglês, e tal atitude é questionada e criticada por Ivo Castro (apud ALVES, 2013), professor da Universidade de Lisboa, com o seguinte enunciado:

Os próprios autores das teses pensam, no momento em que as escrevem, que se as escreverem em inglês vão gozar de uma apreciação internacional mais fácil. São os próprios que fazem essa opção de escrever em inglês. O que em certos domínios faz sentido, noutros pode fazer menos”, acresce que “mesmo quando faz sentido, ir ao encontro de um público mais vasto escrevendo em inglês, não podemos esquecer aquele pensamento um pouco melancólico e amargo de que cada gesto desses é uma facada na língua portuguesa. (CASTRO apud ALVES, 2013).

A este respeito, esse autor exemplifica ainda que para muitas pessoas é construir e/ou desenvolver

[...] uma experiência deprimente estar numa sala em que se está a discutir um tema científico, onde, por exemplo, estão apenas portugueses e brasileiros a falar de questões científicas uns com os outros em inglês e “por vezes, mau inglês” [...] um debate entre portugueses e brasileiros em inglês é normalmente uma experiência a não repetir. (CASTRO apud ALVES, 2013).

Ana Paula Laborinho, presidente do Instituto Camões, por seu turno, disse:

não há conflito nesse sentido, achamos que as duas coisas são conciliáveis. [...] dos nichos de ciência compreende-se perfeitamente que também possa haver esse objectivo que é o de chegar a públicos mais vastos e não há uma incompatibilidade e é importante também para os nossos investigadores e para as nossas universidades essa oferta. (LABORINHO apud ALVES, 2013).

É por isso mesmo que se faz necessário criar o “homem novo” no processo de difusão da língua portuguesa no mundo, e deve-se considerá-lo como pedra basilar ao respeito da individualidade de cada povo, de cada país, de cada cultura, para que, a partir daí, se faça a chamada síntese “da humanização da ciência na língua”. Pois é justamente dessa síntese que surge o português como ciência, que é o único idioma no mundo capaz de aglutinar os povos dos quatro continentes. Além disso, deve-se considerar o rico paradigma flexional que se dá ao português como língua de ciência mais presente do que em outras línguas, como o inglês, por exemplo, em particular no que diz respeito aos verbos. Na língua portuguesa, um verbo

pode ter diferentes marcas para aspecto, tempo, modo, pessoa, número, género ou polaridade, atingindo mais de 160 formas flexionadas diferentes.

A diversificação da língua portuguesa

Conforme já referido, o português está cada vez mais enriquecido com a fonte cultural existente em cada país-membro de língua oficial portuguesa. Percebe-se, pois, dessa forma, a diversificação da língua portuguesa a alargar o seu campo de existência, de movimento, e a formar um sistema muito mais amplo e muito mais persistente, duradouro e enriquecido, capaz de projectar a língua portuguesa no mundo contemporâneo. Os escritores de cada país-membro da CPLP devem perceber isso e procurar refractar o processo de recriação da língua portuguesa numa dimensão *pluri*-funcional, transdisciplinar e multicultural. Assim, cada povo se diversifica na língua e na cultura, criando, por conseguinte, uma outra forma de falar em português.

Adriano Moreira, na sua intervenção no Seminário de Cultura e Identidade Nacional entre o Discurso e o Prático,⁹ afirmou que “o português não é nosso, mas já é nosso”. Isto justifica que, por um lado, a norma linguística do português actual apagou “quase totalmente” a sua originalidade, pois o próprio tempo transforma os sentidos arcaicos de edificação (desde o português-galego até o testamento do rei de Portugal, D. Afonso II) aos novos sentidos de afirmação; por outro, a língua portuguesa não é dos portugueses, mas sim da sociedade múltipla e dos países da língua oficial portuguesa, isto é, da CPLP e de outras pessoas ou comunidades que falam essa língua. Assim, “a lusofonia funciona e tem a sua relevância” (PAULINO, 2011, p. 85).

Para compreender o carácter multicultural que a língua portuguesa vem assumindo ao longo do seu desenvolvimento, é necessário recordar o passado histórico, pois desde os séculos XVI, XVII e XVIII, conforme já anunciado, o português já assumia a função de língua de negócios feitos nas costas do Oceano Índico, em função da expansão colonial e comercial portuguesa. Foi utilizada, naquela época, não somente nas regiões asiáticas conquistadas pelos portugueses, mas também por muitos governantes locais nos seus contactos com outros impérios estrangeiros (holandeses, ingleses, dinamarqueses, etc.).

No Ceilão (actual Sri Lanka), por exemplo, os reis falavam o português e a utilização dos nomes portugueses era muito comum na família real daquele território. Quando os holandeses estabeleceram a sua

⁹ Este seminário foi realizado na FCSH-UNL, em 2008.

efectiva presença na costa do Ceilão, sob as ordens de Van Goens (1619-1682), eles tomaram medidas para afastar o uso da língua portuguesa. Van Goens surpreendeu-se com o facto de que os habitantes do Ceilão e até mesmo as famílias dos burgueses holandeses utilizavam o idioma português como instrumento de comunicação. A esse respeito, em 1704, o governador Cornelius Jan Simonz declarava que “se você fala português no Ceilão, você é entendido em todo lugar” (SIMONZ apud BARRETO, 2000). É por esta razão que, talvez, Barreto (2000, p. 16) afirme que:

Toda esta imensa pluralidade econômica, política e cultural assenta num contraste entre uma Ásia equatorial e tropical muito rica em produtos naturais, em especial, espécies vegetais e uma Ásia subtropical e temperada menos rica, mas mais desenvolvida, onde se concentram os polos demográficos e culturais, os grandes impulsionadores comerciais, monetários e manufactureiros.

Nos séculos XVII e XVIII, a língua portuguesa foi falada também na ilha de Java, nomeadamente, na cidade de Batávia, capital da Holanda Oriental (atual Jakarta). A língua portuguesa também influenciou várias línguas orientais. Muitas palavras portuguesas foram incorporadas por vários idiomas orientais, como os da Índia, do suaili, malaio, indonésio, bengali, japonês, os vários dialectos do Ceilão, o tétum de Timor, africaner da África do Sul, etc. Além disso, nota-se que a presença portuguesa foi reforçada pelo aumento das comunidades “casadas” e “mestiças” que adotaram uma variedade de língua mãe: uma espécie de crioulo português.

É preciso recordar, ainda, que a instalação dos portugueses nos mares e nos litorais da Ásia deve ser compreendida, antes de mais nada, a partir da divisão tripartida do sistema marítimo, mercantil e civilizacional asiático. Cada uma das áreas apresentava um diferenciado horizonte de possibilidades e de limites para a ação dos poderes marítimo-mercantis, quer para os asiáticos já existentes, quer para as novas forças portuguesas presentes a partir de 1498, com a primeira viagem de Vasco da Gama à Índia (BARRETO, 2000, p. 20).

O tempo político de Afonso de Albuquerque (1509-1515) era gerar condições para uma primeira visão global europeia na Ásia. Embora fossem visões essencialmente litorais, marítimas e mercantis, já eram consideradas como “autênticas enciclopédias europeias com alguns dados específicos sobre as línguas, as religiões e os reinos asiáticos” (BARRETO, 2000, p. 70). Entretanto, até hoje, as pequenas comunidades de pessoas espalhadas por todo o continente asiático, que não têm mais contatos com Portugal, continuam a utilizar o crioulo português. É nesse contexto que Sousa (2011, p. 13) adverte:

Língua também de paradoxos, como todas: o português que se foi afirmando historicamente como língua de dominação, foi instrumento de afirmação identitária em Timor-Leste, como mostrou Vicente Paulino (2011), mas também serve no bairro *kristang* de Malaca para afirmar uma comunidade que jura falar uma língua (de origem) portuguesa.

Assim, a revitalização translinguística se realiza e segue pela via da levedação em português de signos plurifuncionais, transdisciplinares e multiculturais, transpostos para a fala de *labirintos idiomáticos*, como uma forma de resistência ao aniquilamento da memória e da tradição (MATA, 2011, p. 94).

Tétum e português nas escolas de Timor-Leste

As primeiras obras sobre ortografia do tétum são de origem portuguesa. Em 1889, foi publicado o primeiro dicionário de tétum, *Diccionario de portuguez-tetum*, de autoria do padre Sebastião Maria Aparício da Silva. No século XX, nomeadamente em 1907, Rafael das Dores produziu o *Diccionario teto-portuguez*. Em 1935, Manuel Patrício Mendes e Manuel Mendes Laranjeira colaboraram mutuamente para a produção de mais um *Dicionário tétum-português*. Artur Basílio de Sá, em 1952, publicou as suas *Notas sobre linguística timorense: sistema de representação fonética*, incluindo o caderno de 260 páginas de Ruy Cinatti, que fala dos “*Vocabulários timorenses*” de Díli, Suro, Baucau, Oé-Cussi, Ermera, Bobonaro e Viqueque, e a obra “*Peoples and languages of Timor*” (1934-1944, 1944-1945) de A. Capell, publicada pela revista *Oceania*, que faz uma descrição comparativa dos vocabulários do Makasae, Bunak, Tétum, Tokodede, Mambae, Galole, Ua’ima, Vaikeno (PAULINO, 2012).

O objectivo dos autores referidos em relação à produção dos dicionários tétum-português consiste em definir sistemas ortográficos do tipo fonético, de modo a poder ajudar os estrangeiros na pronúncia do tétum, bem como sua utilização nas escolas básicas como material de instrução pedagógica.¹⁰

Para a melhor compreensão do uso do tétum e do português nas escolas, importa salientar aqui a conversa entre o Tobias (o velho colono) e o Reci-Pai (de Laútem, do suco de Parlamento) sobre a importância da educação vocacional e da aquisição de uma língua. No que diz respeito à primeira,

¹⁰ A elaboração da ortografia padronizada se baseia também nos textos litúrgicos “Ordinário da Missa: Texto Oficial Tétum” produzidos pelos padres timorenses na década de 1980; e nas reformas ortográficas elaboradas pelo Comité Central da Fretilin, sob o título “Como vamos alfabetizar o nosso povo Mau Bere de Timor-Leste”.

o Tobias disse o seguinte: [...] os padres, chamados Salesianos, abram uma escola onde não só poderás aperfeiçoar-te, como também aprender a fazer sapatos, coser à máquina, fazer cadeiras e, ainda que um bocado tarda, a ler, escrever e falar a língua portuguesa” (CHICO, 1953, p. 82).

Todavia, o tétum é língua de comunicação de todos timorenses, desde Oé-Cussi até ponta leste da ilha, como adverte Chico (1953, p. 82) em “uma visita”:

De facto, Tobias tinha razão. O tétum deve ser a língua mais espalhada no Timor Português. É verdadeiramente o dialecto oficial, tendo até o Governador Filomeno da Câmara mandado adoptar nas escolas a cartilha tétum do Padre Laranjeira, como método obrigatório de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa. E seria até interessante e de utilidade para todos, a criação de uma disciplina de tétum na Escola Superior do Ultramar, ao lado das cadeiras de quimbundo, landim e concanin, já ali existentes, pois o ensino desse novo dialecto traria grandes vantagens aos futuros funcionários que porventura viessem desempenhar em Timor funções oficiais, muito particularmente administrativas. E juntamente com o tétum seriam dados conhecimentos sobre os usos e costumes, índole, necessidades, tendências, aptidões e política indígena timorense.

Quanto à possibilidade de os timorenses poderem frequentar a escola criada pelos padres, o Reci-Pai colocou a questão de que “os nossos filhos podem ir para aquela escola dos padres, aprender?” e o tal Tobias respondeu “Por que não? Essa escola será, a meu ver, para os naturais da terra, porque um Bispo disse que os timorenses não precisam de saber grandes escritas, mas sim, cultivar bem a terra” (CHICO, 1953, p. 82). O tal Bispo foi D. José da Costa Nunes (Bispo de Macau) que, naquela época, no *Boletim Eclesiástico da Diocese de Macau*, edição de janeiro de 1938, dizia assim:

Em matéria de letras, queria que se ensinasse o indígena a ler, escrever e falar um pouco de português, a formar uma ideia do que é a nossa Pátria, a fazer as quatro operações e a pouco mais. O resto suprimia-o sem piedade. O que não suprimia era o ensino profissional, particularmente o ensino agrícola, mas sob uma forma prática e mesmo rudimentar para evitar a ideia de patriotismo timorense à independência. Instrumentos, pois, o indígena, obriguemo-lo a trabalhar, aliás ele não trabalha; formemo-lo um pouco à nossa imagem e semelhança, respeitando, porém os seus usos e costumes, desde que não colidam com a moral; façamos dele um civilizado, mas não pensemos que o processo se reduz a uma substituição da sua indumentária e à adopção de hábitos europeus, muitas vezes nefastos para a sua psicologia de primitivo; numa

palavra, preparemos o indígena para uma vida superior à que hoje leva, mas que todo este trabalho de formação reverta em favor do preto, e não, propriamente do branco. Obrigar o preto a trabalhar, ensinar-lhe artes e ofícios, aproveitar-lhe a mão de obra, mas sem que ele veja, praticamente e pessoalmente, a vantagem do trabalho e do ensino, é criar nele ódio ao trabalho, ódio ao ensino, ódio ao dominador, ódio a empresas e iniciativas públicas ou particulares. E, por isso que defendo uma instrução profissional que possa ser utilizada no meio indígena e em favor do indígena e foi esta a directriz que tracei a um dos missionários com paixão pela agricultura. Numa escola agrícola [de Ainaro], que se pode considerar ainda como que em estado embrionário, vai o referido missionário agriculturando com os seus rapazes, o vasto terreno de que a Missão dispõe, e fabricando, com os poucos e rudimentares recursos locais, enxadas, relhas, picaretas, alavancas, martelos, etc. (NUNES apud PAULINO, 2012, p. 167).

A mesma perspectiva ingénuo, depreciativa e inqualificável foi partilhada pelo governador Teófilo Duarte, para quem o melhor ensino em Timor estava em deixar que os rapazes “indígenas” se dedicassem a trabalhos agrícolas na primeira metade do dia, em vez de estarem horas e horas “magicando sobre o problema complicado da análise gramatical com o seu cortejo, usando das suas próprias palavras”. Esse governador explicava ainda que as ideias do governador Filomeno da Câmara sobre a instrução especialmente dirigida aos “indígenas” não tiveram, por motivos vários, a execução necessária, tendo-se dado mais importância à instrução literária em detrimento da instrução geral de carácter agrícola e profissional, que mais útil poderia ser aos “indígenas”.¹¹ É por isso que

a maior parte das escolas não tinha sequer o ciclo completo de 4 anos de instrução primária [...] até aos finais dos anos 50 do século XX, quando um timorense era aprovado no exame da 4ª, isto é, ao fim de 4 anos de instrução primária, dizia que tinha acabado o curso. E as raras escolas onde o ensino ia até a 4ª classe primária, eram chamadas “universidades”. (ARAÚJO, 1977; BARBEDO-MAGALHÃES, 2007; PAULINO, 2012).

O tétum nacional é a versão padronizada composta, em certos pontos de construção, por palavras em português e noutras línguas. Seria necessário estabelecer regras claras para a sua transformação, como, por exemplo, a de que qualquer palavra inexistente terá de ser adaptada do português (e não do inglês ou bahasa indonésia), mas também de línguas

¹¹ Cf. *Boletim Oficial da colónia de Timor*, n. 47, p. 2, nov. 1938.

locais. Isto é, se o tétum não tem denominações das cores, porque é que a equipa do *Instituto Nacional de Linguística* não o enriquece com o conjunto de denominações de cores de outras línguas locais (Mambae, Makasae, Fatuluku, Bunak e Kemak, inclusive o baikeno), que têm informações mais completas sobre tais denominações? Por exemplo, no Fatuluku: *Pitine* (branco), *lakuváre* (preto), *karase* (amarelo), *mimireke* (vermelho), *laturose* (roxo), *paiahasa* (cor-de-rosa), *u'ureke* (verde), *morokarasu* (laranja), *rakasana* (castanho), *vahuvahu* (cinzento). Outro exemplo, em *bunak*: *Belis* (branco), *bule'en* (vermelho), *koxo* (verde), *kinul* (amarelo), *guju* (preto), *já-kinul* (amarelada), *já-bule'en* (avermelhada). Linguisticamente, no tétum não existe a expressão equivalente a “por favor”; no entanto, para pôr tal expressão na construção do tétum padronizado, achamos desnecessário ir buscar termos em português enquanto existem nas línguas locais: o fatuluku, por exemplo, “*et mokorvan ira'unum aninatinilai*” ou “*favorunipo et ira'unum aninatinilai*” (Por favor, dê-me um pouco de água); no fatuluku de Fuiloro é “*favor et ira'unum aninatinila*”; no bunak é “*Favol boon nege il dele man ná*” (PAULINO, 2011, p. 74-75).

Ora, isso só é possível se o tétum buscar as expressões das línguas locais que também fazem parte da classificação dita “nacional”, conjugando com o português para o enriquecimento do tétum como língua de literatura e de ciência no futuro. E para que isso aconteça, a implementação do português e tétum nas escolas desde o ensino pré-escolar é importante para o crescimento das crianças na aprendizagem. Percebe-se, pois, a língua como um dos instrumentos de ensino para adquirir a competência plurilíngue e a competência de comunicação intercultural (PAULINO; SANTOS, 2014).

Português e tétum como pilares da identidade nacional

A língua é um factor de identidade e um dos instrumentos mais importantes da herança cultural de um povo. Fernando Pessoa chega mesmo a proclamar a identificação total entre “língua” e “pátria” na célebre asserção: “A minha pátria é a minha língua”. Quando se escolhe uma língua para ser a língua oficial de um país, como o ilustram os casos de Timor-Leste e de Moçambique, em que a língua portuguesa foi adoptada como língua oficial, tal decisão constitui um verdadeiro acto instaurador de identidade como o reconhece o escritor moçambicano Mia Couto em relação aos moçambicanos. Salienta-se que um dos factores da identidade timorense é a difusão da cultura luso-timorense, fruto de uma aculturação paulatina que se desenvolveu, ao longo de quatro séculos e meio de contacto, através de uma cultura mestiçada. O

catolicismo e a língua portuguesa são,¹² portanto, dois elementos-chave da identidade nacional que integram a população timorense em geral, e a sua classe dirigente em especial, em um universo cultural mais amplo: o da civilização lusófona (THOMAZ, 2000).

E assim continuará a ser para o futuro e, por mais paradoxal que pareça, a nossa identidade só não se perderá se continuar a ser uma identidade de fusão e de mestiçagem. Como consequência, a partir dessa identidade, teremos condições para lançar pontes de diálogo e de encontro com outras culturas e outros povos. E por destino, devemos ambicionar a ser “plurais como o Universo”, como sonhava Pessoa na *Mensagem*.

É interessante registrar o testemunho de François Etienne Rosely, comandante de um navio francês que em 1772 aportou em Timor. Na oportunidade, ele visitou as localidades de Lifau e Díli e outras zonas costeiras. De tudo quanto observou, disse: “quase todos os chefes falam português e nos reinos vizinhos dos portugueses é a língua geral [...]. Conheci alguns muito sensatos, espirituais, engenhosos, sinceros e de boa-fé, entre os quais, um muito versado na história da Europa” (THOMAZ, 1994, p. 645).

É curioso perceber que testemunho idêntico foi dado por um emérito linguista australiano, Geoffrey Gunn, que diz o seguinte:

[...] o maior legado civilizacional dos portugueses – e dominicanos – no arquipélago foi, sem dúvida, a criação de numerosas comunidades crioulas, especialmente nas Flores, Solor e em Timor. Como seria de esperar, estas comunidades são católicas, os nomes e apelidos foram aportuguesados e a língua portuguesa pode ter sido falada. (GUNN, 2001, p. 17).

No mesmo sentido, Ramos-Horta destaca que “apesar da brutal colonização indonésia e da repressão cultural dos últimos 21 anos, da proibição de uma língua e cultura que chegaram à nossa região há cerca de 500 anos, em Timor-Leste esta língua secular persiste teimosamente” (RAMOS-HORTA, 1997, p. 85).

O tétum é considerado uma verdadeira língua franca. Segundo Ruy Cinatti, as principais línguas antes de 1975 eram as seguintes:

¹² A esta última, ex-primeiro ministro timorense Mari Alkatiri afirma que “o português não é a língua da unidade, mas é a língua da identidade” e justifica ainda que “se somos um país pequeno, que ainda por cima tem recursos, porque não investimos em ser diferentes?” com a Indonésia e a Austrália (*Público*, 7 maio 2007. Disponível em <<http://canais.sol.pt/blogs/entrecas/default.aspx?p=27>>. Acesso em: 12 jan. 2015).

| Língua | Número de falantes antes de 1975 |
|-----------------|----------------------------------|
| Tétum | 220 000 |
| Bambae | 80 000 |
| Makasai | 60 000 |
| Kemak | 59 000 |
| Bunak | 50 000 |
| Tocodede | 45 000 |
| Galoli | 30 000 |
| Fataluku/dágada | 30 000 |
| Baiqueno | 15 000 |

Fonte: <http://www.cjpav.org/pt>

Antes da invasão indonésia, a língua tétum era a mais usada na comunicação quotidiana, sendo a portuguesa uma língua de menor circulação, não obstante o seu ensino ser oficial. Após a invasão do território pela Indonésia, que trouxe consigo a interdição da língua portuguesa, o tétum reforçou a sua condição de língua dominante, já que era falada em todo o território. A interdição do uso do português nas celebrações religiosa beneficiou o estatuto da língua tétum-praça, uma vez que a igreja timorense se viu na necessidade de traduzir, para a língua autóctone, vários “textos sagrados”, contribuindo desse modo para a valorização do tétum.

Nessa perspectiva, paradoxalmente, a escolha da língua portuguesa como língua oficial de Timor-Leste, em vez de desvalorizar o tétum, deu um contributo para o seu desenvolvimento. Vale a pena lembrar que há uma relação secular entre uma e outra língua e que no tétum existe uma grande quantidade de termos de raiz portuguesa. É justamente essa característica que confere ao tétum uma identidade única que a torna distinta das outras línguas dos países asiáticos e do Pacífico Sul.

Os timorenses escolheram o português como a sua língua oficial em vez do inglês, porque, dizia Gunn (2001), o Tétum, para sobreviver, precisa do português¹³ e o sistema de valorização é essencial e inalienável para os

¹³ Em qualquer circunstância, o português já está plantado em Timor-Leste; o problema é a sua consolidação enquanto língua oficial e de instrução. Os professores de língua portuguesa provenientes de Portugal e do Brasil devem compreender e adaptar a realidade timorense, dando a noção de que o português vai ficar em Timor, mas terão de compreender que é uma língua muito diferente da que falam. É um português timorense chamado “tetuguês” e é assim que português e tétum estão juntos na vida dos timorenses. E isso enriquece o vocabulário português no seu desenvolvimento enquanto língua lusófona.

timorenses definirem a sua identidade nacional, de modo que as línguas coexistem num relacionamento mutuamente benéfico, sendo o português o suporte natural do tétum no seu desenvolvimento continuado. Portanto, o português faz parte da história e do povo timorense¹⁴ e é um elemento essencial da sua identidade nacional, pois “o facto de ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida, prova que é parte da cultura nacional” (MENDES, 2005, p. 324).

Em novembro de 1999, a Comissão de Pesquisa e Planeamento (CPP) do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT) elaborou um Plano de Educação Nacional, o qual claramente refere que “a política linguística do CNRT, enraizada na história política e cultural do país, visa garantir tanto a identidade como o acesso aos sistemas de comunicação universalmente constituídos e acessíveis. A língua oficial de Timor-Leste é a língua portuguesa” (CNRT, 1999, p. 4).

Ao Tétum, foi então atribuída a condição de “língua nacional”, que passou a fazer parte, juntamente com o português, dos currículos escolares de Timor-Leste. Importa, ainda, ter presente que o estatuto de “língua nacional”, conferido ao tétum, não representa uma menorização de língua autóctone diante da “língua oficial”, uma vez que ela assume função de espelho da nação que está enraizado nas profundezas históricas e culturais. É por isso que se faz compreender a essência funcional e a existência factual da língua nacional com o intuito de assegurar a comunicação horizontal e vertical no seio da nação. Desse modo, todos os cidadãos devem compreender isso como ponto de partida para expressar qualquer ideia, das mais antigas às mais modernas.

Durante a ocupação indonésia, a língua portuguesa manteve-se viva e foi sempre utilizada como código para proteger a segurança das comunicações, uma vez que era desconhecida pelo “inimigo”. Seu uso constituía uma barreira contra a infiltração da cultura indonésia, que procurava destruir a verdadeira identidade cultural do povo timorense.¹⁵

¹⁴ Dessa trajetória histórica e cultural, Xanana Gusmão, que era presidente da RDTL, participou da IV Conferência de Chefes de Estados e de Governo da CPLP, realizada em Brasília – Brasil, de 1º de agosto de 2002 – e defendia que a importância da escolha do português é “a opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a para com a língua nacional, o Tétum, reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de carácter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional” (Disponível em: <www.cplp.org/noticias/ccegc/di7.htm>. Acesso em: 16 jan. 2015).

¹⁵ Ao relacionar a língua portuguesa e a Frente Armada, o chefe de Estado Maior das FDTL, Taur Matan Ruak, sublinha quatro factores: “primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque

No entanto, os jovens timorenses, nas manifestações que precederam o “Massacre de Santa Cruz”, bradavam “Viva Timor-Leste!” em português vernáculo, como que confirmando o valor simbólico da afirmação da sua identidade.

A impressão que as imagens do “Massacre de Santa Cruz” mostraram foi uma emoção nacional que afirma uma identidade, revelada pela acção convencional de rezar em português. É daí que se percebe a aclamação de Ruy Cinatti: “afinal, os timorenses são meus irmãos, homens como eu”.

Considerações finais

A língua pode evoluir sem uma ruptura com a sua originalidade cultural. Certas línguas têm espaço para adaptações transculturais e comunicacionais e não podem, realmente, ser parte de qualquer cultura. Além disso, muitas línguas são utilizadas por diferentes culturas, isto é, a mesma língua pode ser usada em várias culturas, como é o caso da língua portuguesa, que exerce a função de língua oficial da CPLP (Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Timor-Leste).

Em torno dessa consideração é que os representantes do povo no Parlamento Nacional de Timor-Leste escolheram a língua portuguesa como língua nacional oficial, reconhecendo nela um sentimento histórico de pertença. Por outro lado, reconheceram que aquela escolha seria a melhor forma de defender a língua tétum e, conseqüentemente, a melhor maneira de contribuir para a formação e a salvaguarda da identidade nacional do povo timorense.

Numa lógica de ensino de línguas não maternas a qualquer grupo étnico timorense, é necessário conhecer muito bem as necessidades reais dos jovens formandos, explicando-lhes a matéria de forma simples, e porventura intensiva, a fim de poder oferecer-lhes a língua na medida certa. O governo e, sobretudo, os professores devem explicar adequadamente aos alunos a função da língua portuguesa enquanto elemento da identidade nacional timorense, pois ela é o recurso principal da comunicação com o mundo exterior. Devem, ao mesmo tempo, encorajá-los a não se esquecerem da sua língua materna e a preservarem-na, já que faz parte do património linguístico e cultural de Timor-Leste.

era a nossa língua oficial definida desde sempre; e por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural, e a língua oficialmente utilizada pela Resistência era o português, falado e escrito em qualquer tipo de comunicação, desde o topo até a base” (MATAN-RUAK, 2001, p. 40-41).

- ALVES, L.V. *Língua portuguesa como língua de ciência e inovação: objetivo da CPLP*. Disponível em: <<http://www.nosrevista.com.br/2013/09/25/lingua-portuguesa-como-lingua-de-ciencia-e-inovacao-%E2%80%93-objetivo-da-cplp/>>. Acesso em: 12 jan.2015.
- ARAÚJO, A. *Timor-Leste: os loricos voltaram a cantar*. Lisboa: Edições do Autor, 1977.
- BARBEDO-MAGALHÃES, A. *Timor-Leste: interesses internacionais e actores locais. Da invasão australo-holandesa à decisão australo-indonésia de anexar (1941-1974)*. v. 1. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- BARRETO, L. F. *Lavras o mar: os portugueses e a Ásia, c.1480-c.1630*. Lisboa: Comissão Nacional para as comemorações dos descobrimentos portugueses, 2000.
- CORDEIRO, A. D. Negócios em países lusófonos têm feito muito para afirmar o português no mundo. *Público*, 30 out. 2013.
- CARVALHO, M. V. de. Língua portuguesa e ciência. *Público*, 29 dez. 2013.
- CHICO. Uma visita. *Seara*, ano 5, n. 2, p. 80-84, 1953.
- FIOLHAIS, Carlos; MARTINS, Décio Ruivo. *O português, língua de Ciência*. Centro Virtual Camões. 2006. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/e84.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- GUNN, G. Língua e cultura na construção da identidade de Timor-Leste. Timor Lorosaê. *Camões: revista de letras e cultura lusófonas*, Instituto Camões, Lisboa, 2001.
- INTERNET WORLD STATS. *Internet world users by language: top 10 languages*. Disponível em: <<http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- LUSA. Português é o 5º idioma mais utilizado na internet. *Expresso*, 15 maio 2013. Disponível em: <<http://expresso.sapo.pt/sociedade/portugues-e-o-5-idioma-mais-utilizado-na-internet=f807344>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- MACEDO, H.; GIL, F. *Viagens do olhar: retrospecto, visão e profecia no renascimento português*. Porto: Campo das Letras, 1998.
- MARTINS, A. M. Ainda “os mais antigos textos escritos em português”: documentos de 1175 a 1252. In: FARIA, Isabel Hub (Org.). *Lindley Cintra: homenagem ao homem, ao mestre e ao cidadão*. Lisboa: Edições Cosmos; Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999. p. 491-534.
- MATA, I. Estratégias convergentes da diversificação da língua portuguesa (o exemplo das literaturas africanas). In: CORREIA, Ana Maria; SOUSA, Ivo Carneiro de (Org.). *Lusofonia: encruzilhadas culturais*. Macau: Saint Joseph Academic Press, 2011. p. 88-97.

MATAN-RUAK, T. A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. *Camões: revista de letras e cultura lusófonas*, Instituto Camões, Lisboa, n. 14, p. 40-41, 2001.

MENDES, N. C. *A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste*. Lisboa: ISCSP-UTL, 2005.

PAULINO, V.; SANTOS, M. M. dos. *Aquisição da leitura pelos alunos do ensino básico em Timor-Leste: metodologias e estratégias*. Díli: UNTL, 2014.

PAULINO, V. *Representação identitária em Timor-Leste: culturas e os media*. 2012. 388 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Cultura) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

PAULINO, V. Cultura e múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste. In: CORREIA, Ana Maria; SOUSA, Ivo Carneiro de (Org.). *Lusofonia: encruzilhadas culturais*. Macau: Saint Joseph Academic Press, 2011. p. 70-87.

CONSELHO NACIONAL DE RESISTÊNCIA TIMORENSE. *Plano de Educação Nacional*. Díli: Comissão de Pesquisa e Planeamento (CPP), 1999.

PORTUGAL. Assembleia da Republica. *Relatório Final*. Petição nº 511/X/3ª. 2009. Disponível em: <<http://ilcao.cedilha.net/wp-content/uploads/2013/01/relatorioFBD.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

RAMOS-HORTA, J. The Nobel Lecture given by The Nobel peace Prize Laureate 1996. In: _____. *Timor-Leste: Nobel da Paz*. Lisboa: Edições Colibri, 1997.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Manuela Goucha. Português, 3ª língua da Europa tem exposição em Bruxelas. *Expresso*, fev, 2014. Disponível em: <<http://expresso.sapo.pt/portugues-3-lingua-da-europa-tem-exposicao-em-bruxelas=f856527>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

SOUSA, I. C. de. O bicho da lusofonia ainda não é de seda. In: CORREIA, Ana Maria; SOUSA, Ivo Carneiro de (Org.). *Lusofonia: encruzilhadas culturais*. Macau: Saint Joseph Academic Press, 2011. 2011. p. 6-15.

THOMAZ, Luís Filipe. *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Edição Difel, 1994.

THOMAZ, Luís Filipe. Timor Loro Sae: uma perspectiva histórica. In: *Timor: um país para o século XXI*. Lisboa: Instituto de Altos Estudos Militares; Universidade Católica Portuguesa, 2000.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA ANÁLISE DA PAISAGEM LINGUÍSTICA DE DÍLI

Rosane Lorena de Brito
Christiane da Silva Dias
Alexandre Cohn da Silveira

Introdução

As políticas linguísticas surgem como área de estudos e pesquisas na década de 1960 focando as relações de poder e as línguas, particularmente as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade (CALVET, 2007). São objetos de estudo o uso das línguas em seus espaços sociais; os privilégios, promoções e proibições de línguas – aquilo que Calvet nomeia como política de *status* das línguas; bem como a instrumentalização das línguas para seus usos sociais – política de *corpus*.

Observar e analisar a paisagem linguística de um lugar propõe reflexões sobre as ações linguísticas institucionais e as práticas cotidianas em um determinado local. É significativo vivenciar o cotidiano linguístico de um lugar, verificar os estímulos linguísticos visuais, perceber as escolhas linguísticas e as condicionantes para elas, além de entender a real vivência linguística de um espaço geográfico.

Timor-Leste, com seus pouco mais de 15.000 km², está localizado no sudeste asiático entre a Indonésia e a Austrália, países incluídos entre as 20 primeiras economias do mundo, de acordo com o Fundo Monetário Internacional. O país possui uma história marcada pela diversidade cultural de seus antigos reinos, vivências de colonialismo, genocídio e domínio linguístico. O país atrai a atenção da geopolítica internacional por sua localização estratégica e também por causa de suas reservas de

hidrocarbonetos. O povo timorense vivenciou momentos de extrema dificuldade, quer no momento colonial, com relação aos portugueses, quer na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ou no período de dominação indonésia. Um passado sombrio marcado pelo genocídio e o desrespeito aos direitos humanos.

A língua portuguesa, introduzida no país pelos colonizadores portugueses no século XVI, acompanhou essa história, sendo testemunha dos assassinatos realizados pelo Japão, na Segunda Guerra Mundial, e dos massacres indonésios a partir de 1975. O idioma lusitano foi proibido no país durante o governo indonésio, tendo se caracterizado como idioma de resistência da guerrilha. Quando o país retomou sua independência, em maio de 2002, uma das ações políticas institucionalizadas foi a oficialização da língua portuguesa, juntamente com a língua tétum. O decreto constitucional da República Democrática de Timor-Leste (2002) marcou a entrada do país na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), dando início a um trabalho complexo no que tange ao ensino do português na ilha.

Ainda hoje, o cenário linguístico de Timor-Leste é desafiador: os usuários de língua portuguesa não são mais que 30% de timorenses, conforme o Sensus Timor-Leste de 2010. O país conta com mais de 30 dialetos locais e a presença de dois idiomas de trabalho (inglês e bahasa indonésio). Esse cenário, muitas vezes tratado como problemático, parece nem sempre ser foco de reflexões que busquem práticas mais democráticas quanto às possibilidades de planejamento linguístico para o país.

A posição de professor cooperante estrangeiro, ao mesmo tempo que ocupa um lugar delicado no processo de formação técnico-profissional, representa um olhar externo dos problemas nacionais do país em que está atuando, o que se constitui em vantagem e desvantagem ao mesmo tempo. Observar situações quando não se está intimamente conectado a elas permite uma visão mais ampla e a percepção de soluções e possibilidades quase que invisíveis aos que nelas se encontram imersos. Paralelo a isso, é fato que estar envolvido nas situações possibilita aos sujeitos uma percepção mais ampla de agravantes e atenuantes que permeiam tais situações. No entanto, concordando com Freire (1993, p. 21),

não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas.

Educar *para* e *pela* liberdade implica fazer dos ambientes de aprendizagem verdadeiros laboratórios em que se estuda, analisa e

discute as questões sociais, bem como buscar caminhos possíveis para os problemas enfrentados. Freire (1970) destaca que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1970, p. 40).

Portanto, propor a reflexão autêntica é propor o compromisso do homem-cidadão-educando em suas relações com o mundo. Relações estas em que, conforme Freire, “consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 1970, p. 40). Acrescenta-se a isso a observação de Calvet (2007, p. 86), que afirma que, além de uma análise criteriosa da estrutura de uma língua, a política linguística não pode deixar de levar em consideração na hora da tomada de decisão “os sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas com as quais convivem diariamente”.

Sendo assim, o presente capítulo é resultado de algumas reflexões a partir de um trabalho inicial de pesquisa que buscou entender, a partir do estudo da paisagem linguística da região central de Díli, o lugar da língua portuguesa no cenário linguístico da capital de Timor-Leste, bem como das demais línguas que são veiculadas nesse espaço. Os dados coletados (fotos) foram confrontados com os documentos oficiais que estabelecem as políticas linguísticas em Timor-Leste em uma tentativa de procurar compreender até que ponto a concorrência entre os idiomas institucionalizados se reflete na constituição dessa paisagem linguística, assim como buscar perceber se as políticas linguísticas oficiais se refletem no cotidiano linguístico desse local.

Estas reflexões foram ainda desenvolvidas como uma proposta pedagógica para a sala de aula de língua portuguesa, por meio da realização de atividades com professores e funcionários públicos timorenses, que cursam as aulas dadas por professores da cooperação brasileira. O objetivo era, a pretexto do ensino da língua, contribuir para o entendimento sobre as políticas linguísticas adotadas pela elite timorense, sua repercussão no cotidiano popular, e promover reflexões críticas.

Entende-se que o aprendizado crítico do idioma necessita de espaços que privilegiem a reflexão sobre o objeto do aprendizado, o que é importante que seja feito em ambiente comunicativo no qual o estudante tenha dados concretos como foco de suas reflexões. Estabelece-se, assim, um diálogo entre o estudante e seu entorno social, seus interlocutores diretos e indiretos e sua realidade linguística. De acordo com Bakhtin (1997), toda linguagem é, na sua essência, dialógica, seja ela cotidiana, prática, artística ou científica. Essa dialogicidade se faz no universo extralinguístico, considerando-se

que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 1997, p. 183).

Igualmente, a partir dessas reflexões, cria-se espaço para pensar na própria identidade. O “eu” presume um “outro” que é representado linguisticamente em seu contexto social e que, juntos, constituem a identidade coletiva de determinado grupo social. A identidade coletiva é uma realidade em seus processos representativos das variadas percepções de mundo, porque a partir destas são construídas as distinções e semelhanças, bem como a imagem própria pretendida. O pertencimento a determinado grupo é resultado de um movimento que envolve exclusão, diferença, inclusão e afinidade. Azevedo (2000, p. 168) explica que “pertencer significa simultaneamente ser incluído numa comunidade e estar separado e diferenciado de outra”. Não se pode descartar que a identidade seja, também, *vontade* porque envolve escolhas de determinado grupo a uma visão específica do mundo.

Non temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros. (CALHOUN, 1994, apud CASTELLS, 2003, p. 2).

Segundo Calhoun (apud Castells, 2003, p. 21), a identidade é “fonte de significado e experiência de um povo” – em contínuo processo a caminho de um ideal, em constante construção, desconstrução e reconstrução, ou seja, em processo de transformação a partir de expectativas e frustrações criadas a partir da visão alheia, movido pelo sentimento de incompletude e da subjetiva heterogeneidade que essa visão incerta possui. A utopia da identidade, conforme destaca Hall (2002), se constrói na diferença e na divisão quando se busca a totalidade. Mas, apesar de utópica, proporciona elementos de reflexão tanto para o entendimento da realidade momentânea, quanto para as decisões e caminhos a serem trilhados rumo aos objetivos traçados.

Como base para a análise da paisagem linguística, foram selecionadas fotos de placas e letreiros da região central de Díli, os quais, após mapeamento e tabulação de dados, resultaram em dados quantitativos sobre a incidência das línguas nos espaços públicos da capital do país. Como suporte teórico para as análises, adotamos estudos de Calvet (1997), Shohamy (2006), Silva (2013), Macalister (2012), Landry; Bourhis (1997) e Ben-Rafael et al. (2006). A questão documental envolveu, além da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), documentos organizadores da

educação timorense. As oficinas pedagógicas foram realizadas dentro de Cursos de Língua Portuguesa ministrados por cooperantes do Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa (PQLP) da Capes, no segundo semestre de 2014, envolvendo professores, professores em formação e funcionários públicos timorenses.

Os autores deste capítulo, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Linguísticas em Timor-Leste no âmbito do PQLP/Capes, acreditam que seja possível afirmar que a questão das políticas linguísticas é um assunto que deva ser debatido entre a sociedade timorense, levando em consideração o seu peculiar multilinguismo e o *status* que línguas não autóctones (como o português) possuem atualmente entre a população. Não se pretende aqui discorrer sobre a complexidade do ensino de Língua Portuguesa em contexto timorense, o que talvez possa ser apreendido apressadamente pelo leitor nas entrelinhas deste capítulo, mas fundamentalmente a partir de pesquisas e vivências pedagógicas, ressaltar a influência das políticas linguísticas nos desafios da educação e da formação democrática e cidadã.

Orientações teóricas

Calvet (2007, p. 12) compreende Política Linguística como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. A partir daí, surge também o planejamento linguístico, que seria a implementação das políticas. Portanto, os dois conceitos não se separam e, a partir dessa coexistência, podem ser promovidos dois tipos de gestão das situações linguísticas:

uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas. A primeira, que denominaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente. [...] isso não tem nada a ver com uma decisão oficial, com um decreto ou uma lei: tem-se aqui, simplesmente, o produto de uma prática. [...] outra abordagem dos problemas do plurilinguismo ou da neologia: a do poder, a gestão *in vitro*. Em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, as políticas estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam. (CALVET, 2007, p. 12).

Entretanto é importante destacar, conforme Rajagopalan (apud SEVERO, 2013, p. 453), que a política linguística deve incluir as práticas linguísticas e não se pautar em teorias científicas apenas, conforme era

prática recorrente nos estudos dessa área em seus primórdios. De acordo com o autor,

nenhuma ciência que aborde seu objeto de estudo de maneira idealizada e desvinculada dos anseios do dia a dia pode-se dar ao luxo de se autoproclamar dona do saber soberano quando se trata de assuntos práticos relacionados ao seu objeto de estudo [...]. (RAJAGOPALAN apud SEVERO, 2013, p. 453).

Em uma sociedade organizada institucionalmente, podemos arriscar a dizer que a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro* sempre se fazem presentes. Shohamy (apud MACALISTER, 2012, p. 25) amplia esse conceito e busca diferenciar na política linguística a ideologia e a prática. Ao que se observa como as práticas linguísticas cotidianas, a autora atribui a política linguística *de facto*. Macalister (2006, p. 25) observa que “*while language policies are expressions of intended outcomes, language practices do not always reflect those intentions*”.¹ Na visão de Noss e Spolsky,

notam-se, de início, duas dimensões políticas em jogo: uma que vincula a dimensão política mais fortemente às atuações institucionais, verticais, oficiais e jurídicas; e outra que prioriza uma política vinculada às crenças e práticas locais, às ideologias e às motivações que levam os sujeitos a fazerem uma ou outra opção linguística. (NOSS; SPOLSKY apud SEVERO, 2013, p. 454).

A mediação entre a ideologia – o que se pretende –, o ideal e a prática linguística – *de facto* –, de acordo com Shohamy, pode ser constatada por meio de regras, regulamentos, políticas linguísticas educacionais, testes linguísticos e a linguagem do espaço público. Daí a relevância da observação da paisagem linguística.

Essa expressão foi conceituada por Landry e Bourhis (1997, p. 25) e se refere a:

*The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.*²

¹ “Enquanto as políticas linguísticas são expressões de resultados pretendidos, as práticas linguísticas nem sempre refletem essas intenções.” Tradução nossa.

² “A língua dos sinais em ruas públicas, painéis publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, letreiros de lojas e avisos públicos em prédios do governo se combinam para formar a paisagem linguística de um dado território, região ou aglomeração urbana.” Tradução nossa.

Ben-Rafael et al. (2006, p. 7), de forma concisa, ampliou esse conceito. O autor considera paisagem linguística os “*linguistic objects that mark the public space*”.³

O termo *sign*, amplamente usado nos estudos sobre a paisagem linguística, é traduzido como sinal, numa versão literal, e neste trabalho é nomeado por “placa”. *Sign*, conforme o dicionário *Website*, é um objeto (de papel, plástico, madeira etc.) com palavras e imagens que fornecem informações sobre algo. Tendo isso em vista, qualquer embalagem de produtos, panfletos comerciais ou não, propagandas, *billboards*, letreiros ou outra espécie de material em que haja comunicação linguística verbal e não verbal. Conforme Backhaus (2006, p. 5), *sign* geralmente assume uma forma física, seja sonora, visual ou por atos. O autor explica ainda que

*From a semiotic point of view, the world we live in is a world of signs. Anything we understand about ourselves and what is happening around us is based on emitting and interpreting signs. Communication in whatever way without them would be inconceivable.*⁴

Em um território multilíngue como Timor-Leste, a investigação dessa paisagem possibilita observar como a política linguística institucional e as práticas linguísticas transitam, são manipuladas e impostas por meio de diversos atores – institucionais, sociedade em geral etc. –, tendo em vista que a paisagem linguística serve como uma arena de protestos e negociações, de acordo com Shohamy (apud MACALISTER, 2012, p. 111). A autora acrescenta que ao examinar a linguagem utilizada nos espaços públicos podemos começar a entender a extensão de como as políticas linguísticas *de facto* coincidem ou não com uma política linguística oficial.

Para além do confronto entre a prática e a ideologia, Landry e Bourhis (apud MACALISTER, 2012, p. 26) reconhecem que a paisagem linguística exerce duas funções básicas: a função informacional e a função simbólica. A primeira atua como um marcador espacial em um determinado território a partir da língua de uma comunidade. O que significa que a predominância de uma língua em relação a outra em uma determinada área com limites definidos pode refletir um poder e um *status* relativo de uma certa comunidade linguística. Além disso, a predominância de uma ou mais línguas serve como indicador que a(s) língua(s) em questão pode(m) ser usada(s) para comunicação e para obter serviços públicos e

³ “Objetos linguísticos que marcam o espaço público.” Tradução nossa.

⁴ “A partir de uma perspectiva semiótica, o mundo em que vivemos é um mundo de ‘sinais’. Qualquer coisa que entendamos sobre nós mesmos está baseada na emissão e interpretação de sinais. A comunicação, independentemente de seu meio, sem os sinais, seria inconcebível.” Tradução nossa.

privados localizados nesse território. A função informacional também é um importante indicador da diversidade linguística de um determinado lugar, a partir da observação de que o seu conjunto – ou seja, as placas de uma forma geral – pode ser expresso em uma, duas ou várias línguas, assim como ocorre na região central da capital de Timor-Leste, Díli.

Em relação à função simbólica, Landry e Bourhis (1997) consideram que a prevalência de uma determinada língua na paisagem linguística pode, além de simbolizar a força e a vitalidade da língua de um determinado grupo demográfico, revelar o

[...] institutional control front relative to other language communities within the intergroup setting. Thus public signs in the in-group language imply that the demographic weight of the in-group is substantial enough to warrant such signs in the linguistic landscape. (LANDRY; BOURHIS, 1997, p. 28).⁵

Neste ponto é importante distinguir as categorias nas quais se subdividem materialmente a paisagem linguística, que são duas, principalmente de acordo com esses autores:

Private signs include commercial signs on storefronts and business institutions (e.g., retail stores and banks), commercial advertising on billboards, and advertising signs displayed in public transport and on private vehicles. Government signs refer to public signs used by national, regional or municipal governments in the following domains: road signs, place names, street names, and inscriptions on government buildings including ministries, hospitals, universities, town halls, schools, metro stations, and public parks. (LANDRY; BOURHIS, 1997, p. 26).⁶

Essa divisão, no entanto, como poderemos observar em relação a Timor-Leste, nem sempre possui uma fronteira definida. Mais comuns são casos em que a linguagem dos sinais privados, que geralmente apresentam

⁵ “[...] a frente de controle institucional relativa a outras comunidades linguísticas dentro de um cenário intergrupar. Também os sinais públicos dentro do grupo linguístico sugere que o peso democrático desse grupo é substancial o bastante para garantir esses sinais na paisagem linguística.” Tradução nossa.

⁶ “Sinais particulares (não oficiais) incluem placas comerciais nas vitrines e instituições de negócios (ex.: lojas de varejo e bancos), anúncios publicitários em painéis, anúncios publicitários expostos em transportes públicos e veículos particulares. Placas governamentais se referem a placas públicas usadas por governos nacionais, regionais ou municipais nos seguintes domínios: placas de ruas, nomes de lugares, nomes de ruas e inscrições nos prédios públicos, incluindo ministérios, hospitais, universidades, prefeituras, escolas, estações de metrô e parques públicos.” Tradução nossa.

alta diversidade linguística, difere da linguagem dos sinais institucionais. No caso de Díli isso pode ser um reflexo da natureza multilíngue da capital timorense, mas menos em relação à diversidade linguística inerente ao território (que possui, de acordo com a fonte consultada, entre 15 a 32 línguas nacionais) – localizada em uma zona tradicionalmente multilíngue na Ásia –, mas principalmente devido à alta circulação de estrangeiros no país e a um histórico de ocupações pelo qual passou a região, que condicionaram a presença de línguas como o português e o indonésio, por exemplo.

À divisão de Landry e Bourhis (1997) sobre sinais públicos e sinais privados, Ben-Rafael et al. (2006) adicionam a ideia de que esses sinais da paisagem linguística podem ser denominados *top-down* e *bottom-up* e resumem assim as categorias:

[...] *that is, between Linguistic Landscape elements used and exhibited by institutional agencies which in one way or another act under the control of local or central policies, and those utilized by individual, associative or corporative actors who enjoy autonomy of action within legal limits.* (BEN-RAFAEL et al., 2006, p. 10).⁷

A paisagem linguística da região central de Díli

O *corpus* de pesquisa que serviu de base para a análise realizada foi composto por fotografias tiradas nas ruas da região central de Díli. O resultado foi uma seleção de 323 imagens de faixas, fachadas de prédios públicos e comerciais, cartazes e placas diversas. As fotografias foram classificadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 – Classificação das fotos

| | |
|--------------------------------|-----|
| Oficiais/ <i>top-down</i> | 66 |
| Não oficiais/ <i>bottom-up</i> | 257 |

Fonte: Elaborado pelos autores⁸

No que diz respeito às placas analisadas, os dados foram tabulados quantitativamente. Foi observada a incidência das línguas (português,

⁷ “[...] isto é, entre elementos da paisagem linguística utilizados e exibidos por agentes institucionais, os quais, de uma maneira ou de outra, agem sob controle de políticas locais ou centrais, e aqueles utilizados por atores individuais, associações ou corporações que desfrutam de uma autonomia de ações dentro dos limites legais.” Tradução nossa.

⁸ Seguindo Ben-Rafael et al. (2006, p. 14).

inglês, tétum, indonésio, entre outras) e montados seis gráficos distintos que evidenciassem a presença dos idiomas nas placas, tanto as oficiais como as não oficiais. As línguas foram evidenciadas tal como apareciam nas placas analisadas, ou seja, placas com apenas uma língua presente, com duas línguas, com três e com quatro línguas. Assim, a presença de uma língua específica é evidenciada tanto nas ocorrências em que esteja sozinha quanto naquelas em que esteja dividindo espaço com outra(s).

Foi possível observar a preocupação governamental em demarcar a importância dada aos idiomas oficiais, uma vez que, na maioria das placas oficiais analisadas, sobressaem o tétum – presente em 43,9% das placas – e o português – com 74,2% das ocorrências. Ressalta-se que as porcentagens aqui expressas referem-se a incidências das línguas isoladas ou combinadas com outra(s).

Nas placas oficiais, o inglês – associado a ações do Ministério do Turismo e algumas placas de trânsito – está presente em 15% das placas. A língua indonésia aparece com mais frequência em avisos de utilidade pública: 4%. A incidência de placas oficiais aqui denominadas “politicamente corretas”, ou seja, que apresentem as duas línguas oficiais juntas, é reduzida: 6,2%.

Com relação às placas não oficiais, as línguas oficiais são veiculadas minoritariamente (tétum 32,3%, português 23,3%). Nessas placas, a língua portuguesa está presente principalmente em termos como “loja” ou para indicar um endereço (reflexo da categoria “*top-down*” na categoria “*bottom-up*”). Entretanto, as línguas indonésia e inglesa são utilizadas em um universo mais significativo, tendo incidência de 66,1% – inglês – e 28,8% – língua indonésia. O inglês se mostrou associado a situações relacionadas à tecnologia e ao Campeonato Mundial de Futebol. O indonésio, por sua vez, aparece em placas de restaurantes e do comércio local. A incidência das placas “politicamente corretas”, aqui, com a presença dos quatro idiomas, é de 1,2%.

As políticas linguísticas institucionais de Timor-Leste

Foram analisados cinco documentos: Constituição da República Democrática de Timor-Leste, Lei de Bases da Educação, Plano do Ministério da Educação para 2013-2017, Decreto-Lei nº 06/2013 – Lei Orgânica da Educação e o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação. Destes documentos foram retiradas menções sobre os idiomas institucionalizados, para o confronto com os dados qualitativos das placas, possibilitando assim algumas interpretações da paisagem linguística local.

As iniciativas institucionais em reforçar o lugar da língua portuguesa em Timor-Leste não se restringem à Constituição. Conforme a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste, as línguas portuguesa e tétum são línguas do sistema educativo do país (art. 8º), além de constituírem parte dos objetivos do ensino básico (art. 12).

Igualmente, no Decreto-Lei nº 23/2010, que trata do estatuto da carreira dos educadores da infância e dos professores do ensino básico e secundário, o artigo 12 declara que o domínio das línguas oficiais do país faz parte do “conjunto de capacidade que cada Docente tem que possuir e desenvolver para ingressar, progredir e aceder na Carreira”. O assunto é retomado no art. 14, “Domínio das Línguas Oficiais” (secção II – Quadro de competências obrigatórias):

- a) adquirir proficiência nas línguas tétum e portuguesa nos domínios da fala, escrita, compreensão e leitura, durante a formação inicial;
- b) adquirir níveis mais exigentes de proficiência nas línguas tétum e portuguesa como pressuposto de progressão e acesso na carreira docente;
- c) deter o domínio proficiente da língua portuguesa enquanto língua principal de instrução e de aquisição da ciência e do conhecimento, designadamente através do uso de linguagem técnica e de diferentes recursos estilísticos, para melhor compreensão dos alunos. (TIMOR-LESTE, 2010).

É possível perceber que o governo de Timor-Leste possui uma política linguística em um plano ideal, ou, conforme Calvet (2007), *in vitro*. Na região pesquisada, política e prática linguísticas nem sempre seguem os mesmos rumos. A realidade, que Calvet (2007) denomina *in vivo*, na maior parte das vezes diverge das orientações documentais, evidenciando que o planejamento linguístico, o qual deve efetivar as políticas, ou não possui força adequada para se estabelecer, ou sofre resistência por parte dos usuários, dadas as necessidades e intenções comunicativas cotidianas.

As línguas de trabalho em Timor-Leste (inglesa e indonésia) são assim nomeadas para uso “na administração pública, enquanto tal se mostrar necessário”, conforme a Constituição da RDTL, no artigo 159 (TIMOR-LESTE, 2002). Esse preceito constitucional quanto ao uso dos idiomas de trabalho, com restrições explícitas quanto ao espaço e à provisoriedade, não se reflete nas práticas linguísticas, uma vez que foram encontradas diversas placas não comerciais nos referidos idiomas.

Não há, de acordo com essa análise, planejamento efetivo que garanta a implementação das políticas linguísticas adotadas, o que possibilita privilégios entre os idiomas. Fica clara a preferência pela língua portuguesa nas comunicações oficiais, enquanto que a língua tétum é usada para avisos de emprego ou informações do cotidiano social. Foram encontrados

exemplos de intenções seletivas com relação aos públicos pretendidos nos eventos promovidos, cujos convites, em língua inglesa, são evidentemente endereçados ao público estrangeiro, em primeira instância.

A questão das línguas maternas é tratada com timidez nos documentos analisados. Embora não sendo objeto deste estudo, é importante destacar que tais línguas são valorizadas como importante fator histórico e cultural timorense, tratadas como Patrimônio Cultural timorense. No entanto, até a presente data, não há orientações claras quanto às políticas linguísticas voltadas para os idiomas autóctones.

Todas as considerações aqui apresentadas refletem o resultado de estudo e reflexão profundos, atrelados às vivências dos pesquisadores como docentes, em Timor-Leste. Mesmo assim, são olhares ocidentais, os quais, ainda que com tendências a flexibilizações e não generalizações, constituem a visão de estrangeiros, baseados em uma ciência relativamente nova em um contexto intensamente complexo. A ideia de levar resultados de pesquisa para a sala de aula de Língua Portuguesa, a ser mais bem desenvolvida na próxima seção deste capítulo, serve também de verificação das análises feitas com o olhar timorense.

Considerações finais: a paisagem linguística como prática pedagógica

A complexidade do ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste perpassa tensões que merecem uma discussão cujo ponto inicial talvez esteja relacionado com a função da língua portuguesa no país, uma vez que o argumento de oficialização do idioma não sustenta os esforços em ensiná-lo nas escolas e nos órgãos públicos. A cooperação internacional tem o papel político de atender a demandas do governo timorense, seguindo, portanto, as políticas de ensino adotadas pelo país. Daí a pertinência de trazer as questões político-linguísticas locais como pretexto para reflexões e produções orais e escritas no processo de aprendizagem reflexivo da língua.

Com isso, busca-se atender às necessidades postas e sugerir mecanismos que as minimizem ou as transformem em um processo contínuo de desenvolvimento, no qual a postura crítica deve ser constante. Freire (1993, p. 31) esclarece que “o direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético importante no processo de aprendizagem” democrática. Sendo assim, críticas levantadas, ainda que na posição de um olhar estrangeiro, podem contribuir para o pensamento crítico sobre esse olhar e também sobre o objeto criticado.

Dessa forma, a oficina intitulada “Paisagem Linguística: onde está a Língua Portuguesa em Díli?” foi ministrada em instituições pública e privada timorense, com turmas de alunos dos cursos de Língua Portuguesa ministrados pela cooperação brasileira em Timor-Leste, no âmbito do PQLP-Capes. Foram duas oficinas em que os pesquisadores abordaram o assunto com professores e funcionários públicos timorenses.

A primeira oficina foi no dia 19 de setembro de 2014, no Centro de Formação Jurídica (CFJ), com 17 alunos do Curso Intensivo de Língua Portuguesa, que tinham aulas diárias cinco vezes por semana, três horas por dia. Os alunos do nível de proficiência avançado estavam em processo de formação inicial para a qualificação profissional com o objetivo de atuarem como servidores públicos em diversos órgãos do Ministério da Justiça.

A metodologia dessa primeira oficina foi praticamente a mesma da segunda. Em um momento inicial, durante a nossa apresentação, propomos aos alunos que fizessem perguntas aos professores e que nos apresentassem um colega. O objetivo desse procedimento era para que, além de praticar o uso da língua portuguesa, soubéssemos o que despertava a curiosidade da turma.

Após essa dinâmica, dividimos os alunos em grupo e entregamos a eles algumas fotos de placas que fotografamos durante a pesquisa nas ruas de Díli. Pedimos que eles as separassem em conjunto de acordo com características que eles considerassem comuns. Após verificarmos as separações, pedimos aos alunos que explicassem que critérios usaram para classificar as fotos. Após a explicação de cada grupo, apresentamos as definições de categorias “oficiais” e “não oficiais” – com as quais as fotos tinham sido divididas na nossa pesquisa – e pedimos que eles novamente separassem as suas “placas” nos dois grupos: oficial e não oficial.

Concluído o trabalho de reagrupar as fotos nas categorias apresentadas, promovemos uma reflexão sobre os conteúdos da Constituição do país que tratam sobre as “Línguas Oficiais” e as “Línguas de Trabalho”, conversamos sobre os significados desses conceitos e em que contexto essas línguas seriam mais adequadas. E assim, ao voltarmos às fotos, pedimos que eles verificassem o que acontece nas “placas”, se elas estão de acordo com a política linguística que nos é apresentada na Constituição e que, além disso, que justificassem suas posições.

Após o trabalho anterior, introduzimos o conceito de “Paisagem Linguística”, dando exemplos e pedindo que os alunos explorassem a “paisagem” da sala, apresentamos os dados de nossa pesquisa (em *slides*) e nossas análises e considerações.

Com o fechamento da oficina, queríamos saber as impressões dos alunos. Eles concluíram que a paisagem linguística de Díli difere das políticas oficiais do país e que estas não consideram o ainda alto número

de falantes de língua indonésia. Chamaram a atenção para o fato da escrita em tétum/português, pois palavras em língua tétum estavam com a grafia portuguesa, e frases em português não possuíam conectivos adequados, revelando um pensamento em tétum.

A classificação livre dos alunos revelou um olhar interessante, focando, na maioria das vezes, as intenções comunicativas de cada placa. Só um grupo selecionou as placas de acordo com os idiomas e alguns sugeriram que os governantes deveriam ouvir/ver o trabalho realizado para poderem pensar nas políticas que organiza.

Muitos questionamentos apareceram: um aluno questionou a classificação de placas oficiais e não oficiais no caso de haver placas com parcerias público/privado. Outro grupo entendeu que a placa das Nações Unidas era um exemplo de placa oficial, pois as nações envolvidas eram governos e não instituições da sociedade civil. Os alunos fizeram uma distinção entre publicidade – anúncio de campanhas e eventos –, propaganda e grafites com críticas sociais e entenderam que os comerciantes não se preocupam tanto com as políticas de governo, mas com o entendimento de seus clientes.

A nossa segunda oficina foi no dia 7 de outubro de 2014, no Instituto Superior Canossa. A turma era composta de 17 professores de várias áreas do ensino superior que frequentam o curso (nível básico e avançado) de Língua Portuguesa duas vezes na semana, duas horas por dia, além de 11 alunos também do ensino superior.

Após a dinâmica inicial – semelhante à da primeira oficina –, pedimos aos alunos e professores que se dividissem em grupos diversificados (alunos com professores, alunos com alunos, professores com professores) e entregamos as fotografias das placas. Novamente, lhes foi solicitado que, a partir de critérios deles, separassem as fotos.

Após o tempo estipulado, verificamos a separação e pedimos que eles explicassem os critérios utilizados nessa divisão. Eles explicaram que dividiram as placas em avisos/publicação, comerciais e localização (de edifícios, ruas, trânsito). Pedimos também que prestassem atenção aos idiomas que apareciam, e eles fizeram comentários sobre a incidência dos idiomas. Após essa discussão, apresentamos as categorias “oficiais” e “não oficiais” e pedimos que novamente separassem suas “placas” nesses dois grupos. Promovemos a reflexão sobre o que diz a Constituição do país, o que se fala a respeito das “línguas oficiais” e as “línguas de trabalho” e, após explicarmos o significado desses conceitos e em que contextos essas línguas seriam mais adequadas conforme os documento oficiais de Timor-Leste, procuramos ouvir a opinião dos cursistas com relação ao uso das línguas.

Novamente voltamos para as placas, pedimos aos alunos que verificassem o que acontecia nas “placas”, se estavam de acordo com a

política linguística adotada pelo seu país ou não. Pedimos que explicassem sobre essa questão. Após o pronunciamento de alguns alunos, introduzimos o conceito de “Paisagem Linguística”, dando exemplos e pedindo, como na oficina anterior, que eles explorassem a paisagem linguística da sala. Novamente voltamos a apresentar dados de nossa pesquisa, nossas análises e considerações e, por fim, os cursistas puderam expor suas ideias sobre os nossos dados.

Ao exporem suas ideias, os alunos defenderam a necessidade de aprender a língua portuguesa; portanto, para alguns, as placas oficiais deveriam estar em tétum e com uma “tradução” para o português.

Os alunos reconheceram que a paisagem linguística de Díli difere das políticas oficiais e entenderam que esse tipo de política em Timor-Leste não leva em consideração o alto número de falantes de língua indonésia (é importante ressaltar que havia uma professora indonésia entre os cursistas). Apesar do grande interesse no assunto, pois fizeram vários questionamentos, percebeu-se que alguns não tinham proficiência no idioma para participar ativamente das discussões.

A oficina, e a atenta observação da disposição das placas, revelou-nos o caráter ainda excludente de alguns *signs* da paisagem linguística da região central de Díli, tendo em vista o tipo de público a que se destina. A colaboração dos estudantes de língua portuguesa na análise do material coletado propiciou uma troca de reflexões entre o institucional e o *de facto*. Nosso desejo é que este trabalho tenha colaborado para o debate das políticas linguísticas em uma região multilíngue onde claramente se observam disputas por “espaços linguísticos”.

Referências

- AZEVEDO, J. Culturas: a construção das identidades. *Africana Studia*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 165-182, 2000.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 1997.
- BACKHAUS, P. *Linguistica landscapes: a comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- BEN-RAFAEL, E.; SHOHAMY, E., AMARA, M. H.; TRUMPER-HECHT, N. Linguistic landscape as a symbolic construction of the public space: the case of Israel. *Internacional Journal of Multilingualism*, v. 3, n. 1, p. 7-30, 2006.
- CALVET, J. L. *As políticas linguísticas*. Florianópolis: Ipol; São Paulo: Parábola, 2007.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- LANDRY, R.; BOURHIS, R. Y. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 16, n. 1, p. 23-49, 1997.
- MACALISTER, J. Language policies, language planning and linguistic landscapes in Timor-Leste. *Language Problems & Planning*, v. 36, n. 1, p. 25-45, 2012.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.
- SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.
- SILVA, A. B. *Siensia ba dame iha Timor-Lorosae, em Hatene kona ba Timor-Leste*. Díli: UNTL, 2013. v. 1.
- TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli, Assembleia Constituinte, 2002. Disponível em: <<http://timor.no.sapo.pt/constibase.html>>. Acesso em: 6 ago. 2013.
- _____. *Decreto-Lei nº 23/2010*, de 9 de dez. de 2010. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente). Disponível em: <file:///D:/Documentos/Downloads/DL%2023-2010_EstatutoProfessoresSecundario.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2013.
- _____. *Lei nº 14/2008*, de 29 de out. de 2008. Lei de Bases da Educação Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Disponível em: <http://www.cultura.gov.tl/sites/default/files/Lei_bases_educacao_portugues.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2013.
- _____. *Lei nº 14/2008*, de 29 de out. de 2008. Dispõe sobre as bases da educação. *Jornal da República*, Díli, Timor-Leste, série I, n. 40, p. 2641-2648.
- _____. *Plano do Ministério da Educação 2013-2017*, de 4 de outubro de 2012. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/Timor-Leste_Ministerio_da_Educacao_Plano_2013-2017.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2013.
- _____. *Decreto-Lei nº 6/2013* de 15 de maio. Lei Orgânica do Ministério Educação. *Jornal da República*: publicação oficial da República Democrática de Timor-Leste, série I, n. 15, p. 6540-6541.

CAPÍTULO 3

LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: COMO SE ENSINA E COMO SE APRENDE

Elisa Rosalen
Ilda de Souza
Ricardo Teixeira Canarin

Introdução

Neste texto, apresentamos o estudo que estamos realizando em Timor-Leste com estudantes da Universidade Nacional de Timor-Leste e também em cursos não formais em instituições públicas como Ministérios e Centros de Formação, onde atuamos como professores de Língua Portuguesa Adicional (LPA) e como coorientadores de alunos finalistas, em suas monografias de conclusão de curso cujo texto tem de ser escrito em língua portuguesa. As informações aqui apresentadas ainda não são conclusivas, pois carecem de mais dados, mais estudos, análises e reflexões. Porém, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para o trabalho didático de quem aceita ou precisa enfrentar o desafio de ensinar e aprender LPA nesse país plurilíngue, ampliando suas perspectivas de realização e de sucesso pedagógicos.

Em nossos primeiros contatos com estudantes universitários, no *campus* e nas imediações dos prédios onde funcionam os vários cursos, em encontros casuais – anteriores ao ambiente de sala de aula – tivemos a impressão de que muitos eram falantes de português, pois possuíam uma competência na comunicação oral que possibilitava um diálogo, uma conversa conosco. Percebíamos algumas dificuldades na construção das frases, assim como a falta de marcação das pessoas e tempos verbais, do gênero e número dos nomes – problemas comuns na interlíngua de

quem está aprendendo uma língua estrangeira. Mas, essas falhas não inviabilizavam o diálogo entre nós e, por isso, achamos que iríamos trabalhar com alunos que já falavam português.

Ao iniciarem as aulas, verificamos que nossa primeira análise estava equivocada. Os alunos (maioria) não falam língua portuguesa, e os poucos que demonstram alguma competência oral não conseguem escrever uma frase com coesão e/ou coerência.

Constatamos que, em muitos cursos, as aulas são dadas em língua indonésia. Os professores não falam a língua portuguesa porque sua formação foi realizada na Indonésia. Ou seja, o senso comum nos levou a deduzir que os estudantes não falam a língua – e que os professores também não. Então, que competência é essa – manifestada por esses estudantes – nas nossas comunicações informais, que nos dão a impressão de estar dialogando com eles?

Com base nesse questionamento, nossos objetivos de trabalho são: i) investigar quais são as competências comunicativas que “aparentemente” os estudantes possuem; ii) averiguar se essas competências são adquiridas na escola (ensino formal), em cursos não formais de Língua Portuguesa como Língua Adicional (LPA) ou se são desenvolvidas pelos próprios indivíduos e de que maneira; e iii) verificar, com os jovens que apresentam reais competências na comunicação oral em LPA, que fatores contribuíram para tal sucesso.

Os jovens estudantes colaboradores desta pesquisa são falantes de pelo menos três línguas: língua materna (LM), tétum e língua indonésia. Esta é a realidade linguística dos timorenses de faixa etária entre 20 e 30 anos que tiveram acesso à educação formal até a universidade.

Em nossas discussões, levantamos algumas hipóteses sobre o comportamento linguístico dos alunos que realmente desenvolveram algumas competências em LPA: i) as escolas timorenses têm privilegiado o desenvolvimento da competência comunicativa oral; ii) esses alunos tiveram o privilégio de estudar em escolas particulares e tiveram acesso a cursos não formais com professores portugueses e/ou brasileiros; iii) os jovens timorenses desenvolvem uma competência estratégica de comunicação pelo fato de serem falantes de pelo menos três línguas: LM, tétum e língua indonésia; e iv) os estudantes timorenses desenvolvem uma competência estratégica por causa do alto nível de motivação (afetividade) para aprender LPA.

Os dados que estamos analisando nesta pesquisa estão relacionados ao nosso trabalho como professores de LPA no ensino formal na Universidade Nacional Timor-Lorosaê (UNTL) e Universidade Oriental Timor-Lorosaê (UNITAL), no ensino não formal do Centro de Formação Jurídica (CFJ) e nas conversas com alunos fora da sala de aula. Também incluímos nesses

dados as informações coletadas com os estudantes do Centro de Formação de Professores do Ensino Básico, da UNTL, que estão realizando suas monografias de final de curso e de quem somos coorientadores.

Para a realização desta pesquisa, estamos usando uma metodologia de base qualitativa interpretativa e analisando os dados de forma reflexiva, uma vez que consideramos a complexidade que envolve as práticas que pretendemos analisar e explicar.

As técnicas empregadas para a coleta de dados são entrevistas abertas, autobiografias, anotações, observações participantes e pesquisa bibliográfica.

Esta pesquisa é orientada pela Linguística Aplicada, apoiada nos estudos de Canale e Swain (1980), Canale (1983), Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995), Bachman (2003), entre outros, com incursões na Sociolinguística, Linguística Textual e Psicolinguística, sendo o foco da análise voltado para a competência estratégica.

Para entender a realidade com a qual estamos interagindo neste país, constituímos um trio e passamos a procurar respostas para nossos questionamentos, reunindo-nos semanalmente para planejar ações como leituras, observações e anotações do nosso trabalho pedagógico diário com jovens timorenses, para discuti-los e registrar os resultados que aqui apresentamos.

Apresentamos, a seguir, uma breve contextualização da língua portuguesa em Timor e da participação de professores brasileiros no processo de aquisição e de implementação da língua portuguesa como língua de instrução e de trabalho neste novo membro da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Reflexões sobre a língua portuguesa em Timor-Leste

Timor-Leste é um dos menores e o mais novo país do Continente Asiático, cujo cenário sociocultural é formado por um interessante panorama étnico e linguístico. Entre a rica diversidade de línguas, está a língua portuguesa, que, por herança histórica, foi adotada, junto com o tétum, como língua oficial (de instrução). Por ter esse *status*, seu uso está restrito às salas de aula. Professores e estudantes têm vencido as muitas dificuldades e conseguido obter algum êxito no processo de ensino e de aprendizagem, ainda que em condições bastante adversas, do nosso ponto de vista, como brasileiros, falantes do português como língua materna.

A história entre Timor-Leste e a língua portuguesa iniciou-se quando os primeiros mercadores portugueses aportaram na ilha de Timor em

1515. Os povos que ali viviam estavam organizados em pequenos estados, reunidos em duas confederações: Servião e Belos.¹

O professor Januário Gomes nos ajuda a compreender a ideia de que o Timor-Leste já detinha sua própria educação:

Em épocas muito anteriores à chegada dos primeiros portugueses nas terras do país que hoje chamamos de Timor-Leste, os habitantes desta ilha já possuíam sua fé própria e original. A necessidade de passar essa fé e esses conhecimentos aos filhos, aos netos e às novas gerações, geraram os primeiros sinais de uma educação que não era formal, mas nem por isso deixava de ser um tipo de educação. Essa educação sempre teve um forte vínculo com os aspectos religiosos e místicos. (GOMES, 2010, p. 3).

Essa educação marcou fortemente a formação da cultura desse povo, e ainda hoje é possível encontrar muito dessas marcas culturais. As línguas de Timor são exemplos vivos dessa educação.

A transferência dos valores que chegaram até os dias atuais, feita via oral de pai para filho, indica que os povos de Timor-Leste já praticavam um tipo de educação desde sempre, mesmo sem saber ou definir essa atitude como um tipo de educação. A compreensão do resultado dessa tradição oral é de fundamental importância para qualquer estudo que seja feito em Timor-Leste, e também uma questão problemática, pois há poucos registros sobre a vida e costumes tradicionais timorenses.

Na segunda metade do século XVI chegam a Timor-Leste os primeiros frades dominicanos portugueses, por intermédio dos quais começa a se desenvolver uma progressiva influência religiosa católica, ao mesmo tempo em que se intensifica a expansão portuguesa no território timorense. Nesse período, começa a se estruturar um processo de ensino-aprendizagem com os jesuítas, iniciando-se, assim, a educação formal.

Com a chegada dos jesuítas, Timor-Leste passou a conhecer uma nova estrutura organizacional de educação, cujo processo introduziu, inclusive, o ensino e aprendizagem de línguas (ou de língua). Assim, aos poucos e através da influência religiosa, Timor-Leste vai conhecendo e se adaptando à língua de Camões. Pouco se avançou em termos quantitativos nos séculos que se seguiram. Nesses termos, podemos citar Rui Graça Feijó que confirma o lento movimento da implementação da língua portuguesa em Timor:

¹ Belos eram os povos que habitavam a parte oriental da ilha, e Servião, os povos que habitavam o ocidente (MATTOSO, 2001).

Em 1898, os jesuítas fundaram um seminário em Soibada (distrito de Manatuto) e, mais tarde, um colégio em Dare (arredores de Díli). Esses terão constituído o berço de formação da elite timorense até 1975. Os três primeiros quartéis do século XX terão sido o momento em que a língua portuguesa assumiu o caráter de questão relevante na sociedade timorense. (FEIJÓ, 2008, p. 148).

Nos períodos que se seguiram, a língua portuguesa em Timor-Leste teve uma abrupta ruptura. Em 28 de novembro de 1975, dá-se a Proclamação unilateral da Independência de Timor-Leste. Nessa data, após uma breve guerra civil, a República Democrática de Timor-Leste foi proclamada. Apenas nove dias depois, em 7 de dezembro de 1975, a nova nação voltou a ser invadida, desta vez pela Indonésia, que a ocupou durante os 24 anos seguintes. A violência empregada pelo exército do general Suharto² marcou drasticamente a vida do povo timorense. A imposição da língua indonésia silenciou as línguas maternas de Timor, inclusive a língua portuguesa foi proibida de ser usada.

Apesar de fortemente reprimida, a língua portuguesa conseguiu resistir à opressão indonésia e encontrou na igreja católica e na força da resistência abrigo para permanecer viva em Timor-Leste.

Enfim, após o dramático referendo de 1999, que marcou o final da dominação indonésia, o país retomou o comando de sua própria história e, em 20 de maio de 2002, foram realizadas eleições para a Assembleia Constituinte. Este dia ficou marcado como o Dia da Restauração da Independência de Timor-Leste. Nesse mesmo ano foi elaborada e aprovada a Constituição do País, oficializando duas línguas, o tétum e o português.

A partir dessa data, a língua portuguesa, assumindo seu papel de língua de instrução, começa sua fase de reintrodução na escola. No entanto, por causa da falta de recursos humanos para cumprir a meta ousada do governo, ou seja, a partir de 2012 todas as disciplinas de todos os cursos da universidade deveriam ser ministradas em língua portuguesa, o país passou a contar com a ajuda internacional, principalmente de Portugal e do Brasil. As cooperações com os países lusófonos foram passos importantes para que se avançasse com o português em território timorense, conforme afirma Gomes (2010, p. 4):

Reconhecendo que não se constrói um país realmente democrático e independente sem uma boa educação de qualidade, o governo

² Suharto foi nomeado presidente interino em 1967 e presidente da Indonésia no ano seguinte. O auge da sua presidência foi ao longo dos anos 1970 e 1980, mas, após, uma grave crise financeira levou à agitação generalizada dos indonésios que, por fim, pediram sua renúncia em maio de 1998. Suharto morreu em 2008.

timorense, através do Ministério da Educação, estabeleceu vários convênios de cooperação internacional em educação com outros países, principalmente Portugal e Brasil. Esses dois países são muito importantes na história da educação do Timor-Leste porque são responsáveis por cursos de formação de professores (bacharelado emergencial). Além de serem países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e de cooperarem na própria formação de professores, podem ajudar muito na divulgação e utilização da língua portuguesa pelos professores e, por consequência, pelo povo timorense.

Alguns autores, incluindo fortemente o nome do linguista australiano Geoffrey Hull, afirmam que a língua portuguesa, além de ter auxiliado nas estratégias do exército da resistência, hoje pode contribuir na conexão global de Timor-Leste e auxiliar na estrutura da língua tétum, que carece de inclusões de algumas palavras e expressões que o idioma não possui. Assim, a língua portuguesa, segundo Hull (2001), pode significativamente reafirmar a identidade cultural do povo timorense. Além de ser usada como um dos fatores da resistência, o português é uma herança que marca a história do povo timorense. Muito mais que patrimônio nacional, a língua portuguesa é a língua que resistiu à perseguição indonésia. “Ao contrário do previsto e apesar de ser fortemente reprimida pelos indonésios, a língua portuguesa não se extinguiu em Timor” (HULL, 2001, p. 38). Confirmando as ideias de Hull sobre a importância da língua portuguesa em Timor-Leste durante a ocupação indonésia, podemos citar o depoimento de Taur Matan Ruak³ sobre a luta para preservar esta língua:

Nos tempos da guerra de posição, de 1975 a 1999, a língua oficialmente utilizada pela resistência era o Português, falado e escrito em qualquer tipo de comunicação, desde o topo até a base. Embora lutássemos com dificuldades de toda a ordem, utilizávamos todos os recursos disponíveis para não só preservar a língua, mas, essencialmente, expandi-la aos menores e analfabetos, através de aprendizagem, até utilizando para isso carvão e casca de certas plantas para servir de papel. (RUAK, 2001, p. 41).

O povo timorense orgulha-se em ser forte e persistente, de ter vencido 24 anos de opressão indonésia, tendo como fator de importância para sua vitória essa língua que, para muitos, é orgulho nacional.

Assim, ressalta-se a importância de uma política que promova a qualificação de recursos humanos, a criação de infraestruturas e o estabelecimento de parcerias com instituições nacionais e internacionais.

³ Atual presidente da República Democrática de Timor-Leste (2012/2016).

É nesse contexto que podemos destacar os cursos de capacitação de docentes das diversas áreas do conhecimento para o uso e o ensino de (e em) língua portuguesa, que são oferecidos pelas cooperações de países lusófonos. Esses cursos têm proporcionado oportunidades de socialização das práticas docentes, fortalecimento do caráter instrucional da língua e, ao mesmo tempo, têm ajudado a aperfeiçoar e expandir o uso da língua portuguesa no meio escolar e até fora dele, nas interações sociais de timorenses com os muitos cooperantes dos países lusófonos em trabalhos temporários em Timor.⁴

Da contextualização histórica à reflexão sobre competência comunicativa

Quem ensina uma língua precisa ter claro, primeiramente, o que entende por ensinar, assim como o que compreende por aprender, uma vez que é a partir desses conceitos previamente internalizados que quem ensina adotará este ou aquele método, o que conseqüentemente resultará no que aprendizes e educadores desenvolverão em termos de conteúdos e mesmo no nível de proficiência que será alcançado.

Esta pesquisa é baseada na Linguística Aplicada e está diretamente vinculada à nossa prática docente. Como professores de LPA, adotamos uma proposta comunicativa de ensino, acreditando que com uma abordagem comunicativa será possível ajudar os estudantes a desenvolver as competências necessárias para a proficiência nessa língua. Por isso, o estudo que estamos realizando está fortemente atrelado a esse contexto.

Considerando essas informações e os objetivos propostos anteriormente para esta investigação, nossas reflexões teóricas estão voltadas para os estudos sobre as competências comunicativas, com ênfase na competência estratégica de aprendizagem.

São inúmeros os trabalhos que abordam esse assunto e a maioria começa descrevendo o percurso histórico da palavra “competência”, começando por Chomsky (1965), o primeiro a fazer uso e definir, na linguística, este termo, passando por Hymes (1972), que dá outra interpretação, ampliando sua significação dentro do contexto da linguística. Embora os conceitos de Chomsky e Hymes sejam às vezes confluentes e, por outras, contrastantes, eles serviram de base fundamental para linguistas e pesquisadores avançarem em seus estudos posteriores.

⁴ É importante ressaltar o respeito da cooperação brasileira à língua tétum e a todas as demais línguas faladas pelo povo timorense.

No campo da Linguística Aplicada, Canale e Swain (1980) são os linguistas que, de forma aprofundada, fazem um estudo avaliativo do ensino-aprendizagem de L2/LE, baseados no conceito de competência, classificando-a em quatro tipos: *gramatical*, *sociolinguística*, *discursiva* e *estratégica*. Os autores alertam que, para que os aprendizes atinjam o grau de competentes, eles devem estar expostos a todas elas.

Segundo Canale e Swain:

Competência gramatical é o conhecimento que um falante-ouvinte possui sobre as regras e as características dessa língua (*i.e.* a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, o vocabulário e a grafia) somado às suas habilidades na utilização desse conhecimento para entender e expressar corretamente o significado literal de enunciados. (apud OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Percebe-se então que ao considerar um falante de uma língua sob a égide da competência gramatical, esse falante deverá ser capaz de expressar conhecimento sobre o código linguístico, ou seja, ter a habilidade de reconhecer e usar as características linguísticas de um idioma de forma a construir as sentenças. No entanto, se ao falar for considerado somente o que é correto gramaticalmente, serão ignorados aspectos circunstanciais da fala, que estão contemplados no conceito de competência sociolinguística, que:

[...] é o conhecimento e a habilidade que o falante-ouvinte possui para expressar e entender enunciados de um modo apropriado, de acordo com fatores sociais e culturais do contexto em que se encontra, tais como os propósitos e as normas da interação e o tipo de relação que o falante-ouvinte possui com o interlocutor. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

O que se pode perceber é que enquanto a competência gramatical se aproxima da concepção de competência linguística defendida por Chomsky (1965), o conceito de competência sociolinguística vai ao encontro do *juízo de adequação* defendido por Hymes (1972), uma vez que se entende por competência sociolinguística a capacidade que o falante tem de analisar os contextos e regras sociais da língua.

No entanto, saber as regras e em que contextos usá-las ainda não torna um falante, no seu todo, fluente em uma língua. Aqui entram então duas outras competências muito importantes para garantir a efetivação disso: a competência discursiva e a competência estratégica. Para Oliveira (2007, p. 70):

A componente competência discursiva refere-se às regras do discurso. É o conhecimento que o falante-ouvinte tem de combinar formas gramaticais e sentidos para comunicar diferentes tipos de textos, falados ou escritos, de uma maneira unificada, sendo esta unidade textual realizada de duas formas: (a) através da coesão, ao nível da forma linguística; e (b) através da coerência, ao nível do sentido.

A partir da definição, pode-se perceber que para um falante-ouvinte desenvolver a competência discursiva, é preciso que haja um interlocutor, ou seja, é necessário compreender a língua em movimento, a construção do todo significativo, através de oração e frase, que são a base de todos os enunciados.

Paralelo aos três conceitos anteriores (competência gramatical, sociolinguística e discursiva) está o conceito de competência estratégica, definida por Canale e Swain (1980, p. 30) como “constituída por estratégia de comunicação verbal e não verbal, que podem ser postas em prática para compensar rupturas na comunicação, devidas a variáveis de desempenho ou à competência insuficiente”.

Mais tarde, Canale (1983, p. 339, grifo nosso) complementa essa definição como o “[...] domínio de estratégias verbais e não verbais para a) compensar rupturas na comunicação devidas à competência insuficiente ou a limitações de desempenho e b) aperfeiçoar o efeito retórico dos enunciados”.

Neste momento, compreendermos que a competência estratégica se torna bastante importante para avaliar o modo como alguns falantes-ouvintes enfrentam as situações em que falta, ou é deficitária, uma ou mais das competências anteriormente citadas: criando espécies de artifícios a fim de participar da interação, ou seja, embora o falante não esteja munido do conhecimento, ainda assim, ele, de forma limitada é claro, estabelece o processo comunicativo no uso da língua.

Embora muito tenha sido feito em termos de teoria sobre o ensino de línguas, pouco de fato tem resultado na melhoria das práticas de professores para tornar as aulas mais comunicativas, ou seja, para que efetivamente o aprendiz possa usar a língua em situações comunicativas livres, dotado desse conjunto das competências.

É recorrendo aos estudos de Dornyei e Thurrell (1991) que podemos compreender com mais precisão a competência estratégica que, segundo os autores, pode ser ensinada aos aprendizes, uma vez que a constante reclamação de incapacidade de efetivamente usar um idioma em um contexto de fala real advém, em parte, da inabilidade estratégica.

Segundo Dornyei e Thurrell (1991, p. 18), competência estratégica “*refers to the ability to get one’s meaning across successfully to communicative*

partners, especially when problems arise in the communication process”,⁵ ou seja, o aprendiz é capaz de transmitir os significados/intencionalidades, porém não o faz nas perspectivas normativas, o que segundo os autores nem sempre é resultado de falta de conhecimento normativo, pois segundo eles, há aprendizes que até possuem um conhecimento gramatical e discursivo considerável mas, quando em contextos reais de comunicação, paralisam e não conseguem se comunicar, o que comprova ainda mais a teoria de Ellis (1985) de que a competência estratégica pode existir independentemente das outras competências (gramatical, discursiva e sociolinguística).

Segundo Corder (apud DORNYEI; THURRELL, 1991), as estratégias utilizadas pelos aprendizes podem ser divididas em dois tipos: estratégias de ajuste de mensagem e estratégias de expansão de fontes, o que, segundo essas autoras, significa dizer que a primeira se refere a como evitar ou reduzir o processo comunicativo, e a segunda, a como atingir o objetivo comunicativo. Para ambos os tipos, os aprendizes farão uso de habilidades de intenção, tais como a paráfrase (ou circunlocução), a aproximação, os meios não linguísticos e os empréstimos ou invenções de palavras.

Compreende-se por circunlocução “os rodeios” discursivos a fim de atingir o processo comunicativo, ou seja, quando falta a palavra apropriada é possível, ao aprendiz, descrever a palavra pretendida. É preciso salientar que, nesse caso, esses rodeios, aqui não tratados de forma pejorativa, auxiliam o falante para que ele seja capaz de produzir estruturas linguísticas mais extensas. Já a aproximação, trata-se do uso de palavras que estejam mais próximas em termos de significação da estrutura que falta ao falante, quer seja através do uso de sinônimos, quer não. Os meios não linguísticos são o conjunto de ações não verbais que podem ser mobilizadas para completar a falta de determinado vocábulo, como por exemplo, o uso de mímicas, gestos ou imitações. Com os empréstimos ou palavras inventadas, não se trata de buscar em outros idiomas ou mesmo de construir termos incompreensíveis ao interlocutor, mas sim utilizar aqueles já existentes e, por aproximação, garantir que os não conhecidos sejam compreendidos por meio do sentido.

Segundo Dornyei e Thurrell (1991), a competência estratégica é uma competência que pode ser ensinada aos aprendizes e que, ao ensiná-la, ela garantirá falantes muito mais eficientes em seus processos comunicativos.

A inquietação neste estudo, que tem gerado frequentes discussões, está relacionada ao fato de que os aprendizes timorenses de língua portuguesa como língua adicional, aparentemente sabem se comunicar nesse idioma, mas quando há intervenções discursivas mais aprofundadas

⁵ Refere-se à habilidade do falante em transmitir o significado com sucesso ao interlocutor, especialmente quando há problemas no processo comunicativo (Tradução nossa).

ou mesmo solicitação de produções escritas que exigem uma capacidade discursiva, eles deixam a desejar em termos de conhecimentos – desde vocabulares até os normativos e discursivos.

Informações sobre dados e algumas análises preliminares

Estamos considerando o material coletado até o momento apenas como amostragem, pois ele não está sistematicamente organizado, e porque nos deparamos com algumas variáveis que, se levadas em conta, ampliarão consideravelmente as perspectivas de análise, o que não estava previsto em nosso projeto. As análises feitas até agora apontam alguns resultados que serão sistematicamente reavaliados em etapas futuras deste trabalho.

De acordo com informações das entrevistas, de anotações das conversas e autobiografias:

- a) A escola não privilegia a oralidade, como havíamos hipotetizado. O ensino de LPA na escola secundária segue um modelo mais estruturalista, com ênfase nas conjugações de verbos e exercícios que são passados no quadro, no estudo de vocabulário e também, em algumas escolas, no uso do livro didático.
- b) Nossos colaboradores, pelo menos parte deles, conseguem dialogar conosco em conversas pontuais como estudos, informações a respeito da geografia da cidade e do país, e assuntos sobre culturas locais. Com relação às questões gerais ou específicas, apenas futebol e música facilitam o diálogo. Muitos se esforçam para continuar o diálogo, mesmo que não estejam inteirados do assunto, ou usando mecanismos de desvio, ou lançando perguntas. Há uma curiosa competência comunicativa oral nessas conversas informais.
- c) Em situações de sala de aula, os dados evidenciam níveis muito baixos de competência comunicativa linguística organizacional (gramatical e textual) em textos escritos. Nas comunicações orais – como apresentações de temas previamente lidos e preparados – o discurso torna-se repetitivo e há forte dependência do suporte escrito (os alunos leem). Nas produções escritas, os textos tornam-se tautológicos.
- d) Grande parte dos estudantes conclui a graduação e não consegue escrever a monografia em LP, o que gera problemas variados, incluindo desistências.

Observando os resultados acima apresentados, fizemos algumas reflexões. O fato que motivou esta pesquisa foi a primeira impressão que tivemos sobre a competência comunicativa discursiva oral dos alunos, que nos levou a acreditar que fossem falantes de língua portuguesa. Posteriormente constatamos o contrário nas atividades de sala de aula. Os dados analisados levam a acreditar que a ênfase na conjugação de verbos e os exercícios em modelos estruturalistas no ensino de LPA favorecem a aquisição de vocabulário. A língua tétum-praça é uma língua crioula, com considerável quantidade de empréstimos lexicais do português, o que também contribui para o conhecimento de vocabulário. As línguas tétum, indonésia e algumas das línguas maternas não fazem uso de morfemas concatenativos nos verbos (não flexionam) em pessoa, número, tempo e modo – também nos nomes e qualificativos (gênero e número); assim, o aprendiz de LPA lança mão da estrutura das línguas que fala e a preenche com vocabulário da língua-alvo. O texto abaixo, escrito por um jovem, em relatório sobre a visita ao Museu da Resistência, evidencia esse mecanismo. “*Depois de publicação resultado consulta popular dia 4 mês de Setembro 1999, grupo milisia pro Indonésio destroi neste edifício e queimar [sic]*” (S. B., 26 anos).⁶

Também na comunicação oral, o discurso se constrói dessa forma, apenas com sequência de palavras que nós, ouvintes/interlocutores, completamos, ajudamos a construir, quando interagimos. Com grande habilidade no uso da competência estratégica, os jovens que fazem parte deste estudo são capazes de manter um longo diálogo conosco, evitando ou desviando dos assuntos fora do seu domínio, levando-nos a ajudar nas construções que eles não conseguem concluir, fazendo-nos acreditar que estamos interagindo com falantes de uma interlíngua.

O fato de os estudantes evidenciarem níveis muito baixos de competência comunicativa na escrita, principalmente, mostra que o ensino de LPA em Timor-Leste apresenta uma lacuna no trabalho com a competência comunicativa linguística organizacional (gramatical e textual) na produção de texto escrito. De acordo com as informações dos pesquisados, não se trabalha a produção escrita na escola, inclusive na língua materna.

O povo ainda evidencia fortes marcas de uma tradição oral cuja história é muito recente. O que leva muitos estudantes a evidenciar uma competência comunicativa em LPA nas conversas informais é o uso de

⁶ Depois da publicação do resultado do Referendo, ocorrido no dia 4 de setembro de 1999, o grupo pró-Indonésia (a milícia) destruiu este edifício e queimou (exposto pelo guia do museu).

competência estratégica, lembrando o que afirma Ellis (1985), que essa competência pode existir independentemente das outras.

De certa forma, eles tentam fazer uso dessa competência também na escrita, porém sem êxito, porque o interlocutor está “ausente” e só entrará no discurso pela leitura, para avaliá-la. O choque com o resultado ocorre dos dois lados: o professor assusta-se ao se deparar com um texto muito difícil de ser corrigido, e o aluno assusta-se quando vê que seu texto teve de ser reescrito pelo professor.

Os estudantes que têm alguma motivação para aprender essa língua desenvolvem suas próprias estratégias de aprendizagem e de uso e obtêm sucesso no conjunto de competências.

O sucesso no processo de aprender LPA, em Timor-Leste, segundo esta pesquisa, está associado aos seguintes fatores:

- base escolar (jovens que estudaram em escolas católicas, principalmente);
- acesso a cursos não formais;
- oportunidades de praticar (conversação);
- esforço pessoal;
- motivação (acesso a cursos da UNTL, a programas de intercâmbio e emprego em órgãos públicos como nos ministérios).

Uma observação importante nestas reflexões, que merece um estudo mais aprofundado, é que estamos considerando o multilinguismo um dos fatores que contribuem no desenvolvimento da competência estratégica dos jovens no uso oral de LPA.

Considerações finais

Este trabalho, que está ainda em processo de análise, tem exigido muitos estudos e suscitado muitas indagações. Acreditamos e defendemos que o estudo da competência estratégica na comunicação pode contribuir grandemente no ensino de LPA para: aumentar a consciência do aluno sobre a natureza e potencial comunicativo de estratégias de comunicação; incentivar os alunos a estarem dispostos a assumir riscos e usar estratégias de comunicação; e fornecer modelos de utilização de estratégias de comunicação em LPA.

- BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. Tradução: Niura Maria Fontana. *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.
- BENNETT, M. *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: Franco Angeli, 2002.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RITHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Language and communication*. New York: Longman, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, 1980.
- CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, 1995.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- DORNYEI, Z.; THURRELL, S. Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, v. 45, n. 1, jan.1991.
- ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP, 1985.
- FEIJÓ, R. G. Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, v. 12, n. 1, 2008.
- GOMES, J. *Estudo comparativo entre os Cursos de Formação de Professores de Matemática da UNTL – FEAH e do INFPC*. 2010. Monografia (Especialização em Educação e Ensino) – Universidade Nacional Timor Lorosaê – UNTL, Díli, 2010.
- HULL, G. S. *Timor-Leste: identidade, língua e política educacional*. Tradução: Maria da Graça D'Orey. Díli: Instituto Camões, 2001.
- HULL, G. S. *Manual de língua tétum para Timor-Leste*. Wollongong: University of Wollongong Printery, 2001.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Hamondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.
- MATTOSO, J. Sobre a identidade de Timor Lorosaê. *Camões: revista de letras e culturas lusófonas*, Instituto Camões, Lisboa, n. 14, 2001.
- OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p. 61-74, jul./dez. 2007.
- OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. Parábola: São Paulo, 2014.
- RUAK, T. M. A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. *Camões: revista de letras e culturas lusófonas*, Instituto Camões. Lisboa, Portugal, n. 14, 2001.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley, 1983.

SCHALTTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Soletras*, n. 8, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

TARONE, E. E. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, n. 15, p. 285-295, 1981.

TIMOR-LESTE. *História e cultura de Timor-Leste*. Disponível em: <<http://vida1.planetavida.org/paises/Timor-Leste/Timor-Leste-o-pais/historia-e-cultura-de-Timor-Leste/>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

TIMOR-LESTE. *Política Nacional para a Cultura*. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.tl/pt/documentacao/legislacao>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

VARADI, T. Strategies of target language learner communication: Message-adjustment. *International Review of Applied Linguistics*, v. 18, n. 1, p. 59-71, 1973.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES BRASILEIROS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE

André Gonçalves Ramos
Angélica Ilha Gonçalves
Joice Eloi Guimarães
Renata Tironi de Camargo

Introdução

Desde que Timor-Leste (TL) oficializou a língua portuguesa (LP), juntamente com o tétum, em 2002, muitos professores estrangeiros voltaram a ensinar a língua no país, já que o período anterior foi de proibição pela Indonésia. É nesse âmbito que se encontra o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES), que tem como objetivo o ensino e fomento da LP no país e a formação docente.

Através do PQLP, professores com diferentes formações acadêmicas e experiências profissionais são selecionados para atuar em Timor-Leste. Ao chegar ao país, além do trabalho desenvolvido nos ambientes educativos de Timor, esses professores se organizam para estudar questões de interesse comum, o que propicia a criação de grupos de estudos. Esse é o caso do Grupo de Estudos de Práticas Didáticas de Língua Portuguesa em Timor-Leste (GEDILP), que procura discutir, analisar e refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem da LP, visando ao aperfeiçoamento do trabalho docente.

Considerando que não há uma unanimidade dos autores que tratam sobre o ensino da LP em TL quanto a sua definição, isto é, língua materna, língua estrangeira, língua adicional, segunda língua ou outra, os professores

brasileiros que atuam no país precisam estudar as necessidades de seus alunos e adequar suas aulas ao contexto existente.

Além disso, é preciso considerar que esses professores apresentam formação e atuação distintas. Em vista disso, esta pesquisa tem como objetivos: identificar quem são os sujeitos docentes de LP que atuam no âmbito do PQLP e verificar quais materiais, recursos e habilidades linguísticas são trabalhados por esses professores.

Para tanto, na próxima seção há uma breve contextualização sobre a LP em Timor-Leste. Em seguida, discutem-se questões referentes ao ensino de LP como língua materna, ensino de língua não materna e ensino de LP no âmbito do PQLP. Por fim, realiza-se a interpretação e análise dos dados e apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

A língua portuguesa em Timor-Leste: breve contextualização

A história do ensino da LP em Timor-Leste é marcada por diferentes fases; se em alguns momentos esse ensino foi incentivado, em outros foi proibido. Esse percurso inicia-se com a chegada dos portugueses no século XVI, os quais tinham por objetivo estabelecer relações comerciais e evangelizar o povo timorense (ALMEIDA, 2011).

Durante esse período, os missionários tiveram um papel relevante no processo de alfabetização, pois demonstravam preocupação com o ensino da língua, uma vez que ela era necessária para a conquista de novos fiéis. Com essa estratégia, a Igreja conseguiu aumentar a sua influência e, ainda, estabelecer os alicerces para a presença da LP no país.

Até o início do século XVIII, as principais motivações para o ensino de português foram a comercial e a religiosa. A partir do ano de 1702, com a presença do primeiro governador de Timor, a questão política também passa a ser uma das razões para o seu ensino (ALMEIDA, 2011). Entretanto, nos quatro séculos em que Timor-Leste foi colônia de Portugal, houve uma disseminação lenta da língua portuguesa.

Essa situação foi agravada com a extinção das ordens religiosas em 1834, o que resultou na redução da presença portuguesa e em um retrocesso na instrução e no uso da língua. O século XX, por outro lado, é marcado por invasões e destruições do território timorense, primeiro com a ocupação japonesa na Segunda Guerra Mundial e, em 1975, com a invasão indonésia. Durante o domínio indonésio, que perdurou por 24 anos, TL viveu a imposição do bahasa Indonésio, teve o ensino de tétum minimizado e o uso da LP proibido (BRITO, 2010).

Foi apenas em 2002 que a língua portuguesa ganhou o *status* de oficial. Tal fato só foi possível devido à Restauração da Independência em 1999, em que 78,5% da população votou pela independência formal. A escolha da LP como língua oficial, juntamente com o Tétum, se deu por diversas razões. Entre elas, estava a necessidade de uma língua que servisse para a integração com outros países, o que até o momento não é possibilitado pelo tétum, conforme explica Costa (2012, p. 216).

Para que uma língua possa constituir língua oficial de fato de um país, não basta que tal fique determinada na lei; ela tem que ser capaz de responder a todas as necessidades de comunicação dessa sociedade: tem que ser o veículo de toda a informação, de toda a ciência, de toda a técnica, ser língua de ensino, tem que ser capaz de responder a todas as necessidades da sociedade. Ora, o tétum encontra-se, infelizmente, ainda longe de ser capaz de desempenhar esse papel em todas as suas facetas. Fundamentalmente uma língua de comunicação oral informal [...].

Além desse fator, a associação do português com o movimento de resistência, a construção de uma memória coletiva durante o domínio de Portugal e de uma identidade cultural relacionada ao português, também contribuíram para a escolha dessa língua como oficial (ALMEIDA, 2011).

Entretanto, ser oficial não garante que seja de uso de toda a população e isso pode ser verificado cotidianamente no país. Embora existam várias cooperações trabalhando em prol do fomento da LP, muitos timorenses não falam a língua e é diante desse contexto que os professores que chegam ao país precisam encontrar ou desenvolver metodologias que auxiliem os alunos durante a sua aprendizagem.

Ensino de língua portuguesa como língua materna no contexto escolar do Brasil

As mudanças nos objetos e metodologias utilizados nas atividades desenvolvidas na disciplina curricular de Língua Portuguesa precisam ser entendidas em consonância com a dinâmica de constituição dessa disciplina, que se realiza em meio a fatores internos e externos à língua (SOARES, 2002).

A história da disciplina de LP nas escolas mostra que o português inicialmente foi estudado como instrumento para ensino da língua latina, ou seja, era aprendido paralelamente ao latim, mas com foco neste. Com a Reforma de Estudos implantada pelo Marquês de Pombal em Portugal e suas colônias na década de 1750, instituiu-se o uso obrigatório da LP e

inseriu-se no currículo escolar brasileiro o estudo da sua gramática; porém, esta continuava a ser estudada ao lado da gramática e literatura da língua latina.

A relevância da gramática no ensino de linguagem é oriunda de uma corrente do pensamento linguístico desenvolvida no final do século XIX e início do século XX. No entendimento dessa tendência, cujo maior representante é Ferdinand de Saussure, apenas a língua como um sistema estável que domina o fluxo da fala é o objeto de estudo dessa ciência.

Esse quadro começa a ser questionado nas décadas de 1950 e 1960, devido ao movimento de democratização da escola brasileira, o qual, de acordo com Geraldi, apesar de falso, “trouxe em seu bojo outra clientela [para a escola] e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas” (GERALDI, 1984, p. 43). A unicidade da língua passa a ser questionada diante da inserção das variedades linguísticas na escola, pois estas não podiam mais ser explicadas com base no critério de uma normatização excludente.

A instauração do Regime Militar em 1964 e a conseqüente imposição de decretos governamentais voltados para a educação intensificaram esse processo de questionamentos iniciado com as propostas de democratização da escola anos antes.

A Lei nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 decretou modificações abruptas em todas as disciplinas curriculares. Em relação ao ensino de língua materna, houve mudanças na nomenclatura e na concepção de linguagem. O latim desaparece completamente dos níveis de ensino básico, permanecendo apenas nos cursos superiores de Letras (RAZZINI, 2000). Como conseqüência da concepção de linguagem adotada – a língua entendida como instrumento de comunicação –, os objetivos tornam-se pragmáticos e utilitários, visando ao desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2002). Admitindo a língua como instrumento de comunicação entre um emissor e um receptor, ou seja, como algo exterior aos sujeitos que a utilizam, o processo de interação nessa perspectiva é considerado como finalidade comunicativa e não como elemento integrante desse processo.

A década de 1980 demarca um período de fecundas discussões e publicações referentes à necessidade de mudanças nas atividades com a linguagem na escola. Segundo Britto (2002), nesse momento surgem questionamentos acerca das finalidades sociais da disciplina de Língua Portuguesa e propostas de substituição da teoria gramatical conceitual por um ensino operacional – voltado para o uso da linguagem – e reflexivo, por meio do qual é salientada a importância das práticas de leitura, produção textual e análise linguística em uma perspectiva interacionista, tendo como base os textos orais e escritos.

Nas décadas de 1990 e 2000 ganham força nas discussões entre linguistas as ideias do trabalho com os gêneros do discurso, conceito oriundo dos estudos realizados pelo filósofo russo Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) e um grupo de estudiosos, o Círculo de Bakhtin. Compreender a linguagem numa perspectiva social, como realização viva entre os indivíduos, constituindo-se e sendo constitutiva destes, estava entre os objetivos desse grupo.¹

A inserção dessa concepção nas práticas de ensino-aprendizagem de língua materna na escola demarca um momento de transição na história da disciplina curricular de LP, provocando uma ruptura nos paradigmas construídos historicamente em relação ao entendimento acerca da linguagem no ambiente escolar: de um ensino alicerçado em concepções de linguagem que se baseiam na estrutura da língua ou na psique do falante, a uma prática que concebe a linguagem em sua materialização concreta, no uso efetivo pelos sujeitos em meio às relações sociais.

Ensino de língua não materna

A preocupação dos professores em encontrar metodologias que atendam às necessidades e aos anseios de seus alunos demonstra o compromisso com um ensino de línguas que seja eficaz. Essas metodologias são um reflexo do que se entende por língua e como ocorre a aprendizagem. Possivelmente, seja essa uma das razões que levou à criação de diferentes métodos para o ensino de língua não materna.

Para Richards e Rodgers (2001), as mudanças nos métodos de ensino de línguas ao longo da história são uma evidência das transformações das concepções sobre o tipo de competência linguística que os alunos necessitam ter, sobre a natureza da língua e da aprendizagem. Cabe, portanto, refletir sobre essas mudanças e o que cada uma delas trouxe de melhorias para o ensino.

Richards e Rodgers (2001) explicam que os métodos utilizados para o ensino de idiomas são inspirados em pelo menos três teorias distintas sobre a língua e o conhecimento linguístico. O primeiro, *estrutural*, considera que a língua é um sistema de elementos que estão estruturalmente relacionados e servem para codificar o significado. Na segunda teoria, *funcional*, há maior preocupação com a dimensão semântica e comunicativa, pois a língua é entendida como um veículo de expressão. A terceira, *interativa*, compreende a língua como um veículo para o desenvolvimento das relações pessoais. A

¹ Segundo Rodrigues (2005), o foco central de atenção de Bakhtin não foram as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, porém a autora o situa como problematizador e interlocutor produtivo na linguística aplicada.

partir dessas teorias, surgiram diferentes métodos para o ensino de língua não materna, dos quais destacamos: Gramática-Tradução, Audiolingual e Comunicativismo.

O método Gramática-Tradução foi explorado como uma forma de conhecer detalhadamente as regras gramaticais para aplicá-las durante a tradução de orações e textos. Richards e Rodgers (2001) destacam a memorização, entendimento de morfologia e sintaxe, leitura e escrita como aspectos principais desse tipo de método. A principal preocupação do professor estava em ensinar as regras gramaticais, aplicar atividades de tradução e explicar os conteúdos utilizando a língua materna do aluno.

O método Audiolingual foi criado durante a Segunda Guerra Mundial, quando programas voltados para o público militar foram desenvolvidos no intuito de garantir a comunicação em um variado número de línguas. Esses programas eram baseados no condutivismo, ou seja, na preocupação com o condicionamento e formação de hábitos (estímulo-resposta-reforço). Nesse caso, os exercícios de repetição e práticas audiolinguísticas, como diálogos que ilustravam a utilização das estruturas, eram amplamente explorados. A correção também era importante, mas voltava-se principalmente para a pronúncia, sotaque, ritmo e entonação.

Já o movimento que gerou o ensino comunicativo de línguas foi uma reação às abordagens tradicionais que questionou o enfoque central na gramática. A atenção se voltou, então, ao conhecimento e às habilidades necessárias para usar a gramática e outros aspectos linguísticos de maneira apropriada para diferentes finalidades comunicativas. Desenvolver a competência comunicativa passou a ser o objetivo principal do ensino de línguas (RICHARDS, 2006).

Canale (1983) definiu competência comunicativa como o conjunto de quatro subcompetências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Assim, a abordagem comunicativa se desenvolveu, tanto prática como teoricamente, no âmbito do ensino de línguas não maternas, estimulando uma reorganização da metodologia de ensino em sala de aula. Os princípios que deveriam nortear a ação didática eram os seguintes, de acordo com Richards (2006, p. 22):

- Fazer da comunicação real o enfoque do aprendizado de idiomas.
- Oferecer oportunidades aos alunos para experimentarem e colocarem à prova o que aprenderam.
- Ser tolerante quanto aos erros dos alunos por serem uma indicação de que o aluno está construindo o alicerce de sua competência comunicativa.
- Oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem tanto a precisão quanto a fluência.

- Interligar as diferentes habilidades como, por exemplo, falar, ler e ouvir, pois normalmente ocorrem juntas no mundo real.
- Deixar os alunos aprenderem as regras gramaticais por meio do processo de indução.

Para utilizar esses princípios, alteraram-se as técnicas e as atividades empregadas em sala de aula: em vez de utilizar atividades de repetição e memorização, as atividades se propunham a levar os alunos a negociar significados e a interagirem de forma significativa (RICHARDS, 2006).

Ensino de língua portuguesa no âmbito do PQLP

O processo de ensino-aprendizagem de LP, no âmbito do PQLP, ocorre em três diferentes frentes. São elas: i) cursos de Língua Portuguesa; ii) docência e codocência; e iii) formação de docentes de Língua Portuguesa.

Os cursos de LP são ministrados para funcionários públicos do governo timorense, organizados por níveis de conhecimento (básico, intermediário e avançado), em módulos de 60 horas. As aulas acontecem nos próprios espaços de cada instituição. As instituições atendidas são: Ministério da Solidariedade Social (MSS), Centro de Formação Jurídica (CFJ), Centro de Formação Tecnológica em Comunicação (CEFTEC) e Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE).

Ainda no âmbito dos cursos de LP, existe o Curso de Língua Portuguesa, Ciência e Tecnologia preparatório para os candidatos a bolsas de estudo em nível de graduação no Brasil ou em Portugal, denominados bolsiros. O curso em questão oferece a disciplina de Língua Portuguesa em todas as turmas e tem o objetivo de preparar os candidatos para a vivência no exterior, promovendo situações de comunicação em língua portuguesa que propiciem o conhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos de gêneros cotidianos e acadêmicos utilizados em Portugal e no Brasil.

A partir de atividades de docência e codocência, os cooperantes brasileiros atuam em distintas universidades timorenses, visando suprir a falta de professores universitários timorenses para ministrar diversas disciplinas e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação do atual quadro docente. A codocência é compreendida como uma dinâmica de ensino-aprendizagem pautada na colaboração entre dois ou mais professores que objetiva compreender e atender melhor às necessidades dos alunos e professores, oferecendo diversas opções de aprendizagem. As instituições contempladas são: Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL), Escola 5 de Maio, Universidade Oriental Timor Lorosaê (UNITAL) e Instituto Profissional de Canossa (CANOSSA).

A última frente relacionada ao ensino de LP em Timor-Leste, desenvolvida por cooperantes do PQLP, diz respeito à formação de docentes de Língua Portuguesa. Esse curso tem como público-alvo docentes e funcionários das Instituições Privadas de Ensino Superior de Timor-Leste e está vinculado ao Projeto de Formação de Língua Portuguesa para Docentes Universitários, promovido pelo Ministério da Educação de Timor-Leste, em parceria com o PQLP e o Instituto Camões.² A cooperação brasileira atua em cinco Instituições de Ensino Superior de Timor-Leste: Universidade Oriental Timor Lorosaê (UNITAL), Universidade da Paz (UNPAZ), Institute of Business (IoB), Instituto Profissional de Canossa (CANOSSA) e Dili Institute of Technology (DIT).

Metodologia

O histórico da LP em Timor-Leste mostra um cenário bastante específico para o ensino-aprendizagem dessa língua. Nesse contexto, o PQLP tem possibilitado aos professores que integram o programa o desenvolvimento de práticas didáticas direcionadas para a realidade timorense.

Os materiais e recursos utilizados nessas práticas foram alvo desta pesquisa, uma vez que podem indicar a metodologia de ensino utilizada pelos professores integrantes do PQLP, ou seja, aquela voltada para o ensino de língua materna ou de língua não materna. Em vista disso, os dados analisados foram coletados através da aplicação de um questionário aos professores de Língua Portuguesa que atuam em Timor-Leste no âmbito do PQLP.

Esse instrumento foi escolhido por possibilitar o levantamento de informações profissionais, permitindo traçar um perfil dos participantes, assim como identificar os principais recursos, materiais e práticas para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão leitora e auditiva; produção oral e escrita).

O questionário foi dividido em cinco partes. Nas duas primeiras, procurou-se verificar o perfil dos participantes, com perguntas sobre a sua formação e experiência profissional. As três partes seguintes foram baseadas no questionário do tipo *Likert scale* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Esse tipo de questionário é construído com itens em forma de escala, que permitem verificar as nuances de opiniões, categorizando-as em valores numéricos.

² O Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (I P) – é um instituto público, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa, financeira e patrimônio próprio, que prossegue atribuições do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) sob superintendência e tutela do respectivo ministro.

Assim, as partes 3, 4 e 5 permitiram que os participantes respondessem às questões em escalas que variaram entre 0 e 5 (0 nunca; 1 muito pouco; 2 pouco; 3 às vezes; 4 frequentemente; 5 muito frequentemente), e em algumas perguntas incluiu-se a categoria “outros”, com a intenção de não restringir as respostas. As perguntas dessas partes versaram sobre a abordagem de ensino de LP em Timor-Leste, materiais didáticos e recursos audiovisuais.

Dos 19 professores de LP convidados a participar desta pesquisa, 13 responderam ao questionário, que foi disponibilizado em meio digital. Desses professores, seis são graduados em Letras – Língua Portuguesa, cinco em Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e dois em Letras – Língua Estrangeira (Espanhol e Português Brasileiro como Segunda Língua).

Observou-se que cinco professores apresentavam especialização, dez possuíam mestrado concluído na área de Letras, três estavam com o mestrado em andamento e um possuía doutorado. Sete professores responderam ter formação complementar na área de Língua não Materna.

Em relação à experiência profissional dos professores pesquisados, dentro da categoria “experiência profissional no ensino de português como língua não materna”, seis professores apresentavam experiência de até um ano, seis de um a cinco anos e um possuía experiência de cinco a dez anos.

Após traçar o perfil dos participantes, as demais questões propostas no questionário foram interpretadas e analisadas quantitativamente, uma vez que o questionário escolhido foi do tipo *Likert scale*, e qualitativamente, buscando-se compreender os dados a partir do referencial teórico apresentado. A próxima seção traz a análise e discussão desses dados.

Interpretação e análise dos dados

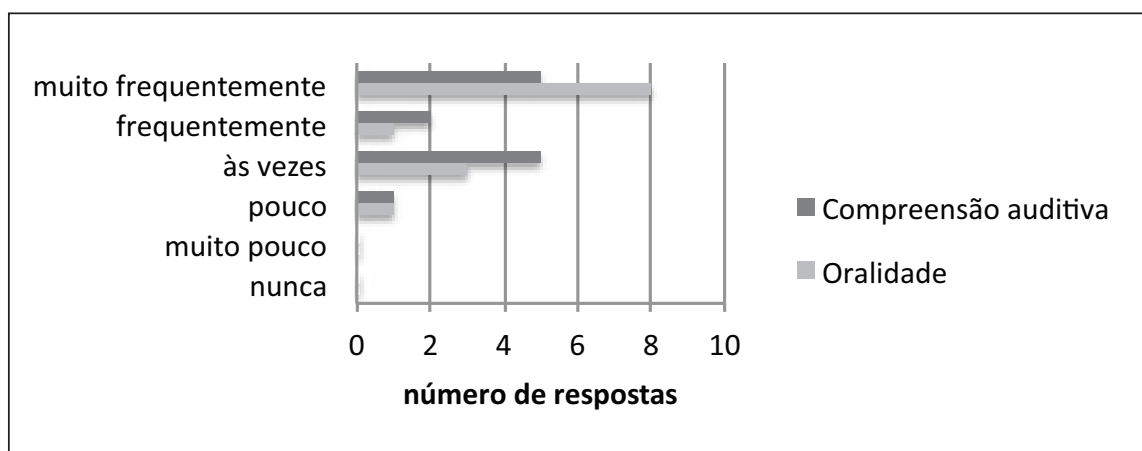
Diante da complexidade que envolve a realização de qualquer ato pedagógico, analisar o desenvolvimento da prática didática dos professores de Língua Portuguesa integrantes do PQLP mostra-se como um desafio. Nesta seção busca-se verificar quais habilidades linguísticas e recursos didáticos são trabalhados por esses docentes no processo de ensino-aprendizagem nos ambientes educativos de Timor.

Em relação à prática de oralidade em sala de aula, observamos que todos os sujeitos da pesquisa responderam que procuram desenvolvê-la. A grande maioria (62% dos professores) afirma que realiza muito frequentemente atividades e exercícios orais.

No que diz respeito à compreensão auditiva, os dados apontam que todos utilizam essa prática, o que demonstra uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Isso pode indicar que

os métodos utilizados por esses professores estão em consonância com a teoria funcional, em que a língua é entendida a partir de sua dimensão comunicativa.

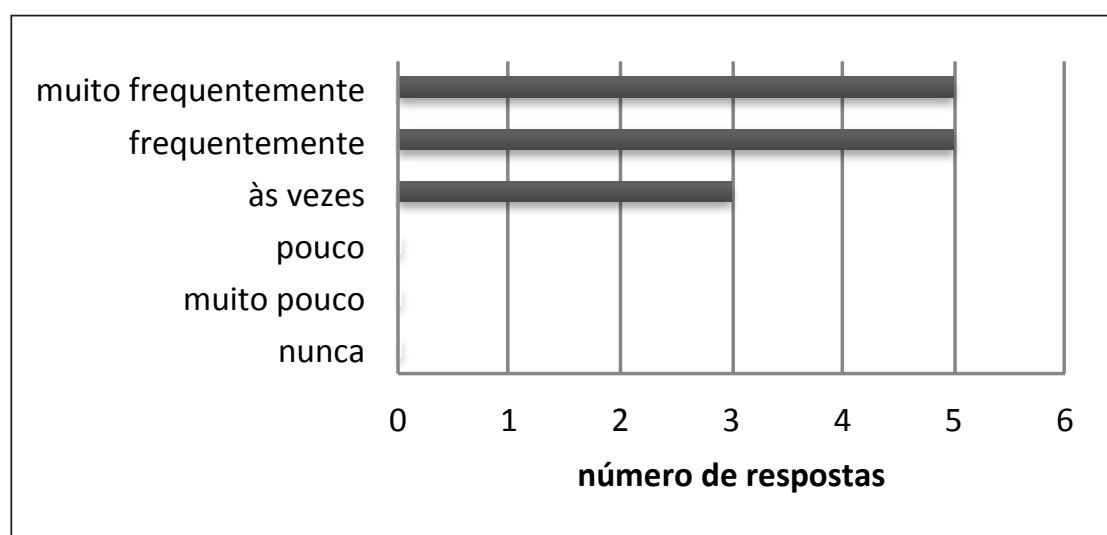
Figura 1 – Oralidade e compreensão auditiva em sala de aula



Fonte: Elaborada pelos autores

A prática da leitura, embora também seja amplamente abordada pelos docentes do PQLP, pois 38% afirmam desenvolvê-la com frequência e 38% com muita frequência, apresenta-se em segundo plano, uma vez que a maior ênfase continua sendo na oralidade. Cabe ressaltar que, para essa pergunta, não houve resposta às opções “nunca”, “muito pouco” e “pouco”.

Figura 2 – Prática de leitura em sala de aula

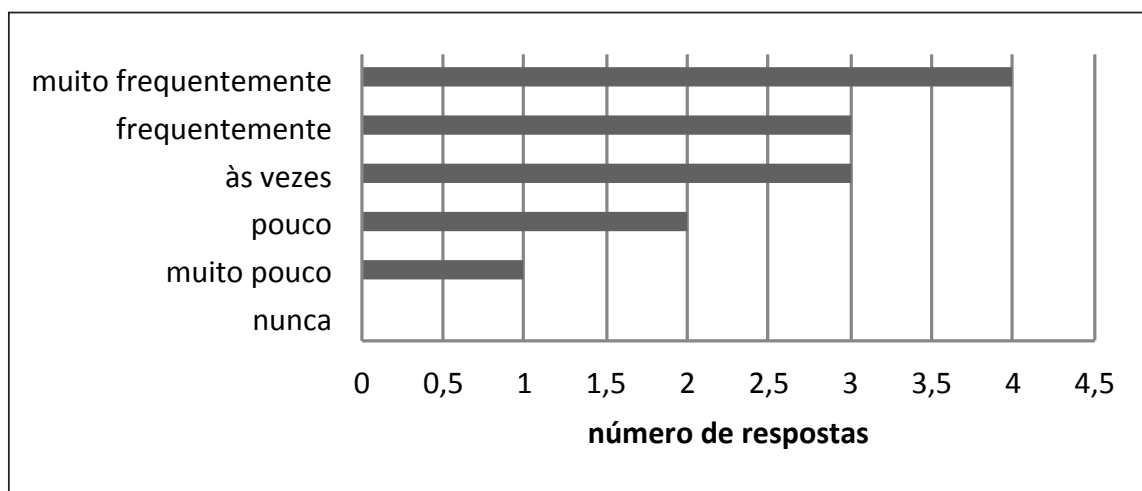


Fonte: Elaborada pelos autores

Quanto à prática de escrita em sala de aula, observamos uma variedade com relação à sua frequência de uso. Os dados apontam que

todos os professores procuram abordá-la, sendo que 30% afirmam ser muito frequentemente e nenhum docente respondeu “nunca”.

Figura 3 – Prática de escrita em sala de aula



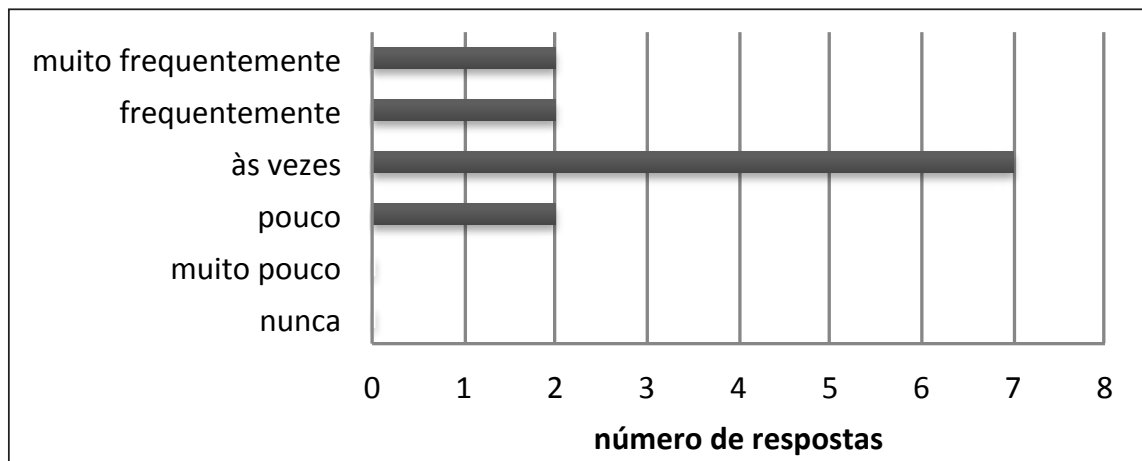
Fonte: Elaborada pelos autores

Pelos dados apresentados, podemos verificar que os professores procuram explorar as quatro habilidades linguísticas em sala de aula. Em nenhum dos casos, a opção “nunca” foi marcada, o que indica que todos buscam desenvolver em graus variados a produção oral, compreensão auditiva, produção escrita e leitura. No entanto, destaca-se que um número maior de professores procura trabalhar as habilidades comunicativas, especialmente a produção oral.

A preocupação com a oralidade pode ser um indicativo das necessidades apresentadas pelos alunos e também da utilização da teoria funcional, em que as habilidades para a comunicação são fundamentais durante o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização da gramática, que em diversos momentos da história do ensino de língua materna e não materna foi criticada e que ainda hoje provoca constantes discussões quanto ao seu uso para o ensino de língua, está presente nas aulas de LP ministradas pelos professores do PQLP. A maioria dos professores (54%) afirma utilizá-la “às vezes”, 15% “frequentemente” e outros 15% “muito frequentemente”.

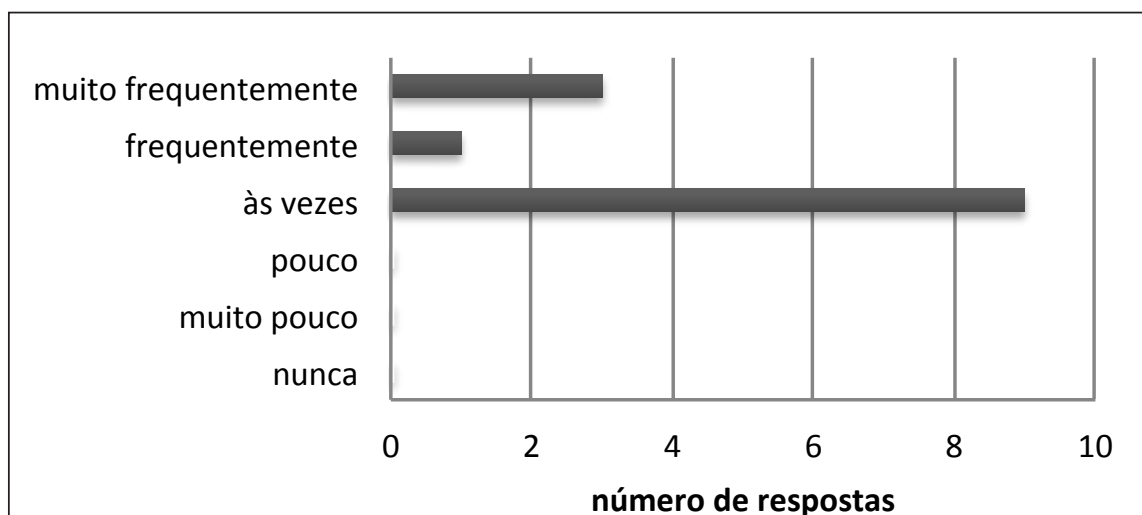
O histórico de ensino de LP no contexto brasileiro e aquele apresentado em relação ao ensino de língua não materna reservam espaço considerável à gramática como instrumento de ensino da língua. Esse espaço explica, em parte, sua presença na prática dos docentes do PQLP, pois a gramática participa da constituição do sujeito professor pelas experiências docentes e, também, pelas experiências presentes em sua memória quando da sua condição de aluno.



Fonte: Elaborada pelos autores

Os gêneros textuais, conceito que atualmente predomina nas discussões voltadas às práticas didáticas de LP como língua materna, mostraram-se predominantes também nas aulas de LP como língua não materna em TL, o que demonstra que, apesar de apresentarem enfoques distintos, essas práticas estão em consonância. Nenhum professor afirmou nunca ter utilizado os gêneros. Da mesma forma, não houve aqueles que respondessem que os utilizam “muito pouco” ou “pouco”. Cabe ressaltar que 100% dos professores afirmam trabalhar com os gêneros textuais nas suas aulas, tendo 69% respondido “às vezes”, 24% “muito frequentemente” e 7% “frequentemente”. Essa observação é importante, pois demonstra que os professores integrantes desta pesquisa possibilitam ao aluno ter contato com produções variadas, contextos diversificados, ampliando seu vocabulário por meio de situações comunicativas que envolvem os diferentes tipos de gêneros presentes na sociedade.

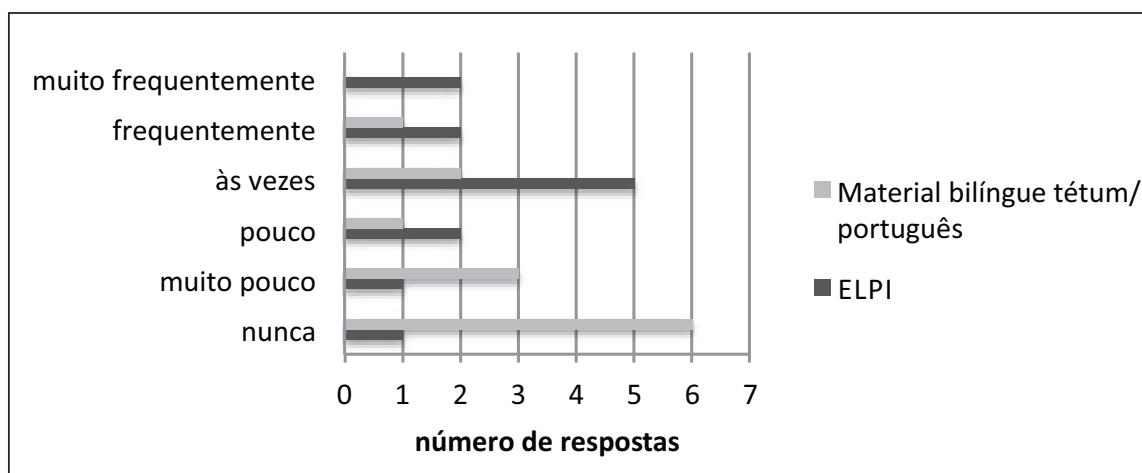
Figura 5 – Uso de gêneros textuais em sala de aula



Fonte: Elaborada pelos autores

Os professores também foram questionados sobre o uso de materiais didáticos oferecidos aos cooperantes como opções de recursos metodológicos para serem utilizados nas práticas didáticas em TL, que são: o ELPI (material elaborado por cooperantes e ex-cooperantes do PQLP) e o material bilíngue tétum/português (elaborado pelo Instituto Camões).

Figura 6 – Uso do ELPI e do material bilíngue tétum/português em sala de aula



Fonte: Elaborada pelos autores

Observa-se que o material mais frequentemente utilizado pelos docentes é o ELPI (15% dos professores afirmam utilizá-lo “muito frequentemente”, e 38% “às vezes”). A maioria dos professores afirma nunca ter utilizado o material bilíngue tétum/português (46% dos professores). Pode-se inferir que a escolha desses materiais pelos docentes do PQLP está relacionada à sua elaboração, pois o ELPI foi criado a partir da variante do português brasileiro apresentando, por conseguinte, aspectos da cultura brasileira. Por outro lado, o material bilíngue tétum/português é orientado pela variante do português de Portugal e está organizado na forma de tradução direta do tétum para o português.

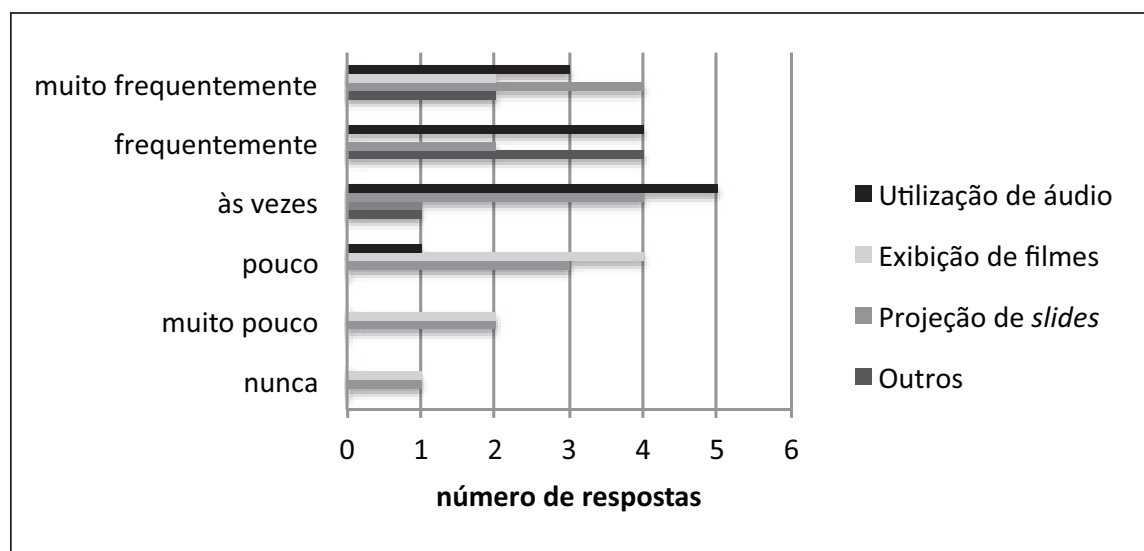
Além do ELPI e do material bilíngue tétum/português, os professores de LP do PQLP afirmam fazer uso de outros materiais em suas aulas. Todos os materiais citados são voltados ao ensino de LP como língua não materna, sendo os mais utilizados: “Muito prazer” e “Avenida Brasil” (23%) e “Terra Brasil” (15%).

A maioria dos professores respondeu também que utiliza materiais de elaboração própria (38% “muito frequentemente”) e apenas 7% responderam nunca ter produzido esse tipo de material. Em relação ao uso de materiais autênticos, aqueles que não são produzidos para fins didáticos, 46% dos professores o utilizam “muito frequentemente” e 23% “frequentemente”; as opções “muito pouco” e “nunca” não foram marcadas. Nesse caso, observa-se uma preocupação dos professores em utilizar

materiais que permitam o contato do aluno com a língua em situações mais próximas daquelas que ocorrem na realidade de falantes nativos.

Quanto ao uso de recursos audiovisuais em sala de aula, identifica-se que todos os professores utilizam áudio em suas aulas, porém a exibição de filmes e projeção de *slides* nunca foram utilizadas por 7% dos participantes.

Figura 7 – Uso de recursos audiovisuais em sala de aula



Fonte: Elaborada pelos autores

A recorrente utilização de áudio pode ser relacionada com a preocupação dos docentes com o desenvolvimento da compreensão auditiva e oralidade, habilidades que já se verificou estarem entre aquelas que esses docentes mais desenvolvem em suas aulas. Por outro lado, é preciso considerar que a não utilização desses recursos pode estar relacionada a problemas de infraestrutura na maioria dos ambientes de ensino.

A questão da infraestrutura é importante para a realização de qualquer trabalho docente. Sendo assim, é um elemento relevante ao se olhar para a prática didática desses professores em Timor-Leste, país que atualmente passa por um processo de reconstrução devido a problemas decorrentes de episódios de sua recente história. A educação, instrumento capaz de contribuir para a reversão desse quadro, precisa ser valorizada com recursos e condições disponíveis ao desenvolvimento do trabalho docente nesse país.

Considerações finais

A partir da pesquisa desenvolvida, foi possível observar que na prática didática dos professores de LP do PQLP há uma prevalência da oralidade. Nesse caso, podemos dizer que os docentes entendem a comunicação oral

como importante recurso no aprendizado de uma língua. Esse fator pode ser um indicativo das necessidades apresentadas pelos alunos, pelos objetivos de cada curso ou, ainda, pela visão que esses profissionais têm acerca do que é a língua e do que é a aprendizagem. Essa visão pode determinar como cada professor irá elaborar suas aulas, quais materiais irá utilizar e que tipo de metodologia será adotada.

Verifica-se, ainda, que mais da metade dos professores procura utilizar pelo menos “às vezes” a gramática em sala de aula e que nenhum marcou a opção “muito pouco” ou “nunca”. Isso demonstra que, aliada a essa preocupação com as habilidades linguísticas, os professores procuram utilizar a gramática para o ensino de LP. Para tanto, fazem uso de livros de LP como língua não materna e materiais autênticos.

Os professores brasileiros que atuam em Timor-Leste com o ensino de Língua Portuguesa convivem diariamente com diferentes desafios no que diz respeito a essa atividade. Esses desafios têm distintas origens: linguística, política e/ou social; contudo, por meio das respostas obtidas nesta pesquisa, pode-se inferir que, diante dos desafios, esses profissionais procuram adequar sua prática às necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos, fazendo uso de variados instrumentos metodológicos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas que compõem a proficiência em Língua Portuguesa.

Referências

- ALMEIDA, N. C. *Língua portuguesa em Timor-Leste*. Lisboa: Lidel, 2011.
- BRITO, R. H. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/55/50>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del language. In: LLOBERA, M. (Org.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1983.
- COSTA, L. A língua: fator de identidade nacional leste-timorense. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC, 2012. p. 213-222.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- RAZZINI, M. de P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Teoria



Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas Campinas, 2000.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. Tradução: Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. 282 p.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONIONI Adair, MOTTA-Roth Désirée (Org). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed. Campinas: Fontes Editores, 2010. p. 219-231.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGOS LITERÁRIOS EM “O ANJO DE TIMOR” E “VIEMOS ADORÁ-LO”

Daniel Batista Lima Borges
Márcia Vandineide Cavalcante
Arizângela Oliveira Figueiredo
Vivian Borges Paixão
Hérica Aparecida Jorge da Cunha Pinheiro
Mariene de Fátima Cordeiro Queiroga
Cláudia Gisele Gomes Toledo

Introdução

Este trabalho surgiu a partir das discussões do grupo de estudos “Literatura de Língua Portuguesa de Timor-Leste”, composto por professores do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP). Naquele momento, discutíamos sobre como pensar o aspecto literário em Timor, já que se trata de um país multilíngue e que é marcado por tradições orais, ágrafas. Ao efetuar o recorte de nosso estudo, não podíamos esquecer que a língua portuguesa, uma das línguas oficiais e de instrução desse país, não funciona como a língua de circulação entre a maioria dos timorenses. Ao mesmo tempo, não queríamos fazer apenas uma análise centrada no olhar vindo do exterior, na sua maioria, de escritores portugueses que lá estiveram ou que de Timor tiveram notícias. Queríamos estudar também como alguns timorenses se apropriam da língua portuguesa para construir sua própria expressão literária. Daí a escolha dos dois contos, “O Anjo de Timor”, da portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen (1992), e “Viemos adorá-lo”, do timorense Hercus Santos (RAMOS et al., 2014).

A importância da análise dos dois contos se evidencia, sobretudo, se considerarmos a circulação sistêmica de ambos, pois fazem parte do material escolar distribuído pelo Ministério da Educação de Timor-Leste aos alunos do ensino secundário. Dentro desse material didático, em *Temas de literatura e cultura: manual do aluno de 12º ano* (RAMOS et al., 2014), o conto de Hercus aparece como um suporte para o entendimento do conto de Sophia, ao qual é dedicada uma análise aprofundada. Diante disso, uma questão se faz presente: seria o texto do autor timorense de uma relevância literária menor, a ponto de figurar quase como acessório no material didático timorense, em relação ao texto da autora portuguesa? A fim de responder a essa questão, faremos neste trabalho uma análise formal e comparada dos dois textos.

Para situar a importância deste estudo, é necessário salientar que a literatura sobre Timor, em língua portuguesa, entendida como narrativa de formação, exerce um papel importante nos processos de educação e socialização do público timorense. Apesar da pouca oportunidade de contato que os timorenses têm com a arte literária escrita, a veiculação dos textos se dá, principalmente, por meio do material didático, fundamental na formação do sistema de literatura. Esse sistema tem o autor, a obra e o público como elementos constituintes:

O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece, sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. (CANDIDO, 1975, p. 23),

A literatura, ao envolver autor, obra e público, define o quarto elemento crucial: a tradição, ou seja, a formação da continuidade literária, a transmissão de algo entre os homens e o conjunto de elementos transmitidos, aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar.

Considerando-se que a literatura também exprime condições da civilização em que ocorre, para se configurar dentro do sistema, o texto de Hercus traz uma linha de tensão que se constitui da tradição oral, da leitura da Bíblia no contexto timorense e do texto de Sophia, produzido em 1991.

Nessa perspectiva, é fundamental considerar os contextos de produção dos contos: “O Anjo de Timor” e “Viemos adorá-lo” são produzidos a partir de lugares diferentes e por autores com percursos bem distintos. Sophia é uma conceituada escritora portuguesa que está sensibilizada pela cultura timorense; Hercus é um jovem timorense que arrisca suas primeiras linhas na vida literária. Ao comparar os contos, devemos estar atentos às

características que os envolvem, sejam elas convergentes ou divergentes, mas respeitando os lugares de onde falam.

Levando em conta esses pressupostos, primeiramente evidenciaremos o principal ponto em comum dos dois contos, ou seja, o texto da Bíblia, com o qual ambos se relacionam intertextualmente. Posteriormente, faremos uma leitura do contexto e da simbologia místico-religiosa de ambos. Por último, realizaremos a análise estrutural da dinâmica simbólica dos contos em relação à sociedade à qual se referem.

A visita dos reis magos

Cada um dos contos em análise valoriza um modo de enxergar o nascimento do Salvador, e ambos destacam o episódio bíblico do nascimento de Cristo. Abaixo, segue o trecho do texto bíblico em relação ao qual ocorre a intertextualidade de “O Anjo de Timor” e “Viemos adorá-lo”:

Partiram [os Magos] de suas terras [no Oriente] e, guiados pela luz de uma estrela resplandecente, chegaram à gruta, em Belém, na Judéia, para adorar o filho de Deus que havia nascido. Entrando na casa, viram o menino (Jesus), com Maria sua mãe. Prostrando-se, o adoraram; e abrindo os seus tesouros, entregaram-lhe suas ofertas: ouro, incenso e mirra. Sendo por divina advertência prevenidos em sonho a não voltarem à presença de Herodes, regressaram por outro caminho a sua terra. (Mt 2:12).

Esse acontecimento, descrito na Bíblia pelo evangelista Mateus, alude à visita dos Magos, não especificando seus nomes e nem quantos eram, ou seus locais exatos de procedência, entre outros aspectos (SANTOS, 2008, p. 87). O episódio, conhecido em sua forma popular como a “Adoração dos Reis Magos”, foi, durante muitos séculos, e ainda continua sendo, ressignificado pelas mais variadas manifestações escritas e orais. Contribui, assim, tanto para a formação de uma mística religiosa em textos apócrifos e literários, quanto para o desenvolvimento de tradições populares por meio da oralidade. A imprecisão narrativa do texto bíblico levou Mâle,¹ no início do século XX, à seguinte reflexão:

A imaginação popular cedo foi aos evangelhos, tentando complementá-los, no que faltava. As lendas originaram-se nos mais antigos séculos da cristandade. Elas nasceram do amor, de um tocante desejo de conhecer mais Jesus e seus próximos [...] O povo achava

¹ Émile Mâle (1862-1954), historiador francês que escreveu “L’Art Religieux de XII siècle”, inserido no *Gazette de Beaux Arts* (1904) (SANTOS, 2008, p. 87).

os evangelhos muito sucintos [...] Nenhuma das cenas da infância de Cristo forneceu mais rico material para o povo que a Adoração dos Magos. Suas misteriosas figuras, mostradas veladamente nos evangelhos, despertavam ávida curiosidade nas pessoas. (MÂLE apud SANTOS, 2008, p. 88).

A interpolação de elementos novos e a modificação do sentido, de certa forma, é sempre uma atualização do texto-fonte, que mantém sua estrutura intacta. Isso porque as atualizações geralmente são feitas de modo a trazer o texto mais para perto do cotidiano das pessoas, que inserem em sua história elementos novos, mas sem que os elementos estruturais do texto se percam. Para Hutcheon (2011), contamos, mostramos e interagimos com as histórias repetidas vezes, e nesse processo, por mais que haja mudanças, as histórias-fonte ainda são reconhecíveis. Entendemos, então, que dentro desse contexto em que se dá a adaptação – tempo, espaço, sociedade e cultura –, está o que possibilita vermos as singularidades intertextuais de “O Anjo de Timor” e “Vimos adorá-lo”. Ambos partem de um mesmo texto-fonte, mas elaboram enredos diferentes.

O texto “O Anjo de Timor”, por exemplo, fala de um *liurai*² que, na busca por mais conhecimento, encontra um mercador do Poente que o informa sobre uma terra onde o povo adorava um Deus único, e que esse Deus descera à terra e salvará a todos. O *liurai* decide então ir ao encontro de Deus, mas o mercador lhe diz que é impossível alcançar seu objetivo. Desanimado, então regressa a casa e, cansado, vai dormir. Em sonho, uma voz lhe diz para esperar persistentemente, pois um dia Deus lhe enviará um sinal. Assim, dia após dia, o *liurai* esperou e, depois de muitos anos, recebeu a visita de um anjo que lhe anunciou a vinda do Deus tão esperado. Como, porém, ele não podia alcançar a terra tão distante, pediu ao anjo que entregasse ao Menino um presente: a caixa de sândalo com pedras para brincar o *caleic*.³ E assim o anjo o fez.

Já “Vimos adorá-lo” apresenta-nos a história de três reis, *Loro Monu*, *Rai Klaran* e *Loro Saè*, que estavam à procura do Rei poderoso que iria governar e salvar a todos de qualquer escravidão. Esse Rei todo poderoso fora anunciado pelo *dadolin*, um texto oral sagrado que se contava de geração em geração. Então os reis enviaram seus homens de confiança, mas estes não encontraram nenhuma informação sobre o novo Rei. Daí eles resolveram enviar seus melhores guerrilheiros, mas estes também nada

² Chefe (tradicional de um reino); monarca, soberano (lit. acima da terra) (COSTA, 2001, p. 231).

³ Caleic/Kaleik. s. Planta trepadeira leguminosa; jogo com os frutos desta planta (COSTA, 2001, p. 183).

encontraram. Foi então que um *lia-na'in*⁴ especial, ao tomar conhecimento da procura dos três reis, revelou saber decifrar o que estava escrito no *dadolin* e, depois de toda uma cerimônia ritual, contou aos reis que haveria uma estrela que iria guiá-los até o novo Rei. E assim aconteceu, o novo Rei nasceu e os reis foram reverenciá-lo, pois era ele o Salvador.

Assim, em torno desses enredos construídos a partir do diálogo com o texto bíblico, tanto Sophia quanto Hercus vão tecendo marcas, imprimindo leituras, revelando o jogo intertextual de suas escritas. Esse jogo perpassa não apenas o diálogo com a Bíblia, através de uma mística religiosa, mas também o contexto histórico em que foram escritos.

Do contexto histórico à mística religiosa

O texto “O Anjo de Timor” foi publicado em 1992, um ano após o “Massacre de Santa Cruz”, ocorrido no dia 12 de novembro de 1991. Esse acontecimento é considerado um marco histórico que denunciou para o mundo a violência da ocupação de Timor-Leste pela Indonésia. A divulgação desse acontecimento foi feita por meio das filmagens do jornalista inglês Marx Stahl, que conseguiu registrar em vídeo o momento da tragédia. Ao referir-se a esse evento histórico, a autora de “O Anjo de Timor” afirma:

[...] a partir desse dia o muro do silêncio foi vencido. A evidência irrefutável das imagens impôs-se nos ecrãs das televisões. As sociedades democráticas foram obrigadas a ver “claramente visto” o crime da Indonésia em Timor. Um crime do “pecado organizado” da nossa época [...]. (ANDRESEN, 1999, p. 17).

É importante ressaltar que, no período do domínio indonésio, as atitudes dos dominadores revelavam o intuito de eliminar tudo que havia da cultura timorense. Nas palavras de Regina Brito (2012, p. 186),

[...] durante o domínio indonésio, Timor-Leste sofreu um processo de “destimorização” em diversos planos e que, no âmbito comunicativo, incluiu uma nova forma linguística, traduzida na imposição de uma variante do malaio, a bahasa indonésia, como língua do ensino e da administração, na minimização do uso do tétum e na proibição da expressão em língua portuguesa.

⁴ Orador oficial (do ritual ou cerimonial) (lit. dono da palavra). \ \ É contador de mitos e genealogias que constituem história de um grupo ou da ilha; detentor de voz do passado; espécie de livro vivo e precioso. (COSTA, 2001, p. 228).

A publicação de “O Anjo de Timor”, em Portugal, em 1992, foi uma das evidências de que começava ali um movimento em prol de providências acerca da situação que Timor-Leste estava vivenciando sob a opressão indonésia. A presença de um anjo como personagem mediador entre o *liurai* e Deus leva esse problema para o âmago da significação textual e enfatiza a necessidade de porta-vozes externos que alertassem para o que acontecia em Timor.

O anjo como mensageiro

Em “O Anjo de Timor”, o *liurai*, que em uma tradução literal significa alguém que está *acima da terra*, e que é uma figura de autoridade na cultura timorense, aparece como uma pessoa que não consegue ter acesso ao Salvador e que precisa de ajuda do mercador “de muito longe, dos países do lado do poente” e da colaboração de um anjo para mostrar-lhe uma forma de ir ao encontro do “Salvador”.

No conto, é fundamental a figura de um protetor dos timorenses, o “Anjo de Timor”, que faz a comunicação entre o *liurai*, representante do povo timorense, e o Salvador. Em outras palavras, o texto literário chama a atenção de leitores mundo afora para a situação desse povo, até então esquecido. A alusão ao massacre de Santa Cruz fica clara no final do texto, quando o anjo, ao rogar pelo povo timorense, diz ao Menino Deus: “Escuta as suas preces, vê o seu sofrimento. Vê como não cessam de Te invocar, mesmo no meio do massacre”.

A mediação do anjo, como recurso narrativo, era necessária, pois a autora não estava inserida diretamente na cultura timorense e, talvez, precisasse recorrer a um ser tido como universal. Ao mesmo tempo, essa mediação também era necessária por causa do contexto de dificuldades de Timor à época. N“O Anjo de Timor”, o uso das pessoas do discurso no trecho final revela esse contato mediado, indireto:

Menino Deus, Príncipe da Paz, Deus todo Poderoso, lembra-Te do povo de Timor que por Ti foi confiado a minha guarda. Escuta as suas preces, vê o seu sofrimento. Vê como não cessam de Te invocar, mesmo no meio do massacre. Senhor, libertai-os do seu cativo, dai-lhes a paz, a justiça, a liberdade. Dai-lhes a plenitude da Vossa Graça. (ANDRESEN, 2014, p. 18).

O texto apresenta, em discurso direto, o anjo falando a Deus e pedindo que interceda pelo povo de Timor, a quem se refere na terceira pessoa. É um ser extraterreno, não se inclui no povo timorense, mas é alegadamente seu protetor, escolhido por Deus para guardá-lo.

No conto, a presença do “anjo”, remetendo à simbologia cristã de tendência universalizante, transfere sua característica de mensageiro ao próprio texto, que cumpre esse papel em relação ao povo timorense.

O anjo de Timor – símbolos tradicionais

Além do anjo como mensageiro, podemos identificar outros recursos aos quais a autora recorre para abordar a situação de Timor-Leste, que definem o significado e o papel social do texto. Assim, o emprego do *caleic* concentra o modo da dinâmica simbólica e o jogo intertextual.

À medida que os anos passavam, ia envelhecendo, mas todas as noites se sentava à entrada de sua casa, à espera do sinal de Deus. Poisava sempre ao seu lado a pequena caixa de sândalo onde estavam guardadas as pedrinhas com as quais na sua infância jogava o *hanacaleic*.⁵

[...]

– Então, anjo, tu que és mais rápido do que o pensamento, leva o meu presente ao Menino. É uma caixa de sândalo que tem lá dentro as pedras com que eu brincava ao *caleic* quando era pequeno.

[...]

Este Natal, de novo, o Anjo de Timor se ajoelhou e ofereceu uma vez mais a caixa de sândalo e as pedras do *caleic*. (ANDRESEN, 2014, p. 18).

Há nesse conto algo comum com histórias natalinas narradas popularmente, de caráter sublime, que é, conforme já citamos, a apropriação cultural presente no acréscimo da caixa de sândalo guardando um *caleic*. A apropriação incorpora elementos timorenses como parte de um cenário natalino já cristalizado universalmente em torno de apenas três elementos simbólicos: o ouro, o incenso e a mirra.

E dentro de poucos dias chegarão os três reis magos do oriente que vêm seguindo a estrela. Eles, de joelhos, adorarão o menino e cada um lhe há de oferecer um presente. Gaspar traz uma caixa com ouro, Melchior uma caixa com mirra e Baltazar uma caixa de incenso (ANDRESEN, 2014, p. 18).

⁵ *Hanacaleic*: jogo que utiliza o *caleic*.

É possível que objetos tão simples, como semente e madeira, participem de uma cena sagrada? Para São Tomás de Aquino,⁶ é natural se chegar ao conhecimento das coisas inteligíveis através das sensíveis; tome-se como exemplo o pão e o vinho para entender a comunhão. A caixa e o brinquedo timorense exemplificam a abordagem da sensibilidade das coisas mais comuns do dia a dia tendo relação direta com o berço de Deus. Essa mistura do que é “inteligível” ao “sensível” e do profano ao místico é o sublime do conto, pois realiza a sacralização do cotidiano.

Por meio do extrato de outro texto, podemos relacionar diretamente a importância da sacralização dos objetos em “O Anjo de Timor” com o sentimento de compaixão que levou a escritora a escrever o conto. Sophia conheceu Timor-Leste pela amizade que tinha com o escritor Ruy Cinatti. A autora conta que encontrou Timor pela primeira vez quando, um dia, ao chegar a casa, Cinatti estava à sua espera ainda com a bagagem que havia trazido de Timor-Leste:

Ruy Cinatti tinha ao seu lado uma mala de onde iam saindo tecidos, objetos de madeira, caixas, pequenas estatuetas, punhais – e naquela noite de Lisboa cheirava de repente a sândalo [...] e de novo me senti no chão a ouvir as histórias de Timor, das árvores, das flores, dos búfalos, das fontes, das danças e dos ritos. E enquanto falava o Ruy ia mostrando as suas fotografias da maravilhosa mulher de longos gestos e dos homens vestidos como os belíssimos trajes tradicionais – às vezes levantava-se e fazia alguns passos de danças timorenses. (ANDRESEN, 1999, p. 17).

Não é difícil fazer a relação direta entre o extrato acima e o conto “O Anjo de Timor”, pois os “objetos de madeira, caixas” são uma descrição ainda geral do que vai aparecer no conto como o caleic. São esses objetos timorenses que Sophia utiliza para relacionar os timorenses a um percurso de ascensão mística. Para o teólogo Leonardo Boff (2004), tudo o que funciona como comunicador do homem ao que é sagrado se torna sacramento:

Toda vez que uma realidade do mundo, sem deixar o mundo, evoca outra realidade diferente dela, ela assume uma função sacramental. Deixa de ser coisa para se tornar um sinal ou um símbolo. Todo sinal é sinal de alguma coisa ou de algum valor para alguém. Como coisa pode ser absolutamente irrelevante. Como sinal pode ganhar uma valoração inestimável e preciosa. Tal o toco de cigarro de palha

⁶ São Tomás de Aquino foi o filósofo aristotélico que melhor conseguiu imbuir aos objetos materiais o *status* litúrgico, quando discorre sobre os sacramentos da Igreja.

que, como coisa, é lançado ao lixo. Como símbolo é guardado qual tesouro inapreciável. (BOFF, 2004, p. 23).

Acresça-se à conceituação do teólogo a ressignificação que a caixa de sândalo com o *caleic* fazem do que é profano e sagrado. Para Mircea Eliade (2001), o sagrado é constituído por paradoxos, porque a hierofania⁷ é paradoxal: “Manifestando o Sagrado, um objeto qualquer se torna outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente” (ELIADE, 2001, p. 10).

Dessa forma, o conto da escritora portuguesa apresenta uma conservação maior dos elementos do texto original bíblico e menor presença das culturas de Timor. A autora apela para o arcabouço místico de símbolos de sua fé cristã e, por meio dos poucos elementos que tem à mão, advindos de Timor, constrói sua narrativa. Assim, Sophia adapta a narrativa bíblica, apresentando elementos das culturas de Timor, mas sem mudar a estrutura do texto-fonte.

Sophia faz aparecer marcas culturais timorenses, mas coloca o texto bíblico como cosmologia organizadora das relações. Não há n’“O Anjo de Timor” qualquer indício de vontade de romper com a simbologia cristã portuguesa. Parece-nos que isso se dá até mesmo pelo objetivo que a autora tinha em mente naquele momento: apresentar Timor-Leste, país pouco conhecido e que sofria um conflito interno, aos países ocidentais. Sophia então escreve um texto que, no que concerne à adaptação do texto bíblico, é sutil e singelo.

“Viemos adorá-lo” – a anunciação do Dadolin

O conto de Hercus Santos também reconta o episódio bíblico da visita dos reis magos ao menino Jesus. Nesse texto, no entanto, toda a história se situa em Timor-Leste: personagens, cenários e objetos são adaptados para o contexto timorense. Em “Viemos adorá-lo”, três reis timorenses procuram o verdadeiro Rei, cuja vinda fora anunciada em um conhecido poema tradicional citado logo no começo do conto – um *dadolin*:⁸

⁷ Manifestação do sagrado num objeto qualquer, urna pedra ou uma árvore (ELIADE, 2001, p. 10).

⁸ *Dadolin* ou *dolin*: é uma composição em verso usada para narrar factos importantes da vida de um povo (COSTA, 2001).

Um rei das Alturas
 Todo-poderoso e sagrado
 Santo é o seu nome
 É Rei de todos os tempos
 Faz-se Homem
 E que vai descer para governar
 Que vai descer para salvar todos os povos
 De qualquer tipo de sofrimentos.
 Vinde a Ele
 Todos os que estais fatigados e oprimidos
 Ele vos aliviará. (SANTOS, 2014, p. 24).

Ao se referir ao *dadolin*, o narrador aponta para as características do conto popular, segundo a classificação de Câmara Cascudo (2004, p. 13): “antiguidade, anonimato, divulgação e persistência”. A antiguidade apresenta-se quando começa o conto: “muito, muito antigamente”; anonimato, ao afirmar “não sabemos quem é que começou a contar ou quem é que criou o *dadolin*”; divulgação, “espalhou-se por todo o território”; e finalmente, persistência, por ser um texto que continua a ser contado na atualidade.

A referência aqui é ao conto popular oral, amplamente difundido em Timor-Leste. Para o professor e pesquisador Vicente Paulino (2013), em “Céu, terra e riqueza na mitologia timorense”, na sociedade timorense

[...] a tradição oral teve um papel fundamental na constituição da língua literária [...] e em todos os domínios do cotidiano em Timor-Leste, seja no contexto pré-colonial, caracterizado por um forte entendimento tradicional, seja mesmo após as transformações resultantes dos contactos coloniais e até pós-coloniais. (PAULINO, 2013, p. 107).

O *dadolin* se refere à vinda de um “um rei das Alturas” que seria “Rei de todos os tempos” e iria “descer para salvar todos os povos de qualquer sofrimento”. Dadas tais promessas messiânicas, os reis locais, que gostavam de “poder”,⁹ sentiam-se ameaçados e matavam quem falava sobre aquele *dadolin*. Esse relato sobre as atitudes dos reis remete à matança das crianças ordenada pelo rei Herodes no tempo do nascimento de Jesus.

Anteriormente, enfatizamos que “O Anjo de Timor” auxiliaria a divulgar o sofrimento pelo qual passava o povo timorense na época

⁹ SANTOS, 2014, p. 18.

do massacre de Santa Cruz e que, por isso, assumiria o papel de um intermediário entre os timorenses e Deus. O texto “Viemos adorá-lo” também aponta para um fato histórico, que foi a crise de 2006, em que havia determinadas divergências entre a parte leste (*Loro Sa'e*) e oeste do país (*Loro Monu*), como esclarece o próprio autor: “Eu escrevi este conto no momento em que Timor-Leste estava a enfrentar a crise de Loro Sa'e e de Loro Monu. Eu acredito que a presença portuguesa e sobretudo a religião católica tornaram como factor da unidade nacional”.¹⁰

Na crise de 2006, houve um impasse entre os povos das duas grandes regiões do país (Leste e Oeste). O texto, porém, sugere uma unidade ao colocar os três reis sábios “Loro Monu”, “Rai Klaran”, e “Loro Sa'e” em um mesmo nível de poder e em unidade em busca de um mesmo objetivo: “saber onde e quando é que este grande Rei iria nascer”. Outro aspecto interessante que se pode perceber é a ordem como são mencionados os Reis, posicionando o rei de Rai Klaran entre o rei de Loro Monu e de Loro Sa'e, fazendo dessa forma uma menção à parte central do país, já que em tétum *rai klaran* significa literalmente “terra do meio”.¹¹

Em “Viemos adorá-lo”, tentativa de acesso ao “Rei-Salvador” é feita primeiramente pelos guerrilheiros a pedido dos reis; porém, apesar de serem os melhores guerrilheiros e com experiência de guerra, eles não conseguem “notícia alguma” sobre o novo Rei. Contudo é um *lia-na'in* especial, que é um guardião das tradições e, por ser, naquele contexto, “uma pessoa sagrada” que, por intermédio dos guerrilheiros, sinaliza aos três reis:

É verdade. Nós já vimos a estrela do seu menino. De acordo com um *lia-na'in*, que nos disse que quando víssemos uma estrela mais brilhante do que as outras, significaria que esta estrela ia guiar-nos para um rei que vem libertar-nos de qualquer tipo de escravidão. [...] Ele é o caminho, a verdade, a vida e o verdadeiro Rei. Por isso viemos adorá-lo. (SANTOS, 2014, p. 25).

Em Timor-Leste, os *lia-na'ins* existem em todas as comunidades, sendo as figuras principais em torno das quais se estruturam as relações tradicionais. Guardam na memória os rituais dos antepassados e os atualizam para o presente da comunidade de várias formas: por meio da narração de histórias, durante a celebração de rituais tradicionais, por meio da narração de exemplos ocorridos em outros tempos, ou ainda atuando na resolução de conflitos na comunidade (REIS, 2012, p. 27). No conto de Hercus, o tipo específico de percepção dos *lia-na'ins* é evidenciado como

¹⁰ Disponível em: <<http://mosun.blogs.sapo.tl/16256.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

¹¹ *Rai* = terra; *klaran* = centro, no meio de; entre (COSTA, 2001, p. 198)

intertexto cultural: sua construção narrativa deixa transparecer o modo como as tradições reestruturam suas realidades em relação às mudanças. A presença, no conto de Hercus, dessa referência ao modo de os *lia-na'in's* representarem as realidades de Timor é a forma como o conto “Viemos adorá-lo” faz o jogo de nexos socioculturais de Timor-Leste. Ainda nessa perspectiva sociocultural, percebe-se a importância dada à experiência de vida e a valorização da sabedoria do idoso, ao citar que “o *lia-na'in* tinha muita idade. Ele sabia muitas coisas”.

Por fim, outro elemento estrutural aproveitado do texto bíblico pelo conto de Hercus é o reconhecimento de sinais no céu indicando aos reis magos o local de nascimento do menino. Destaca-se aí um tipo de conhecimento que é caro às culturas tradicionalmente ágrafas: a leitura das estrelas em busca de pistas sobre o futuro, feita por um sacerdote (mago).

Isto é, uma estrela vai indicar-vos o caminho para que possais encontrar o novo Rei. [...] A estrela que vai guiar os senhores para encontrar o novo Rei é uma estrela mais brilhante do que as outras. Sigam esta estrela, não sigam outra! (SANTOS, 2014, p. 25).

O texto de Hercus apresenta muitos outros elementos da cultura timorense, como o *malus* (folhas de *betel*), *bua* (*areca*) e o *mama*.¹² Os elementos culturais estão presentes em quase todo o texto, como a cerimônia do *biru* (amuleto), uma *lisan*¹³ e *huta*.¹⁴ Além disso, há uma mudança dos nomes dos personagens em relação àqueles da Bíblia. Os reis são outros: reis de *Loro Monu*, *Rai Klaran* e *Loro Sa'e*; e os objetos levados como presentes não são os mencionados na Bíblia, mas objetos valorizados pelas culturas tradicionais timorenses: um *tais*, pano confeccionado artesanalmente que se configura como uma das marcas da cultura timorense e que é utilizado também para homenagear alguém em cerimônias religiosas, tradicionais

¹² *Mama*. v. mascar (umas folhas de *bétel*, um pedacinho de *areca* e uma pitada de cal, fazendo uma massa na boca; *mama*. s. é o produto desta massa. Timor, contam os velhos, “fez-se como folha de *bétel* e noz de *areca*”. O *bétel* rejuvenesce a natureza com os seus verdes rebentos, a *areca* fortifica-a com os seus frutos. A folha de *bétel* e a noz de *areca* tornam-se produto fortificante de massa, depois de temperado por uma pitada de cal. *Malus* (*piper betle*) folha de uma trepadeira; *bua*, fruto da arequeira (*areca catechu*); *ahu*: cal. O *malus* e o *bua* são usados em qualquer ritual invocando os espíritos dos antepassados a afastar os maus sentimentos e a conceder discernimento e proteção para realização do ato. (Texto informado pelo autor). COSTA, Luís. *Timor Lorosa'e* (povo, povos, línguas, culturas e história). No prelo.

¹³ Casa da cultura de um determinado grupo étnico timorense; casa que vela pela preservação do grupo, suas tradições, seus costumes e defesa daquele. COSTA. *Op. cit.* p. 56.

¹⁴ Ritual de unção realizado em ocasiões como a de receber o talismã (*biru*). *Ibidem*.

e oficiais; o sândalo,¹⁵ madeira perfumada; e um *belak* de ouro, tipo de colar com uma grande medalha redonda e achatada, de metal, comumente utilizada em cerimônias tradicionais.

Diferenças entre as perspectivas – literatura e sociedade timorense

Enumeramos acima, pela descrição semiológica, os símbolos e marcas presentes nos dois contos e suas relações diretas com os contextos de onde emergem antes de participarem dos textos “O Anjo de Timor” e “Viemos adorá-lo”. A partir de agora, cabe a análise da visão de mundo que os textos constroem com esses elementos, de maneira a identificar o modo de relação dos contos com a sociedade à qual se referem.

O fato de Sophia não estar diretamente inserida na realidade de Timor-Leste faz com que o texto apresente uma consciência limitada dos acontecimentos históricos que causavam os principais conflitos em Timor naquele momento. A autora recorre ao ser humano enquanto categoria universal, para o qual a simbologia seria um modo de comunicação profunda, mas na qual as relações de poder são ignoradas. Em um exemplo, em “O Anjo de Timor”, o *liurai* tem uma angústia de natureza existencial: “Mas à noite, quando todos tinham adormecido, sentava-se de novo sozinho, à porta da sua casa, à espera de um sinal de Deus”. O *liurai* sente-se sozinho e abandonado, mas não há um motivo sólido de sofrimento, apenas uma angústia que dentro do pensamento cristão pode ser justificada pela falta de Deus (ou de Jesus Cristo). A cultura tradicional, tão forte na constituição da realidade dos *liurais*, não tem relevância como motivo existencial.

Já em “Viemos adorá-lo”, os reis timorenses queixam-se de fatos concretos: a doença – “No meu reino há uma gripe que ataca toda a população” –, a morte – “No meu reino, morrem muitas pessoas” – e o forçoso silêncio de seu povo – “As almas lançaram uma maldição sobre o meu reino. A maldição dá-se quando o povo chora e o som não sai. Gritam, choram mas a voz não se ouve”. Isso é de crucial importância, pois mostra uma preocupação com o aspecto criatural do povo timorense: são pessoas com problemas concretos e dotados de finitude humana (doença, morte).

¹⁵ O sândalo mereceu de Camões uma designação da região, quando menciona Timor na maior epopeia da língua portuguesa nos versos: “Ali também Timor, que o lenho manda/ Sândalo, salúífero e cheiroso”. Cf. CAMÕES, Luís Vaz de. *Os lusíadas*. Disponível em: <http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Os_lusíadas_de_luis_de_camoes.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Isso, sem contar o fato de que o conhecimento tradicional é colocado lado a lado (ou em um *status* mais elevado) em relação ao conhecimento ocidental.

No mesmo poema (*dadolin*), tem-se a referência à vinda de um Salvador por meio da previsão. Isso justifica a apropriação feita pelas culturas tradicionais do texto bíblico, em que o lugar do nascimento de Cristo é previsto por magos astrólogos. Da mesma forma, faz-se referência também ao mundo das relações concretas, por meio da menção direta e viva a um povo que precisa ser salvo da “escravidão”. A escravidão é, por definição, um dos polos que constituem as relações de poder entre os homens, e o reconhecimento de sua condição é um primeiro passo rumo à movimentação de forças sociais que podem livrar um povo da situação de dominação.

Em “Viemos adorá-lo”, o campo do sagrado não é esquecido em momento algum, mas os reis enfatizam que têm o seu reino, terreno, independentemente do Reino de Deus, extraterreno: “Ele vai ajudar-nos e também aos nossos reinos. O nosso reino é deste mundo mas o seu Reino não é deste mundo”. É nessa esfera concreta de importância (do corpo, com seus sofrimentos e angústias reais) que se movimentam os problemas do povo.¹⁶

Esses são aspectos concretos da sociedade na qual o escritor está diretamente inserido, o que torna o autor um “porta-voz” de uma experiência coletiva: “quando o escritor escreve, pode julgar que o texto é apenas seu, não tendo consciência de que na verdade é a sociedade que se inscreve através dele” (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 112).

No caso de “Viemos adorá-lo”, o texto bíblico presta-se à representação de dois eventos historicamente realizáveis: a) a reflexão direta sobre os conflitos internos de 2006, por meio da representação das duas forças em conflito: *Loro Monu* e *Loro Saè*, conforme já citamos; e b) a possibilidade de revolução do povo timorense, oprimido em relação à ocupação indonésia.

O último evento (b) se dá, em primeiro lugar, porque o texto de Hercus é também uma leitura do texto de Sophia, que fala do massacre de Santa Cruz. Em segundo lugar, porque a formação de Timor-Leste enquanto nação destaca-se na possibilidade de revolução durante a ocupação indonésia e é um processo que ainda se desenvolve nos tempos atuais, sendo, de certa forma, o pano de fundo dos acontecimentos de 2006.

A incorporação da perspectiva histórica bíblica feita por Hercus em seu texto permite a síntese representativa dos acontecimentos acima. Nesse

¹⁶ É de se salientar que, durante a colonização portuguesa, que durou de 1515 a 1975, sob o olhar do colonizador português, os timorenses não eram dignos de serem representados nem pela literatura nem pela imprensa.

sentido, os comentários de Auerbach sobre o revolucionário da aparição de Cristo permitem refletir sobre o texto de Hercus:

Aqui aparece um mundo que, por um lado, é reconhecível de maneira totalmente real e cotidiana, espacial e temporalmente; por outro lado, este mundo é mexido em seus alicerces, modifica-se e renova-se perante os nossos olhos. Este acontecer temporal, que se desenvolve em meio à vida cotidiana, é um acontecer revolucionário universal para o redator das escrituras do Novo Testamento, assim como o será mais tarde para todos os homens. Elucida-se como movimento, como força de eficiência histórica [...]. (AUERBACH, 1971, p. 37).

Partindo do texto bíblico enquanto modelo estruturador, o autor parece entender que a melhor maneira de representar a sociedade na qual está inserido é acessando diretamente a vida timorense, pois é do meio daí que surgiu a necessidade de se formar a nação. O sofrimento impulsiona a resistir aos indonésios, e essa resistência é possibilidade de revolução. Hercus apresenta essas relações ao valorizar o concreto da vida timorense, e o aspecto revolucionário da aparição de Cristo enquanto visão de mundo estrutura o seu texto.

O conto “Vimos adorá-lo” torna original a forma de ver, sentir e interpretar do autor timorense e elabora um outro (novo) universo de representação, indicando um caminho para a literatura timorense em uma perspectiva de descolonização das representações sobre Timor-Leste. A possibilidade da revolução durante a resistência aos indonésios viabiliza uma nova visão de mundo de forma que reivindica para os timorenses o direito de narrarem suas próprias experiências de maneira séria, problematizando sua realidade histórica.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, na verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta. (FANON, 1979, p. 26-27).

Isso justifica o tipo de intertextualidade no texto de Hercus, que se apropria de elementos da cultura do colonizador para ampliar a própria visão da realidade, na qual a oralidade é estrutural. O texto de Sophia, por sua vez, é humanista e recorre ao arcabouço simbólico judaico-cristão como

pressuposto universal. Em “O Anjo de Timor”, a autora parece reivindicar ajuda para o povo timorense, na forma da experiência mística. Já “Viemos adorá-lo” coloca os timorenses na possibilidade do contato direto com o Salvador, evidenciando a partir de dentro da cultura as relações de poder nas quais o país estava envolvido.

À guisa de conclusão: o material didático e a literatura timorense

No processo de intertextualidade e no estudo comparado muitas vezes é complicado estabelecer, de forma rigorosa, conexões uniformes entre dois textos. No entanto, a comparação entre os contos é pertinente, já que eles possuem afinidades e ao mesmo tempo singularidades, em vários níveis. Longe de pretender criar um mero inventário de temas explorados pelos os autores, propomos uma reflexão argumentada sobre as relações entre os dois contos: um escrito por uma autora portuguesa, e outro, por um autor timorense. Interessa-nos compreender como o eixo temático bíblico se manifestou e evoluiu em cada texto, já que os estilos são diferentes mas convergem em alguns pontos, essencialmente na exaltação do nascimento do Salvador, do menino Deus.

Comparar a evolução dessa temática de cunho religioso exigiu analisar as circunstâncias históricas da criação dos textos para refletir sobre a gênese de cada conto. Ainda que escritos em épocas e contextos geográficos, sociais e políticos distintos, ambos os textos apresentam o território literário e enfatizam em língua portuguesa as relações entre Portugal e Timor-Leste, mais evidentes no conto de Sophia, por meio de um olhar solidário e cariz católico.

O conto de Hercus, “Viemos adorá-lo”, não nega as relações estabelecidas desde o período colonial e manifestadas por meio do intertexto com o conto de Sophia. Porém, sua narrativa contrasta com “O Anjo de Timor” ao apropriar e alterar a posição das personagens e dos elementos simbólicos, ato relevante na medida em que contesta e reivindica o lugar do povo timorense como sujeito principal e capaz, despertando uma consciência identitária, fator importante para a formação e consolidação da literatura timorense.

Importa-nos também o contributo desses contos para a rede pública de educação timorense, bem como a introdução e a difusão do estudo da literatura de língua portuguesa nas escolas. Notamos que, a exemplo da forma como as narrativas “O Anjo de Timor” e “Viemos adorá-lo” são dispostas no manual do aluno, da disciplina de Literatura e Cultura do

12º ano do Ensino Secundário, a apresentação dos textos literários merece alguma preocupação.

Legitimar a proposta de estudo dos contos de Sophia e Hercus com base em argumentos que apontam a dimensão histórica, cultural e o seu alcance pedagógico não é uma tarefa pacífica e torna-se mais complexa diante da maneira como é organizado o material didático. Enquanto o conto de Sophia é acompanhado por um generoso guião de leitura e crítica, o de Hercus é apresentado apenas como um complemento do primeiro texto. As duas obras merecem ser estudadas, mas é importante tentar compreender por quais motivos um autor tem lugar privilegiado em detrimento do outro no manual didático.

Essas indagações levam a refletir, por um lado, sobre o programa e o manual e, por outro, sobre a questão da gestão do cânone e as literaturas ditas periféricas, consideradas subversivas ou incipientes. É necessário, portanto, situar um ponto de equilíbrio, para que uma não entre em desvantagem em relação à outra, e para não haver extremos como a admiração beata da cultura europeia ou as reivindicações estreitas e xenófobas pelo “autenticamente nacional”.

A publicação e a circulação de obras literárias e o acesso a elas, em geral, em Timor-Leste, são bastante restritos. Assim, dar espaço para a divulgação da literatura produzida em Timor e por timorenses (e não apenas sobre Timor) é fundamental. Não se trata de abordar apenas a literatura timorense, mas de enfatizá-la em sua importância central para o país, recorrendo-se, quando necessário, às literaturas estrangeiras. Isso é importante não só no sentido de dar maior visibilidade ao trabalho de escritores como Hercus, mas também para encorajar outros timorenses a colocar em prática a sua expressão literária.

Assim, torna-se fundamental uma atitude crítica e equilibrada na seleção e apresentação dos textos literários nos manuais didáticos. A leitura literária como prática pedagógica pode despertar inúmeras potencialidades, sobretudo elucidativas no âmbito social e significativas para uma escola que pretende formar cidadãos ativos, autônomos e livres.

Referências

ABDALA JUNIOR, B. *Literatura, história e política*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

ANDRESEN, S. de M. B. O Anjo de Timor. In: RAMOS, A. M. et al. *Temas de literatura e cultura: manual do aluno de 12º ano*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste, 2014.

ANDRESEN, S. de M. B. Prefácio. In: APARÍCIO, J. *À janela de Timor*. Lisboa: Caminho da Poesia, 1999.

- APARÍCIO, J. *À janela de Timor*. Lisboa: Caminho da Poesia, 1999.
- AUERBACH, E. *Mimesis*. Tradução: Georg Bernard Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- BIBLIA, N. T. Mateus. Português. *Bíblia sagrada*. Reed. 141, versão de João José Pedreira de Castro. São Paulo: Ed. Ave Maria, 2001. Cap. 2, vers. 12.
- BOFF, L. *Os sacramentos da vida e a vida dos sacramentos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRITO, R. H. P. Pontos para uma caracterização do português em Timor-Leste. *Avanços em Ciências da Linguagem*, Santiago de Compostela, v. 11, 2012.
- CAMÕES, L. V. de. *Os lusíadas*. Disponível em: <http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Os_lusiadas_de_luis_de_camoes.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Edusp, 1975. v. 1.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CASCUDO, L. da C. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- COSTA, L. *Dicionário de tétum-português*. Lisboa: Edições Colibri, 2001. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- COSTA, L. *Língua tetum: contributos para uma gramática*. Lisboa, Edições Colibri, 2015.
- COSTA, L. *Timor Lorosaê (povo, povos, línguas, culturas e história)*. 2015. No prelo.
- CORTE-REAL, B. de A.; CABASSET C.; DURAND, F. (Org.). *Timor-Leste contemporain: l'émergence d'une nation*. Paris: Les Indes Savantes, 2014.
- ELIADE, M. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ESPERANÇA, J. P. T. Um brevíssimo olhar sobre a literatura de Timor. *Malibra: revista de cultura*, Centro Cultural do Alto Minho, Viana do Castelo, série 3, p. 131-134, verão 2005.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281 p.
- HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: EdUFSC, 2011.
- PAULINO, V. Céu, terra e riqueza na mitologia timorense. *Veritas*, PPGP-UNTL, Díli, n. 1, p. 103-129, 2013.
- PASCOAL, E. E. *A alma de Timor vista em sua fantasia*. Braga: Barbosa e Xavier, 1967.



RAMOS, A. M. et al. *Temas de literatura e cultura: manual do Aluno de 12º ano*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste, 2014.

REIS, R. dos. *O ritual Teli-Sufa-Nawa*. Díli: Universidade Timor Lorosaê, 2012.

SANDERS, J. *Adaptation and appropriation*. London: Routledge, 2006.

SANTOS, H. Viemos adorá-lo. In: RAMOS, A. M. et al. *Temas de literatura e cultura: manual do Aluno de 12º ano*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste, 2014.

SANTOS, I. L. P. dos S. *Os palhaços nas manifestações populares brasileiras: bumba-meu-boi, cavalo-marinho, folia de reis*. 2008. 297 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – UNESP, São Paulo 2008. Disponível em: <2008.Profanohttp://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2008/santos_ilp_me_ia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

SAKAMOTO, L. M. *A independência de Timor-Leste: um estudo sobre as causas do sucesso da Resistência Timorese na luta contra a Indonésia*. Dissertação (Mestrado em, Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

EDUCAÇÃO E DESAFIOS EM TIMOR-LESTE PÓS-COLONIAL

Antero Benedito da Silva

Introdução

Apesar da abundância do petróleo que, desde a última década, financia quase 90% do Orçamento Geral do Estado (OGE), Timor-Leste ainda é considerado uma nação subdesenvolvida. O “Estudo Demográfico e de Saúde” do país, entre outros estudos recentes, destaca um enorme problema da má nutrição, sobretudo nas crianças de tenra idade e nas mulheres (TIMOR-LESTE, 2011). O nível de literacia foi muito baixo em 2004, alcançando 55.3% dos homens e 43.9% das mulheres, numa população total de aproximadamente um milhão de pessoas (CORTE-REAL; KROON, 2011), colocando para o governo e a sociedade civil o enorme desafio de erradicar totalmente o analfabetismo em Timor-Leste.

Os líderes timorenses estão conscientes sobre a necessidade de desenvolver a educação como fundamento do progresso nas áreas sociais e econômicas; contudo, a educação é um setor que vem enfrentando enormes dificuldades. A implementação da política linguística, tendo tétum e português como línguas oficiais, encontra grandes desafios, além das condições precárias de infraestrutura que caracterizam atualmente 70% das unidades de ensino (TIMOR-LESTE, 2011). Também como um país pós-colonial, o sistema de educação de Timor-Leste ainda é afetado pelas heranças dos diferentes sistemas de educação coloniais que, de acordo com Christine Fox (2006), é caracterizado por uma corrente triangular entre a herança colonial, a política de formação do Estado e a realidade da globalização.

Tendo como pano de fundo esse cenário, este capítulo apresenta uma análise bibliográfica sobre a educação e seus principais desafios no contexto pós-colonial, dividida em quatro subtemas. Primeiro, analisam-se as heranças coloniais que afetam atualmente a educação timorense, demonstrando estruturalmente os desafios da educação em Timor-Leste. Segundo, busca-se compreender a filosofia e a experimentação de uma educação alternativa revolucionária timorense como uma referência para a educação contemporânea. Terceiro, discute-se sobre questões demográficas e o progresso quantitativo e qualitativo da educação do país. Quarto, analisa-se a política linguística e a complexidade da sua implementação, sobretudo com o surgimento da política das línguas maternas. Ao final, discutem-se brevemente pedagogias alternativas que podem reorientar a educação como luta pela libertação do povo.

Heranças coloniais

Apesar de ter proclamado unilateralmente a independência em 28 de novembro de 1975, Timor-Leste ainda é considerado uma jovem nação-estado do hemisfério sul do planeta. O fim do poder colonial português em 1975 foi substituído pela imposição de um sistema neocolonial indonésio, obrigando o surgimento de uma resistência popular que se estendeu até 1999. A vitória da resistência foi decidida por uma votação popular que determinou o fim de uma ocupação dura dos estrangeiros e marcou o novo início de um país soberano timorense. A educação timorense hoje tem raiz nesse cenário complexo, marcado pelos domínios coloniais, o português e o indonésio.

A americana Susan Nicolai, após trabalhar em Timor-Leste, no início do período da transição liderado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), em 2000, anunciou o seu trabalho numa publicação com o título *Learning independence education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*, estabelecendo nessa obra a sua posição como observadora educacional timorense pós-colonial. Nicolai argumenta que cada regime colonial tem a sua herança (*legacy*), “each of East Timor’s administrations had introduced new ways of working – language, civil service and structure – into the education system and indeed into governance as a whole” (NICOLAI, 2002, p. 41), que hoje ainda influencia o sistema de educação timorense.

Primeiro, o elitismo é uma das heranças coloniais portuguesas. Em 1839, existia uma escola de primeiras letras e de educação, convidando-se para a sua frequência notadamente os filhos dos régulos (BELO, 2014, p. 23). Cem anos mais tarde, no início de 1940, o regime do Estado Novo de Salazar chegou a um *concordat* com a Igreja Católica, designadamente

para introduzir um sistema de educação com o financiamento do Estado; nesse caso, a educação ainda era orientada para servir às elites (LENNOX, 2000; NICOLAI, 2002). A escola Liceu Dr. Francisco Machado, fundada em 1960, foi reconhecida pela frequência dos filhos das elites coloniais. A escola técnica, fundada no ano de 1968, que ofereceu os estudos mecânicos e comerciais, e a escola nocturna e privada do Francisco Xavier do Amaral, em Santa Cruz, foram as escolas dos mauberes, voltadas para os operários e camponeses, tendo como base uma proposta socialista e revolucionária a partir da cultura timorense.

A segunda herança é a da política linguística. Em 1901, o missionário padre Manuel Mendes Laranjeira publicou uma cartilha da língua tétum que foi adotada como método oficial para todas as escolas de Timor (BELO, 2014), mas o tétum não foi desenvolvido pelo estado colonial dentro dos currículos escolares. Não havia publicação de dicionários, livros e revistas em língua tétum. O governo português, por acaso, utilizou a língua portuguesa como língua intermediária até 1975. Durante o período da ocupação da Indonésia, a língua indonésia, uma variante da língua *malay*, tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino e até hoje influencia o sistema de educação timorense.

Terceira herança, a educação em Timor-Leste reproduz o sistema colonial. Da Silva (2011a) argumenta que o obscurantismo foi uma política colonial portuguesa para continuar a reinar sob o povo timorense. Até 1974, menos de 20% dos timorenses eram alfabetizados. Nicolai (2002) coloca ainda que a educação foi um meio de promoção da cultura portuguesa e dos valores católicos.

It was done through encouraging portuguese culture and Catholic values. Teaching did not include local culture or geography, and instead emphasized the East Timor's links with the empire. Essentially, during this period, ties to Portugal represented 'a window to the west' for the elite. (NICOLAI, 2002, p. 42).

Nicolai (2002) também salienta que durante o período da ocupação indonésia, o governo transformou a situação com a política de educação universal. Nesse período, o número de escolas e estudantes cresceu significativamente. Identificaram-se 788 escolas primárias com 167.181 estudantes, 114 escolas pré-secundárias com 32.197 estudantes e 54 escolas secundárias com 18.973 estudantes no final de 1999. Apesar disso, a educação teve como objetivo a “*indonezianization*” dos timorenses para serem fieis à Indonésia (NICOLAI, 2002, p. 43). Porém, o resultado foi o contrário, pois o povo decidiu como seu destino ser uma nação soberana. Outro objetivo da educação foi fundamentar o desenvolvimento econômico, de acordo com a orientação do desenvolvimento do arquipélago (NICOLAI,

2002). Mas, na altura, os timorenses estavam a lutar pelos seus direitos da autodeterminação política. Por acaso, o desenvolvimento da economia beneficiou mais os indonésios, particularmente os generais e as elites militares, do que o povo local timorense.

Fox (2006) e Silva (2014) têm observações semelhantes à de Nicolai (2002). Fox (2006) colocou o sistema educacional timorense dentro da perspectiva teórica do estado pós-colonial. A complexidade da educação pós-colonial, de acordo com Fox (2006), é caracterizada por uma corrente triangular entre a herança colonial, a política de formação do Estado e a realidade da globalização. Cada uma delas tem a sua influência na educação nacional pós-colonial. A questão da política linguística em Timor, a controvertida adoção do tétum e do português, constitui um dos caracteres da educação pós-colonial (CARL, 2006). No ano de 2000 até meados de 2002, o Governo Transitório foi liderado pela ONU, quando a educação era orientada ao ensino primário, em consonância com a estratégia do Banco Mundial de combate à pobreza e promoção do crescimento econômico.

Na mesma perspectiva, de acordo com Silva (2014), os desafios da nossa educação são combinações de causas políticas, estruturais, culturais e a natureza da gestão, bem como da pedagogia. Obviamente que as soluções são as combinações dos mesmos aspectos, mas são imediatos (SILVA, 2014). Noutro artigo sobre educação da paz, Silva (2013) acrescenta ainda que o sistema educacional timorense enfrenta a relação triangular dos seguintes poderes: domínio positivista da ciência, poder político e a fé no poder da onipotência tanto das práticas rituais e religiões comunitárias, como das religiões modernas, entre elas o cristianismo e o islamismo. Esses desafios são realidades. Os timorenses sempre enfrentam essas complexidades para tomar decisões na vida cotidiana, tanto como cidadãos quanto como um Estado soberano. O poder político refere-se aos sistemas políticos nacionais e internacionais que influenciam a direção e a filosofia da nossa educação. As tentativas de intervenção internacional no sistema timorense para influenciar o nosso sistema educacional a partir de uma perspectiva neoliberal, em que se reduz o objetivo da educação ao fomento do crescimento econômico, é um dos exemplos carismáticos. A transformação dessa relação triangular, salientou Silva (2013), é o objetivo da educação da paz timorense. A educação também possui o seu problema nas áreas de gestão pedagógica. A pedagogia é talvez o espírito da educação, o *know how* para permitir aos estudantes autonomia e independência em seus pensamentos e ações. Pensando-se assim, a pedagogia “bancária” é algo ultrapassado.

A educação colonial teve como objetivo sustentar o *status quo* do Estado colonial e a existência das elites e, por isso, não foi neutra. A educação do Estado colonial foi orientada ao que Paulo Freire (1970) chama de “domesticação”, de modo a tornar os timorenses sujeitos submissos ao regime fascista colonial do Novo Estado e ao domínio do colonialismo. Mas os jovens timorenses, em 1974, descobriam que a educação também é uma potência e uma arena de luta pela liberdade, de acordo com o italiano Antônio Gramsci, “*the ‘war of position’*” (apud MAYO, 2005). Naquela altura, necessitava-se de métodos corretos para mobilizar a população de Timor, cuja taxa de analfabetismo girava em torno de 80%, para participar na luta pela sua própria liberdade.

No período de 25 de abril de 1974 a 22 de novembro de 1978, a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (RDTL-FRETILIN) experimentou, então, uma nova filosofia e pedagogia. A *pedagogia do oprimido*, de Freire (1970), a *Pedagogia da luta pela libertação nacional*, de Amílcar Cabral e as práticas de Mao Tse-tung na Província Yanan em 1942 (SILVA, 2011) foram modelos de educação popular e de massas como uma prática alternativa. Foi uma educação revolucionária e o primeiro objetivo era eliminar o obscurantismo e combater o domínio do colonialismo e do imperialismo. O dicionário *Merriam Webster* define que o obscurantismo refere-se a “*an opposition to the spread of knowledge or a policy of withholding knowledge from the general public*” (apud SILVA, 2011, p. 130). A FRETILIN utilizou o obscurantismo para caracterizar o sistema da educação colonial. Roque Rodrigues (apud NICOL, 2002), um dos membros sêniores da RDTL em 1975, argumentou que os colonialistas utilizaram o analfabetismo como uma arma contra o povo timorense.

[...] *Colonialism used many guns, one of which illiteracy... a struggle against illiteracy means also a struggle against mindlessness... the colonial state used the education system to polarize the people’s creativity and to suffocate the timorese culture.* (RODRIGUES apud NICOL, 2002, p. 162).

Podemos encontrar também o termo obscurantismo no Manual e Programa Político da FRETILIN: “[...] *tanba ne’e FRETILIN sei inisia kampane alfabetizasaun ne’êbe rigorosu, hanorin ida ne’êbe libertadu lolos, ne’êbe sei liberta ita nia povu husi obskurantismu tinan 500*”.¹ Nesse sentido,

¹ Tradução do autor: “Por isso a FRETILIN propôs-se a uma campanha de alfabetização rigorosa, ensinando sobre a verdadeira liberdade, de modo a libertar seu povo de 500 anos de obscurantismo”.

a FRETILIN propôs-se a iniciar uma campanha de alfabetização rigorosa para libertar o povo do obscurantismo que dominou o país ao longo de todo o período colonial (SILVA, 2014).

A Constituição da RDTL I/1975, artigo 12, também mencionava a campanha contra o alfabetismo e o obscurantismo e, ainda, afirmava a importância de se trabalhar para preservar a nossa cultura como instrumento da libertação (TIMOR-LESTE, 1976). Esses textos definem o analfabetismo como um estado de ignorância, *mindlessness*, *superstition* e fatalismo; ou o que Freire (1996) chamava “*naive or magical perception*” ou “consciência falsa” (FREIRE, 1996, p. 111-112). Mas a Constituição também falava sobre a cultura do povo como instrumento da libertação, objeto de experimentação de Amílcar Cabral nas zonas libertadas em Guiné-Bissau durante o período da luta contra o colonialismo português.

Aqui temos algumas notas importantíssimas. Primeiro, a educação revolucionária foi orientada para combater o obscurantismo, o que significava a erradicação total do analfabetismo. Segundo, também foi objetivo da educação a politização dos povos de modo a se tornarem nacionalistas e revolucionários, defenderem o seu país, RDTL, e também transformá-lo em um sistema justo e solidário; nesse sentido, a cultura foi uma instrumento indispensável. Na “Cartilha Rai Timor, *Rai Itanian*... Timor e a nossa terra” encontra-se coisas nativas como animais e utensílios domésticos das casas timorenses como parte do método de conscientização (SILVA, 2014). O Governo Emissário da RDTL, que tinha a FRETILIN como único Partido, desenvolveu nas bases de apoio um movimento de educação popular, educação das massas. Entre o ano de 1976 e 1978, as mais de 300 escolas, incluindo-se os centros de produção de medicina tradicional nas bases de apoio da RDTL, foram fundamentos da resistência nas duas décadas seguintes. Após a ocupação indonésia, os estudantes que foram ativistas da luta pela *ukun-rasik-an* (autodeterminação) iniciaram uma nova campanha de alfabetização liderada pelo Grupo Feto Foinsae Timor-Lorosae (GFFTL) no final do ano de 1999, orientada particularmente para as mulheres nas áreas remotas. Trabalhando com os educadores cubanos desde o ano de 2005, o Governo realizou nova campanha com o método cubano *Si, Yo Puedo*, iniciada em 2007. Em tal campanha, até 2012, havia 120 mil participantes de uma população de mais de 200 mil iletrados. (BOUGHTON, 2012, p. 363-364). O Governo previa acabar com o analfabetismo até o ano de 2015 (TIMOR-LESTE, 2011).

Timor-Leste demonstra um progresso extraordinário em termos quantitativos no sector de educação da nação. Um fator que contribui é o crescimento exponencial da população que, naturalmente, torna-se um dos desafios educacionais. No ano de 2001, a população timorense totalizava 789.338; em 2004, o número era de 924.642 (UNFPL, 2004); e agora, estima-se que sejam mais ou menos 1,2 milhão de pessoas em todo o território. Outro fator é o comprometimento da política do Estado Timorense com as questões educacionais. A Constituição da RDTL (TIMOR-LESTE, 2002), em seu artigo 59, sobre Educação e Cultura, afirma que “o Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”, devendo-se com isso pôr um fim na política obscurantista dos governos coloniais passados.

Timor-Leste adotou o sistema de educação universal para todas as crianças até o ensino pré-secundário, mas a Constituição também prevê que é obrigação do Estado assegurar aos cidadãos o acesso à educação até os graus mais altos possíveis.

Tabela 1 – Total dos estudantes e dos professores

| | Escolas Primárias | Escola Pré-Secundária | Escola Secundária | Ensino Superior |
|------|-------------------|-----------------------|-------------------|-----------------|
| | Est./Prof. | Est./Prof. | Est./Prof. | Est./Prof. |
| 1999 | 167,181 | 32, 197 | 18,973 | |
| 2000 | 190.000/3.860 | 21.810/65 | | |
| 2010 | 229.974/7.683 | 60.481/2.412 | 40.781/2.073 | |
| 2011 | | | | 27.010 |

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nicolai (2002, p. 43) e Timor-Leste (2014, p. 25)

O ensino pré-escolar registrou 180 escolas e 10.159 crianças de uma população total de 96.091 crianças e, também, 238 professores que lecionam nas escolas pré-secundárias (TIMOR-LESTE, 2011, p. 20). A participação da comunidade na escola pré-escolar é muito alta: 140 escolas, do total de 180 escolas pré-escolares comunitárias. O Governo prevê construir 253 escolas pré-escolares com 785 salas de aula até o ano corrente de 2015 e, entre os anos de 2016 e 2030, deverá construir 169 escolas com 506 salas de aula (TIMOR-LESTE, 2011, p. 21). Apesar disso, ainda não há plano sobre o desenvolvimento dos recursos humanos, nesse caso, os professores da escola pré-escolar.

Em termos de escolas primárias, identificou-se que no último ano da ocupação indonésia, em 1999, existiam 902 escolas básicas. Esse número cresceu em 2011 para 1.309 escolas básicas em operação e, ainda por construir, 502 escolas em 2015 e 335 escolas entre os anos 2016 e 2030 (NICOLAI, 2002; TIMOR-LESTE, 2014). O total identificado de estudantes do ensino básico é de 167.181, o que significa um crescimento de 100% (32.810 estudantes), alcançando 90% de crianças na idade correta matriculadas no ensino básico (NICOLAI, 2002; TIMOR-LESTE, 2011). Em 2010, a população do ensino básico (primário e pré-secundário) foi de 257.501 crianças (TIMOR-LESTE, 2011) e a tendência desse número é crescer anualmente. O ensino básico já se encontra disponível em quase todos os sucos; contudo, o ensino secundário só está instalado nos subdistritos. No ano de 2010, o ensino secundário registou 40.781 alunos matriculados com 2.073 professores.

Durante a ocupação da Indonésia, havia uma universidade privada, Universitas Timor Timur (UNTIM), fundada em 1986, que, no último ano da ocupação, em 1999, tinha quatro mil estudantes. Existia uma politécnica pública, uma escola de formação de professores chamada PGSD (Formação de Professores do Ensino Básico) pública e uma instituição religiosa, o Instituto da Economia, até 1999 (SILVA, 2011). O ensino superior também cresceu tanto no número de escolas, quanto de estudantes e de professores. De acordo com o Plano Estratégico Nacional de 2011, existiam 11 instituições superiores acreditadas com 27.010 estudantes no ano letivo de 2011 (TIMOR-LESTE, 2011), e a própria UNTL hoje em dia tem 375 professores (JORNAL DA REPÚBLICA, 2014).

Os professores e o domínio da ciência e da pedagogia

Atualmente, estima-se que Timor-Leste tenha um número de 15.665 educadores, incluindo os dirigentes escolares. O Ministério da Educação, em 2014, indicou o número de 4.220 professores voluntários (TIMOR-LESTE, 2014, p. 202). Os atuais professores do ensino básico e secundário foram recrutados tendo como um dos requisitos principais o conhecimento da língua portuguesa, quando o governo transitório começou a implementar a língua portuguesa como língua intermediária. Outros professores do ensino secundário são estudantes da Universitas Timor Timur (UNTIM) que iniciaram o estabelecimento massivo do ensino secundário após a ocupação da Indonésia, entre os anos de 2000 e 2001. Eles foram recrutados pelo United Nations Transitional Administration (UNTAET) e East Timor Transitional Administration (ETTA), em razão de seu comprometimento, mesmo sem formação pedagógica anterior.

A team of 12 East Timorese educationalists, supported through Australian volunteers International (AVI), prepared the test. It was written in Bahasa Indonesian – the most common language used in schools. Comprised of two parts, the first was designed to test knowledge of mathematics, social science, and natural science, and the second to test skills in educational, developmental and child psychology. Part two was eventually dropped as a selection determinant as it was decided that most candidates would have limited knowledge in pedagogy. (NICOLAI, 2002, p. 115).

O Governo timorense, com o apoio da cooperação portuguesa, facilitou o curso de português nos distritos para assegurar o domínio da língua portuguesa, mas muitos ainda necessitam mais formação (NICOLAI, 2002). A Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) tem mais de 400 professores, mas, pela primeira vez, após 15 anos do estabelecimento, começa a iniciar a formação dos professores. No início de março de 2015, a UNTL organizou uma conferência de dois dias sobre o *Research Based Teaching and Learning* (RBTL). Nessa ocasião, abordou-se não apenas a formação da língua, mas também a formação pedagógica e a formação permanente das disciplinas, através de pesquisa e seminários, que ainda se colocam como futuros compromissos do Ministério da Educação. Outra medida para encorajar os professores foi a instalação do Sindicato dos Professores. O único sindicato que existe hoje é o Sindicato dos Professores de Timor-Leste, anteriormente chamada East Timor Teachers' Association, fundado pelos Estudantes da Solidariedade em 2000 (NICOLAI, 2002). A combinação de medidas estruturais e por iniciativa dos professores são cruciais para contribuir com o melhoramento da qualidade do ensino em todos os níveis.

Os professores podem aprender através das práticas existentes. A UNICEF estabeleceu programas como o *Eskola Foun*, que utilizam “*child centered learning*” (CCL) com os seguintes princípios: “*inclusiveness; child-centredness in terms of pedagogy and provision of healthy, safe and protective learning environments; and democratic participation*” (UNICEF TIMOR-LESTE, 2010, p. 20). Acredita-se que a aplicação desses princípios pode concorrer para a melhoria da qualidade da educação. A formação dos professores é integrada, envolvendo atualmente 339 professores oriundos de 38 escolas com aproximadamente 12.602 estudantes. O Governo estabeleceu o Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDOFE), que, com apoio da cooperação brasileira e da cooperação portuguesa, está oferecendo uma alternativa de formação ao corpo docente de Timor-Leste.

Falando da educação, a língua intermediária é um fator determinante para a aprendizagem, mas os timorenses não dominam nenhuma das línguas oficiais da nação. Uma das causas de tal situação foi a posição adotada por cada regime colonial no sentido de implementar a sua língua oficial em Timor e não admitir o desenvolvimento de nenhuma língua nativa. Os portugueses ensinaram português nas escolas e os indonésios obrigaram a todos a estudarem a língua indonésia.

Em 1916, por exemplo, o missionário Padre Manuel Mendes Laranjeira publicou uma *Cartilha tétum*, que foi adotada como método oficial para todas as escolas de Timor (BELO, 2014). Apesar disso, mais de 50 anos depois, o tétum ainda era marginalizado e considerado como língua do bazar popular na praça (espaço da concentração militar) de Díli. Quando os portugueses regressaram para Portugal, a Indonésia invadiu Timor-Leste em 1975, e a língua indonésia tornou-se obrigatória em todas as escolas de Timor-Leste, considerado uma província da Indonésia até 1999, chamada Timor Timur. A única escola da língua portuguesa associada à Igreja Católica foi fechada após o massacre de 1991. Apesar disso, o tétum continuou a ser a língua da Igreja Católica e se desenvolveu gradualmente. Os estudantes que frequentaram os seus estudos dentro do país representam um novo nacionalismo timorense, defendendo o tétum como língua nacional e oficial da nação desde a metade de 1996. A luta deles culminou na adoção da língua tétum como língua oficial, além do português, na Constituição da República de 2002. Além de ser conhecido por língua franca, o tétum é também uma afirmação cultural da identidade, nesse caso a identidade como uma nação Timorense. Marie Quinn (2008) escreveu: *“Portuguese reflects the nation’s history of colonization as well as resistance, while Tetum as positioned as an essential element of the construction of the Nation and in the affirmation of Timorese identity* (QUINN, 2008, p. 24).

O artigo 13 da Constituição da República também valoriza outras línguas nativas que, de acordo com tal documento, não têm papel específico na vida pública, mas têm a sua existência nas casas e nas aldeias (QUINN, 2008).

Mas, primeiro, os estudantes que defendiam o tétum como língua oficial não tinham linguistas para apoiar a sua causa. Geoffrey Hull, da Austrália, foi o intelectual do desenvolvimento do tétum e, mais tarde, Benjamin Corte Real, linguista timorense que fundou o Instituto Nacional da Linguística (INL) na Universidade Nacional de Timor-Lorosaê (UNTL). Mas o Governo se colocou mais aprofundadamente nessa questão em 2010. Naquela altura, entraram em discussão vários pontos, tais como a

possibilidade de o tétum se desenvolver de modo mais rápido, encorajando o espírito de nacionalismo em Timor; ainda assim, o progresso do tétum é muito arbitrário. Quando o INL estabelece o Departamento dos Estudos da Literatura Timorese e a Língua Tétum, entra em jogo a possibilidade de se conquistar a apreciação do público timorese, porque responde a uma de suas principais preocupações educacionais.

Apesar do progresso extraordinário no número de falantes do tétum, ainda há poucos linguistas timorenses e poucos investimentos do Estado no sentido de se desenvolver a língua tétum como uma língua científica. Também é complexo o desenvolvimento de diferentes variedades da língua tétum desde a independência em 2012. Atualmente, o INL tem a sua versão oficial do tétum, assim como a Igreja Católica e também Catherine Williams-Van Klinken, professora do Dili Institute of Technology (DIT). Talvez seja necessária uma conferência nacional para poder harmonizar todas essas versões. Outro problema da língua tétum está relacionado com a sua origem no *tétum terik*, língua do Reino de Wehali e de Luca, o que dificultaria a sua aceitação por nativos de outras línguas e grupos étnicos do Timor. Para Benjamin Corte-Real, “*in some ways, Portuguese is the best unifier available, as native speakers of Timorese languages such as Mombae and Fataluku can be resistant to accepting Tetum*” (apud NICOLAI, 2002, p. 121). João da Silva Sarmiento, linguista timorese que concluiu seu curso de licenciatura no Havá e fez o mestrado na Nova Zelândia, observa o mesmo que Corte-Real, colocando que o tétum é a língua das comunidades das terras baixas. Se os portugueses têm o português, os indonésios têm a *bahasa* indonésia, porque os timorenses não têm *timoriana* como língua oficial da nação? *Timoriana*, como nome da língua oficial do país, pode abrir espaço para a integração dos vocabulários das outras línguas nativas à língua nacional e oficial, podendo-se adotar a estrutura da língua tétum terik por ser a mais dinâmica. Ainda, os empréstimos de vocabulários da língua portuguesa sustentariam o contacto entre *timoriana* e o português.

No governo transitório da UNTAE/ETTA, reintroduziu-se a língua portuguesa. Desde o ano de 2000, o governo português, a cooperação do Instituto Camões e a Federação de Universidades Portuguesas deslocaram 170 professores portugueses para ensinarem três mil professores do ensino primário, quinhentos professores do ensino secundário e, diretamente, quase trinta mil estudantes da língua portuguesa (NICOLAI, 2002). Naquela altura, a língua indonésia ainda persistia nas escolas. Em 2008, todas as escolas já utilizavam o português, mas a UNTL ainda não conseguia instituir a língua portuguesa em todos os seus departamentos. Alguns departamentos, particularmente os da agricultura, continuavam a utilizar a língua indonésia até março de 2015. Além disso, apesar de o português e

o tétum terem se tornado obrigatórias, as universidades privadas persistem na utilização da língua indonésia.

Apesar de as línguas tétum e português já terem se disseminado bastante nas escolas, nas casas das famílias. em Díli, a prática do uso da língua indonésia ainda persiste em todo o território. As famílias continuam a assistir aos programas da televisão indonésia, o que influencia o vocabulário diário das crianças. Filmes, telenovelas com lendas interessantes para as crianças, como heróis do império Gajahmada e antigos reinos da Indonésia atraem o interesse das crianças timorenses. Enquanto isso, não há educação rigorosa em língua portuguesa ou tétum na televisão timorense. As telenovelas brasileiras na RRTL são consideradas programações para adultos, de modo que os pais proibem as crianças de acompanhá-las.

No processo de formação de seu corpo docente, universidades privadas como UNDIL, UNPAZ, UNITAL e IOB têm enviado seus professores à Indonésia para realizar seus mestrados, assim como convidam professores indonésios para ensinarem em seus cursos, colocando os idiomas oficiais do país na periferia. O Ministério da Educação, mesmo que implicitamente, autoriza a permanência de tal prática.

Ainda estamos no caminho do desenvolvimento das línguas oficiais. Christy Sword, Presidente da UNESCO Nacional, tem promovido a inserção da língua materna no ensino pré-escolar, o que complica a reintrodução da língua portuguesa. O uso das línguas maternas tem sido promovido em escolas pré-escolares nos municípios de Manatuto, Lospalos e Oecusse. Nesse caso, as crianças vão aprender a língua oficial tétum e português como línguas segundas, se não são estrangeiras, no quarto ano do primeiro ciclo, o que está a causar uma grande polêmica.

Notas finais: pedagogia da terra e pedagogia maubere

Críticas educacionais recentes destinam-se à política neoliberal, notadamente estimulada pelo regime americano. Em 1990, George Bush pronunciou o Consenso de Washington, o qual afirma que o estado minimalista neoliberal é o modelo ideal para todo o mundo. Na perspectiva neoliberal, a função do Estado é criar regulamentos que estejam a favor do mercado capitalista para estimular o crescimento econômico do país, através da promoção do sector privado e privatização dos serviços públicos, a fim de melhorar a vida cotidiana dos cidadãos. Nesse cenário, a qualidade da educação deve ser avaliada segundo critérios associados a

[...] produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia. Ela

seria subsidiária da racionalidade empresarial, em que prevalecem o individual sobre o comunitário, o privado sobre o público, os interesses e concepções instrumentais sobre os valores da vida social. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 224).

Até hoje, a privatização da educação, saúde e, recentemente, da água, que antigamente eram considerados bens comuns, tornaram-se pacotes de políticas neoliberais, a chamada tragédia de bens comuns, como escreveu Garrett Hardin (1968) para protestar contra a política de privatização do mercado capitalista neoliberal. Mesmo assim, os novos estados pós-coloniais tendem a se modelar de acordo com o estado neoliberal.

Timor-Leste tem apenas uma única universidade nacional, a UNTL, que admitiu menos de três mil estudantes no ano letivo de 2015, enquanto abandona os outros mais de 12 mil graduados secundários por ano nas mãos de instituições privadas que, operando em condições precárias, são muito caras. Encontra-se no plano estratégico da UNTL uma cláusula que afirma: “*conduct demand survey to identify courses that are needed in the market and introduce new courses based on the market needs* (UNTL, 2011, p. 32), o que demonstra a influência da política neoliberal nos pseudointelectuais do país. Em março de 2015, a Universidade Nacional Timor-Lorosaê (UNTL) pela primeira vez discutiu o método *Research Base Teaching and Learning* (RBTL), anteriormente associado ao “*participatory research*”, promovido pelas agências de saúde do Reino Unido. Contudo, mais uma vez a plenária foi dominada por assuntos empresariais em detrimento da promoção do Estado e da luta das comunidades por justiça, economia local e ambiental. Também não houve outras reflexões sobre o contexto social dos timorenses, em que a maioria são camponeses, dependentes da agricultura de subsistência.

Para definir os desafios da nossa educação timoriana, é necessário considerar o pensamento crítico tanto de Paulo Freire como daqueles que se posicionam contra a educação neoliberal e, ainda, explorar as alternativas no contexto mundial recente. Os paradigmas clássico e neoliberal, de acordo com Gadotti (2009), já causaram muita dor e sofrimento a professores e alunos e estão levando o planeta na rota do esgotamento de seus recursos. Ele, como muitos outros intelectuais, apela para a necessidade de um novo paradigma educacional e acredita que é importante desenvolver uma nova civilização, a civilização planetária, como visão alternativa da sociedade mundial, assim como a nova pedagogia chamada “Pedagogia da Terra”, buscando-se estimular a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. A ecopedagogia, da qual o autor fala, partiria de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não formal), uma educação voltada para a libertação, a defesa

do estado e da subsidiariedade das comunidades locais, não do mercado capitalista (GADOTTI, 2009).

Em Timor existiram práticas duma nova pedagogia timoriana, a Pedagogia Maubere, como uma narrativa timorense baseada nas práticas científicas e culturais revolucionárias do período da luta pela independência e também no imperativo de preservar a relação intrínseca do povo com a natureza e o mundo, o planeta ou *Rai Inan*. Silva (2009) falava sobre o desaparecimento das plantações como os sândalos no início dos anos 1900, o bombardeamento de armas químicas no fim do ano de 1978, o estabelecimento dos campos de concentração nas terras baixas ao longo dos anos 1980, todas estas situações que causaram vastas destruições ambientais. Naori Miyazawa (2012) salientou sobre a destruição de 192.250 hectares das zonas florestais entre os anos de 1972 e 1999 associada à ocupação do regime militar indonésio (MIYAZAWA, 2012, p. 21). O grupo informal Colégio da Humanidade e Ecologia (CHE) se estabeleceu em 2004 e organizou um estudo de acção participatória envolvendo mais de cem estudantes sobre a identificação de destruição ecológica ao longo das terras altas de Díli. Essa foi uma prática alternativa educacional da Pedagogia de Maubere que ganhou simpatia dos participantes. Necessita-se multiplicar ações como essa para oferecer alternativas que potencialmente construam relações orgânicas entre escolas de todos os níveis com as comunidades locais, como arenas de aprendizagem orientada à proteção do nosso ambiente. Pedagogia da Terra e Pedagogia Maubere são novas pedagogias que necessitam debates e inovações para promover a melhoria na qualidade da vida humana e do planeta, o que significa o futuro da existência da humanidade.

Referências

- BELO, C. F. X. *Díli: a cidade que não era*. Porto: Porto Editora, 2014.
- BOUGHTON, B. Adult literacy, political participation and democracy. In: LEACH, Michael et al. (Ed.). *Novas investigações sobre Timor-Leste*. Melbourne: TLSA, 2012.
- CARL, J. C. Disrupting pre-conceptions: postcolonialism and education. *Comparative Education Review*, Cleveland State University, 2006.
- COLEGIO DA HUMANIDADE E ECOLOGIA. *Arquivo Biblioteka Maubere*. Díli: UNTLL, 2004
- CORTE-REAL, B. A.; KROON, S. *Becoming a nation of readers in Timor-Leste: novas investigações sobre Timor-Leste*. Editado por Michael Leach et al. Melbourne: TLSA Publication, 2011.

- DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.
- FOX, C. Stories within stories: dissolving the boundaries in narrative research and analysis. In: TRAHAR, S. (Ed.). *Narrative research on learning: comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Translated: Myra Bergman Ramos. London: Penguin, 1970.
- GADOTTI, M. A Qualidade na educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6., 2009. São Luís. *Anais...* Rio Grande: Unired, 2009.
- HARDIN, G. The tragedy of the commons. *Science*, v. 162, n. 3859, dec. 1968. New Series.
- JORNAL DA REPÚBLICA. Série II, n. 45, 2014.
- LENNOX, R. *Fighting spirit of East Timor: the life of Martinho da Costa Lopes*. London: Zed Books, 2000.
- MAYO, P. *In and against the State: Gramsci, war of position, and adult education*. Malta: University of Malta, 2005.
- MIYAZAWA, N. *Natural resource and environmental management in post-conflict countries: case studies on Timor-Leste*. Fukuoka: Touka Shobo, 2012.
- NICOL, B. *Timor: a nation reborn*. Singapore: Equinox Publishing, 2002.
- NICOLAI, S. *Learning independence education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*. Paris: International Institute for Educational Planning; UNESCO, 2002.
- SILVA, A. B. da. *Funu no mudansa klimatika*. Melbourne: TLSA, 2009.
- SILVA, A. B. da. Amílcar Cabral's pedagogy of liberation struggle and his influence on FRETILIN 1975-1978. 2010. Disponível em: <http://tlstudies.org/pdfs/chp_45.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- SILVA, A. B. da. *FRETILIN Popular Education 1973-1978 and its relevance to Timor-Leste Today*. 2011. Thesis (Doctor of Philosophy) – University of New England, Aemidale, 2011a.
- SILVA, A. B. da. *Timor-Leste, in the mapping and analysis of human rights and peace education in Southeast Asia*. Salaya: Mahidol University, 2011b.
- SILVA, A. B. *Rai Inan-Terra Madre: obrigasaun Estado no comunidade orijinal*, 2013. Disponível em: <<http://ksitl.org/?p=360>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- SILVA, A. B. da. *Siensia ba dame iha Timor-Lorosae, em Hatene kona ba Timor-Leste*. Díli: UNTL, 2013. v. 1.
- SILVA, A. B. Da. *Siensia ba dame iha Timor-Lorosae. Hatene kona ba Timor-Leste*, Melbourne, v. 1, 2013
- SILVA, A. B. da *Foensae e Maubere*. Díli: Publikasaun Biblioteka Maubere, 2014.



QUINN, M. Choosing language for teaching in primary school classrooms. In: EARNEST, J.; BECK, M.; CONNELL, L. *Education and health rebuilding in a post-conflict transitional society: case studies from Timor-Leste*. Dordrecht: Sense Publishers, 2008.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República*. Díli: RDT, 1976. Reprinted in: FRETILIN; GOVERNO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE. *Timor-Leste: uma luta heróica*, Lisboa, 1976.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República*. Parlamento Nacional de Timor-Leste, Díli, 2002.

TIMOR-LESTE. *Strategic Development Plan 2011-2030*. Díli: Ministry of Education, 2011.

TIMOR-LESTE. *Orçamento Geral do Estado 2014: planos de acção anual*. Díli: Ministério das Finanças, 2014. Livro 02

UNICEF. *Progress report on support for UNICEF's education in emergencies and post-crisis transition Programme*. Díli: UNICEF Timor-Leste, 2010.

UNFPA. *Census Timor-Leste, 2004*. 2004. Disponível em: <<http://gov.east-timor.org/AboutTimorleste/population.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

UNTL. *Plano Estratégico 2011*. Díli: Universidade Nacional Timor-Lorosaè, 2011.

EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE

Manuel Belo de Carvalho

Introdução

A República Democrática de Timor-Leste é um dos países mais jovens do mundo e está situado no sudoeste asiático na parte oriental da ilha de Timor. Seu território faz fronteira a oeste com a Província Indonésia de Nusa Tenggara Timur (ou Timor Ocidental). Ao norte é banhado pelo Mar de Savu e pelo estreito de Wetar, enquanto ao sul o Mar de Timor faz a ligação com a Austrália, numa extensão de 500 km. Na parte ocidental da ilha encontra-se o enclave de Oecusse que, tal como os ilhéus de Ataúro e de Jaco, fazem parte do território de timorense.

Timor-Leste foi colônia de Portugal no período compreendido entre 1512 e 1975, quando foi ocupado pela Indonésia e considerado sua 27^a província, Timor-Timur. Ou seja, é um país que viveu 450 anos de colonização portuguesa e 24 anos de ocupação indonésia. Em 30 de agosto de 1999, em referendo organizado pela Organização das Nações Unidas, cerca de 80% do povo timorense optou pela independência, que foi restaurada no dia 20 de maio de 2002.

Após o referendo, as tropas indonésias destruíram o país. Edifícios foram incendiados e 90% das escolas danificadas. Quase todos os professores não timorenses de ensino básico e secundário abandonaram o país. Logo que ficaram preenchidas as condições mínimas de segurança, com a ajuda de professores e educadores timorenses e a colaboração técnica e financeira da comunidade internacional, foram reconstruídas escolas, contratados novos professores, e o sistema educativo conheceu o regresso a alguma normalidade a partir do ano letivo de 2001-2002. Com a restauração da

independência, Timor-Leste confrontou-se com o enorme desafio da reconstrução nacional. A Educação representava, nesse percurso, uma das áreas a que foi dada maior atenção e uma daquelas a que foi conferida maior importância.

A reconstrução do país contou com a cooperação dos países da CPLP, como Brasil e Portugal, e de agências internacionais como ONU, UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, Jaica, Koica, entre outros. Os principais passos na reconstrução do sistema educativo timorense foram os seguintes: recriação dos cursos de formação inicial e contínua de professores nas universidades e nos centros de formação; reconstrução das escolas básicas e secundárias do país; reestruturação do currículo do ensino básico, secundário e do ensino superior; reativação dos programas de reintrodução e consolidação do Português em todos os níveis do ensino e nas instituições governamentais em cooperação com a Missão Portuguesa e com o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES) do Brasil.

A educação básica

Na Constituição da República de Timor-Leste, aprovada no ano de 2002, no seu artigo 59, define-se uma política orientada para garantir aos timorenses “[...] um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei” (TIMOR-LESTE, 2002). O ensino básico compreende a educação primária e pré-secundária (terceiro ciclo de ensino básico), num total de nove anos de escolaridade, a que se seguem três anos de educação secundária.

De acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional (PDN), deve-se notar que foram conseguidos progressos significativos na área das matrículas. Timor-Leste estimava que, até o ano de 2015, 88% de crianças na idade correcta estariam matriculadas do primeiro ao sexto ano de escolaridade. Já ultrapassamos esse valor, tendo, em 2011, alcançado 90% de crianças na idade correcta matriculadas no ensino básico.

O ensino básico debate-se atualmente com vários desafios, incluindo:

Apenas 37.5% dos alunos tem a idade escolar oficial quando entram para a primeira classe, o que significa que 62.5% dos alunos entram para a escola mais novos ou mais velhos do que deveriam ser.

Mais concretamente, 26% dos alunos são um a dois anos mais velhos, 8.6% são três ou mais anos mais velhos, e 26.8% são mais novos.

Em 2010, menos de 54% das crianças com seis anos de idade iniciaram a primeira classe.

Mais de 70% das crianças abandonam os estudos antes de chegarem ao nono ano. A maior taxa de abandonos registra-se nos primeiros dois anos do ensino primário.

As crianças estão a demorar demasiado tempo a concluir o ensino básico. Cada criança precisa em média de 11.2 anos para concluir o sexto ano de escolaridade.

Existem mais rapazes do que raparigas na escola. Por cada dez rapazes matriculados no ensino primário e secundário existem nove raparigas. (TIMOR-LESTE, 2010c, p. 21-22).

Além da comparação do sexo, deve-se notar também os progressos significativos que foram conseguidos, como se prevê na tabela 7.1.

Tabela 1 – Indicador do progresso conseguido no ensino básico de 2000 a 2010

| Sujeitos da Educação | 2000 | 2010 |
|---|---------|---------|
| Alunos: | | |
| Primeiro e segundo ciclo do Ensino Básico | 190.000 | 229.974 |
| Terceiro ciclo do Ensino Básico | 21.810 | 60.481 |
| Professores: | | |
| Primeiro e segundo ciclo do Ensino Básico | 3.860 | 7.583 |
| Terceiro ciclo do Ensino Básico | 65 | 2.412 |

Fonte: Ministério de Educação (TIMOR-LESTE, 2010c, p. 21)

As 899 escolas de educação básica e secundária existentes em Timor-Leste em 2002/2003 eram frequentadas por cerca de 244 mil crianças. Mais de 80% das escolas são geridas pelo governo. A maioria das restantes escolas é gerida pela Igreja Católica; há algumas escolas privadas, na maioria em Díli. Uma em cada oito escolas e professores do nível primário encontram-se no sistema católico. As escolas católicas constituem mais de um quarto, e um terço das escolas nos níveis do ensino pré-secundário (terceiro ciclo do ensino básico) e secundário. A rede de educação é mais generalizada ao nível primário. À medida que se avança na escolaridade, a dimensão das escolas e o número dos funcionários aumentam.

O país completou 14 anos letivos (dois anos no momento crítico do governo da UNTAET) e 12 anos letivos do atual governo timorense a terminar em novembro de 2014. Existem hoje 278.775 estudantes em mais de 1.268 escolas em todos os níveis, da escolaridade do ensino básico nas escolas públicas como nas escolas privadas, e mais de 10 mil professores. Têm aumentado as matrículas dos mais pobres, das raparigas e das

crianças do meio rural, o que tem diminuído as disparidades nas taxas de participação escolar entre os grupos mais ricos e os mais pobres, urbanos e rurais, e entre rapazes e raparigas – 48% dos estudantes são raparigas. Muitas crianças que não estavam no sistema educativo em 1998/1999 matricularam-se nos primeiros anos da independência.

Educação básica (primeiro e segundo ciclos)

As crianças com seis ou sete anos podem matricular-se na educação primária. Em 2000/2001, os números na escola primária estabilizaram em cerca de 185 mil, com um grande número de crianças com idade acima da esperada. As crianças com idade superior à estipulada no sistema de educação primária totalizam quase 40% das matrículas. A dimensão média de uma escola é de cerca de 284 estudantes, com uma média de seis professores por escola. Dentro desse número geral, existem distritos com um crescimento superior ou inferior à média nacional, resultante do movimento da população das áreas rurais pobres onde as matrículas antes da independência eram baixas. O número de professores sofreu um grande aumento, mas agora está estabilizado. A população de professores primários, mais de quatro mil, é a categoria mais numerosa na força de trabalho do governo. Os estudantes regressam à escola em grande número antes de todos os professores serem recrutados, o que explica a elevada proporção de alunos por professor.

Existem hoje cerca de 70 mil crianças com idade superior à desejável nas escolas primárias. Há altos níveis de reprovação e de abandono escolar, o que significa que menos de 50% das crianças atingem e completam a sexta classe. A alta taxa de reprovação e abandono, combinada com uma idade de início de escolaridade avançada, diminui as taxas de matrícula. Cada ano, cerca de 8 mil crianças atingem a idade adulta sem educação formal. A proporção aluno/professor nas escolas primárias ainda é bastante elevada (MECJD, 2005, p. 8).

A organização do ensino básico compreende-se de uma forma específica de acordo com o artigo 13 da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (TIMOR-LESTE, 2008):

- 1) O ensino básico compreende três ciclos, o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos, e o terceiro de três anos, nos termos curriculares: a) No primeiro ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, sem prejuízo da coadjuvação deste em áreas especializadas; b) No segundo ciclo, o ensino organiza-se por áreas disciplinares de formação de base, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação

dos saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudos e à obtenção de formação complementares, e desenvolve-se predominantemente, em regime de um professor por área; c) No terceiro ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integra coerentemente áreas vocacionais diversificadas, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação de saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalhos e de estudos e à obtenção de formação complementares [...].

Entre os princípios gerais da educação básica do país estão a formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram, e se empenharem ativamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentáveis (artigo 2º b. da LBE 2008). No acesso à educação e na sua prática, é garantido a todos os timorenses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar.

Educação básica do terceiro ciclo

Por tradição, a educação pós-primária em Timor-Leste é dividida em três anos da educação pré-secundária ou terceiro ciclo do ensino básico e três anos de educação secundária. O número de escolas pré-secundárias é atualmente de 120, das quais 31 são geridas pela Igreja Católica. A escola pré-secundária “típica” possui uma população estudantil de mais de 330 alunos, com duas ou mais classes por cada ano. As escolas maiores são também mais vantajosas em termos de eficácia ao nível do ensino secundário, em que os professores tipicamente se especializam numa ou duas disciplinas.

O número de escolas pré-secundárias ou terceiro ciclo, que era de 97 em 1999, passou para 113 em 2003, das quais 37 eram privadas (33 católicas, três privadas e uma islâmica) e 76 públicas. Também o número de alunos aumentou de 21.810 em 1999 para 38.180 em 2003. Em 2006, o número de alunos no terceiro ciclo do ensino básico ou pré-secundário era já de 50.300, verificando um crescimento de 31,7% relativamente em 2003. No início do ano letivo de 2007/2008, constatava-se um grande crescimento nesse subsistema educativo, traduzido nos indicadores seguintes: 147 escolas, 59.202 alunos e 1.323 professores, entre permanentes e contratados (TIMOR-LESTE, 2007, p. 2).

Mais de 40 mil estudantes encontram-se actualmente matriculados no ensino pré-secundário. Tal como acontece na educação primária, as crianças com idade superior à estipulada totalizam 60% dos estudantes nas escolas do terceiro ciclo. Mas, ainda, com uma taxa líquida de matrícula de só 25%, isso implica que cerca de 45 mil crianças na faixa etária dos 12 aos 14 anos não frequentam a educação pré-secundária ou terceiro ciclo.

O número de professores desse nível de ensino tem subido ao longo dos últimos anos para mais de 1.600. Um efeito desse fato é que a proporção aluno/professor tem diminuído, apresentando valores bastante favoráveis segundo os padrões da maioria dos países em vias de desenvolvimento.

Entre os anos 2000 e 2010 houve progressos importantes. De acordo com dados do Plano Estratégico do Desenvolvimento (TIMOR-LESTE, 2010c), o número de professores da educação básica do primeiro e segundo ciclos subiu de 3.860 para 7.583, e o número de estudantes cresceu de 190.000 para 229.974. Na educação básica do terceiro ciclo, o número de alunos cresceu de 21.810 para 60.481, tendo o número de professores aumentado de 65 para 2.412.

Formação de professores em Timor-Leste

A formação inicial e contínua de professores veio a ganhar crescente importância. Justifica-se, por isso, a realização de uma pesquisa orientada a caracterizar as orientações da legislação nas práticas da formação de professores em Timor-Leste, bem como analisar as ofertas da formação inicial e contínua, as modalidades de prática, os conteúdos da formação, o problema da pedagogia e da língua.

No contexto de reconstrução do sistema educativo, como aquele que vem caracterizando a situação em Timor-Leste, a formação inicial e contínua de professores debate-se com graves problemas:

- 1) O recrutamento dos professores de todos os níveis do ensino não está definido por critérios rigorosos, mas por escolhas dos que têm uma posição privilegiada. Por isso, deve acontecer nos dados apresentados uma baixa qualidade dos professores em exercícios como se prevê a seguir.
- 2) As dificuldades das instituições de formação inicial (carência de número e qualificação dos docentes em várias áreas disciplinares; adequação dos currículos; os professores não dominam as línguas de instrução do ensino, que são o português e o tétum).
- 3) A escassez de materiais de formação (não há produção do material das matérias de formação no país ou as matérias são produzidas fora do país, falta de bibliotecas; acesso à literatura científica recente).
- 4) A situação linguística do país (nos debates públicos ainda se discute que as quatro línguas, português, tétum, inglês e indonésio, optadas no país e que são utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis da escolaridade e da

administração pública não estão dominadas por: competências linguísticas, competências de comunicação e competências metalinguísticas pelos professores e alunos.

Tabela 2 – Nível de formação de professores de ensino básico

| Habilitações dos professores timorenses do Ensino Básico | Formação Acadêmica |
|--|--------------------|
| 6º ano da escolaridade | 111 |
| 9º ano | 88 |
| 12º ano | 5.962 |
| Diplomas de várias especialidades | – |
| Bacharelato | 1.576 |
| Licenciatura | 304 |
| Mestrado | 2 |
| Total | 9071 |

Fonte: Ministério da Educação (TIMOR-LESTE, 2012)

Nessas circunstâncias, afigura-se pertinente colocar a questão seguinte: num contexto marcado por dificuldades severas na organização e no funcionamento do sistema educativo, qual é o papel atribuído à formação inicial e contínua de professores e como vem sendo praticado esse papel, tendo em conta, designadamente, os circunstancialismos linguísticos?

O objetivo principal do estudo, formulado em termos genéricos, é de caracterizar as modalidades das práticas de formação inicial e contínua de professores e os percursos do seu desenvolvimento, analisando os condicionalismos que a questão linguística coloca.

Esse objetivo principal detalha-se nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar os aspectos fundamentais da evolução da política educativa de Timor-Leste e as mudanças em curso no campo da educação; 2) caracterizar as orientações legislativas da formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste; 3) descrever as modalidades e conteúdos das práticas de formação inicial e contínua de professores que têm vigorado no país; 4) caracterizar o modo como a formação inicial e contínua de professores tem confrontado a “questão da língua” em Timor, nos planos dos conteúdos de formação e das línguas de formação.

A escolha do tema do estudo justifica-se em função de argumentos académicos e também de argumentos socioeducativos e políticos. A seguir explora-se o sentido de cada uma destas dimensões: 1) **Argumentos académicos**: a formação inicial e contínua de professores em Timor-

Leste é uma temática que vem despertando o interesse dos educadores e pesquisadores que lidam com os problemas do ensino, da pesquisa e da extensão nas instituições básicas, médias e superiores da educação. São exemplos as seguintes dissertações de mestrado: *Formação de professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua* (CARVALHO, 2007); *Estudo comparativo entre professores que fizeram e não fizeram Curso de Formação Docente na República Democrática de Timor-Leste* (FERNANDES, 2006). A formação inicial e contínua de professores em Timor é entendida como instrumento que pode contribuir para a melhoria da qualidade acadêmica no processo de ensino aprendizagem.

2) **Argumentos educativos:** a formação inicial e contínua de professores nas escolas básicas, médias e no ensino superior é um tema atual em todos os países. Em Timor-Leste, a criação do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), enquanto estabelecimento público dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministério da Educação, com a competência de promover a formação do pessoal docente do sistema educativo (Decreto-Lei nº 4, de 26 de janeiro de 2011), sinaliza a relevância que a formação dos professores tem no sistema educativo (TIMOR-LESTE, 2011).

3) **Argumentos institucionais:** o sistema de formação inicial de professores da educação superior é composto por quatro universidades, sendo apenas uma delas pública, a Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL) e as três outras, universidades privadas: Universidade da Paz, Universidade de Díli e Universidade Oriental de Timor Lorosaê, e três instituições de educação superior, que são as seguintes: Instituto Católico para Formação de Professores, de Baucau; Instituto Superior Cristal, de Díli e Instituto de Ciências Religiosas “São Tomás de Aquino, de Díli. Na formação contínua de professores atua apenas o INFORDEPE. Até o momento, o país não dispõe de um sistema de formação inicial e contínua suficientemente estruturado. Também não tem recursos humanos locais qualificados, nem no Ministério da Educação, nem na UNTL, para desenvolver e implementar normas e procedimentos de formação adequadas.

4) **Argumentos políticos:** o conhecimento da formação inicial e contínua de professores, que estudos de natureza acadêmica podem proporcionar, é uma condição importante para se poder desenhar políticas mais consentâneas com as necessidades do país.

Os métodos utilizados neste estudo são a análise documental e sondagens. Como instrumento de recolha dos dados, utiliza-se o questionário aos formandos da formação inicial e contínua dos cursos de licenciatura das universidades e instituições de ensino superior de educação acreditadas e do INFORDEPE. Além disso, realizaram-se entrevistas com formadores e dirigentes das instituições formadoras. O estudo realiza-se em

duas fases: a primeira com os formandos e a segunda com os formadores e dirigentes das instituições.



Dificuldades enfrentadas na formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste

As áreas consideradas mais críticas na atividade dos professores, na sequência deste quadro, são a falta de recursos materiais, de formação em língua portuguesa, a língua “da escola” que se encontra em processo de generalização e a inabilidade dos professores com as estratégias de ensino. Para melhorar as competências profissionais dos professores, considera-se que é preciso ter conhecimentos na área do saber disciplinar, do saber pedagógico e do saber linguístico. Sendo assim, a questão linguística ainda se discute nos debates públicos, pois as quatro línguas usadas em Timor-Leste (português, tétum, inglês e indonésio) não estão dominadas em quaisquer competências do seu uso pelos professores e alunos.

É nesse quadro que ganham particular relevância os problemas que enfrenta o INFORDEPE para apoiar a formação, designadamente, a falta de recursos humanos (falta de formadores nacionais) e a falta de recursos materiais, como materiais didáticos, laboratórios e equipamentos.

O INFORDEPE não tem ainda um programa de ação sistemática e organizada para a formação contínua de professores; essa é de natureza tendencialmente episódica, baseando-se nos programas e nas necessidades dos docentes. Desenvolve, entretanto, um curso de bacharelado organizado pela UNTL, sob tutela do Ministério da Educação, com a cooperação da Missão Portuguesa e Brasileira.

Sendo assim, torna-se premente a concepção e o desenvolvimento de uma estratégia para a formação contínua de professores, capaz de capacitá-los com habilitação académica de nível secundário ou com o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico e Desporto que estão a ensinar nas escolas básicas e secundárias. Tal formação deve necessariamente privilegiar saberes pedagógicos, metodologias de ensino e conhecimento científico relevante para a área disciplinar. De fato, uma grande percentagem dos professores que hoje são profissionais não foi formada pelas faculdades de Educação e não possui diplomas do ensino superior. Timor-Leste tem 6.161 professores e, por isso, a sua formação vai necessariamente estender-se no tempo. Uma outra dificuldade prende-se com o fato de a formação implicar perturbações nas atividades das escolas de origem dos professores.

Nesse cenário, é uma óbvia desvantagem o facto de o INFORDEPE não ter recursos humanos preparados para organizar e desenvolver as ações de formação necessárias. De momento, o INFORDEPE visa capacitar todos os professores, tanto funcionários permanentes como contratados,

de escolas públicas ou privadas, de todos os níveis, para elevar a qualidade e melhorar o exercício das suas funções. As atividades nos seus projetos de formação contínua de professores do ensino primário são coordenadas com a UNICEF e as ONGs “Crianças da Crise” e “Care Internacional”; no ensino básico de terceiro ciclo e secundário, o Instituto conta com o apoio da UNTL e da cooperação portuguesa e brasileira; os cursos de bacharelado são desenvolvidos em colaboração com a Embaixadas Portuguesa e Embaixada Brasileira, sob tutela do Ministério da Educação. Na procura da consolidação do seu grupo de formadores, o INFORDEPE, para garantir a continuidade e aumentar a qualidade da formação, tem vindo a selecionar os melhores participantes nas suas atividades, avaliados em função das habilidades profissionais e competências que têm revelado nas ações em que têm estado envolvidos. Essa poderá ser uma forma de responder à necessidade, referida por alguns entrevistados, de melhorar os seus métodos pedagógicos.

No que diz respeito à formação inicial de professores, o currículo da UNTL, preparado pelos docentes de cada departamento, é composto por disciplinas básicas, disciplinas educacionais, disciplinas específicas e disciplinas institucionais, apresentando, a este nível, semelhanças com o curso de bacharelado na formação contínua. Esse currículo foi avaliado pelo Ministério da Educação através dos seus assessores internacionais de Portugal, Brasil e Indonésia. A organização curricular orienta-se para a construção de um perfil de professor em que são consideradas de maior importância as funções de transmissor de conhecimentos, de investigador, de facilitador criativo e de agente inovador.

Modalidades de formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste

A dimensão mais valorizada pelos sujeitos entrevistados ao serem questionados sobre o que caracteriza um professor como bom profissional na área do “saber disciplinar” foi o domínio da matéria lecionada e dos saberes científicos correspondentes à sua especialidade. Na área do “saber didático-pedagógico”, a vertente mais enfatizada foi a da metodologia de ensino e as atividades de planificação; na área das “atitudes, comportamentos e valores”, foram valorizadas características como a pontualidade no trabalho, a disciplina e as boas relações com os membros da comunidade educativa (CORDEIRO, 2010).

Para melhorar as competências profissionais dos professores, os entrevistados consideram que é preciso ter conhecimentos na área do saber disciplinar, do saber pedagógico e do saber linguístico. Libâneo (2001) destaca a importância da formação do professor, independentemente da

área de atuação com domínio de diversos aspectos da prática pedagógica de forma a seguir:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenómeno educativo no histórico-social; a formação técnico-prático visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didáctica, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (LIBÂNEO apud GONZAGA; GONÇALVES, 2011, p. 4373-4374).

Nesse sentido, as escolas básicas e secundárias de Timor-Leste, na sua maioria, ainda não desenvolvem acções de formação continuada, embora os professores participem nas formações promovidas pelo INFORDEPE em áreas como a língua portuguesa e as ciências exatas ou no quadro do curso de bacharelado ao nível de ensino superior. Nesse contexto, Libâneo (2002 apud CORDEIRO, 2010, p. 66) destaca que “o aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objectivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor”. Ao reforçar essa ideia, Zeichner (apud GARCIA, 1999, p. 39) ressalta que, “as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores”. As atividades de formação contínua em que se considera que os professores estão mais necessitados encontram-se nas áreas das Ciências Exactas (Biologia, Física, Química e Matemática), na área das Ciências sociais e na área das línguas, designadamente, do Português.

As vantagens identificadas da existência do INFORDEPE no Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste são, para lá da existência de recursos físicos próprios, são as de essa estrutura poder avaliar os professores, promover novos conhecimentos conforme as exigências das novas tecnologias, propiciar conhecimentos pedagógicos aos professores que não são formados pelas faculdades de Educação ou institutos superiores de educação, proporcionar conhecimentos básicos de metodologias do ensino, aprofundar os conhecimentos dos professores nas ciências e nas especialidades e promover conhecimentos profissionais ligados à Administração e Organização Escolar.

À procura da consolidação da ação envolvida do seu grupo de formadores, o INFORDEPE considera uma forma de responder à

necessidade, referida por alguns entrevistados, de melhorar os seus métodos pedagógicos.

As opiniões expressas pelos entrevistados apontam que o estágio pedagógico aparece como momento importante no processo de profissionalização, através da imersão na prática real. No entanto, entende-se que ele é muito limitado no tempo e que carece de recursos materiais e didáticos para apoiar as atividades dos formandos. O estágio pedagógico constitui um espaço particularmente importante de relação da UNTL com as escolas básicas e secundárias. São reconhecidos, como aspectos mais marcantes, o conhecimento na área das Ciências da Educação, o desenvolvimento dos seus conhecimentos através da teoria e da prática e o seu conhecimento científico, apesar da falta de recursos materiais e humanos com que a UNTL se debate. As principais mudanças apontadas vão no sentido da supressão de disciplinas consideradas não relevantes, da valorização de cadeiras básicas educacionais e de cadeiras específicas acompanhando a evolução dos campos de saber, da introdução de novas disciplinas, como Educação Tecnológica ou Filosofia da Educação.

Acresce que essa integração é facilitada por uma articulação, em termos institucionais, das várias agências envolvidas. Na Faculdade de Educação Artes e Humanidades (FEAH) da UNTL, os bacharelados e as licenciaturas em ensino apontam para uma integração da formação profissional docente em diversas áreas, designadamente, integração curricular, de relação entre teoria e prática e, também mesmo, institucional, cabendo à Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL a responsabilidade pela condução do processo. Assim sendo, o modelo caracteriza-se, à partida, pela integração, desde o início dos estudos, das três componentes que definem o perfil profissional do professor: componente do âmbito da futura docência, componente pedagógica teórica, componente pedagógica prática e monografia (FEAH-UNTL, 2012).

A organização curricular das licenciaturas em ensino reflete, com clareza, o seu ideal integrador: a formação na especialidade e a formação pedagógica são ministradas, em simultâneo e desde o início do curso, aos futuros professores; na última etapa há um estágio de seis meses, em escolas básicas e secundárias, com apoio de orientadores de cada área de especialidade, da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL ou de outras agências de formação e das escolas básicas e secundárias.

Os planos de estudos propostos permitem ao estudante futuro professor realizar a aprendizagem das matérias de que vai ser professor, dos saberes de Ciências da Educação que fundamentam a sua atuação como professor e, ainda, através da prática pedagógica, ir progressivamente tomando contato com o seu futuro contexto de ação e os problemas concretos da sua futura profissão (UNTL, 2012).

O estágio corresponde, de fato, a um momento importante da formação profissional de professores, a um momento em que se manifesta a articulação das várias componentes de formação, a interação entre a teoria e a prática e a valorização da experiência vivida da investigação. A aprendizagem da docência na prática tem nesse momento a sua expressão mais alta.

Ao estágio podem ser associados os seguintes objetivos fundamentais:

1) integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência; 2) estruturar o processo de ensino/aprendizagem; 3) integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar; 4) desenvolver a capacidade de direcção e orientação educativa da turma; 5) desenvolver a competência nos domínios de observação e da avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; 6) desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar; 7) contribuir para que a acção educativa desenvolva a interacção escolar/comunidade. (PACHECO; FLORES, 1999).

Analisando concretizações desse modelo integrado de formação, Campos (apud ESTEVES, 2002, p. 82) refere como zonas críticas algum déficit de articulação efetiva entre as componentes de formação e a obrigatoriedade de uma opção vocacional precoce por parte dos estudantes. Ao modelo integrado tem sido contraposto o modelo chamado “sequencial”. Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 86), se o sistema sequencial ultrapassa o divórcio entre a teoria e a prática e inclui o estágio no curso, não deixa também de contribuir para a compartimentação, no tempo, entre formação em ciências da especialidade e a formação em ciências da educação, com prioridade daquela sobre esta.

Nessa perspectiva, Esteves (2002, p. 214) afirma tratar-se de dar precedência, nos três ou quatro primeiros anos do curso, à formação numa dada especialidade científica e, só depois de esta ser concluída, dar lugar à formação educacional em sentido restrito. Refere aquela autora que esse modelo se concretiza em dois “submodelos distintos” conforme a duração dos respectivos cursos. Num deles, os primeiros três anos são preenchidos pela formação na especialidade, o quarto ano, pela formação em ciências da educação, e o quinto ano, pela prática pedagógica (estágio); no outro, trata-se de uma modalidade bietápica, sendo atribuído o grau de licenciado ao fim dos quatro primeiros anos de formação numa determinada especialidade, obtendo-se uma qualificação profissional para a docência após um quinto ano de formação em ciências da educação e um sexto ano da prática pedagógica (estágio).

As consequências menos positivas que emergem desse modelo prendem-se com o fato de “a formação de um professor se fazer por justaposição de conhecimentos e práticas sem interação mútua” (FORMOSINHO, 1986, p. 96). Daqui se pode inferir que não há um fio condutor que articule as diversas componentes de formação. Formosinho (1986) assinala que esse modelo confere maior ênfase à preparação geral e científica do que ao componente pedagógico-didático e assinala ainda o fato de o contato com a situação prática de ensino ocorrer tardiamente. O modelo sequencial privilegia a aquisição de conhecimentos sequenciais que mais tarde “sequencialmente”, possam ser transferidos para a prática. O aluno adquire os conhecimentos de uma forma mais abstrata, o que dificulta a perspectivação das aprendizagens em termos situacionais.

Apesar das vantagens que apresenta face ao sistema teorcionista/empiricista, Ribeiro (apud PACHECO, 1995, p. 90) aponta ao sistema sequencial as seguintes desvantagens:

- a) a articulação das várias componentes formativas não é tão fácil e a sua integração não é parte constituinte do programa mas ocorre (ou não ocorre) por virtude dos próprios formandos e formadores;
- b) confere maior ênfase à preparação geral e científica do que à componente pedagógica-didática, correndo-se o risco de negligenciar a sua tradução em formas consentâneas com as condições efectivas e o nível de desenvolvimento dos alunos;
- c) o contacto com situação prática de ensino ocorre tardiamente no programa com a desvantagem inerente de uma transição ou confronto não totalmente preparados.

Procurando caracterizar um outro modelo, o “teorcionista/empiricista”, Pacheco e Flores (1999, p. 66) afirmam que

a lógica organizacional do modelo teorcionista obedece a um defasamento contínuo dos tempos curriculares de formação do professor em três partes: primeiro a formação teórica na universidade, em ciências da especialidade; segundo a aquisição de experiência de ensino na escola, sem qualquer orientação e formação pedagógica; terceiro a formação pedagógica, nas instituições para ser vocacionados por alguns anos e quando o professor já possui um diploma numa especialidade de ensino.

Nesse modelo, muitas vezes falta a operacionalização da teoria, não se tornando claras as suas implicações para a prática. O modelo compartimentado separa a formação no tempo e no espaço e separa os conteúdos a ensinar das componentes profissionais da formação. Esses

dois componentes são garantidos em tempos diferentes, por pessoas e instituições diferentes.

A consequência global é que “não há uma linha condutora ao longo da formação; não há base aglutinadora; uma coordenação integradora” (FORMOSINHO, 1986, p. 15). O mesmo autor salienta que a experiência do ensino não fecunda a teoria pedagógica, podendo, até desligar-se completamente dela. Como consequência, as disciplinas das Ciências da Educação podem estar afastadas da realidade escolar; a prática do ensino poderá não ser referenciada a nenhuma teoria educacional aprendida na Universidade.

Formosinho (1986, p. 84-85), baseando-se nos processos de aquisição do saber, estabelece os pressupostos básicos do modelo:

[...] são a de que os conhecimentos “saber”, competência “saber-fazer” e atitudes “saber-ser” profissionais necessários a um professor provêm predominantemente da sua experiência docente; e que o professor sozinho, em autoformação, pode adquirir a maioria dos saberes profissionais; que só a experiência ensina adequadamente, conseqüentemente que só os práticos sabem verdadeiramente [...] todos os conhecimentos que um professor deve ter devem ser transmitidos sistemática e sequencialmente, de modo expositivo, num contexto institucional acadêmico. Na essência, todas as práticas e atitudes se baseiam em ideias, conceitos e esquemas mentais e daí que todos os conhecimentos “saber-fazer” e “saber-ser” possam ser ensinados teoricamente pelos acadêmicos. Todos os conhecimentos assim aprendidos são facilmente transferíveis para a prática, pois que esta, na essência, se reconduz à execução de teorias, ideias concepções.

Questões da língua

Em Timor-Leste existem aproximadamente 36 grupos étnicos e linguísticos. O tétum e o português são as duas línguas oficiais, como se refere no artigo 13 da Constituição de Timor-Leste, enquanto o inglês e o bahasa indonésia são reconhecidas como línguas de trabalho, fato consagrado no artigo 159 da Constituição. Além das línguas reconhecidas na Constituição, há, no pequeno território do país, aproximadamente 14.600 km², uma grande variedade de línguas nativas, cerca de 16, sendo algumas com uma ampla variação dialectal, e pertencentes a diferentes filiações genéticas, a saber austronésicas e papuásicas (ALBUQUERQUE, 2009).

Timor-Leste é um país multilíngue e a maioria dos timorenses fala duas ou mais línguas. De acordo com Hull (2005), 15 línguas diferentes são faladas no território timorense, além do português, do indonésio e do inglês. Para ele, os 15 idiomas que formam o patrimônio nacional (12 dos quais austronésicos, os demais de origem papua) são línguas “lusoides” no mesmo sentido que o inglês é uma língua germânica mas igualmente “romanoide”, graças ao seu longo e íntimo contato com o francês. Os 24 anos da dominação indonésia não conseguiram esmagar essa realidade concreta ou deturpar a índole linguística de Timor-Leste (HULL, 2005, p. 35).

Essa afirmação revela que o sistema indonésio não conseguiu diminuir a riqueza linguística daquela nação. Além das 15 principais línguas, há ainda outras línguas locais minoritárias. Pinho (2012, p. 35) aponta também para o surgimento de comunidades migratórias da população chinesa, que falam mandarim, cantonês e, principalmente, hakka.

Na restauração da Independência, em 20 de maio de 2002, o Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste escolheu a língua portuguesa como língua oficial, a par do tétum (art. 13 da Constituição RDTL) para continuarem a manter os laços de amizade com os diferentes povos em outros continentes. Além disso, para fortalecer a Constituição (art. 13), segundo a Lei de Base da Educação (LBE-14/2008), as línguas de instrução do sistema educativo são o português e o tétum (Art. 8º).

Em 2002, a oficialização dessas duas línguas foi garantida pela Constituição da República Democrática de Timor-Leste, enquanto o inglês e o indonésio são garantidos como línguas de trabalho. A respeito da escolha das línguas oficiais de Timor-Leste, Costa (2012, p. 215, grifo do autor) afirma:

[...] o povo timorense, através dos seus legítimos representantes, escolheu o tétum e o português como suas línguas oficiais. *A escolha da língua portuguesa* contabiliza: um *peso simbólico* (por ser língua da resistência à invasão indonésia, língua usada para dar informações ao mundo sobre a luta e os efeitos da invasão), *um aspecto identitário* (o do seu passado sem grandes imposições, sem grande impacto), um *aspecto afetivo* (ligação ao catolicismo, igreja que em conflitos de guerra – segunda guerra mundial, invasão indonésia nunca abandonou o povo) e um *aspecto geoestratégico* (Timor confinado à Indonésia e à Austrália). *A escolha da língua tétum* constitui, por um lado, a assunção do compromisso de defesa, desenvolvimento e promoção de uma língua em situação altamente desfavorecida.

Isso reafirma o carácter identitário da língua portuguesa em Timor-Leste. Em consonância com o pensamento acima, Hull (2001, p. 39) afirma:

Se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, dever [deve] manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésios, e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional.

A língua portuguesa já havia sido reconhecida em 20 de fevereiro de 1702 como língua administrativa pelo primeiro governador português para Timor-Português – António Coelho Guerreiro. Naquela época, o ensino envolvia apenas os seguintes aspectos: ler, escrever e contar, além do ensino da língua portuguesa.

A história da educação de Timor-Leste registra que os missionários iniciaram o processo de ensino com a fundação de um Seminário Menor em Solor (Indonésia). O Bispo dominicano Dom Manuel de Santo António Castro fundou, no ano de 1739, o primeiro seminário em Oecusse, usando a língua portuguesa como a língua de ensino em Timor-Português, atualmente Timor-Leste. No entanto, essa escola foi dissolvida por razões de segurança, quando a capital da província foi transferida de Lifau para Díli (BELO, 2008). Em 1863, o governador Afonso de Castro fundou uma escola régia em Díli, destinada aos filhos dos chefes e de outros principais. A direção dessa escola foi entregue ao segundo padre timorense, Jacob dos Reis e Cunha. O grande desenvolvimento das escolas das missões deu-se em 1878, quando o padre António Joaquim de madeiros, mais tarde Bispo de Macau, estabeleceu o programa da educação da juventude timorense com abertura de escolas rurais em Manatuto, Lacló, Lacluta, Samoro, Oe-cusse, Maubara, Baucau, etc. A instrução certa naquela altura era tão absorvente que os padres dedicavam-se mais às escolas do que à missionação. Essa situação mudou tempestivamente com o governo do Bispo Dom José da Costa Nunes (apud MARTINS, 2010).

Seja assim, após a independência, a maior parte da população ainda compreende a língua indonésia e apenas uma pequena parte fala o português fluentemente. Por isso, havia sérios problemas de implantação da língua (os indicadores estatísticos apontavam entre 5 e 10% de falantes utentes da língua portuguesa) e, a par dessa fraca implementação do português, o Banco Mundial afirma, em 2003, na sua investigação, que a comunidade de Timor-Leste que fala fluentemente essa língua é apenas 5%; em 2004, afirma que a comunidade timorense que fala fluentemente a língua portuguesa é 10% (WORLD BANK, 2003, 2004). No desfecho da primeira

década do século XXI, apresentam-se 36% dos timorenses falantes utentes da língua portuguesa (ARAÚJO, 2013). De 2000 a 2010, há uma evolução no uso dessa língua e todos os estudos apontam para um lento progresso na consolidação do português (Censo de 2010). Há indicadores que mostram que as novas gerações, com idades compreendidas entre 4 e 5 anos e 15 e 16 anos, estão muito mais disponíveis para assumir a língua portuguesa como sua e divertem-se a aprendê-la, sempre com olhos num futuro diferente e melhor (ARAÚJO, 2013).

Por outro lado, a formação em Língua Portuguesa, no ensino básico e secundário, visa à aquisição de “um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua segunda”. Considerando o livro o meio mais eficaz para a divulgação do património cultural português e para a preservação da língua, propõe-se que as bibliotecas escolares e distritais sejam generosamente apetrechadas com livros de autores portugueses.

Relativamente à língua portuguesa, os professores do ensino básico e secundário ainda não a dominam bem tanto na escrita quanto na fala. Isso se justifica por não a terem utilizada diariamente nas comunicações na sala de aula, ou seja, na interação quotidiana. Isso indica que o português é uma língua difícil de aprender, pois, ainda que tenha sido vivenciada em vários cursos de língua de diversas formas e em diferentes períodos, não se conseguiu dominá-la tanto na vertente oral como na escrita. O resultado da observação dos professores do ensino básico e secundário, na implementação do uso da língua portuguesa, mostra que a maioria deles não pratica o bom português na sala de aula. Os professores utilizam os manuais escolares de todas as disciplinas apenas para escrever no quadro os conteúdos da matéria, mas fazem as explicações, na aula, em tétum.

Propõe-se o incentivo ao ensino da Língua Portuguesa nas regiões de Timor, passando pelo investimento na produção de materiais que permitam o desenvolvimento e a promoção do uso dessa língua, nomeadamente, dicionários bilíngues, materiais de ensino do Português como língua segunda ou para fins específicos. Consideramos que seria conveniente a escola promover graus de exigência elevados no estudo da língua portuguesa pelos discentes, por ser essa a “ferramenta” de trabalho de todo e qualquer cidadão no território nacional, de modo a combater a ainda elevada taxa de “analfabetismo funcional”, bem como manter a realização da prova de exame nacional à disciplina de Língua Portuguesa, dada a sua importância no currículo nacional.

Na medida em que, na atualidade, está havendo a expansão do ensino do Português em todos os Distritos de Timor-Leste, entende-se que é necessário considerar a variedade do português timorense, que vem sendo descrita e considerada há bem pouco tempo, mas sobre a qual

já se pode perceber interferências lexicais, semânticas ou fonéticas das línguas nacionais, do indonésio e do inglês. Sendo assim, há um caminho de mão dupla em que tanto o português contribui para a ampliação das línguas nacionais, quanto a sua variedade timorense vai definindo suas especificidades.

Ainda nessa perspectiva, Costa (2012) diz que a participação de timorenses empenhados no ensino do Português é fundamental para o desenvolvimento dessa língua em Timor-Leste. O estudioso ressalta que “segundo os dados oficiais, os cerca de 6.670 professores do Ensino Básico dominam mal a língua portuguesa ou dominam um português bastante básico” (COSTA, 2012, p. 219).

Sendo assim, nos termos mais gerais, ao nível de um resultado, em relação ao uso da língua portuguesa nas escolas básicas, entendemos que os professores, os diretores das escolas e os diretores distritais e regionais devem repensar alternativas mais significativas para a implementação do uso do português no processo de ensino e aprendizagem. No que tange aos directores distritais e regionais, visualizamos ser importante que eles compreendam a forma profunda da utilização da língua portuguesa como língua fundamental do ensino para todas as disciplinas do ensino básico em exceção do tétum e do inglês.

O governo em geral, e particularmente o Ministério da Educação de Timor-Leste, não pode tratar apenas a formação da Língua Portuguesa nos cursos de curto prazo aos professores, mas tem de oferecer uma garantia controlada na continuidade de observação direta dos professores na implementação do uso da língua portuguesa na transmissão de conhecimentos aos alunos em todos de níveis de escolaridade baseada numa legislação sobre a “política da implementação da língua” no país. Com essa legislação, podemos resolver a questão da língua portuguesa como língua oficial do nosso país.

Considerações finais

Em 2010, menos de 54% das crianças com seis anos de idade iniciaram a primeira classe. Mais de 70% das crianças abandonam os estudos antes de chegar ao nono ano. A maior taxa de abandonos regista-se nos primeiros dois anos do primeiro ciclo do ensino básico. As crianças estão a demorar demasiado tempo a concluir o ensino básico. Cada criança precisa em média de 11,2 anos para concluir o sexto ano de escolaridade.

De acordo com o PDN, deve-se notar que foram conseguidos progressos significativos na área das matrículas. Recentemente, Timor-Leste estimava que até 2015, 88% de crianças na idade correta estariam

matriculadas do primeiro ao sexto ano de escolaridade. Já ultrapassamos esse valor, tendo, em 2011, alcançado 90% de crianças na idade correta matriculadas no ensino básico.

Muito são os desafios acerca da formação inicial e continuada dos professores no país. Como foi abordado na investigação, várias são as áreas de saber disciplinar, do domínio da matéria lecionada e dos saberes científicos correspondentes à sua especialidade. Na área do “saber didático-pedagógico”, a vertente mais enfatizada é a da metodologia de ensino e das atividades de planificação e do saber linguístico. Aponta-se, também, a falta de materiais didáticos, laboratórios e equipamentos nas áreas das Ciências Exactas, Ciências Sociais e Ciências Humanas, bem como de laboratório de informática para apoiar as actividades dos formandos.

Além da dificuldade em se mudar de paradigma e admitir a (re) organização curricular, orienta-se para a construção de um perfil de professor em que são consideradas de maior importância as funções de transmissor de conhecimentos, de investigador, de facilitador criativo e de agente inovador exigido pela sociedade atual. Embora essas dificuldades sejam inegáveis, é preciso apurar o olhar e enxergar as possibilidades surgidas no decorrer do processo.

Por outro lado, na situação linguística do país ainda se discutem as línguas oficiais (português, tétum) adotadas nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis da escolaridade e da administração pública, as quais ainda não são dominadas: competências linguísticas, competências de comunicação e competências metalinguísticas, pelos professores e alunos do país. Além disso, a pesquisa considera como fatores imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em Timor-Leste: valorizar a variedade do português timorense e buscar na língua tétum aspectos facilitadores para o aprendizado da Língua Portuguesa.

Referências

ALBUQUERQUE, D. B. Língua e meio ambiente na literatura oral em língua tétum, Timor-Leste. *Language and Ecology*, v. 3, n. 3, 2009.

ARAÚJO, C. Desenvolvimento da língua portuguesa na primeira década do século XXI. In: SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO EM DÍLI. 2013. Díli. *Anais...* Díli: UNTL, 2013.

BELO, C. F. X. *A língua portuguesa em Timor-Leste*. 2008. Disponível em: <[http://forumhakesuk.blogspot.com/2008/05/lngua-portuguesa-em-timorleste_18.html](http://forumhaksesuk.blogspot.com/2008/05/lngua-portuguesa-em-timorleste_18.html)>. Acesso em: 15 nov. 2009.

CAMPOS, B. P. *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento, 2002.

- CARVALHO, M. Belo de. *Formação de professore em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2007.
- COSTA, N. M. L. *A Formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos*. CEFET-RN, 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- COSTA, L. A língua: fator de identidade nacional leste-timorense. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: PUC-SP, 2012.
- CORDEIRO, V. J. *Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na Escola Profissionalizante*. Concórdia: SENAC, 2010. p. 65-71.
- ESTEVES, M. M. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- FEAH-UNTL. *Projeto Político Pedagógico da Unidade Curricular de CCM*. Díli: Universidade Nacional Timor Lorosãe, 2012.
- FERNANDES, A. A. *Estudo comparativo entre professores que fizeram e não fizeram curso de formação docente na república democrática de Timor-Leste*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- FORMOSINHO, J. Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado, o modelo integrado. In: GEP-ME. *As ciências da educação e a formação de professores*. Lisboa, GEP-ME 1986, p. 81-106.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GONZAGA, A. E. S.; CONÇALVES, H. H. Os desafios da formação contínua dos professores dos cursos técnicos do IFPB-CAMPUS CAJAZEIRAS. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 4368-4379.
- HULL, G. *Timor-Leste: identidade, língua e política educacional*. Lisboa: Instituto Camões, 2001.
- _____. *Gramática da língua tétum*. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel, 2005.
- MECJD. *Política Nacional de Educação 2005-2009*. Díli: Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, 2005.
- MARTINS, F. M. *Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste*. Salvador: Universidade Federal de Bahia, 2010.
- NÓVOA, A. Os professores na virada milénio: do excesso dos discursos a pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.
- _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

- NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.
- PACHECO, J. A. *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1995.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PINHO, H. *Atlas de Timor-Leste*. Porto: Porto Editora, 2012.
- TAVARES, J. Formação inicial e contínua de professores: 36 realidades e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 1, n. 3, p. 109-124, 1988.
- UNTL. *Projecto Político Pedagógico da Unidade Curricular de CCM*. Díli: Universidade Nacional Timor Lorosaê, 2012.
- PNUD. *Relatório de desenvolvimento humano de Timor-Leste*. Díli, PNUD, 2002.
- TIMOR-LESTE. *Censos da População de 2010*. Díli: Ministério das Finanças, 2010a.
- _____. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli: Assembleia Constituinte, 2002.
- _____. *Decreto-Lei nº 04/2011, de 26 de jan. de 2011*. Aprovação do Estatuto do Instituto Nacional de Formação Professores e Profissionais da Educação. Díli: Ministério da Educação, 2011.
- _____. *Decreto-Lei nº 22/2010, de 09 de dez. de 2010*. Lei Orgânica do Ministério da Educação. Díli: Ministério da Educação, 2010b.
- _____. *Lei nº 14/2008, 29 de out. 2008*. Lei de Bases da Educação Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Díli: Ministério da Educação, 2008.
- TIMOR-LESTE. Ministério da Educação (2007-2012). *Política Nacional da Educação: construir a nossa nação através de uma educação de qualidade*. Díli: Ministério de Educação, 2007.
- _____. *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli, 2010c. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- _____. *Plano do Ministério da Educação 2013-2017*, de 04 de outubro de 2012. Díli: Ministério da Educação, 2012.
- WORLD BANK. *Timor-Leste education: the way forward*. Díli: World Bank, 2003.
- _____. *Timor-Leste education science independence from reconstruction to sustainable improvement*. Díli: World Bank, 2004.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 8

EFEITOS DA COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE: EMANCIPAÇÃO OU SUBALTERNIDADE?

Suzani Cassiani
Alessandro Tomaz Barbosa

Introdução

Neste capítulo, buscamos investigar, na literatura e nos documentos nacionais do Timor-Leste, aspectos referentes ao contexto histórico da construção curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) e algumas reflexões sobre a sua implantação.

Pretendemos iniciar algumas discussões tendo em mente a seguinte questão: Como se dá o processo de colonização pelo currículo? Nesse cenário, nossa meta é refletir sobre o contexto timorense, tanto baseados em reflexões sobre a colonialidade do saber/poder, provocações para possíveis mudanças desses olhares, quanto sobre os processos de contribuição para implantação e consolidação da paz pela educação.

Nessa direção, organizamos o trabalho em dois tópicos. No primeiro tópico, “Aspectos históricos na construção curricular do Ensino Secundário Geral”, apresentamos aspectos como: uma leitura do Plano do Ministério da Educação (2013-2017), que tem como uma de suas metas a avaliação e implementação do currículo do ESG; apontamentos sobre a construção dicotômica do currículo do ESG, de um lado o componente Ciências e Tecnologias e, de outro, o componente Ciências Sociais e Humanidades; a falta da participação de professores timorenses na elaboração do currículo do ESG, resultando em uma proposta curricular distante do seu contexto.

No segundo tópico, intitulado “A implementação do currículo de Ensino Secundário Geral no Timor-Leste”, apresentamos alguns referenciais teóricos baseados nas teorias do currículo, colonialidade e outros estudos latino-americanos que relacionam ciência, tecnologia e sociedade e teorias do discurso, para debater a implementação do currículo do ESG no contexto timorense.

Por último, apresentamos algumas considerações apontando a importância de os professores timorenses de Biologia desenvolverem a sua autonomia docente, de forma que possam agir criticamente durante a sua atuação como professores nas escolas de ensino secundário.

Aspectos históricos na construção curricular do ensino secundário geral

Em 2010, o Ministério da Educação de Timor-Leste solicitou o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) para proceder à reestruturação curricular do ESG no país. Para isso, a FCG e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), com o apoio técnico da Universidade de Aveiro, prepararam e apresentaram conjuntamente ao Fundo da Língua Portuguesa um projeto, que foi aprovado para financiamento (MARTINS, 2013).

No plano curricular elaborado por essas instituições foram apresentados, descritos e caracterizados três componentes (componente de formação geral, componente Ciência e Tecnologia e componente Ciências Sociais e Humanidades), sendo enumeradas as suas finalidades formativas gerais.

O plano curricular do ESG (2011) foi organizado com dois percursos paralelos alternativos: um em Ciência e Tecnologia e outro em Ciências Sociais e Humanidades, cada um deles constituído por cinco disciplinas específicas.

O plano integra ainda um componente de formação geral, comum a ambas as vias, do qual fazem parte oito disciplinas, no 10º e 11º anos, e sete no 12º (quadro 8.1).

O Plano Curricular do ESG (TIMOR-LESTE, 2011) pretende ser um instrumento organizador do trabalho das escolas, permitindo aos alunos escolherem uma das duas vias de formação: “Ciências e Tecnologias” ou “Ciências Sociais e Humanidades”, que os habilite a entrar no mercado de trabalho ou a prosseguir estudos superiores. O currículo configurado dessa forma admite que os alunos, ainda no ensino secundário, passem por uma especialização. Assim, os estudantes timorenses que optarem pela via Ciências e Tecnologias não terão acesso a disciplinas do componente

Ciências Sociais e Humanidades e vice-versa. Ao se pensar em um currículo constituído por dois caminhos paralelos, percebe-se uma separação ou fragmentação entre as Ciências Sociais e Humanidades e os conteúdos das Ciências da Natureza.

Quadro 1 – Organização das disciplinas no currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste

| Componente em Ciências e Tecnologias | Componente Geral | Componente Ciências Sociais e Humanidades |
|--|--|---|
| 1. Física 2. Química 3. Biologia 4. Geologia 5. Matemática | 1. Tétum 2. Português 3. Inglês 4. Indonésio 5. Cidadania e desenvolvimento social 6. Tecnologias multimídia 7. Religião e moral 8. Educação física e desporto ¹ | 1. Geografia 2. História 3. Sociologia 4. Temas de literatura e cultura 5. Economia e métodos quantitativos |

Fonte: Elaborado pelos autores

Como já dissemos, a construção curricular do ESG se deu principalmente pelas instituições portuguesas responsáveis e teve pouca participação dos timorenses. Diante dessa situação, problematizamos como os elementos da Ciência e Tecnologia são trabalhados nesse contexto?

Segundo Ramos e Teles (2012), o ministro da educação de Timor-Leste tinha considerado que a estruturação do plano curricular, assim como a elaboração dos programas das disciplinas, dos manuais para os alunos e dos guias para os professores deveriam ser em articulação com professores timorenses.

Esses grupos formados por professores timorenses passariam a ser denominados de Equipes Homólogas; no entanto, fatores como a carência de meio de comunicação, a falta de conhecimento na área específica e de Língua Portuguesa e a dificuldade do Ministério timorense em efetivar a constituição das equipes homólogas fizeram com que essas equipes não fossem constituídas. Com a não participação dos timorenses, é possível problematizar até onde esse plano curricular se configura como uma adaptação do modelo de currículo português, composto por aspectos usados em sociedades ocidentalizadas e, principalmente, industrializadas que na maioria das vezes não reflete a realidade timorense.

¹ A disciplina Educação Física e Desporto não é oferecida no 12º ano do ESG.

Conforme Ramos e Teles (2012), apenas nas missões posteriores em Timor-Leste, e a pedido da Universidade de Aveiro, o Ministério da Educação selecionou professores timorenses para participarem em reuniões de trabalho com os membros das equipes de autores do currículo do ensino secundário. No entanto, essa seleção foi fortemente condicionada, pois só foram chamados professores do distrito de Díli (capital do país). Como construir um currículo para o Timor-Leste, se os professores que participaram da reestruturação curricular atuam apenas no contexto da Capital Díli?

Martins (2013, p. 23), que coordenou a implementação do currículo no ESG, afirma que a equipe portuguesa procurou aprofundar conhecimentos sobre a realidade timorense e a cultura, inclusive a cultura escolar, mas não foi possível situar o mesmo nível de participação das equipes timorenses. Segundo a mesma autora, “o fenómeno da globalização atingiu praticamente todos os setores de atividade humana e o desenvolvimento curricular é um deles” (MARTINS, 2013, p. 23).

O Plano Curricular do ESG (TIMOR-LESTE, 2011) encerra com uma reflexão breve sobre metodologias de ensino e a listagem de um conjunto de condicionantes de execução do projeto, com vista a chamar a atenção das autoridades timorenses para questões de índole prática e estratégica que deverão ser levadas em conta, com vista à obtenção dos melhores resultados possíveis ao nível da implementação da reforma preconizada. Entre esses condicionantes, destacamos a formação de professores.

De acordo com esse documento, o Ministério da Educação de Timor-Leste deverá assegurar a todos os professores a oportunidade de seguir uma formação adequada para poderem elevar a qualidade do seu desempenho profissional, de modo, a garantir uma oferta formativa de base sólida nas áreas de Ciências e Tecnologia e Ciências Sociais e Humanidades. Nessa perspectiva, o Plano do Ministério da Educação (2013-2017) destaca que a formação de professores para atuarem nessas duas áreas é uma ação vista como primordial para o desenvolvimento do país.

Sobre as condições essenciais para o sucesso da reestruturação curricular, o Plano Curricular do ESG (2011) destaca que o governo precisa dar a devida importância à elaboração de manuais escolares para alunos e guias didáticos para os professores, mostrando empenho em procurar fontes de financiamento para a sua publicação e meios adequados para a sua distribuição. Nessa perspectiva, para a reestruturação curricular, também se torna importante a produção de programas das disciplinas escolares para todos os anos do ciclo de estudos. Esses documentos foram elaborados pelos professores portugueses e entregues ao Ministério de Educação em Timor-Leste em 2012.

De acordo com Sangreman (2012), uma das preocupações em relação à operacionalização dos novos manuais das disciplinas estaria relacionada à realidade vivenciada pelos professores timorenses. Esses docentes foram formados no período em que o país estava sob domínio da Indonésia, só conhecendo os termos técnicos das disciplinas em *bahasa indonésia* e não em português. Por essa razão, é necessário uma formação docente visando prepará-los para desenvolver nas salas de aula do ensino secundário os manuais propostos.

Ramos e Teles (2012) afirmam que as questões como a escolha do português como língua de ensino, o desenvolvimento de novos currículos adaptados ao contexto timorense ou a capacitação dos docentes para o ensino continuarão a se revelar cruciais em documentos posteriores, surgindo como uma linha de ação insistentemente trilhada nesse país.

Nessa perspectiva, Martins e Ferreira (2013) afirmam estar conscientes de que nenhuma reforma/reestruturação é transferível de um país para outro, onde as condições e referenciais são muito diferentes. É preciso um longo e continuado trabalho de pesquisa, mas é também necessário ter uma enorme ambição para projetar um currículo alcançável através de um plano rigoroso, criteriosamente acompanhado e avaliado.

No contexto do Plano Curricular do Ensino Primário e Pré-Secundário, o qual foi idealizado pela Universidade do Minho, também sem a participação dos professores, em entrevista, o coordenador, Prof. Dr. Rui Vieira de Castro, relata um pouco dessa problemática:

Quando nós acabamos o trabalho, aquilo que eu tive ocasião de dizer aos responsáveis políticos timorenses foi que, apesar de tudo, o que tinha sido feito fora a parte mais fácil, ou seja, conceber orientações de política curricular, desenhar um plano de estudos, elaborar programas e guias para os professores trabalharem. Isto foi, apesar de tudo, o mais fácil. Difícil mesmo é levar estas orientações para o terreno e fazer com que aquilo que os professores ensinam e aquilo que os alunos aprendem nas escolas tenha como referência os documentos que elaboramos.²

Processos de colonização pelo currículo

Segundo o Plano do Ministério da Educação de Timor-Leste para o quinquênio 2013-2017, até o ano de 2015 será implementada a melhoria substancial da qualidade no ESG. Esse documento prevê ainda que em 2015 será realizada a monitorização da implementação do Currículo do

² Disponível em: <<http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=9&pageid=244>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

ESG. Assim estabelecido, cabe ao poder político timorense, em face dos indicadores recolhidos e da constatação social dos desvios verificados entre a realidade existente e as metas definidas, a decisão sobre a reforma ou reestruturação curricular.

Diante disso, o que está presente nos documentos oficiais é que a proposta curricular deve ser implementada *ipsis litteris* nas escolas do ESG. No entanto, sabemos que a transmissão de significados e de proposições de um contexto a outro sempre está sujeita a deslocamentos de sentidos, pois a linguagem não é transparente.

Os documentos curriculares construídos principalmente pelos portugueses não podem ser considerados como pacotes lançados pelo governo sobre as escolas, que irão consumi-los sem releituras, sem gestos de interpretação. Esses documentos sofrem várias interpretações num processo polissêmico, que são próprias do funcionamento da linguagem, pois esta não é de igual entendimento para todos. Nessa perspectiva, apesar de os documentos oficiais, em seu conjunto, aspirarem a intervir no funcionamento dos demais contextos, essas orientações são interpretadas de diferentes maneiras nos contextos locais.

Se pensarmos que esses fenômenos da linguagem ocorrem numa mesma língua, o que podemos pensar num país que possui a língua portuguesa como língua de ensino, onde a maioria é falante de tétum? São desafios constantes por que passam os professores brasileiros, conforme relatam Pereira e Soares (2011), quando propuseram um trabalho interdisciplinar no ensino de Ciências, com a palavra energia, e perceberam que os deslocamentos de sentidos eram feitos pelos timorenses ao interpretarem energia como sinônimo de eletricidade.

Para complicar ainda mais essa questão, mesmo que a maioria ainda não fale a LP ou a tenha como segunda língua: Como seriam esses processos de produção de sentidos de construções pensadas a partir de sociedades ocidentalizadas? Eis outra questão que nos atravessa: a colonialidade do saber e a dominação pelo currículo ou ainda uma colonização curricular.

Fazendo nossas as palavras de Paulo Freire (1978, p. 20):

Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte.

A questão da colonialidade, nesse contexto, é marcante e pode ser observada numa transnacionalização do currículo, a qual é a “transferência”

de certos conhecimentos pensados numa dada realidade, levada para uma outra sociedade sem levar em conta os conhecimentos locais, sem proporcionar um diálogo de saberes. Podemos refletir que essas podem ser formas atuais do colonialismo europeu. Até os brasileiros em situação de cooperação internacional, mesmo não fazendo parte da Europa, mas possuindo inúmeras influências colonialistas e de colonialidade do poder e saber (GROSFOGUEL, 2006), podem cair nessa armadilha, como apontam Pereira, Cassiani e Linsingen, 2015, num artigo em que abordam o PQLP:

Precisamos urgentemente discutir aspectos de etnocentrismo invertido, lembrando as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros em sua educação em um país estrangeiro. Temos que falar sobre aspectos do tratamento diferente dos estudantes do Norte (Europa e EUA) e Sul (África e Ásia), porque algumas vezes nos esquecemos que não somos europeus. (PEREIRA; CASSIANI; LINSIGEN, 2015, p. 213, tradução dos autores).

Enfim, essas questões devem ser tratadas como reflexos de um processo mais amplo, que partem de algumas ideias como globalização (e seus efeitos), além da transnacionalização do currículo, a educação assistencialista e o neocolonialismo, através da colonialidade do poder. Segundo Grosfoguel (2006), é preciso imaginar alternativas utópicas descoloniais anticapitalistas, em busca de autonomia dos professores. É preciso criticar a tradição seletiva dos conteúdos que limpa e higieniza os conflitos, a história, tornando o conhecimento neutro (APLLE, 1999).

A implementação do currículo de ensino secundário geral no Timor-Leste

Felizmente, implementar um currículo não se trata simplesmente de transferir os sentidos presentes no currículo oficial para a sala de aula, como se a linguagem fosse transparente. Os sujeitos interagem com as diferentes informações em que estão imersos. A matriz, que marcou a reestruturação curricular do ESG, emergiu de três grandes orientações:

- Elementos marcantes do desenvolvimento recente do sistema educativo timorense;
- Programas internacionais que tiveram a adesão do país (“*Education for All*” e “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”);
- Realidade interna, na qual se inscrevem princípios normativos (Constituição da República e Lei de Bases da Educação), princípios orientadores da ação (Política Nacional da Educação),

reformas estruturais (Lei Orgânica do Ministério da Educação) e reforma do sistema de ensino (Reforma Curricular do Ensino Básico).

Reconhecemos, porém, as diferenças que pode haver entre um currículo planejado e aquele que se pratica. Goodson (1995) faz críticas sobre estudar somente a dimensão escrita do currículo, afirmando que o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Conforme esse autor, o currículo escrito é irrelevante para a prática (não provado), isso porque existe muitas vezes dicotomia entre o currículo escrito e o currículo praticado.

Partindo de uma situação em que a construção curricular do ESG se deu principalmente pelos portugueses, num movimento de cima para baixo, baseados nas ideias do ciclo contínuo, ou a abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e Bowe (1992), podemos inferir a forma como vem sendo implementado o currículo do ESG. De acordo com esses autores, o ciclo de políticas é composto por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. O contexto da influência é caracterizado pelo momento em que se produzem definições e discursos políticos. O contexto da produção de textos é aquele em que o texto da política é produzido. Enquanto que o contexto da prática corresponde às práticas dos profissionais que atuam nas instituições de ensino. Nessa circunstância, a política é recriada por processos de recontextualização, ou seja, não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas à interpretação e a serem “recriadas”.

Conforme Ball (2001), as reformas não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores. Nessa perspectiva, o processo de traduzir as políticas curriculares em prática se faz de uma maneira bastante complexa e não linear. Assim, as políticas são produzidas em um processo circular, de modo que os múltiplos contextos e os diversos discursos vão sofrendo constantes ressignificações, hibridizações e recontextualizações.

Para Ball (2001), transformar a modalidade da palavra escrita para a modalidade da ação é algo difícil e desafiador. Durante o processo de leitura e implementação, as políticas curriculares passam por inúmeras ressignificações, ou seja, no momento em que as instituições de ensino buscam responder e adequar-se às políticas de currículo, estas ganham novos sentidos.

Ao pensar nas relações entre o currículo escrito e o contexto da prática, Lopes (2005) lança o conceito de recontextualização por hibridismo.

Esse termo é fruto da articulação entre o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) e o conceito de hibridismo (CANCLINI, 1998).

A recontextualização por hibridismo auxilia na interpretação da contínua circulação e fragmentação de variados textos e discursos no corpo social da educação. A partir desse conceito, é possível compreender a relação entre a reestruturação do currículo de Biologia do ESG de Timor-Leste e as ações que vêm sendo desenvolvidas nas escolas timorenses.

Partindo do princípio de que o currículo é uma construção social, recorreremos aos trabalhos de Ivor Goodson (1995), o qual destaca a necessidade de pesquisas que analisem a construção social dos currículos. Nessa visão, o currículo é entendido como uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação. Na medida em que a elaboração de um currículo é um processo que envolve escolhas e interesses, as lutas e os conflitos são quase inevitáveis. Nessa perspectiva, esse autor propõe a adoção de estudos histórico-sociais construcionistas para investigar a construção social do currículo.

No território timorense, consideramos imprescindível elucidar o contexto histórico, social, político e econômico em que se desenvolveu o currículo do ESG. De acordo com Apple (1999), os primeiros estudos sobre o currículo ocorrem fortemente atrelados ao aspecto social, envolvendo, inclusive, questões de controle e de poder. Esse autor propõe que nas escolas seja transmitido “o conhecimento de todos nós”, em vez de somente o “conhecimento da elite”.

Dewey (2007), por sua vez, afirma ser necessário que conteúdos do currículo escolar valorizem os interesses e as experiências de vida dos alunos, tendo em vista um processo contínuo e ativo que faça sentido para a vida atual e não como uma preparação apenas para o futuro.

Nesse sentido, é importante explorar assuntos que muitas vezes estão fora do currículo tradicional, o que está relacionado com a crítica de Michael Apple (1999). Segundo esse autor, o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Pelo contrário, é sempre resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo; ou seja, o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1999, p. 59).

No contexto timorense, Linsingen et al. (2014) apresentam o Grupo Ensino de Ciências e Tecnologia na Educação (GEECITE) da Universidade Nacional de Timor Lorosáe. Segundo esses autores, as discussões nesse grupo são embasadas por reflexões epistemológicas da C&T e por Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT) latino-americano, além da

sociologia da tecnologia como âmbito privilegiado de produção de sentidos sobre as profundas imbricações socioculturais.

Ao nos depararmos com a fragmentação e a descontextualização do currículo existente em Timor-Leste, enfatizamos a necessidade de aprofundar aspectos da transnacionalização do currículo e a importância de estudos de descolonização do saber e as epistemologias do sul.

Nesse sentido, não podemos negar a importância da ciência e das formas de saberes ocidentais hegemônicas e nem cair num relativismo cultural e epistêmico. Para Mignolo (2003), as diversas histórias, saberes e epistemes locais não são pensados simplesmente como um resultado de diferenças culturais, mas sim da diferença colonial, resultante da colonialidade do poder e do saber:

Isso não implica em relativizar, mas sim em “regionalizar” e “provincializar” as diferentes histórias locais (modernidades coloniais) e os diferentes projetos globais (colonialismos modernos), demonstrando que estes projetos não são universais e abstratos, mas circunscritos nos limites das diferenças coloniais específicas na formação do sistema-mundo moderno colonial. (CRUZ, 2005, p. 140).

Considerações finais

Consideramos que não se pode simplesmente implementar um currículo como um “pacote” pronto e acabado. Há resistências, diferentes interpretações, necessidades especiais de formação contínua, um diálogo com a formação inicial. Num país com tantas demandas, em que os livros são tão escassos, pensar em jogar fora o bebê junto com a água do banho seria muito desanimador. Algumas saídas que temos encontrado para uma construção mais coletiva:

- Formação de grupos de pesquisa da UNTL, entre os brasileiros e timorenses, baseando-nos em leituras e práticas freirianas, pensando a descolonização do saber.
- Discussões com os futuros professores de Ciências sobre a ciência e a tecnologia, de forma mais crítica e contextualizada, sem desprezar os manuais, os quais são tão raros em TL.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de os professores timorenses desenvolverem sua autonomia docente, de forma que possam agir criticamente durante a sua atuação, relacionando os conteúdos do currículo exótico com os conhecimentos tradicionais, de forma que

os conteúdos científicos signifiquem, além de valorizar a cultura e a identidade timorense. A educação científica e tecnológica emancipatória e mais condizente com os interesses e necessidades do país pode ser uma alternativa na formação de professores. Assim, o ensino de Ciências deixa de ser focado em conteúdos distantes e fragmentados, baseados em conhecimentos científicos supostamente neutros, e passa a ser focado em situações vividas pelos educandos em seu cotidiano.

Nossas reflexões nos mostram a necessidade de aprofundar aspectos da transnacionalização do currículo e a importância de estudos de descolonização do saber, para que possamos construir saídas mais emancipadoras.

Referências

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J.; BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (Org.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CANCLINI, G. N. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CRUZ, W. C. Resenha de Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar, de Walter Mignolo. *Revista Geographia*, ano 7, n. 13, 2005.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- GROSGOUEL, R. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. 2006. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/3428/2354>>. Acesso em: 12. Jan. 2015.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LINSINGEN, I.; VARELA, G.; CASSIANI, S.; CUNHA, F. S. Educação CTS em Timor-Leste: possibilidades e desafios. *Revista Científica Multidisciplinar da Sociedade Timorense*, v. especial, n. 1, p. 51-51, 2014.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.
- MARTINS, I. P.; FERREIRA, A. A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em TimorLeste: um caso de cooperação da Universidade de

Aveiro no domínio da educação. In: MORAIS, C.; COIMBRA, R. L. (Ed.). *Pelos mares da língua portuguesa I*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013. p. 97110.

MARTINS, I. Educação em ciências no ensino secundário geral em Timor-Leste: da investigação à cooperação. *Journal of Science Education*, v. 14, special issue, p. 20-23, 2013.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von. International educational cooperation, coloniality and emancipation: the Program Teacher Qualification and Portuguese Language Teaching in East Timor and the teacher education. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 27, p. 193-218, abr. 2015. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/499/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.

SANGREMAN, C. As boas práticas na Cooperação para o Desenvolvimento na Educação: o caso da Universidade de Aveiro. In: BARRETO, A.; COSTA, A. B. da. *II Coopedu: África e o mundo (Livro de Atas)*. 2012. Disponível em: <<http://cea.iscte.pt/duka/ii-coopedu-africa-e-o-mundo-livro-de-atas/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

TIMOR-LESTE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Brazil/Desktop/PlanoCurricular_V2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

TIMOR-LESTE. *Plano do Ministério da Educação 2013-2017*. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/Timor-Leste_Ministerio_da_Educacao_Plano_2013-2017.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

CAPÍTULO 9

A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR EM TIMOR-LESTE

Cleusa Todescatto
Raquel Antunes Scartezini
Fátima Suely Ribeiro Cunha

Introdução

Os primeiros portugueses chegaram a Timor-Leste no século XVI, ao mesmo tempo que Portugal explorava as riquezas naturais, inseria novos traços culturais e linguísticos na sua nova colônia asiática. No entanto, foi apenas em meados dos anos 1700, com a presença de missionários, que a colonização no país foi intensificada e a língua portuguesa difundida por meio do ensino da religião. A colonização portuguesa durou cerca de 450 anos e teve seu fim em 28 de novembro de 1975, quando a Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente (FRETILIN) declarou, unilateralmente, a independência da República Democrática de Timor-Leste. Dois dias depois, os outros partidos timorenses, União Democrática de Timor-Leste (UDT) e Associação Popular Democrática de Timor (APODETI), influenciados pelos governos da Indonésia e dos Estados Unidos, assinaram a “Declaração de Balibó”, na qual reivindicavam a integração de Timor-Leste à Indonésia. Aproveitando-se da instabilidade gerada por essa ação, em 7 de dezembro de 1975, a Indonésia invadiu Timor-Leste e ali permaneceu durante 24 anos exercendo um governo ditatorial. A ocupação indonésia propagou traços linguísticos e culturais que ainda hoje integram a cultura timorense (DURAND, 2009).

Durante os anos de dominação indonésia, com o intuito de estabelecer uma identidade entre o país dominado e o dominador, foi estabelecido um

sistema educacional que propagava a ideologia e a língua indonésia, ao mesmo tempo que suprimia a cultura timorense. Nesse período, a população de Timor-Leste foi proibida de utilizar a língua portuguesa, motivo pelo qual esse idioma foi tão útil para a resistência, tanto no âmbito da igreja quanto no das montanhas, onde a guerrilha armada se refugiava. Ao longo desse período, a resistência timorense contra o invasor foi mantida por meio de três frentes: uma armada, que constituiu a guerrilha liderada pelas Forças Armadas de Libertação Nacional (FALINTIL); uma clandestina, formada por civis que apoiavam a guerrilha; e uma diplomática, composta por timorenses exilados no exterior. Nesse contexto, a Igreja Católica, inserida na cultura timorense nos tempos da colonização portuguesa, desempenhou um importante papel: o clero estabelecia um canal de comunicação com o exterior, e as cantilenas em língua portuguesa favoreciam a troca de informações entre os membros da resistência, já que essa era uma língua desconhecida pelos indonésios.

Ao final da década de 1980 e durante os anos 1990, a situação de Timor-Leste passou a chamar a atenção da comunidade internacional, ao mesmo tempo que uma série de acontecimentos mudava o contexto geopolítico na região. Em consequência desses fatos, em 1999, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou um referendo cujo resultado conduziu o país à restauração da sua independência em 19 de outubro do mesmo ano. O processo de desocupação de Timor pela Indonésia foi catastrófico: milhares de pessoas foram mortas e o país foi devastado. Toda a sua infraestrutura foi destruída, incluindo escolas e hospitais. Além da degradação das estruturas físicas, houve uma perda no quadro docente, pois a maior parte dos professores era composta por profissionais indonésios, que abandonaram o país.

A ONU manteve, durante dois anos, uma administração provisória, que durou até maio de 2002. Nesse mesmo ano foi promulgada a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (TIMOR-LESTE, 2002), que em seu artigo 13 estabeleceu como idiomas oficiais da nova nação a língua portuguesa e a língua tétum. Em 2008, foi estabelecida a Lei de Bases da Educação (LBE), que definiu esses mesmos idiomas como línguas do sistema educativo e como objetivo do Ensino Básico garantir o domínio de ambos os idiomas (TIMOR-LESTE, 2008).

Foi necessário, para a fase de reconstrução nacional, reestabelecer a infraestrutura do país e reagrupar todos os professores timorenses qualificados que existiam. Como estes eram em número insuficiente para implementar um sistema educativo, foi preciso recrutar novos profissionais e promover a qualificação ou atualização de todos os docentes. A partir de então, também foram realizados investimentos para a reintrodução da



A cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste no ensino superior

Com vistas à superação dos problemas e desafios existentes no campo educacional, durante o governo provisório das Nações Unidas foi estabelecido o primeiro acordo de cooperação educacional bilateral entre Brasil e Timor-Leste, pautado no princípio da horizontalidade e da atuação conjunta. De acordo com a política externa brasileira (BRASIL, 2010), o princípio da horizontalidade remete à cooperação entre países em desenvolvimento que colaboram entre si sem a preponderância de interesses comerciais (esse é um princípio que orienta as conhecidas cooperações Sul-Sul).¹ Ainda de acordo com essa orientação, as ações que demandam atuação conjunta devem ter como objetivo a solução de problemas específicos e ser de caráter transitório.

O Memorando de Entendimento assinado por ambos os países (BRASIL, 2001) previa que as ações a serem implementadas teriam como objetivos “o fortalecimento da cooperação educacional e interuniversitária, a formação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores, e o intercâmbio de informações e experiências no âmbito educacional”. Logo, a concepção do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP (BRASIL, 2002, 2004, 2011) define as suas três áreas de atuação principal: formação inicial e continuada dos docentes, fomento ao ensino da língua portuguesa e apoio ao ensino superior.

No ensino superior, os professores do PQLP atuam em atividades de ensino, pesquisa e extensão, prioritariamente na Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL), a única universidade pública do país. Conforme o Decreto-lei n. 16/2010, artigo 34, a UNTL é composta por sete faculdades – a) Faculdade de Agricultura; b) Faculdade de Engenharia, Ciências e Tecnologia; c) Faculdade de Educação, Artes e Humanidades; d) Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde; e) Faculdade de Economia e Gestão; f) Faculdade de Direito; g) Faculdade de Ciências Sociais” (TIMOR LESTE, 2010) – e oferece 29 cursos de graduação e sete de pós-graduação.

¹ A cooperação técnica Sul-Sul é entendida como o intercâmbio horizontal de conhecimentos e experiências entre países em desenvolvimento que contribuem entre si, visando superar as tradicionais relações estabelecidas entre países do Norte e do Sul. Pode-se considerar a Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD), o termo “cooperação técnica horizontal” e a expressão “cooperação Sul-Sul” como “quase sinônimos” (PUENTE, 2010).

Nesse universo, apenas na Faculdade de Direito e nos departamentos de Formação de Professores do Ensino Básico e do Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) o ensino é ministrado efetivamente em língua portuguesa. Nos demais, ainda é preponderante o uso das línguas inglesa e indonésia.

Sendo a UNTL um estabelecimento público de ensino universitário, os seus gestores têm reconhecido que é urgente a necessidade de adotar as línguas oficiais nas suas atividades de ensino, e esse tem sido um de seus maiores desafios. Nem todos os professores universitários dominam a língua portuguesa e, a isso, acrescenta-se o fato de que a universidade conta com pouco material bibliográfico nessa língua. A maior parte do acervo de suas bibliotecas é nas línguas inglesa e indonésia.

As cooperações internacionais, no âmbito da UNTL, tiveram início em 2007. A crescente participação de professores falantes da língua portuguesa em seus quadros tem se constituído como uma estratégia para preparar, simultaneamente, tanto professores quanto alunos para o uso dessa língua. Esse contexto é gerador de um campo abundante para as ações de cooperação educacional entre Timor-Leste e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Além disso, os professores timorenses e estrangeiros têm compartilhado experiências de “codocência” em sala de aula, que ocorre quando dois ou mais professores ministram uma disciplina conjuntamente. O exercício da docência compartilhada pode constituir-se em uma valiosa estratégia de formação contínua de professores, uma vez que, por via do diálogo e de uma postura ética, ao comunicar-se com o outro a fim de preparar uma aula, observar a atuação do seu colega perante a turma, escutar sobre a sua própria atuação, cada professor tem a oportunidade de desenvolver suas competências pedagógicas. Essa ação está alinhada ao *Plano do Ministério da Educação 2013-2017* (TIMOR-LESTE, 2012) e ao *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (TIMOR LESTE, 2011), que tanto destacam a necessidade de formação continuada dos professores do ensino superior quanto sugerem a integração de docentes internacionais como forma de contribuir para o desenvolvimento de seu quadro permanente.

Metodologia

É a partir das atividades estabelecidas pela cooperação brasileira no âmbito da UNTL e das relações constituídas com os profissionais dessa universidade que nos sentimos instigadas a analisar o sentido de “cooperação” que gestores da UNTL atribuem ao papel da cooperação

brasileira em Timor-Leste. De tal forma, visando atender a esse objetivo, realizamos entrevistas com cinco gestores de duas faculdades dessa instituição, nos espaços em que a cooperação brasileira tem colaborado mais ativamente em atividades de ensino.

A cada semestre, os articuladores pedagógicos do PQLP identificam as necessidades de atuação da cooperação brasileira no âmbito do ensino na UNTL. Os chefes de departamento elaboram listas de disciplinas indicando quais necessitam a participação da cooperação brasileira. Em reuniões internas do PQLP são avaliadas as disponibilidades dos cooperantes para atender a tais demandas. Normalmente estabelece-se um professor brasileiro e um professor timorense para ministrar conjuntamente cada disciplina (codocência); porém, ainda há casos em que o professor brasileiro assume sozinho a docência da turma, em virtude da indisponibilidade de professores timorenses para tal. Logo, os articuladores pedagógicos do PQLP e os gestores da UNTL acompanham os trabalhos dos professores brasileiros e timorenses envolvidos nas atividades de ensino durante todo o semestre letivo.

As análises das entrevistas foram realizadas na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de filiação francesa, considerando, principalmente, as produções de Michel Pêcheux. Essa teoria trabalha em três perspectivas: histórica, linguística e psicanalítica, cujas áreas do conhecimento englobam: o materialismo histórico, que consiste nas formações sociais e suas transformações; a linguística com a teoria do discurso como processo semântico, e a complexidade da sintaxe e dos enunciados e, ainda, a teoria da subjetividade, de origem psicanalítica, que entende o sujeito inconsciente em relação aos fatores ideológicos que o atravessam (PÊCHEUX; FUCHS, 2010).

Essas teorias dão suporte à AD, que assegura que “o sujeito é falado antes de falar, e sua entrada no simbólico é a entrada em um sistema significativo que remete a si mesmo, antes de construir redes de sentidos” (MARIANI, 2003, p. 63). Ao voltar para si mesmo, o sujeito assume a origem do seu dizer, como se o que enuncia fosse seu, criado por ele mesmo. Para a AD, esse acontecimento é chamado de Esquecimento número 1, que consiste em dizer que o sujeito se esquece de que é formado por interpelações ideológicas e, nesse processo, recupera já ditos, ideias, ideologias, pensamentos que em outro momento já foram pronunciados e que, de quando em quando, são recuperados produzindo novos sentidos. O sujeito do discurso é acometido de outro acontecimento, o Esquecimento número 2, no qual acredita que o que disse só poderia ser dito daquela maneira. Em relação aos sentidos, consideramos que os discursos são carregados de sentidos outros. Ou seja, para cada dizer há novos efeitos de sentido, em que são consideradas as formações ideológicas do locutor.

Porém, a análise necessita de alguns cuidados em função de que há dois momentos importantes:

- a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a *interpretação faz parte do objeto da análise*, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b. em um segundo momento, é preciso compreender que *não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação*. Por isso é necessário introduzir-se a um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação. (ORLANDI, 2001, p. 60-61, grifo nosso).

Com base nesses fundamentos, analisamos o funcionamento dos discursos dos participantes da pesquisa com o objetivo de perceber como se materializam os sentidos sobre a cooperação educacional brasileira e o ensino superior em Timor-Leste.

Resultados

Baseados na metodologia e nos fundamentos apresentados na seção anterior, apresentamos, agora, a análise dos discursos que dizem respeito ao tema cooperação educacional brasileira e ao ensino superior em Timor-Leste. Os colaboradores da pesquisa serão nomeados como participante (p) p1, p2, p3, p4 e p5.² Os sentidos de cooperação presentes nos discursos dos participantes da pesquisa vão desde uma concepção de cooperação enquanto realização de ações conjuntas, consoante aos princípios das relações internacionais adotados por ambos os países, até a ideia de cooperação como uma relação de afetividade entre os profissionais brasileiros e timorenses. Nesse último caso, o sentido de cooperação parece se fundir com o gesto de assistencialismo e benevolência e supõe desvirtuar dos objetivos das políticas internacionais, nas quais o discurso sugere o intercâmbio horizontal de conhecimentos e experiências entre eles.

Nos enunciados abaixo, podemos perceber como se materializam os sentidos sobre cooperação:

² A transcrição procurou manter a linguagem original utilizada pelos participantes.

No meu entender,³ quando fala de cooperação, é uma ação conjunta de duas partes, tanto por parte do Brasil, ou dos professores brasileiros, e por parte dos professores timorenses no sistema educativo [...] (p1).

Uma cooperação é trabalhar parceria entre os dois, desde a planificação até o resultado, como avaliar o processo até o resultado para uma nova planificação mediante o futuro (p1).

Para mim, eu prefiro que a cooperação, além de trabalhar em conjunto, manter os laços. Porque os laços da parceria, os laços de amizade de onde eu venho, vem de trabalhar em parceria, aí é que os laços devem manter um laço mais forte e um parceiro de serviço mais forte (p1).

Muitos professores se ofereceram voluntariamente para ensinar o português para os colegas docentes, para os estudantes, gratuitamente, e isto é muito importante, admiramos essa generosidade dos nossos amigos brasileiros, são verdadeiros irmãos. Eles tentaram entender essa nossa dificuldade, tentaram entender a nossa intenção, pronto, têm nos apoiado em tudo (p2).

E agora, nós desejamos pra essa cooperação não até para 2015, mas continua, se o governo do Brasil ainda tem um sentimento como irmão né, para desenvolver os nossos recursos humanos aqui em Timor e depois ajuda bastante os professores timorenses para preparar as matérias e depois pesquisa e etc., tem várias coisas que precisa fazer uma cooperação (p3).

As representações linguísticas, que aparecem em paráfrase nos discursos, ou seja, a repetição do mesmo dizer, com expressões diferentes, chama a atenção para as possibilidades polissêmicas do discurso sobre cooperação. As diferentes formas de significar fazem com que os sujeitos repitam a ideia de ajuda, auxílio, confundindo o sujeito ideológico, nos termos da AD, atravessado e subjetivado por diferentes discursos e, inconsciente (Esquecimento 1 e 2) com o sujeito de direito, o que ocupa um determinado lugar social: o cooperado, na visão ampla de cooperação à qual se referem. É possível, porém, verificar os deslizamentos de sentido na ideia de “trabalhar em conjunto/parceria” para uma busca pela afetividade, por manter “laços de amizade”. Há, nos enunciados, um deslizamento de sentido que tramita entre a parceria profissional e a relação afetiva. Segundo Pêcheux (2009), os traços do inconsciente do significante trabalham na pulsação “sentido/*non-sens* do sujeito dividido”. Ocorre uma ruptura entre o conceito psicanalítico do recalque da ideia filosófica de “esquecimento” ou “apagamento”, ou seja, o sujeito assume para si um discurso que não é seu, mas que por estar cristalizado na sociedade, quer dizer, por muitos já

³ Optamos por realçar os enunciados/expressões para fins de análise.

produzirem os mesmos discursos, já o autoriza a dizer e assumir como seu o enunciado, a ideia, o pensamento, ainda que não tenha consciência sobre tal interpelação.

As expressões “eu prefiro” e “de onde eu venho” simbolizam o lugar do sujeito. Esses ditos, ainda que pareçam dar ao sujeito uma posição de domínio do dizer, colocam em fuga sentidos da história. Os laços afetivos têm uma importância muito grande na história de Timor-Leste. Foi pelo sentido de união que os timorenses conseguiram enfrentar a guerrilha. A solidariedade de outros países na reconstrução de Timor é algo que os timorenses consideram muito forte em seu ideológico e, por isso, é comum que sentidos como o de “laços da parceria, laços de amizade” se manifestem de maneira natural, o que chamamos de cristalização dos sentidos – é assim porque “todo mundo diz que é” – e impulsionem a ideia de que a relação existente entre os países da CPLP é um gesto de companheirismo, de solidariedade, neste trabalho abordando especialmente as relações Brasil e Timor-Leste. Assim, ao assumir para si o discurso do “eu” sujeito de direito – eu professor; eu gestor –, esquece-se de que está ideologicamente assujeitado a outros já ditos que impulsionam a materialização de sentidos outros, por vezes retomados e reproduzidos, como o já cristalizado na cultura timorense, de que a cooperação é uma ação benevolente dos outros países para com o Timor-Leste.

Outro sentido possível é a menção de que a cooperação está realizando o que “deveria”, segundo sua concepção, e enuncia “um laço mais forte, um parceiro de serviço mais forte”. Um dos efeitos de sentido possível se restabelece como uma necessidade de dever. É um parceiro, mas “precisa ser mais forte”. O discurso se metaforiza quando o sentido produzido traz à baila o que não está dito, ou melhor, o que ainda é preciso ser realizado pela cooperação? Nesse caso, o que interessa é justamente o que não foi dito. Os não ditos assumem um papel importante quando se analisa pelo viés da AD francesa. É neles que ocorre a falha no discurso, em que o sujeito coloca sentidos em fuga e realiza o silenciamento. O silêncio, na AD, não é o não dizer, mas é aquilo que se pode dizer e o que não se pode, dependendo do lugar de onde fala, onde se está e o espaço que se ocupa. Não é censura, é o que se pode entender como movimento do político. O sujeito não consegue ficar em duas formações discursivas ao mesmo tempo; sendo assim, ideologicamente enuncia uma delas.

Ainda sobre cooperação, podemos perceber que há críticas à forma pela qual são definidas as ações no âmbito dos programas de cooperação:

Mas hoje em dia, essa cooperação, discutem no topo, no contexto dos ministros estrangeiros ou os governantes dos dois países, mas na implementação, as pessoas que implementam não discutem (p1).

Esperemos que de fato essa cooperação continue e explorar outras áreas que possam cooperar, não só na codocência [...] (p2).

Para um país que tem uma história de resistência e restauração da independência pautadas em decisões de base, conjuntas, estabelecidas na união dos pares, ao mencionar a forma como a cooperação deveria atuar, o dizer “as pessoas que implementam não discutem” é uma denúncia de que o que é planejado em gabinete, nos ministérios da Educação de ambos os países, está distante da prática daqueles que realizam as ações. Para que uma cooperação seja coerente com suas atribuições, ela precisa ser discutida e decidida na “base” e não no “topo”. Ao enunciar sobre a cooperação, nas expressões “cooperação continue” e “explorar outras áreas”, percebemos que é retomado um discurso social em relação às necessidades que se tem em vários aspectos e em diferentes áreas de atuação. A história de Timor-Leste e o discurso recorrente de reconstrução por meio do “apoio” de países estrangeiros se materializam no enunciado do sujeito quando este se refere à “generosidade dos amigos brasileiros” e “verdadeiros irmãos”. Manifesta-se aí que a cooperação é mais do que um acordo entre países, é uma forma de efetivar os “laços fortes”. O “fazer cooperação” como uma questão de “familiaridade/irmandade” aparece, novamente, fortemente marcado na formação discursiva dos sujeitos participantes da pesquisa.

Outro sentido de cooperação que se materializa nos discursos é que ela é fundamental para o desenvolvimento dos recursos humanos de Timor. A importância de foco em planejamento e em pesquisas, além da intenção de ação em outras áreas, estabelece uma relação de cumplicidade e retoma a ideia de necessidade de “ajuda”, termo usado pelos participantes da pesquisa, do Brasil para com Timor-Leste. Outra vez os laços afetivos são evidenciados, somados ao peso e medida da irmandade, também a responsabilidade do irmão mais velho para com o irmão mais novo. Essa relação familiar estabelece uma aproximação afetiva que sugere que a cooperação – nesse caso, a brasileira – precisa realizar diferentes atividades que, de alguma forma, contribuam para o crescimento de Timor. Uma das leituras possíveis no pano de fundo do discurso é a de retomar um sentido já cristalizado na cultura timorense: a responsabilidade social que o familiar que possui mais recursos tem com os que ainda são dependentes.

O posicionamento dos gestores sobre as ações da cooperação brasileira no ensino superior sinaliza a necessidade de “ajuda” dos brasileiros.

Até agora 2013... 12, 13 e 14 a cooperação foi muito bom, muito legal porque os professores cooperantes, alguns nós colocamos com os professores efetivos da sala, docentes e professores codocência também ajudam bastante pra ajudar nosso currículo e depois, atualização das

fichas, guiões de aula, muitos referentes que os professores cooperantes do Brasil ajudaram (p1).

Nós desejamos pra cooperação, não só apenas na sala de aula, mas para outras áreas nós temos interesse em pesquisa, vamos fazer a pesquisa juntos, no contexto das ciências sociais. [...] Precisamos saber qual as áreas que vai ser prioridade para as nossas pesquisas e nós esperamos que o Brasil tenha interesse em ajudar-nos aqui através dessa cooperação vai ser muito bom. Nós desejamos bastante [...] (p1).

Nós necessitamos dessa cooperação, primeiro para ajudar a qualificação dos estudantes e também ajudar nossos professores a preparar algumas coisas para futuro (p4).

[...] ajudar os nossos professores a prepararem alguns módulos das disciplinas, isso existe em todos os departamentos, acontece, seja com os brasileiros, seja com os portugueses. Assim, nossos professores utilizam os módulos que estão criados, produzidos pela cooperação (p4).

Isso significa que necessitamos da ajuda de outros países para desenvolver nossa instituição (p4).

Precisamos da ajuda das cooperações não só na língua portuguesa, mas nas outras áreas também [...] Nossos estudantes precisam aumentar a capacidade para poder concorrer com os outros estudantes de outros países (p5).

Palavras como “ajuda” e “apoio” se materializam na fala desses sujeitos em diferentes contextos, remetendo à ideia de assistencialismo. Considerando as condições de produção desses discursos e o contexto sócio-histórico da educação em Timor-Leste, convém ressaltar que o país teve um sistema ou programa educativo próprio, enquanto colônia de Portugal, em que a educação era fundamentada no sistema educacional português, administrada e difundida pela Igreja Católica através de instituições de ensino que enfatizavam valores religiosos e comportamentos próprios da cultura ocidental, em especial a europeia, voltada para a elite local (NICOLAI, 2004). Durante a ocupação indonésia, apesar do investimento massivo no setor educativo, do aumento do número de escolas e de matrículas, o currículo cumpria uma agenda voltada à formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento produtivo e econômico da República Indonésia. Após a restauração da independência, Timor passou a contar com Programas de Ajuda Humanitária da ONU e, desde então, recebe apoio de organismos internacionais. Por isso, a condição de “ajudados” parece fazer parte da formação discursiva dos sujeitos timorenses.

No que se refere ao discurso “ajuda de outros países para desenvolver nossa instituição”, é possível que o sentido atribuído à “ajuda” e a “desenvolver nossa instituição” reflita uma condição de aceitação de inferioridade ou subalternidade em relação ao outro, nesse caso às universidades brasileiras. Isso pode ser representativo se considerarmos o processo de transnacionalização da educação em curso nos países periféricos. Esses discursos seguem uma agenda global, nos padrões das políticas mundiais para a educação, indicando a imersão do país numa suposta cultura universal, baseada em pressupostos ocidentais (APPLE, 1979; DALE, 2004; GIROUX, 1999).

O discurso do sujeito sobre “aumentar a capacidade” pode sinalizar um silêncio em relação à condição de subalternidade imposta às sociedades pós-coloniais que se encontram em processo de desenvolvimento. Essas sociedades, como é o caso de Timor-Leste, são submetidas a uma hegemonia epistêmica na qual são sobrevalorizados os conhecimentos eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos regionais/locais (QUIJANO, 2001).

Nos processos de transnacionalização, tanto a organização curricular como a seleção do que deve ser ensinado tomam como referência os conhecimentos eurocêntricos, considerados universais. Ou seja, há uma transferência de conhecimentos que busca a homogeneização cultural, em nível mundial. No caso de Timor-Leste, a transferência desses conhecimentos é flagrada nos currículos e programas das disciplinas, com o agravante de ser apresentada por meio de textos escritos em língua portuguesa (LP).

Vinculados a esses fatores preponderantes do ensino, foi possível perceber alguns sentidos relacionados ao não conhecimento da LP por parte dos professores e estudantes timorenses, que reflete o sentimento de subalternidade que reforça o sentimento de inferioridade e subalternidade em relação aos conhecimentos eurocêntricos, nesse caso, representados pela figura do colonizador.

Para mim, na minha visão própria, pelas observações ao longo desses anos, Timor-Leste ainda necessita da cooperação. Em primeiro na cooperação do desenvolvimento da própria língua portuguesa (p2).

[...] o desenvolvimento da fala e da escrita dos próprios timorenses no português ainda não foi bastante. Então a exigência de um ambiente de cooperação é de como conduzir os timorenses na fala e na escrita para que possam desenvolver o português nos próximos anos. Então necessita maior importância da cooperação no desenvolvimento do português (p2).

[...] o próprio português tem de estar juntamente com o desenvolvimento da ciência. A ciência em si tem de transmitir em português para que

essas pessoas devem conhecer as terminologias da ciência de acordo com o desenvolvimento da tecnologia. Mas enquanto o português não se aplica nas ciências, continua com o bahasa, o tétum (p2).

Como é que expressa isso em matemática? Como é que expressa isso na física? Na química. Em outras áreas. Assim então o português deve alargar mais, ter uma área de expansão maior do que apenas na reintrodução do português (p2).

A cooperação, a presença dos professores aqui nesta casa, aqui nesta faculdade, ajudaram bastante em vários aspectos, na difusão da língua portuguesa, no auxílio da lecionação de matérias, porque a faculdade, a política da universidade é utilizar o português como língua de ensino e isso é um grande desafio, o maior desafio é a língua para nós timorenses e sobretudo para nós professores, como lecionar em português (p3).

A universidade achou então importante trazer professores brasileiros para ajudar neste aspecto, facilitar o aprendizado em português e ajudar a ensinar também (p3).

Os sentidos produzidos em relação ao ensino por meio da LP nas diversas áreas motivam os sujeitos a reconhecerem o uso dessa língua como um dos principais desafios no âmbito educacional no ensino superior em Timor-Leste. O desenvolvimento da LP como língua de ensino criou certa urgência no aprendizado do português. Em vista disso, em alguns espaços educativos, historicamente apropriados por cooperações educacionais, tem se investido no ensino do português instrumental visando à requerida proficiência na língua.

Na busca do domínio instrumental da língua, o espaço da interpretação e negociação de sentidos acerca dos discursos científicos fica prejudicado. A falta desse espaço impossibilita a construção e a negociação de sentidos, conforme a leitura de mundo desses sujeitos, engessa as interpretações e induz à aceitação de sentidos e significados previstos pelo outro. Isso não favorece a reflexão e a criticidade do estudante e acaba por reforçar a neutralidade e universalidade do conhecimento científico, negando a possibilidade de diálogo e valorização de saberes locais, ancestrais. Com isso cria-se o mito de que a falta de conhecimento da LP gera dificuldades para a compreensão dos conteúdos, já que uma grande parte dos discentes e docentes não possuem amplo domínio dessa língua.

É interessante ressaltar que os currículos da educação timorense foram produzidos por Portugal, com base nas diretrizes e metas pautadas pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNICEF, 1990), que traz discursos pautados na noção de competência. A influência desses discursos pode contribuir para os sujeitos acreditarem que precisam

alcançar o padrão requerido pela comunidade internacional para ficar em pé de igualdade. A tentativa de alcançar esse padrão parece cegar o indivíduo e o limitar a exercer seu papel de sujeito de transformação, ou ainda o induzir a participar em ações de transformações “encomendadas”, não refletidas, copiadas.

Considerações finais

Os sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa em relação à cooperação educacional no ensino superior em Timor-Leste transitam entre a parceria profissional e a relação afetiva. Identifica-se um apelo aos países da CPLP, e especialmente ao Brasil, para que exerçam um companheirismo solidário diante do desafio proposto para Timor-Leste. Interpretamos, assim, que a concepção de cooperação enquanto relação horizontal e recíproca entre dois países parceiros é menos frequente que a concepção de cooperação como uma ação benevolente dos (de) outros países com o Timor-Leste.

Os discursos produzidos retomam a necessidade de que Timor-Leste tenha “apoio” e “ajuda” dos países irmãos, incluindo o Brasil. As boas relações afetivas existentes entre os pares de trabalho são um dos sentidos que se materializam nos enunciados dos participantes da pesquisa como ponto fundamental da cooperação.

Para além das já estabelecidas parcerias no âmbito do ensino, os gestores enfatizam a necessidade de apoio dos professores brasileiros no desenvolvimento da pesquisa em Timor-Leste e no desenvolvimento da língua portuguesa. Os gestores indicam que o uso dessa língua representa um dos principais desafios a serem enfrentados no ensino superior no país.

Há ainda uma grande preocupação no desenvolvimento dos recursos humanos, assim como na própria instituição universitária. Os sentidos produzidos, por vezes, sugerem uma dependência de Timor-Leste aos países parceiros, para que ele possa atingir as metas estipuladas pela “agenda global para o desenvolvimento”. Nos discursos alinhados à agenda das políticas mundiais para a educação superior, ainda é possível identificar a pressão para a ocidentalização do país.

No entanto, as atividades de cooperação no âmbito do ensino superior devem resistir aos apelos de manutenção de uma lógica colonialista. Ao contrário, podem ser vias bastante eficazes para promover reflexões sobre a colonialidade no ambiente universitário, no qual ainda se faz presente a herança colonial do conhecimento *uni-versal* eurocêntrico em detrimento do diálogo entre saberes *pluri-versais*. Diante disso, a parceria com professores lusófonos deve promover um diálogo de saberes, buscando

romper com a estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, do poder e do saber; mais que isso, promover um novo processo de descolonização, agora não mais territorial e sim epistêmico.

Referências

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- 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; República Federativa do Brasil, 2001.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 4.319*, de 1º de agosto de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4319.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). *Balanço de Governo 2003-2010*. 2010. Disponível em: <<http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br/sintese-politica/sintese-politica-versao-impressa>>. Acesso em: 14 ago. 2014.
- _____. Presidência da República. *Decreto nº 5.274*, de 18 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5274.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- _____. 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”. *Diário Oficial da União (DOU)*, Brasília, DF, 23 maio 2011. Seção 1, p. 68-69.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrado a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p.423-460, maio/ago. 2004.
- DURAND, F. *História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade*. Lisboa: Lidel, 2009.
- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. especial, p. 55-72, 2003.
- MARIANI, Bethania. Língua nacional e pontos de subjetivação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 25-31, set./dez. 2008.
- NICOLAI S. *Independência no ensino: a educação em emergência e transição em Timor-Leste desde 1999*. Paris: Instituto Internacional para o Planejamento Educacional, UNESCO, 2004.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa naquilo que falha. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 269-281.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso*. 4 ed. Tradução: Bethania S.Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Neplanta*, v. 1, n. 3. 2001. Versão em espanhol. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu/journal/replanta/toc/nep1.3.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

TIMOR-LESTE. Plano do Ministério da Educação 2013-2017. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/Timor-Leste_Ministerio_da_Educacao_Plano_2013-2017.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

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

_____. *Decreto-lei nº “16/2010, de 20 de outubro: Estatuto da Universidade Nacional Timor Lorosáe (UNTL)”*. *Jornal da República*, Díli, série 1, n. 41, 2010.

_____. *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. República Democrática de Timor-Leste, 2011. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Plano do Ministério da Educação 2013-2017*. República Democrática de Timor-Leste, 2012. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/Timor-Leste_Ministerio_da_Educacao_Plano_2013-2017.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CAPÍTULO 10

DESAFIOS INTERDISCIPLINARES: AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PQLP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES TIMORENSES DO ENSINO BÁSICO

Atílio Viviani Neto
Everton Lacerda Jacinto
Gisele Joaquim Canarin
Renan Rebeque Martins

Mudanças políticas e econômicas de Timor-Leste

Este capítulo tem por objetivo caracterizar uma proposta de formação docente para atuantes na educação básica tendo por base uma perspectiva de trabalho interdisciplinar. Trata-se de uma reflexão sobre as ações de organização pedagógica, no âmbito de cooperação internacional entre o Brasil e Timor-Leste, entendida não só como elemento difusor da língua portuguesa, mas também como possibilidade de desenvolvimento de novas práticas educacionais em contextos da comunidade lusófona.

Em 1859, o tratado firmado entre Portugal e Holanda fixa a fronteira entre o Timor Português (hoje Timor-Leste) e o Timor Holandês (Timor Ocidental). Em 1945 a Indonésia obteve sua independência, passando o Timor Ocidental a fazer parte de seu território.

Durante a Segunda Guerra Mundial, as forças aliadas (australianos e holandeses), reconhecendo a posição estratégica de Timor-Leste, estabeleceram posições no território envolvendo-se em confrontos com as forças japonesas. Milhares de timorenses sacrificaram a vida lutando ao lado dos aliados. Em 1945, a administração portuguesa foi restaurada em Timor-Leste.

A Revolução de 25 de Abril de 1974, que restaurou a democracia em Portugal, consagrou o respeito pelo direito à autodeterminação das colônias portuguesas. Visando promover o exercício desse direito, foi criada em Díli, no dia 13 de maio daquele ano, a Comissão para a Autodeterminação de Timor-Leste.

Em 28 de novembro de 1975, dá-se a Proclamação unilateral da Independência de Timor-Leste. Apenas alguns dias depois, em 7 de dezembro de 1975, a nova nação voltou a ser invadida, desta vez pela Indonésia, que a ocupou durante os 24 anos seguintes. Durante esse período, Timor-Leste viveu sob a violência imposta pelo exército do general Suharto,¹ que marcou drasticamente a vida do povo timorense, obrigando a todos que falassem o bahasa indonésio, língua oficial do Estado invasor. Nesse período, a Indonésia justificou a invasão alegando a defesa contra o comunismo, discurso que lhe garantiu a simpatia dos governos influentes como o dos EUA e o da Austrália; contudo, isso não impediu a sua condenação pela Comunidade Internacional.

[...] uma das maiores tragédias do pós II Guerra Mundial. A Indonésia recorreu a todos os meios para dominar a resistência: calculam-se em duzentas mil as vítimas de combates e chacinas; as forças policiais e militares usavam sistemática e incontroladamente meios brutais de tortura, a população rural, nas áreas de mais acesa disputa com a guerrilha, era encerrada em “aldeias de recolonização” e procedeu-se à esterilização forçada de mulheres timorenses. (PLANETA VIDA, 2012).

Ao mesmo tempo o “exército” da resistência de Timor-Leste nas montanhas buscava força na fé e na esperança de um futuro de liberdade e prosperidade. Esses bravos homens e mulheres, embora com escassos recursos materiais, humanos e financeiros, sofreram grandes perdas, como a deserção de dirigentes, a morte do combatente Nicolau Lobato,² a detenção de Xanana Gusmão.³ Apesar de reduzido a algumas centenas de homens mal armados e isolados do mundo, conseguiram, nos tempos

¹ Hadji Mohamed Suharto foi nomeado presidente interino em 1967 e presidente da Indonésia no ano seguinte. O auge da sua presidência foi ao longo dos anos 1970 e 1980, mas, após uma grave crise financeira que levou à agitação generalizada dos indonésios, por fim pediu sua renúncia em maio de 1998. Suharto morreu em 2008.

² Nicolau dos Reis Lobato (1946-1978) foi um político timorense. Lobato foi primeiro ministro de 28 de novembro a 7 de dezembro de 1975 e presidente de Timor-Leste de 1977 a 1978. Lutou ao lado da FRETILIN contra a ocupação militar da Indonésia. Hoje, devido à sua reputação, tem um aeroporto, uma avenida e o palácio presidencial em Díli com o seu nome.

³ José Alexandre Gusmão, atual primeiro ministro – 2012-2016.

mais recentes, expandir a sua luta com manifestações em massa e manter no exterior uma permanente luta diplomática, que contou, em muitas circunstâncias, com a compreensão e o apoio da Igreja Católica local, liderada por D. Carlos Ximenes Belo, bispo de Díli.

Em 1998, com a queda de Suharto na Indonésia, Bacharuddin Jusuf Habibie assumiu a presidência, tendo que concordar com a realização de um referendo no qual a população votaria “sim”, se quisesse a integração na Indonésia com autonomia, ou “não” se preferisse a independência. O referendo foi realizado em 30 de agosto de 1999 e, com mais de 90% de participação e 78,5% de votos, o povo timorense rejeitou a autonomia proposta pela Indonésia, escolhendo, assim, a independência formal.

Então, em 20 de maio de 2002, foram realizadas eleições para a Assembleia Constituinte, que elaborou a atual Constituição de Timor-Leste. Esse dia ficou marcado como o Dia da Restauração da Independência de Timor-Leste.

Timor-Leste está situado na Ásia, no Oriente Leste da Indonésia, com uma parte ao sudeste asiático. A população em 2014 estava estimada em aproximadamente 1.200.000 habitantes, distribuída em 14.874 km² (World Bank, 2015). Timor-Leste, oficialmente chamado de República Democrática de Timor-Leste (RDTL), é um país em que o governo, para obter uma organização coerente com os objetivos de desenvolvimento, em seus aspectos políticos, econômicos, educacionais, de saúde pública e em outros aspectos essenciais à população, tem procurado investir em políticas públicas para o bem-estar social, que implicam o desenvolvimento econômico associado à preservação ambiental.

Constituição da educação em Timor-Leste

Durante a colonização portuguesa, entre 1500 e 1975, a educação formal no país visava, principalmente, à população mais abastada do país. O ensino regular era muito centrado na religião e as Ciências Naturais não ocupavam muito espaço nos currículos (SOARES, 2011).

De acordo com Soares (2011), a segunda fase da educação em Timor-Leste teve início quando a Indonésia invadiu o país em 1975. O novo governo, à época, lançou a campanha “Educação para todos os cidadãos”. Entretanto, nesse contexto, o governo indonésio trocou o sistema educativo português pelo seu próprio sistema, inclusive com a proibição do uso da língua portuguesa nas escolas. Um ponto que se pode considerar positivo

nesse período de domínio indonésio foi a inclusão das disciplinas da área de Ciências Naturais, já a partir do ensino básico, até o secundário acadêmico.⁴

A partir de 2002, o direito fundamental e universal de acesso de cada cidadão à educação foi consagrado na Constituição da República de Timor-Leste.⁵

Em 2003, foi estabelecido o ensino básico obrigatório com a duração de nove anos. Dessa forma, os cidadãos timorenses agora podem ter oportunidade de completar seis anos do ensino básico e três anos do ensino pré-secundário. Mediante a aprovação em testes de aptidão, os alunos têm a oportunidade de prosseguir seus estudos no ensino secundário acadêmico e universitário. Em determinadas instituições, o ensino secundário e pós-secundário segue o modelo de formação técnica profissionalizante. Apesar da elaboração de uma estrutura educacional própria, o ensino de Ciências Naturais no Timor-Leste tem ocorrido de forma semelhante ao que ocorria na época do governo indonésio (SOARES, 2011).

Atualmente, o país tem contado com a ajuda de várias nações para construir sua massa intelectual crítica. Um exemplo de nação colaboradora é o Brasil, que através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possibilita a vinda de professores de vários campos de conhecimento pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP).

Timor-Leste está em desenvolvimento, em toda a dimensão do termo, quanto às perspectivas políticas, econômicas e sociais. Esse país está se estruturando administrativamente e politicamente, apoiando-se em modelos de organização preestabelecidos e buscando os seus próprios, procurando manter a ordem interna.

A universalização da educação no Timor-Leste tem acontecido tardiamente, assim como em outros países que foram colônias.

Democracia e educação: a ilusão cognitiva

A preocupação com temas educacionais além das fronteiras disciplinares e a participação da sociedade na construção de políticas ganham força no âmbito internacional. Isso se deve ao fato de que há uma crise cognitiva que fundamenta as bases do conhecimento contemporâneo, que repercute na sociedade e nas políticas públicas, e os governos democráticos representativos e a ciência não conseguem enunciar soluções satisfatórias.

⁴ No Brasil, esses ciclos seriam equivalentes aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

⁵ A Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) entrou em vigor em 20 de maio de 2002.

Estes, inclusive, muitas vezes, tornam mais dramática a situação dessa crise multidimensional em virtude das tendências atuais em priorizar aspectos ortodoxos econômicos e a defesa de interesses de grandes empresas e das “metrópoles” em detrimento do bem estar das populações, sobretudo das regiões “coloniais”.

Países em desenvolvimento como Brasil e Timor-Leste sofrem pressões desses *lobbies* internacionais interessados em se apropriar de seus patrimônios (água, petróleo, gás natural etc.). A configuração atual do mercado manifesta acirradas disputas geopolíticas no sentido de domínio dos patrimônios ambientais. A aquisição de grandes propriedades em áreas “estratégicas” por investidores europeus, norte-americanos, latifundiários brasileiros e por grandes corporações é outro problema que se amplifica.

Por isso os projetos educacionais acabam recebendo a carga das “tendências industriais/coloniais profissionalizantes”, pelas quais as políticas públicas são impactadas e acabam induzidas pela luz das formações especializadas baseadas nas “linhas de produção”, deixando a desejar aspectos integrais do conhecimento, que procuram dar sentido ao conhecimento, que dialoga com outros saberes, estimula a criatividade e a percepção crítica de mundo. Exemplo disso são as escolas técnicas, cada vez mais em evidência, e a pós-graduação profissionalizante, que também começa a ganhar repercussão.

No Timor-Leste, país que vivenciou explorações sucessivas, justifica-se a implementação da proposta interdisciplinar, pois não se deve deixar que o processo educacional fique restrito aos desígnios externos e, ao pensar a educação como uma proposta articulada e esclarecedora, torna-se mais favorável o quadro da luta contra os processos de exploração.

Conforme pensamentos descritos por Morin (1999) e Nicolescu (2001), o ambiente educacional deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento e a arte, desmoronando as fronteiras que inibem e reprimem a aprendizagem. Trata-se da transcendência do pensamento linear que, sozinho, é reducionista. Transdisciplinaridade é a prática do que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento; inclusive a bagagem emocional do pesquisador é importante para a pesquisa.

Hoje, políticas educacionais em países como Brasil, Equador, Uruguai e Bolívia possuem normas que garantem participação da sociedade na construção dessas políticas e de vários outros temas. Para tanto, algumas ações (tímidas) de governos procuram fomentar o envolvimento cada vez maior de diretores de escola, professores e cidadãos para, dessa forma, tornar o ensino integral e ultrapassar os muros disciplinares e da escola.

A crise atual do modelo de democracia representativa e do conhecimento formal, segundo Santos (2002), tem o problema de cognição como matriz. Pautados nessa reflexão, questionam-se cada vez mais as prioridades elencadas pelos representantes e pelo contínuo distanciamento para com os desejos dos representados. E a participação da sociedade de forma crítica e colaborativa pode auxiliar na equalização das distorções impulsionadas por interesses “questionáveis” e pelos déficits cognitivos, readequando dessa forma as prioridades e deixando mais transparentes os interesses da gestão estatal.

Enfim, a democracia plena é uma “utopia”,⁶ nome dado à república perfeita imaginada por Thomas More no século XVI e ao título de seu livro. Entretanto, é salutar aumentar a intensidade da democracia para que de fato as necessidades das pessoas sejam cada vez mais contempladas, haja respeito pelas organizações sociais, e o Estado procure o bem-estar de todos, mesmo que isso nunca seja alcançado completamente. A formação integral das pessoas nos ambientes de ensino é fundamental para que essa participação tenha um protagonismo relevante nas políticas públicas.

O fomento à formação educacional do cidadão é parte do processo de consolidação do estado timorense e de construção de uma sociedade participativa e esclarecida acerca do desenvolvimento do seu país, ou seja, a educação como prática libertadora.

O conceito de democracia atualmente tende a ser relativizado pelos estudos, e isso ocorre devido a entendimentos distintos de seu significado nas diversas culturas e países. Existem centros de pesquisas que estudam a “demodiversidade”, ou seja, os diversos tipos de democracias existentes e suas intensidades, como por exemplo o “Projeto Alice”,⁷ do Centro de Estudos Sociológicos (CES) da Universidade de Coimbra, coordenado por Boaventura de Sousa Santos.

Segundo o entendimento dos investigadores do projeto, há pelo menos cinco tipos de democracia identificados: a representativa, a participativa, a comunitária, a híbrida (participativa e representativa) e a dos povos tradicionais (que também possui características singulares próprias de cada grupo social).

É importante trazer à reflexão as diversas manifestações de democracias e suas intensidades para registrar que as Ciências Humanas e

⁶ Thomas More cria a palavra em 1516, título de sua famosa obra que descreve a organização republicana de uma ilha chamada “Utopia”, governada por todos os cidadãos, sem injustiça nem miséria, a sociedade perfeita. Faz referência aos portugueses e às navegações bem como à forma de organização de comunidades isoladas.

⁷ Projeto “Alice – espelhos estranhos, lições imprevistas: levar a Europa a uma nova forma de compartilhar as experiências do mundo”. Disponível em: <<http://alice.ces.uc.pt>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

a Educação têm um grande caminho a percorrer sobre a questão. Como diz um ditado no Brasil: “se procuramos mudanças sem violência, a educação é uma grande ferramenta”. Conforme as necessidades do século XXI, essa educação deve ser “indisciplinar” e superar horizontes cognitivos que já não fazem sentido por aceitarem a injustiça, a degradação do planeta e a manutenção da lógica subserviente entre os humanos.

O sagrado ou profano?

A tensão entre as tradições comunitárias e o mundo dito “moderno” do estado de direito continua, e parece que é necessário escolher uma canoa para navegar, pois o convívio ainda é superficial e tendencioso. Há alguns meses, representantes da União das Nações Indígenas (UNI), do Brasil, falaram para a presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, que eles (indígenas) não querem ser tratados como sociedade de consumo e absorvidos pela lógica urbana. O Timor-Leste vive esse momento do abalo ao mito da democracia e do “desenvolvimento *malae*”.⁸ A ideia de que basta navegar nos mares da democracia que tudo se resolve está começando a naufragar no país.

Ao que parece, na visão *malae* a questão étnica se fragmenta e reconstitui-se como “uma peça” a ser encaixada no todo. O interesse de alguns governos e do mercado é de acelerar esse processo para que essas identidades sejam incorporadas nas lógicas de produção e, dessa forma, as tradições culturais sejam transformadas em *slogan* de promoção das culturas pelos governos e pasteurizadas em “grifes” para comercialização nas *boutiques* espalhadas nos centros urbanos. A realidade cultural/educacional de TL não pode se manter alheia às culturas tradicionais.

Desafios cognitivos se evidenciam no mundo contemporâneo. Assegurar às comunidades indígenas e tradicionais o direito de continuar a desenvolver práticas seculares (ou milenares) de saberes, relações socioambientais, a manutenção de sua tradição com a terra e a livre veiculação do conhecimento coletivo, seguramente, faz parte dessa agenda.

Existe hoje a defesa por parte da comunidade acadêmica, principalmente de alguns antropólogos, geógrafos, historiadores e biólogos, de que os indígenas e os povos tradicionais foram e são elementos fundamentais na produção e manutenção da qualidade socioambiental. Esse *status* atribuído a essas comunidades se deve ao fato de que a relação histórica e material que preside a vida desses povos produz um particular manejo de espécies, que, por sua vez, alia-se a uma relação de sacralização e

⁸ *Malae* é um termo muito usado pelos timorenses que significa estrangeiro, pessoa de fora que está no país.

de respeito para com o conjunto denominado pelos ocidentais de natureza, que é intrínseca aos valores desenvolvidos por eles. No Brasil, os territórios onde existem grandes extensões de florestas contínuas e água com ótima qualidade estão em áreas indígenas e de comunidades tradicionais. Vale lembrar que as comunidades indígenas estão há pelo menos 11 mil anos em solo brasileiro, conforme análise do crânio encontrado e batizado com o nome de Luzia.

Entretanto, muitos desses pensadores alertam para o novo colonialismo que se consolida. Esse colonialismo tem como base a aquisição dos patrimônios ambientais. Conforme denuncia Carvalho (1996), se existem novos controles e apropriações territoriais em andamento, estes recairão sobre as regiões dos mananciais de biodiversidade, localizados majoritariamente nos países ao sul das linhas abissais.⁹ Se há um novo mapa sendo desenhado, esse novo mapa é o ambiental, e a nova cartografia que está sendo produzida é relativa à vida (CARVALHO, 1996).

É imprescindível haver questionamentos por parte de governos e da sociedade sobre princípios e modelos internacionais estabelecidos, fundados no ideário colonialista, que repercutem nos ordenamentos jurídicos nacionais e, conseqüentemente, nos projetos educacionais que mantêm a ordem global privilegiando poucos, impõem pensamentos hegemônicos e modos de vida consumistas de necessidades novas, criadas a todo tempo, fundados em paradigmas prioritariamente urbanos. Também é perceptível a mobilização para que sejam instituídos mecanismos de participação das comunidades e da sociedade (local, regional e global) para deliberar nas discussões governamentais e intergovernamentais com intuito de revigorar as tendências que marginalizam a diversidade, os saberes heterogêneos, a diferença e o bem-estar coletivo.

Interdisciplinaridade, formação de professores em Timor-Leste – ciências naturais: Escola Canossa¹⁰

A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência, de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais, estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das

⁹ Linhas abissais referem-se à divisão geopolítica elaborada por Boaventura de Sousa Santos, baseada na divisão proposta pelo Tratado de Tordesilhas, que divide o ocidente entre mundo “civilizado” e desenvolvido, em que existe o Estado de direito, do mundo “selvagem” e em desenvolvimento, regido pelo direito natural que necessita ser “domesticado”.

¹⁰ Escola Santa Madalena de Canossa, capital Díli, Timor-Leste.

disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimentos novos (PAVIANI, 2008).

A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. É importante, pois, abrange temáticas e conteúdos que permitem, dessa forma, recursos inovadores e dinâmicos, que permitem que a aprendizagem seja ampliada. O exercício interdisciplinar vem sendo considerado uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar sem grande alcance e sem resultados convincentes.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Segundo Fazenda (2002), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com conhecimento científico, tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de permitir o enriquecimento da nossa relação com o outro e com o mundo.

De modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos da história com os da geografia, os de química com os de biologia, ou mais do que isso, em integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino, constatando, porém, que, nessa perspectiva não conseguem avançar muito mais. (BOCHNIAK, 1998, p. 21).

A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Nesse prisma, vamos discorrer um pouco sobre a formação de professores em Timor-Leste. A formação de professores realizada na

Escola Canossa foi constituída de elementos que exploram uma abordagem comunicativa, utilizando conteúdos interdisciplinares entre as disciplinas de Ciências Naturais: Física, Química, Informática, Matemática e Economia. Devido à recente reforma curricular, a formação de professores timorenses deve prepará-los para aplicar nas suas aulas os novos conteúdos, bem como esclarecê-los sobre os objetivos e propostas desse novo Programa Curricular. Entre os principais objetivos dessa reforma curricular, segundo a Lei de Bases da Educação, de 29 de outubro de 2008 (TIMOR-LESTE, 2008), pode-se destacar a propagação de melhores condições de desenvolvimento sustentável e o estímulo ao conhecimento aprofundado da realidade timorense.

Nos meses de novembro e dezembro de 2013, foi realizada a formação de docentes da Escola Canossa, em que os professores da cooperação brasileira (PQLP) contribuíram para a execução da formação.

A formação de docentes da rede de ensino acontece anualmente, incentivada pelo Ministério de Educação de Timor-Leste. A respectiva formação aconteceu no período de recesso dos professores, no final do 3º ciclo,¹¹ pois os períodos de efetivo trabalho escolar seguem um calendário que divide o ano letivo em três ciclos, que são: 1º ciclo, que abrange os meses de fevereiro, março e abril; 2º ciclo, os meses de maio, junho e julho; 3º ciclo os meses de setembro, outubro e novembro.

Trabalhamos com a formação para os professores das disciplinas de Física, Química, Informática, Matemática e Economia. Observa-se que em Timor-Leste ainda não há docentes com formação específica em algumas disciplinas, como por exemplo informática e Economia. Para essas disciplinas geralmente são deliberados professores das Ciências Naturais ou com familiaridade com o tema, como é o caso da Informática, para a qual são escolhidos professores que possuem computador pessoal.

Considerando a necessidade de compartilhar o registro dessas ações, que foram e ainda estão sendo produzidas coletivamente, nasceu a ideia de criar tal relato de experiência como forma de propiciar novos olhares sobre as atividades da cooperação brasileira (PQLP) no âmbito internacional, particularmente, na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Nisso, é válido salientar que tal relato busca levar o leitor a ampliar não só as ideias e visões anteriormente apresentadas, mas também a compreensão de uma atividade de formação pensada a partir de grupo de formadores de diversas áreas docentes, com vistas a ampliação das concepções sobre uma aula interdisciplinar. Procuramos assim para cada momento sistematizar atividades que integrassem o maior número possível de conteúdos, bem

¹¹ Ciclo (expressão utilizada nas escolas portuguesas) é o mesmo que trimestre (expressão utilizada nas escolas brasileiras).

como diversificadas estratégias de criar nos estudantes a necessidade de apropriação dos conhecimentos teóricos.

Buscamos retratar uma experiência tida na Escola Canossa, em Timor-Leste, com docentes das áreas de: Física, Química, Informática, Matemática e Economia, tendo em vista um modelo específico de formação docente sobre a temática de interdisciplinaridade nas Ciências Naturais e Exatas. São perceptíveis os nossos esforços sobre a compreensão e expansão do nosso principal objeto de estudo: as ações de organização pedagógica dos professores formadores, cooperantes no programa PQLP-CAPES.

Inicialmente, as atividades de formação foram organizadas sob os conhecimentos prévios dos professores timorenses. As histórias, experiências e concepções desses sujeitos foram fundamentais para o planejamento e organização das atividades de formação. No total, participaram 16 professores, com idade entre 21 e 55 anos, tendo sete anos de média com experiências na educação, muitos ainda sem a titulação necessária para atuar na escola (seis professores eram de Matemática, quatro de Física, um de Química, três de Economia e dois de Informática).

Tendo em vista esse público, buscamos assim considerar pressupostos que atendessem às necessidades do maior número possível de envolvidos. Nossa primeira intenção foi motivar e despertar nos docentes a necessidade de se apropriar de propostas pedagógicas que oferecessem não só uma visão dos conhecimentos de cada área de ensino, mas de modo holístico, os nexos sobre tais conhecimentos e suas aplicações em sala de aula, seja por meio de estudos específicos de conceitos ou através de situações-problema do contexto timorense. Essa dinâmica assim configurou-se numa proposta de formação interdisciplinar, em que a cooperação internacional, de forma intencional, buscou desenvolver meios para elevar a formação dos professores timorenses, bem como propiciar novas condições para eles atuarem em seus contextos organizando e planejando o ensino de forma apropriada. Tratou-se, sem dúvida, de uma proposta de formação de natureza processual, fundamentada por ações de elaboração, aplicação e reflexão de atividades de ensino em um outro nível de compreensão e de relação internacional.

A proposta foi organizada em seis fases: a primeira ficou destinada ao momento de “*conhecer e se conhecer*”. Tratou-se de uma apresentação em que todos deveriam falar sobre si, suas experiências e gostos, em português ou tétum. Nessa fase também foi apresentada, de forma geral, a proposta de formação da cooperação, os objetivos e os textos-base de referência. As ações entre a segunda e a quinta fase foram destinadas ao desenvolvimento e à aplicação da proposta de formação. Nessas fases, buscamos distribuir os momentos em quatro ações que envolviam a apropriação dos possíveis nexos conceituais com o objeto de estudo: 1) promover nos professores

a necessidade de apropriação dos conhecimentos; 2) proporcionar conceitos teóricos avaliados ao assunto dado; 3) criar situações-problema contextualizadas; 4) desenvolver procedimentos para resolver tais situações-problema; 5) relacionar os conteúdos e atividades aos currículos de ensino da escola.

Implementando e produzindo conhecimentos científicos tendo o computador como objeto de estudo

Iniciamos a segunda fase tendo como *objeto* de trabalho prático-teórico a *bateria do computador*. Esse objeto se configurou na questão norteadora: Qual o consumo de energia elétrica de um computador no Timor-Leste? Significou um momento de motivar os professores e provocar um diálogo emocional entre o grupo, o qual poderia propiciar diferentes opiniões. Muitos deles argumentaram que “*é difícil saber um valor médio que é pago pelo consumo*”. Outros arriscaram dizer que “*podemos falar de valores aproximados, mas não um resultado exato*”. Uma pequena parte dos professores expressou números muito baixos, os quais denominavam “*valores muito pequenos*”. Usamos essa oportunidade para introduzir alguns elementos históricos sobre o computador e os inúmeros modelos já produzidos. Começava assim um trabalho de aproximação dos conceitos relacionados ao nosso objeto de estudo (o consumo de energia elétrica do computador no Timor-Leste) com as áreas de atuação e formação dos professores envolvidos (Informática, Física, Química, Matemática e Economia).

A música como atividade de ensino: identificando conceitos teóricos das Ciências Naturais e Exatas

Como forma de motivar os professores, convidamo-os para ver o documentário “Donald no País da Matemática”.¹² Tratava-se de uma pequena introdução interativa sobre a história do surgimento da música pelo matemático Pitágoras e seus discípulos. Buscamos fazer com que os professores timorenses pensassem nos conceitos que estavam sendo apresentados ao longo do vídeo (razão, fração, proporção tanto no âmbito da geometria quanto no da álgebra).

Ao encerrarmos a formação, conversamos com os professores e percebemos que o simples fato de trabalhar a matemática no laboratório de informática com programas que pudessem auxiliar no ensino foi uma

¹² Donald in Mathmagic Land (curta – documentário de 27 minutos), lançado nos EUA em 26 de junho de 1959, dirigido por Hamilton Luske. Realizado pela Disney.

novidade para eles. A escola Canossa apresenta alguns laboratórios, como de física, química e informática, porém muitos professores nunca haviam entrado naqueles que não eram específicos da sua área e compreenderam que podem fazer o diferente, tornar as aulas mais atrativas a seus 70, 80 alunos por turma. Trabalhar nessa formação com interdisciplinaridade foi um desafio para nós.

Considerações finais

Timor-Leste é um país que recentemente reconquistou sua independência e ainda está se (re)estruturando política e economicamente. No que tange à educação, Timor-Leste necessita de apoio para implementar o novo currículo que está posto. Nesse sentido, cooperações internacionais, como a do Brasil, são de fundamental importância para auxiliar na consolidação desse currículo e na efetiva utilização da língua portuguesa como língua de ensino nas escolas.

Assim, Timor-Leste desenvolve a percepção de construir instituições culturais sólidas e com um sentido de identidade nacional, identidade esta que busca com a língua portuguesa integrar suas raízes culturais para solidificar suas duas línguas oficiais (tétum e português).

O tétum busca uma comunicação em nível nacional; já o português pode ampliar as fronteiras marítimas de Timor-Leste, possibilitando, assim, uma comunicação maior com os países que compõem a CPLP, para que posteriormente consolide uma conexão com o mundo.

Quanto ao atual sistema educacional, Timor-Leste necessita de apoio para implementar o novo currículo em língua portuguesa. Destacamos que a educação pode ser um caminho seguro para a formação de timorenses, preparando-os para atuar responsabilmente nas áreas que Timor-Leste necessita.

Assim, espera-se que, cada vez mais, a cooperação brasileira focalize e fortaleça as ações de formação nas escolas, para ajudar na prática diária do professor timorense, amplie ainda essa forma de trabalho e, por consequência, para um maior número de professores da rede pública de Timor-Leste.

No que tange à formação de professores nas escolas, ainda destacamos que é interessante observar o contexto educacional timorense. Formar os professores no seu local de atuação é de extrema importância, pois possibilita a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, procurando contextualizar os conteúdos. Procuramos trabalhar a partir do conhecimento e das demandas dos professores timorenses, para elaborar as aulas, buscamos debater alguns temas, aguçar algumas questões, tentando

incentivar a reflexão sobre a realidade, contribuindo com ideias de atividades didáticas e metodologias que, por sua vez, pudessem contribuir com o aprendizado dos alunos timorenses.

Então, podemos concluir que a interdisciplinaridade no contexto da educação em Timor-Leste traz benefícios para o ensino, mostrando a necessidade de reorganização e a capacitação dos diversos agentes e componentes do sistema educacional. A incorporação de novos métodos de ensino vai muito além de recursos humanos especializados, exigindo planejamento cuidadoso e, sobretudo, metodologias que favoreçam o uso natural e transparente dos recursos facilitadores da aprendizagem.

Referências

- BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento-interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1998.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: parâmetros curriculares nacionais – ensino médio*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. *Decreto nº 5.274*, de 18 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5274.htm>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- CABECINHAS, R. Identidade e memória social: estudos comparativos em Portugal e em Timor-Leste. In: MARTINS, M.; SOUSA, H.; CABECINHAS, R. (Ed.). *Comunicação e lusofonia: para uma abordagem crítica da cultura e dos media*. Porto: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade; Campo das Letras, 2006. p. 183-214.
- CARVALHO, M. B. Reflexões sobre geografia, biodiversidade e globalização em tempos neoliberais. *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 18, 1996.
- CARVALHO, M. B. *Dos oitocentos ao XXI: cientistas, livros e internet*. Ar@cne, Barcelona, Universidade de Barcelona, n. 103, 2007.
- CUNHA, M. C. Populações tradicionais e a convenção da diversidade biológica. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 36, may/aug.1999.
- FAZENDA, I. *A interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 2002.
- GUNN, G. Língua e cultura na construção da identidade de Timor-Leste: *Camões: revista de letras e culturas lusófonas*, Lisboa, Instituto Camões, n. 14, jul./set. 2001.
- HULL, G. S. *Timor-Leste: identidade, língua e política educacional*. Tradução: Maria da Graça D'Orey. Lisboa: Instituto Camões, 2001.
- HULL, G. S. *Manual de língua tétum para Timor-Leste*. Wollongong: University of Wollongong Printery, 2001.

- LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau: FURB, 2000.
- LEITE FILHO, J. de C. Dimensões internacionais para o terrorismo de Estado. *Relações Internacionais no Mundo Atual*, Curitiba, n. 3, p. 17-31, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Papiros, 2004.
- MATTOSO, J. Sobre a identidade de Timor Lorosáe. *Camões: revista de letras e culturas lusófonas*, Instituto Camões, Lisboa, n. 14, 2001.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.
- NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Triom, 2001.
- PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- RUAK, T. M. A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. *Camões: revista de letras e culturas lusófonas*, Instituto Camões, Lisboa, n. 14, jul./set. 2001.
- SOARES T. *As actividades laboratoriais no ensino de ciências em Timor-Leste: uma investigação centrada nas percepções de autoridades educativas e de professores de Ciências Físico-Naturais*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Guimarães, 2011.
- SANTOS, B. de S. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- PLANETA VIDA. *História e cultura de Timor-Leste*. 2012. Disponível em: <<http://vida1.planetavida.org/paises/Timor-Leste/Timor-Leste-o-pais/historia-e-cultura-de-Timor-Leste/>>. Acesso em: 18 set. 2014.
- TIMOR-LESTE. *Lei nº 14/2008*, 29 de out. 2008. Lei de Bases da Educação Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Díli: Ministério da Educação, 2008.
- _____. Política Nacional para a Cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.tl/pt/documentacao/legislacao>>. Acesso em: 7 nov. 2014.
- WORLD BANK. *Population total*. 2015. Disponível em: <<http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>>. Acesso em: 12 out. 2015.

FORMAÇÃO CIENTÍFICA DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO

Patrícia Barbosa Pereira
Francisco Fernandes Soares Neto
Suzani Cassiani

Introdução

Timor-Leste é o mais jovem país do sudeste asiático. Caracterizado por uma história um tanto quanto conturbada, desde o século XVI, nem mesmo a distância ou as barreiras geográficas conseguiram interromper o imaginário colonizador europeu, com referência direta aos portugueses – que dominaram e exploraram o território timorense por aproximadamente quatro séculos.

Apesar desse longo período de domínio e “imposição cultural”, em 1975, após uma etapa conturbada da história de Portugal, de crises em sua política e economia, houve então um abandono de Timor-Leste pela metrópole. Nesse cenário, talvez o principal dos acontecimentos envolvidos com a saída de Portugal tenha sido a proclamação de uma breve independência por parte da colônia. Sucessivamente, em tal contexto, houve também uma invasão/dominação por parte da Indonésia e, assim, a interrupção da utilização da língua portuguesa, que já era amplamente falada entre alguns timorenses, principalmente aqueles representantes das elites.

Após esses 24 anos de ocupação indonésia, um referendo assinado no dia 30 de agosto de 1999 decidiu por um outro caminho da história de Timor – a partir da possibilidade de restauração de sua independência, conquistada nos idos de 1975. Nesse momento, o país contou com atuação

da Organização das Nações Unidas (ONU), que garantiu a presença das forças armadas de muitos países, em uma missão de paz, com participação direta de alguns deles, tal qual o Brasil. Outras organizações internacionais também estão envolvidas e participam diretamente, desde a restauração da independência, de programas de cooperação internacional para a reconstrução e reestruturação do país em diversos setores, tais como o da saúde, justiça, educação e segurança.

Para demarcar essa nova fase de independência, Timor-Leste, apesar de ser um país plurilingue, com cerca de 20 línguas autóctones, voltou a adotar como línguas oficiais o português (língua de ensino) e o tétum (língua cultural).

Hull (2001) apresenta um exemplo de argumento sobre a convivência, supostamente tranquila, entre essas duas línguas, ao afirmar que houve uma relação muito pacífica entre ambas, desde a época da colônia, pois, para a maioria dos timorenses, a influência do cristianismo e da língua portuguesa, apesar de ser constante, era indireta. Por isso, esse autor defende que os antepassados adotaram a língua somente porque os lusitanos não interferiram tanto nas instituições nativas e fizeram poucas tentativas de modificar a cultura indígena (dos nativos de Timor-Leste). No entanto, outros pontos de vista, como o de Durand (2009, 2010) e de Feijó (2008), abordam a tensão que sempre parece ter existido na convivência entre portugueses e timorenses, fundamentada em uma empreitada civilizatória por parte de Portugal, com a criação de um Estado Colonial Português em Timor, no século XVIII. Isso ocorreu a partir de várias estratégias de domesticação, ao contrário dessa visão romântica de Hull (2001), atravessada, talvez, por sentidos também colonizadores que, por nos serem mais acessíveis, repetimos sem levar em consideração toda uma complexidade do processo amplo, e histórico, de ascensão da convivência entre as duas línguas.

Apesar dessas importantes iniciativas, um dos aspectos mais problemáticos da reintrodução da língua portuguesa não havia sido resolvido. Ou seja, o anseio, constitucional, de fazer com que todas as crianças do país aprendessem a falar a língua assumida como oficial parecia uma tarefa bastante difícil de ser cumprida, tendo em vista que a maioria dos professores foi formada durante a ocupação indonésia, ou seja, nos moldes de uma política do silêncio local, através da censura (ORLANDI, 2003, 2007), que levou toda uma geração a falar o idioma indonésio. Dessa maneira, na perspectiva da adoção da língua portuguesa, com a restauração da independência surgiu o problema de formação de professores timorenses, o que se refletia em 2012, após uma década da língua portuguesa na Constituição timorense, em 85% desses professores

sem nenhum tipo de formação nos moldes acadêmicos (CASSIANI; LINSINGEN; LUNARDI, 2012).

Entre várias outras propostas, oriundas de diversos países, o Brasil, por meio do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), atua como país cooperante em ações de formação de professores – com a integração entre ensino, pesquisa e extensão no território timorense. Nesse programa, atualmente, são utilizados múltiplos procedimentos de elaboração de planos e materiais para a docência, na contribuição para a reintrodução e difusão da língua portuguesa no ambiente escolar, através da utilização do material didático em português e, principalmente, na formação inicial e continuada de professores do Ensino Secundário. Além disso, é também intuito do PQLP um trabalho com conhecimentos relacionados aos conteúdos das disciplinas científicas e saberes necessários ao desenvolvimento de outras atividades pedagógicas, dentro e fora da escola.

O pano de fundo para as atuais propostas do programa está situado no reconhecimento de uma discussão acerca das questões culturais, entre os cooperantes brasileiros, na tentativa de evitar algumas práticas, as quais, como nos diz Freire (1985, p. 43) contradizem “frontalmente a afirmação do homem como sujeito que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide.”

Sabemos ainda que, majoritariamente, o que rege a escolha de uma língua envolve disputas/relações de saber-poder (FOUCAULT, 1996). Nesse sentido, nos perguntamos: É possível adequar as práticas formativas a particularidades relacionadas à cultura, aos saberes, aos espaços e aos tempos de formação dos timorenses, em especial nos moldes emergenciais? Quais são os desafios inerentes aos cooperantes brasileiros e aos cooperantes timorenses? Como as formações organizadas no PQLP podem se configurar em ambientes coletivos de aprendizagem, levando em conta o diálogo com as realidades locais e de formação dos professores timorenses? Essas são apenas algumas das questões que nortearam a proposta de trabalho que iremos apresentar neste capítulo.

Cooperação brasileira: condições de produção dos discursos de formação de professores

As condições de produção, na análise de discurso de linha francesa (AD), compreendem os sujeitos e a situação, em sentido estrito, quando levam em conta o contexto imediato. Já em sentido amplo, há referência direta ao contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2003). Nessa perspectiva teórica e metodológica possibilitada pela AD, abordaremos

aqui o PQLP em contexto amplo, e as interações, filiações e (re)formulações de sentidos de uma situação particular que escolhemos como nosso *corpus* de análise consideraremos como contexto imediato, estrito.

Apesar de algumas iniciativas brasileiras por meio de organizações não governamentais (ONGs), ou mesmo relacionadas ao próprio Ministério da Educação (MEC), como a ida, em 2003, de uma Primeira Missão de Especialistas Brasileiros em Educação ao Timor-Leste (BORMANN; SILVEIRA, 2007), foi apenas em 2005 que o PQLP se estabeleceu no âmbito da política de cooperação internacional, no momento em que foi oficializado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma entidade do MEC, do Brasil.

A partir desse momento, começaram a ser publicados no Brasil editais para seleção de vários professores, como a possibilidade de trabalharem na formação, em língua portuguesa, de outros professores no território de Timor-Leste, principalmente na área de Ciências da Natureza e Matemática.

Dessa forma, já nos primeiros anos dessa cooperação, o trabalho ocorreu no âmbito da estrutura do sistema de ensino timorense, junto ao atual Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), no preparo de aulas e materiais didáticos para as disciplinas curriculares voltadas à formação emergencial de professores timorenses.

Essas formações sempre foram pensadas a partir do problema que consistia (e ainda consiste) no fato de poucos professores timorenses serem falantes da língua portuguesa. Além disso, no momento de virada para a independência e adoção de uma nova língua, e nos anos que seguiram, o essencial parecia ser a formação em massa do maior número de professores possível e uma mínima preocupação com aspectos inerentes às subjetividades e aos possíveis caminhos para se problematizar ou (re) pensar as práticas formativas docentes. Por meio de análises preliminares (PEREIRA, 2014) das formações, percebemos que, somente a partir do ano 2009, algumas questões de fundo mais pedagógico passaram a ser problematizadas e mapeadas nesse âmbito, em especial, quando a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi convidada a realizar uma visita ao Timor-Leste, no intuito de prestar uma assessoria pedagógica e, a partir de então, foi designada pela CAPES a coordenação acadêmica do PQLP por parte da UFSC.

Alguns problemas percebidos, referentes às questões pedagógicas e ao trabalho dos cooperantes, levaram a coordenação acadêmica da UFSC a reestruturar algumas práticas já estabelecidas pela CAPES, em especial a que se encontrava vinculada à ida e permanência dos cooperantes brasileiros. Além disso, a partir de então, passou a ocorrer um acompanhamento mais

direto das atividades desenvolvidas em Timor. Com relação a esse quesito, um outro problema que foi marcante em nossas pré-análises e, de certa forma, um mote para algumas alterações estruturais no novo Projeto de Acompanhamento e nos novos editais de seleção desenvolvidos pela UFSC, centra-se nas exigências acerca da formação dos professores cooperantes brasileiros.

Condições de produção estritas e a delimitação de um *corpus* de análise

Iniciamos nossas análises a partir das condições trazidas na seção anterior, ou seja, no fato de grande parte dos cooperantes brasileiros terem se deslocado ao Timor-Leste, entre os anos de 2005 e 2010, com uma formação diferenciada da que hoje é requisitada no edital. Nos documentos norteadores desses processos seletivos, a exigência era somente a licenciatura, direcionando a uma noção restritiva de que bastava saber os conteúdos conceituais da área específica, associados a um trabalho em sala de aula em nível médio de, no mínimo, três anos, “como se para o trabalho com formação de professores fosse necessária apenas a prática pedagógica” (PEREIRA; CASSIANI, 2011, p. 7). Além disso, a formação inicial dos professores brasileiros, um pouco limitante, em alguns casos, pode ser considerada como um entrave no sucesso de práticas que correlacionam as diversas áreas, em uma proposta de integração dos conhecimentos, como a freiriana adotada no Projeto de Acompanhamento.

Desde 2012, o que se tem é uma seleção que privilegia a escolha de *estudantes*, preferencialmente vinculados a algum curso de pós-graduação *stricto sensu*; *docentes brasileiros* de Instituições de Ensino Superior (IES) com no mínimo dois anos de experiência em ensino, pesquisa e/ou extensão; *integrantes brasileiros* de projetos de pesquisa ou núcleos de estudos nas IES, com pós-graduação *stricto sensu* e experiência de no mínimo dois anos em docência; *professores brasileiros*, com experiência comprovada na elaboração e atuação na formação de professores nas redes da Educação Básica ou 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. Todos esses candidatos devem atuar, preferencialmente, nas áreas de Educação, Educação Científica e Tecnológica, Ensino de Ciências, Ensino de Língua Portuguesa, Linguística e áreas afins.

Um outro diferencial, também resultante das novas exigências dessa configuração do PQLP, se encontra nos locais de atuação dos cooperantes com relação aos anos anteriores. Em outros momentos, o curso ocorria no

formato de um bacharelado de emergência, uma espécie de licenciatura curta, em que os professores das áreas específicas trabalhavam de maneira isolada. Apesar de ainda ser emergencial, a formação de professores passou por uma mudança estrutural, baseada, inclusive na necessidade de se formarem professores para um novo currículo, que já está sendo implementado no ensino secundário do país. Desse modo, os cursos de formação ocorrem agora não somente no INFORDEPE, mas também, e principalmente, nas escolas públicas da capital, Díli, e na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

Além de todo esse panorama apresentado, muitas vezes, a formação inicial dos professores brasileiros ocorria na maioria dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza, nosso principal foco de análise, nos moldes 3+1, de forma a privilegiar os conteúdos das áreas de conhecimento científico e não o de conhecimento pedagógico. Nesse sentido, os materiais e práticas destinados a formar professores de Ciências em Timor-Leste muitas vezes se restringiam à mera apresentação de conteúdos de Biologia, Física, Química e Matemática. Tecemos tais considerações a respeito dessa formação inicial, principalmente, porque nossa proposta se concentra em apresentar um recorte analítico a partir do ponto de vista de algumas práticas docentes desenvolvidas pelos cooperantes brasileiros em solo timorense, em especial aquelas também relacionadas à formação permanente dos profissionais brasileiros, para além da formação dos professores timorenses.

Para problematizar essas questões, em nossas ações/reflexões intentamos privilegiar novas formas de pensar as práticas de formação de professores, que levassem em conta que um dos principais problemas presentes nos cursos de licenciatura são experiências parafrásticas, produtoras de uma variedade (ORLANDI, 2003), pautadas na visão moderna do conhecimento e em disciplinas isoladas, que acabam sendo avaliadas, através de um estágio, geralmente ao final do curso. Pimenta e Anastasiou (2005) defendem que experiências desse tipo influenciam em muito a maneira de atuação dos professores no ensino superior. Essas autoras ainda destacam que, nesse modelo, sempre ficou reforçada a visão de que o senso comum era algo sem valor, o qual deveria ser combatido através de um conhecimento científico neutro e verdadeiro, cabendo ao sujeito apreendê-lo com a maior objetividade possível.

Como estudantes de pós-graduação e professores, temos em mente que esse tipo de problematização é algo que sempre deve ser reanimado em nossas discussões. Portanto, ao experienciarmos uma ida ao Timor-Leste, enquanto cooperantes do primeiro semestre de 2012, logo após as mudanças inseridas no PQLP (na seleção, estrutura e até mesmo atuação dos cooperantes), nos sentimos instigados a tentar, na prática, vislumbrar

um pouco das discussões que tanto norteiam algumas teorias nas quais nos pautamos ao longo de nossa formação.

Na reestruturação da formação, de maneira autônoma, apesar da interlocução constante com a coordenação acadêmica, o grupo de Ciências da Natureza decidiu por propor uma organização dos momentos de formação que contemplasse tanto as especificidades quanto as inter-relações entre os conteúdos científicos de Biologia, Física, Química e Matemática, áreas que representávamos de acordo com nossa formação inicial. Aos momentos disciplinares dessas práticas formativas denominamos “específicos”, e aos mais generalistas, interdisciplinares, “momentos integrados”.

É com relação aos momentos integrados que delimitaremos nosso foco. Nesse sentido, nos seis meses em que trabalhamos em um grupo de dez cooperantes (dois de Biologia, dois de Física, dois de Química, um de Matemática e três de Língua Portuguesa), buscamos, ao máximo, promover um trabalho que gerasse a integração de conhecimentos científicos de áreas diversas (envolvidos por conhecimentos mais pontuais da língua portuguesa como segunda língua), numa perspectiva de formação científica mais ampla.

Partir de um enfoque que considerasse essa amplitude do Ensino de Ciências foi uma escolha pautada, *a priori*, nas próprias mudanças curriculares de Timor-Leste (TIMOR-LESTE, 2011), que começamos a vivenciar mais intensamente em 2012. Nesse momento, as disciplinas de Ciências da Natureza passaram a ser tratadas, oficialmente, sob o pretexto de uma abordagem CTS, já que a professora portuguesa Isabel P. Martins, que atuou na coordenação geral da nova proposta curricular para o Ensino Secundário de Timor-Leste, tem trabalhado a partir de uma perspectiva de educação que correlaciona Ciência, Tecnologia e Sociedade, como indica o próprio texto do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste, de sua autoria:

As temáticas e abordagens selecionadas nos três anos serão trabalhadas sempre que possível numa estratégia Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) e, ao integrar temas abrangentes como saúde, ambiente ou segurança, procurar-se-á promover a concretização de Metas 229 de Desenvolvimento do Milênio. (MARTINS et al. 2010, p. 28).

Dessa forma, independentemente da filiação teórica da abordagem CTS adotada, já ficou perceptível que, a partir desse novo programa curricular, o conhecimento científico passaria a ser considerado, ao menos nos documentos oficiais, de forma menos fragmentada já nos últimos anos do Ensino Pré-Secundário. Até então, nesse nível (que equivale aos últimos anos do nosso Ensino Fundamental), a disciplina de Ciências, tal qual existe

no Brasil, não fazia parte da tradição escolar timorense, e o que mais se aproximava dessa disciplina no Ensino Pré-Secundário era a denominada “Estudo do Meio”, ofertada nas primeiras séries do referido nível de ensino. Entretanto, nas últimas séries os professores ensinavam separadamente disciplinas de Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química), que seriam revistas posteriormente no Ensino Secundário.

A formação permanente de professores em Timor-Leste e suas possibilidades enquanto um ambiente coletivo de aprendizagens

Durante as práticas pedagógicas propostas, nossa intenção foi sempre a de promover um despertar, até mesmo através de uma reflexão sobre as nossas ações, muitas vezes também tão parafrásticas, sem espaço para o diálogo entre as áreas. Dessa forma, nossos encontros denominados integrados, por terem essa perspectiva, foram divididos em alguns momentos que privilegiaram a leitura e discussão de textos, tal qual “Joãozinho da Maré” (CANIATO, 1997), com objetivos de se trabalhar, por meio de discussões coletivas (entre professores brasileiros e professores timorenses), questões relacionadas à prática docente, concepção de ciência, de estudante, de escola e de conteúdos escolares, sempre através de negociações coletivas de saberes, da argumentação e da reflexão acerca da prática docente.

É nesse ponto que merece destaque a principal observação de tais práticas, a de que essas atividades possibilitaram um viés formativo, na perspectiva do grupo, inerente a uma abordagem interdisciplinar, também (e principalmente) aos professores brasileiros que, em geral, fundamentam suas ações por meio de um cunho assistencialista, numa política de transnacionalização das práticas formativas e da educação (PEREIRA; CASSIANI, 2011; SOUZA; ALVES, 2008).

Analisamos que esse tipo de proposta de interação convergiu ao que Wenger (2001, 2004) denomina como um repertório compartilhado de práticas, que, em linhas gerais, se configura como um espaço de negociação de significados ocorrido no interior de uma comunidade, inclusive com a preocupação ou paixão em coisas que os indivíduos que a compõe sabem fazer ou interagem, buscando formas de fazer melhor.

A fim de superar metodologicamente os traços assistencialistas de um ensino verticalizado e hierárquico, desenvolvido por alguns professores cooperantes brasileiros em anos anteriores, e tendo também em vista o caráter dialógico freireano proposto no Projeto de Acompanhamento, o que se buscava, em contexto timorense, era que a proposta de formação

fosse concebida em um processo contínuo de reflexão-ação de nossas práticas pedagógicas.

Nesse viés dialógico, reconhecemos, de acordo com Paulo Freire, que:

A autossuficiência é incompatível ao diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. [...] Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (FREIRE, 2005, p. 93).

Ainda sobre essa questão, identificamos o que Raposo e Maciel (2005) denominam de corresponsabilidade, através da reflexão de que:

[...] para se alcançar uma cooperação efetiva é necessário, entre outras coisas, considerar o grau em que os participantes percebem que são interdependentes entre si e que o sucesso dessas interações é mutuamente causado. [...] cooperar é trabalhar junto para alcançar objetivos comuns. Nessas situações, os objetivos dos participantes são positivamente correlacionados, ou seja, o indivíduo percebe que ele só pode alcançar seu objetivo se também for objetivo dos outros membros do grupo. Assim, ele procura objetivos que sejam benéficos a todos. (RAPOSO; MACIEL, 2005, p. 314).

Nesse sentido, analisamos que as atividades propostas nos momentos integrados fizeram parte de algo muito próximo ao que Freire (2005) designa como etapas de uma investigação temática, que se materializou em uma proposta de aula coletivamente construída. Naquele momento, o objetivo maior era o de que nossas ações fossem interpeladas pelo “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilita reconhecer a interação de suas partes”, em um processo de codificação-descodificação (FREIRE, 2005, p. 111).

Ainda de acordo com Raposo e Maciel (2005), a interdependência social está associada aos esforços exercidos para alcançar êxito, qualidade de relacionamento e ajustamento psicológico entre os participantes. Essas dimensões da interdependência social tendem a ser encontradas juntas, e cada uma contribui para a presença da outra. Portanto, a maneira com a qual trabalhamos buscou olhar não somente para a formação dos professores timorenses, mas também para nossos próprios processos formativos, o que pode ter sido decisivo no sucesso do nosso trabalho enquanto grupo de cooperantes.

De maneira geral, nossas intervenções durante o momento integrado tiveram início por meio de um levantamento das condições (físicas e pedagógicas) da escola e seus sujeitos, das interações nos encontros específicos e das análises de entrevistas que realizamos com o corpo docente de uma Escola de Ensino Secundário Geral da capital, Díli.

A partir dessa pesquisa preliminar, estruturada nos aportes freirianos do Projeto de Acompanhamento anteriormente citado, percebemos que eram frequentes as discussões e até que havia certas dificuldades em relação à temática energia. Por exemplo, alguns professores, principalmente os de Física, alegavam que essas dificuldades tinham suas origens em questões da linguagem, pois em bahasa indonésio, língua na qual a maioria deles havia sido alfabetizada, e que ainda pautava alguns dos materiais mais utilizados nas aulas das disciplinas de Ciências da Natureza, a palavra (e logo o conceito) energia é apresentada como sinônimo de eletricidade. Consequentemente, as relações de sentido eram quase instantâneas e a dificuldade era sempre justificada pelo fato de o conceito se apresentar de maneira dificultosa, em ambas as línguas, indonésia ou portuguesa, não maternas.

Em um contexto em que os materiais do novo currículo já estavam sendo implementados em muitas salas de aula do ensino secundário timorense, inclusive na escola na qual realizamos a proposta de formação dos professores de Ciências, o desenvolvimento da aula integrada, com o tema energia, partiu da análise coletiva dos cooperantes das áreas de Ciências da Natureza a respeito dos materiais didáticos disponibilizados na forma de *Manual do aluno* (uma espécie de livro didático) e *Guia do professor* (livro do professor), para o trabalho com os estudantes. Junto com isso, percebemos o anseio, por parte dos professores timorenses, de uma abordagem que vinculasse as práticas da nossa proposta de formação à utilização desses materiais. A partir desse cenário, o tema energia foi destacado como possibilidade de trabalho por todas as áreas, em uma tentativa interdisciplinar (PAVIANI, 2005).

Com o intuito de aliarmos a perspectiva discursiva às noções freirianas de investigação temática, intentamos extrapolar os limites para expormos todas as relações possíveis, de acordo com os conteúdos conceituais apresentados nos materiais didáticos analisados. Assim, consideramos conveniente extrapolar as possibilidades apresentadas no *Manual do aluno*, com o intuito maior de aprofundamento delas, de situá-las em uma rede ampla de sentidos a serem filiados ou até mesmo (re)formulados. Nesse caminho, foi levada em consideração a existência de um esquecimento, na AD chamado de esquecimento de número dois ou da

ordem da enunciação que se relaciona diretamente ao que falamos, quando o fazemos de uma forma e não de outra (ORLANDI, 2003).

Foi assim que, enquanto professores brasileiros, enxergamos a possibilidade de uma integração de conceitos das diversas áreas científicas, partindo da desconstrução dos sentidos filiados às nossas histórias de formação, ocidental, em geral fragmentados e compartimentalizados em diferentes áreas do conhecimento e os (re)formulamos, a partir de uma perspectiva problematizadora. Nesse contexto, nossa proposta de aula partiu de uma questão central, cujo objetivo foi ao encontro do estabelecimento de relações conceituais entre as áreas científicas de atuação dos cooperantes brasileiros naquele semestre: Como o consumo de alimentos está relacionado à sua produção e conservação?

Com essa pergunta, que convencionamos chamar de problemática geral do tema “Energia para o uso social”, vislumbramos as possibilidades de integração entre as áreas do conhecimento, por meio de alguns conteúdos. Ao tentarmos mapear algo significativo social e culturalmente, que desse conta de contemplar/subsidiar discussões acerca da temática levantada, o diálogo com os professores timorenses nos trouxe indicativos de que a fruta mamão poderia se configurar como uma possibilidade pedagógica. Isso se justificou pelo fato de essa ser uma fruta comum naquele país e acessível a muitos dos timorenses, do ponto de vista econômico e cultural.

O desafio, a partir de então, foi o de negociar e sistematizar uma proposta de ensino do tema que se materializou em um conjunto de planos de aula. Esse processo ocorreu no planejamento dos momentos integrados e foi desenvolvido em uma série de encontros coletivos, que tinham como base extensos diálogos que problematizavam e buscavam possibilidades em como cada disciplina poderia somar para um avançar contextual do entendimento do tema levantado.

Nesse movimento, contemplamos em tais planos uma série de problematizações, que nos auxiliaram em uma abordagem também com vistas ao apoio e ao desenvolvimento de aspectos mais específicos das Ciências e de seu ensino. Ao assumirmos o mamão, sua produção e seu consumo, como pontos de partida, destacamos, a seguir, algumas das principais problematizações desenroladas, por área:

- **BIOLOGIA:** *Como ocorre a obtenção e transferência de energia entre os seres vivos?*
- **FÍSICA:** *Os tipos de energia neste fluxo são os mesmos?*
- **MATEMÁTICA:** *Qual a relação entre fotossíntese e produção de oxigênio?*
- **QUÍMICA:** *Por que armazenar alimentos?*

Cada um desses questionamentos foi desenvolvido com objetivos que denotam meios para possíveis respostas a tais questões, com enfoque nos conteúdos científicos abordados pelo *Manual do aluno*, e na possibilidade de esses conteúdos se relacionarem a aspectos sociais, em especial, da sociedade de Timor-Leste. Não é intuito deste trabalho a descrição pormenorizada de cada uma das problematizações e os objetivos de ensino que foram desenvolvidos em cada área do conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática, mas sim uma discussão acerca do processo de construção e reflexão coletivas que nortearam os encontros de planejamento pedagógico dos professores brasileiros dessas áreas. Para ilustrar um dos frutos dessa investida, a seguir apresentamos algumas imagens do plano de aula construído coletivamente.

Com relação ao trabalho coletivo dos professores cooperantes brasileiros, a princípio, imaginamos que seria conflituoso o fato de dividir espaço com um colega durante uma aula; mas, o planejamento de tal trabalho, que se estendeu por cerca de cinco encontros, permitindo a maturação de ideias no âmbito do grupo, e a criação de vínculos e de relações de confiança, foram fundamentais nesse processo de construção coletiva, o que, ao contrário, possibilitou um trabalho essencialmente cooperativo e despido de preconceitos.

Principalmente nas semanas finais, constituiu-se em nosso grupo o que vemos como um dos discursos possíveis de serem reconhecidos a partir dos próprios professores do PQLP, constituído de sentidos de cooperação, filiados aos sentidos de abertura, de possibilidades de um trabalho coletivo, visando a um objetivo comum.

Porém, isso só foi possível nos momentos em que não negamos as diferenças e nos (re)conhecemos como grupo aberto a compartilhar repertórios e práticas. Conforme já mencionamos, entendemos esses aspectos no sentido proposto por Wenger (2001), de repertório compartilhado de práticas por uma comunidade, que inclui rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, gestos, símbolos, ações ou conceitos produzidos ou adotados no curso de sua existência, e que passam a ser parte de sua prática. Desse modo, nos repertórios compartilhados, há uma combinação dos aspectos coisificadores e de participação que estão envolvidos na negociação de significados ocorrida no interior da comunidade.

Analisamos que alguns sentidos filiados a esses aspectos dos repertórios compartilhados estiveram presentes durante as reuniões, refletindo, inclusive o quão rico e dinâmico foi o processo de negociação, registrado no diário de campo de um dos cooperantes envolvidos na pesquisa:

[...] o que pretendemos em nossa aula é explorar, pela integração das disciplinas, o como ocorrem as relações, etc. Foi muito bom este nosso encontro de hoje. Meus colegas, que quase nunca falam, opinaram bastante. Não sabemos se isso se deve à abertura do grupo para que falassem mais, pois o tempo todo pedimos as opiniões dos mesmos, incentivando a participação. Ou se estavam à vontade porque a articulação pedagógica não estava presente neste encontro. Bom, independente dos motivos, esse foi um dos dias que voltei mais contente para casa! (Trecho do diário de bordo de um dos autores. Díli, 29/05/2012, grifo nosso).

Ademais, com os objetivos do Projeto de Acompanhamento em mente, prezamos por um trabalho integrado, mas reconhecemos que, para tal, havia a necessidade de um trabalho que envolvesse todos os professores do grupo brasileiro, de modo que a prática proposta indicasse caminhos ao nosso grupo e, principalmente, aos professores timorenses. De acordo com Pereira (2014), essa questão do envolvimento do grupo de cooperantes foi fundamental, pois, de certa forma, em momentos anteriores da cooperação já houve alguma intenção de integração, mesmo que de forma muito incipiente, indicando tais sentidos:

Tinham pessoas que eram a fim de trabalhar em grupo e que a interdisciplinaridade surgia espontaneamente [no outro momento da cooperação], sem muito direcionamento. Então foi um trabalho que assim ó visita de campo que era só dos alunos da biologia, que tinha todo um roteiro para eles observarem [...] Mas a gente podia também ter algum olhar pra química e aí os alunos da química também foram. Então foi assim, um trabalho interdisciplinar que surgiu espontaneamente e que foi muito legal, por que? Nós éramos muito amigas, nós morávamos na mesma casa e trocávamos figurinhas das nossas aulas. [...] mas, eram duas salas de aula diferentes, eles tiveram aula de biologia, a gente de química, mas as visitas de campo foram integradas houve esse olhar interdisciplinar, mesmo que não sendo de cima pra baixo. Agora já se tem um projeto, vem de cima pra baixo, querendo ou não querendo, trabalhando ou não trabalhando dessa forma há esse momento integrado, optando ou não optando, gostando ou não gostando, pronto: tá ali. (Fala de uma professora brasileira apud PEREIRA, 2014, p. 233-234).

Mesmo que de maneira pontual e um pouco fragmentada, percebemos nessa fala a presença de iniciativas anteriores, de professores brasileiros, para um trabalho na contracorrente de uma educação científica prescritiva, propedêutica, descontextualizada e meramente transmissiva (unilateral). Porém, por mais que pareça antagônico, analisamos aqui também uma fragmentação, nessa tentativa de integração apontada, em

especial pela ausência de diálogo com os demais cooperantes, com relação a uma prática que poderia surtir efeitos ainda mais ricos se contasse com o envolvimento de um coletivo maior.

Outro ponto que analisamos na fala da professora é um deslocamento de sentido relacionado à expressão interdisciplinaridade, que parece mais voltada para uma multidisciplinaridade, ou seja, um olhar a partir de cada área do conhecimento, em que a única conexão seria o objeto de análise, no caso do relato da professora: a visita a uma praia. Cabe ressaltar, é claro, que a definição de interdisciplinaridade é, até certo ponto, bastante complexa, mas, traçando uma aproximação com o que temos considerado como integração de conhecimentos, há uma superação das relações simples entre conteúdos disciplinares e um enfoque nas relações entre professores-alunos, alunos-alunos, professores-professores e escola-comunidade (FAZENDA, 2002; PAVIANI, 2005).

Reconhecemos, assim como Paviani (2005), que não são raras as dificuldades de tempo relacionadas às tentativas de práticas mais interdisciplinares cooperativas, principalmente impostas pela carga horária dos professores, além de outros problemas de ordem mais técnica, inerentes aos saberes pedagógicos. Contudo, o que intentamos e percebemos é que se torna possível a interlocução entre diferentes áreas, a partir do momento em que há também uma preocupação com o processo de problematização vinculado à investigação temática (FREIRE, 2005). A partir da análise da gênese desse plano de aula sobre energia e do reconhecimento da perspectiva da incompletude que atravessa todas as manifestações da linguagem, vemos essa busca por uma temática e um destrinchar de sentidos possíveis para cada abordagem conceitual, como possibilidade. Percebemos o instigar de um pensar que já está se construindo, pouco a pouco, diante dos sucessos e resistências associadas nas questões de saber e de poder (FOUCAULT, 1996), nas ações formativas dos novos cooperantes brasileiros. Um repensar constante nas questões de colonialidade (MIGNOLO, 2003) que interpelam nossas ações pedagógicas também tem sido mote para novas e outras discussões na formação de professores de Ciências em Timor-Leste, ao colocar em foco os sujeitos de uma complexa rede discursiva, localizados e condicionados historicamente.

São nessas pequenas iniciativas, que agregam força diante dos sentidos de um novo, um possível, que pretendemos possibilitar outras leituras acerca do trabalho com formação de professores de Ciências em contextos diversos, levando em conta as possibilidades de diálogos com as realidades locais.

Por estar situado no âmbito dos instrumentos de cooperação internacional, muito comum na construção do Estado em Timor-Leste, reconhecemos que o PQLP não é um programa neutro. Silva (2008, 2012) aborda que, nesse âmbito, o programa também faz parte de uma política de desenvolvimento/construção de capacidades, um objetivo da cooperação técnica internacional, cujos programas ganharam muita força a partir de 1990, por meio de ações que permitiram a “disponibilização de recursos humanos competentes para a implementação e reprodução legítima e sustentada de certas práticas institucionais” (SILVA, 2012, p. 155).

Nesse sentido, o PQLP pode ser considerado também como situado entre os programas de desenvolvimento/construção de capacidades pelos quais há promoção de um fluxo e transposição de modelos, tanto de educação, quanto de cultura, modos de ser etc. Assim como Pereira (2014), independentemente da perspectiva teórica e metodológica adotadas pelo programa, consideramos importante a reflexão constante acerca da nossa posição enquanto cooperantes, dentro de um programa de governo em que os processos de formação também se encontram imersos em fatores neocoloniais. Dessa forma, reconhecemos que o PQLP não se isenta da possibilidade de geração de algumas práticas de características também transmissivas, propedêuticas e prescritivas; porém, a partir das análises do trabalho coletivo, com vistas a aproximações aos aportes freirianos, vislumbramos a possibilidade de uma abertura ao diálogo, o que, prioritariamente, se faz essencial em uma perspectiva de relação entre culturas.

Analisamos então que foi o movimento dialógico, fundamentado na perspectiva problematizadora, a principal causa, e também consequência, dos impactos percebidos em todas as etapas da formação por nós vivenciadas no PQLP durante o primeiro semestre de 2012, período em que estivemos em Timor. Isso só foi possível porque as resistências, que são inerentes a todas as relações humanas, foram reconhecidas no grupo de cooperantes, e a noção de diálogo foi ampliada como campo de construção de um repertório compartilhado e de corresponsabilidade que permeou as ações pedagógicas propostas pelo grupo. Ademais, a tentativa de reconhecer uma horizontalidade nas relações (FOUCAULT, 2012), a nosso ver, proporcionada pelo esforço coletivo em tentar integrar as subáreas do conhecimento em Ciências da Natureza, promoveu uma espécie de reconhecimento da importância das relações, porque os sujeitos aprenderam a se enxergar, todos, como possíveis colaboradores.

Assim como Wenger (2001, 2004), percebemos em nossa experiência que, dessa maneira, grupos de pessoas passam a compartilhar, nesse tipo de

relação, uma preocupação por algo que sabem como fazer, o que provoca a interação regular para que aprendam a fazer isso melhor. Isso pode ser identificado no caso da participação na construção coletiva analisada.

Vale destacar que, nos cursos de formação de professores de Ciências da Natureza, em contexto brasileiro, são raros os espaços para esse tipo de discussão, o que, concluímos, foi o principal motivador em tornar esse tipo prática em contexto timorense, formativa para os professores brasileiros também. Assim, vislumbramos que as práticas de ensino que problematizam as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade e/ou com abordagem freiriana, perpassam e são potencialmente relevantes a essas questões. Porém, a dualidade entre teoria e prática ainda é marcante, em especial com relação a fazermos algo diferente do que estamos habituados; ou seja, a partir das nossas análises refletimos que as contribuições deste trabalho se vinculam aos possíveis caminhos de inserção de tais questões no currículo da formação inicial e permanente de professores de Ciências da Natureza e, principalmente, daqueles professores brasileiros atuantes em programas de formação transnacionais, tal qual o PQLP.

Referências

- BORMANN, A. E.; SILVEIRA, M. Primeira missão de especialistas brasileiros em educação em Timor-Leste. In: SILVA, K. C. da; SIMIÃO, D. S. *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do estado*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- CANIATO, Rodolpho. *Joãozinho da Maré*. 1997. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/31570122/Drama-do-Joaozinho>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. von; 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, set. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37719>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- DURAND, F. *História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade*. Lisboa: Lidel, 2009.
- FAZENDA, I. *A interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 2002.
- FEIJÓ, R. G. Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*. v. 12, n. 1, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- FOUCAULT, M. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HULL, G. *Timor-Leste: identidade, língua e política educacional*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros; Instituto Camões, 2001.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- ORLANDI E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 2007.
- PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Educs, 2005.
- PEREIRA, P. B.; CASSIANI, S. Ser x saber: efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 8., 2011. Campinas *Anais...* Campinas: ENPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/arquivos/3circularVIIIENPEC.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- PEREIRA, P. B. *O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP): um olhar para o ensino de Ciências Naturais*. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 309-317, set./dez. 2005.
- SILVA, K. C. A cooperação internacional como dádiva: algumas aproximações. *Mana*, v. 14, n. 1, p. 141-171. 2008.
- _____. *As nações desunidas: práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.
- SOUZA, M. I. S.; ALVES, R. C. Transnacionalização da educação?: a ajuda externa à educação em Timor-Leste e o papel da CAPES. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.
- TIMOR-LESTE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Brazil/Desktop/PlanoCurricular_V2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Projeto de Acompanhamento do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP)*. Florianópolis: UFSC, 2011.
- WENGER, E. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade – cognición e desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2001.
- _____. Knowledge management as a doughnut: shaping tours knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, London, jan./feb. 2004.

CAPÍTULO 12

MULHERES DE TIMOR-LESTE COM ENSINO SUPERIOR: MUDANÇAS E TRAJETÓRIAS DE VIDA

Camila Tribess
Cláudia Aparecida Kreidloro
Ethiana Sarachin da Silva Ramos
Gabriela Lopes Batista
Juliana Paiva Santiago
Vanessa Lessio Diniz

Introdução

Este capítulo tem por finalidade expor brevemente as discussões teóricas, as vivências que orientaram nossos estudos e a pesquisa realizada até o presente momento no âmbito do Grupo de Estudos sobre Mulheres de Timor-Leste (GEM) do Programa de Qualificação de Docentes e Língua Portuguesa (PQLP/CAPES).

Para contextualizar o leitor sobre os objetivos de nossa pesquisa, vamos mostrar os caminhos percorridos no GEM durante nossos encontros. O primeiro impasse que enfrentamos foi na escolha do nome para o grupo de estudos. Essa não foi uma tarefa fácil, pois a preocupação em não criar estereótipos foi pensada inúmeras vezes. Optamos por *Mulheres de Timor-Leste* e não por *Mulheres Timorenses*, pois acreditamos ser impossível definir uma única forma de ser mulher nesse país, onde múltiplas realidades convivem e que, a despeito de ser um país de pequeno território e pouco populoso, mostra-se multilinguístico e multicultural.

A proposta inicial do grupo era estudar a cultura, a identidade e a memória timorense. No entanto, após realizarmos as primeiras leituras previamente divididas em eixos temáticos (eixo sobre Identidade e

Direitos Humanos, eixo sobre Mitologia e Cultura e eixo de Gênero), surgiu a vontade de aprofundar nossos estudos nas questões de gênero, em especial nas questões sobre as mulheres. Realizamos, então, leituras sobre a violência doméstica em Díli (SIMIÃO, 2006), sobre o papel das mulheres no desenvolvimento rural (NARCISO; HENRIQUES, 2008) e sobre o Barlaque (SILVA, 2012).¹

Nessas leituras, percebemos que os relatos das mulheres, na maioria das vezes, problematizam a vitimização apresentando histórico de violência e sujeição nos quais geralmente suas vozes acabam silenciadas. Conforme aponta Perrot (2005), esse silenciamento não significa que as mulheres tenham sempre respeitado de forma passiva as condições sociais e culturais impostas. Além disso, consideramos pertinente compreender as transformações que ocorreram ao longo de um processo histórico que, segundo Durand (2009), trata de uma sociedade que funcionava com uma grande quantidade de grupos matrilineares no período pré-colonial, em que as mulheres ocupavam uma posição importante e de destaque (como rainhas) e teriam perdido ao longo dos séculos sua participação em diversos setores das comunidades por causa de influências externas.

Ansiávamos em conhecer a história das mulheres como sujeitos sociais de sua própria vida e trajetória, tentando perceber suas escolhas e vivências. A partir dessa inquietação, visamos compreender novos olhares e, partindo de depoimentos cedidos por algumas mulheres de Timor-Leste, especialmente elaborados para nossa pesquisa, buscamos nas histórias individuais as respostas para algumas dessas questões.

A leitura dos textos *Modelo de letramento da pedagogia Maubere*, do professor timorense Antero Benedito da Silva, *Women's Activism in Timor-Leste: a case study on fighting women*, da pesquisadora australiana Hannah Loney, e a tese *As donas da palavra*, do professor brasileiro Daniel Simião, foram o grande suporte teórico para perceber as mulheres, enquanto modificadoras da sociedade e desempenhando papéis ativos na história política e social do país.

O primeiro texto mostra o método de alfabetização nas montanhas durante o período de resistência à ocupação indonésia e a participação das mulheres nesse processo. O segundo texto aborda, por meio de entrevistas, a participação das mulheres como guerrilheiras nas frentes de batalhas durante os 24 anos de luta pela independência de Timor-Leste. E o terceiro mostra as relações de poder em que as mulheres estão envolvidas, sob o

¹ Segundo Silva (2012), o Barlaque pode ser considerado como uma categoria analítica flutuante, isto é, necessita ser analisada no contexto de cada comunidade. Porém, podemos dizer de forma generalista que o Barlaque é uma série de negociações e de trocas antecedentes ao casamento realizadas pela família do noivo com a família da noiva.

contexto de tensão entre a cultura tradicional, a luta contra a violência doméstica e a modernização do país.

Após essas leituras, chegamos a algumas questões: quem são as mulheres com acesso ao ensino? Qual a influência da educação na vida dessas mulheres? Qual a relação da educação com a vitimização e as relações sociais? Onde atuam profissionalmente essas mulheres? Assim, chegamos ao seguinte tema de pesquisa: *mulheres com ensino superior em Díli: mudanças e trajetórias de vida*, cujo objetivo principal consiste em buscar compreender de que maneira a mulher enxerga em sua vida a influência do ensino superior e como esse acesso modificou sua experiência enquanto mulher em Timor-Leste. Desse modo, tentamos responder a essas inquietações por meio de entrevistas com colegas professoras e com alunas que estão no ensino superior atualmente.

Os sujeitos da pesquisa são todas mulheres timorenses, falantes da língua portuguesa. A escolha dessas mulheres partiu principalmente de nossas limitações em compreender o tétum, que é uma das línguas oficiais – e a mais falada – de Timor-Leste, e as outras línguas maternas existentes no país.² Essas mulheres já completaram ou estão cursando o ensino superior, com experiências de estudos também no Brasil.

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, servindo-se de entrevistas semiestruturadas como meio para a coleta de dados. A entrevista semiestruturada é realizada a partir de um esquema básico, porém sem rigidez, podendo o entrevistador fazer adaptações. Ela também possibilita uma liberdade de percurso conforme o entrevistado e o decorrer do trabalho.

Como método de análise das entrevistas, utilizamos análise textual discursiva que, segundo Moraes (2003), consiste, primeiramente, na desmontagem dos textos (*corpus*) chamada de unitarização. A partir da desconstrução dos textos, vão surgindo as “unidades de análises”, e em segundo lugar, ocorre o processo de categorização.

Segundo Moraes (2003, p. 197), a categorização “é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a argumentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”. Assim, é no momento em que a categorização vai sendo construída que precisamos nomear e definir as categorias.

Conforme Moraes (2003), quando utilizamos textos, devemos ter a clareza de que um mesmo texto pode ser compreendido de maneiras diferentes, dependendo da pessoa que está lendo. Isso porque existe uma relação entre leitura e significação. O significado que cada sujeito

² Segundo Hull (2000), há pelo menos 16 línguas maternas em Timor-Leste.

estabelece depende das suas vivências de mundo, dos referenciais teóricos e das intenções que pretende. Diante disso, podemos afirmar que as nossas leituras e interpretações serão apenas uma forma de estabelecer sentido a partir das falas das mulheres que entrevistamos, sentido este que é construído por nós, autoras deste trabalho, em um determinado tempo.

Tentamos levar em consideração o contexto social, histórico e cultural em que se encontram as participantes desta pesquisa, apresentando, dessa maneira, um olhar possível sobre os sentidos construídos pelas entrevistadas.

Acreditamos que os estudos e pesquisas sobre mulheres necessitam ser tratados de maneira cautelosa, uma vez que as questões feministas e o papel das mulheres nas sociedades estão intimamente ligados à cultura na qual elas estão inseridas. A cautela que pretendemos usar neste capítulo está exatamente em não impor somente um olhar permeado apenas das leituras, discussões, questionamentos e luta das mulheres ocidentais, mas também em partir dos referenciais que nos orientam e buscar refletir sobre o contexto das mulheres com ensino superior de Timor-Leste.

Mulheres de Timor-Leste: um outro olhar

Nas questões de gênero estão sempre envolvidas as questões de poder. Simone de Beauvoir (1967), uma das primeiras a falar abertamente sobre a opressão que as mulheres sofreram e ainda sofrem ao longo da história, inicia seu livro *O segundo sexo* com a frase “*Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). Discutindo que o *ser mulher* se dá a partir do conjunto da civilização que elabora esse produto, ou seja, o que entendemos por padrões e comportamentos femininos é na verdade uma construção social, não biológica. São os aspectos sociais que definem e sujeitam o comportamento e as funções desempenhadas pelas mulheres. Por isso, as mais diferentes culturas desenvolveram também as mais diversas formas de percepção de gêneros, que não são estáticas, mas sim se transformam com as mudanças culturais, sociais e econômicas. Nessa direção, Meyer (2010, p. 11) expõe:

O gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdade delas decorrentes.

Essas construções de papéis sociais se dão sempre a partir de relações de poder. Como nos lembra Foucault (1979), poder não é algo vertical

nem estagnado, mas sim horizontal e relacional, ou seja, as mulheres no contexto de Timor-Leste (assim como em qualquer outro lugar) têm sim poder em diversos espaços e relações. Entretanto, não têm possibilidades de serem ouvidas ou consideradas em outros espaços, como, por exemplo, no âmbito das cerimônias tradicionais das casas sagradas³ e nos núcleos comunitários de decisão.

Conforme estudos de Simião (2005), as mulheres que têm acesso ao ensino superior conquistam espaços de poder em relações, em especial na arena estatal e burocrática, mas têm dificuldades de impor suas vozes nas decisões tradicionais das comunidades.

Outro exemplo de Timor-Leste, segundo Silva (2014), é que atualmente existe uma forte tensão entre a cultura tradicional e a modernidade nas questões de gênero. A igualdade de gênero faz parte da agenda de modernização e desenvolvimento do país; principalmente em Díli é possível encontrar mulheres desempenhando cargos públicos, trabalhando nos ministérios, nos setores administrativos, nas universidades, nos centros de pesquisas, entre outros. Porém, ainda existe um alto índice de violência doméstica nos subdistritos e nas aldeias, e a participação das mulheres na esfera das políticas tradicionais é rara.

Ainda nos baseando nos estudos da autora, muitas vezes as mulheres não têm direito a tomada de decisões e não são ouvidas no meio social, já que historicamente elas não são reconhecidas como agentes políticas; os homens são os detentores das escolhas sobre a comunidade e também do monopólio da cultura. Quando é permitida a participação das mulheres nos Conselhos de Suco,⁴ essa ocorre através das políticas de cotas.

Em muitos casos, a participação das mesmas nas reuniões do Conselho se dá mediante a preparação de comida. Porque sentem que não são devidamente consideradas, muitas mulheres eleitas deixam de participar das reuniões. Tais fatos contribuem para a reposição da visão de que as mulheres não têm habilidade para o exercício de liderança local. (SILVA, 2014, p. 136).

³ As casas sagradas são estruturas tradicionais que contêm elementos culturais, religiosos e políticos das comunidades em Timor-Leste (e em vários outros lugares do sudeste asiático). Nessas casas são cultuados os ancestrais, são realizadas cerimônias sagradas (casamentos, velórios etc.) e elas representam o núcleo onde se mantém a unidade familiar e onde se processam ciclos de dádiva, trocas cerimoniais e decisões sobre a vida familiar.

⁴ Suco é uma divisão territorial dos subdistritos de Timor-Leste. O Conselho de Suco é formado por representantes e lideranças comunitárias, sem vínculo direto com o Estado, porém, a elas cabem certas funções executivas que normalmente são atribuídas ao Estado (SILVA, 2014).

Além disso, segundo dados da International Parliamentary Union (IPU, 2014), Timor-Leste tem 38,5% de parlamentares mulheres, uma porcentagem excelente para um país de democracia recente (o Brasil, por exemplo, tem apenas 9,9%), mas entre os líderes locais (chefes de suco) apenas 11 são mulheres em um universo de 442.⁵ Esses números refletem a realidade conturbada das políticas de gênero em Timor, em que as mulheres com acesso ao ensino têm algum espaço no âmbito nacional e estatal, porém, a grande maioria segue em patamar social inferior ao dos homens nos contextos locais e tradicionais.

Uma possível explicação desse contexto é dada por Cunha (2007), ao relatar que os eixos principais impostos pela governança internacional da ONU em Timor-Leste, no contexto pós-conflito, eram: 1) educação obrigatória para homens e mulheres, cotas de 30% para mulheres nos órgãos estatais e microcrédito para que as mulheres pudessem se inserir economicamente nas estruturas econômicas comunitárias; 2) formação para participação política nos processos formais de decisão, ou seja, no parlamento e no governo; 3) criação de instituições estatais para o fomento da igualdade de gênero.

Esses eixos tinham como objetivo apoiar a inclusão das mulheres conforme as políticas da ONU. Apesar de serem feitos vários esforços de mudar a realidade das mulheres, como: formações, realização de oficinas, sessões públicas, debate sobre igualdade de gênero no processo eleitoral e nas funções públicas, essas informações não foram incorporadas ao cotidiano das mulheres em Timor. Dessa forma, obteve-se uma percepção de direitos legais e formais, mas que não se efetivam nos âmbitos tradicionais timorenses.

Além dessas políticas da ONU, o plano de crescimento econômico do Banco Mundial para países de economia agrícola⁶ tem incentivos para políticas direcionadas às mulheres que refletem na recente história de Timor-Leste. Encontram-se documentos fundamentais que possuem parte dedicada à promoção da igualdade de gênero, por exemplo, na Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2001), no Regimento do Parlamento Nacional e no Plano de Desenvolvimento Nacional (2002), no Plano Estratégico para Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres, no âmbito da CPLP (2002), entre outros. Esses documentos referem-se às políticas para aumentar a participação de mulheres na produção de renda, prevendo o fomento à educação, capacitação profissional, reconhecimento do trabalho formal e informal, além de incentivos econômicos para a educação continuada, aperfeiçoamento e

⁵ Dados da Secretaria de Estado para a Promoção da Igualdade (SEPI, 2013).

⁶ Ver WORLD BANK, 1994.

intercâmbio no ensino em nível superior. Seguindo essas diretrizes, Timor-Leste possui diversas possibilidades para que seus estudantes, em especial os da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), façam intercâmbios nos países parceiros, tais como Brasil, Portugal, Austrália, Japão, Coreia do Sul, etc. No caso de nossas entrevistadas, todas tiveram em algum momento formação no Brasil, seja através de intercâmbios, seja para cursar a graduação ou a pós-graduação.

Partindo dessa reflexão e da necessidade de conhecer algumas das realidades vividas em Timor-Leste, em especial em relação às mulheres que possuem acesso ao ensino superior, apresentamos a seguir contribuições de nossas análises das entrevistas realizadas.

Perfil das entrevistadas

As entrevistadas da nossa pesquisa são: Larissa,⁷ que tem 32 anos de idade e sete irmãos, sendo um homem e seis mulheres. Natural do Distrito de Baucau, Larissa morava com seus irmãos até ir para a faculdade. Tem um irmão e uma irmã que estão fazendo faculdade em Díli e outro irmão que está cursando em Moçambique. Cursou o ensino secundário, equivalente ao ensino médio no Brasil, no distrito de Baucau, na escola Santo Antônio, uma escola privada dos padres salesianos. Fez o ensino superior na UNTL, no Departamento de Biologia. Ela viajou ao Brasil para realizar seu mestrado no ano de 2011, com bolsa do Programa Estudante-Convênio da Pós-Graduação (PEC-PG/CNPq), na Universidade Federal de Sergipe. Seu pai estudou em Moçambique e foi professor de Língua Portuguesa no período colonial português. Atualmente, Larissa mora em Díli, capital de Timor-Leste, com seu marido e suas três filhas.

Carolina tem 21 anos e considera que tem onze irmãos, pois inclui primos e netos de seus pais que moram todos juntos. É natural de Bobonaro, distrito de Timor-Leste, porém, desde o fim da ocupação indonésia, no ano de 1999, mora em Díli. Em Bobonaro, seus pais trabalhavam como docentes do ensino secundário. Carolina cursou seu ensino secundário na escola Católica de São Pedro. Ela é participante do Grupo de Estudos Educação Científica e Tecnológica (GEECITE), que faz parte do PQLP/CAPES. Foi a participação nesse grupo que possibilitou que ela pudesse fazer intercâmbio no Brasil. É graduanda em Biologia pela UNTL. Sua irmã e seu irmão mais velhos também possuem ensino superior, sendo Carolina a terceira entre os irmãos a ter esse título. Relata ter vontade de fazer mestrado no Brasil. Ela não é casada.

⁷ Os nomes são todos fictícios para manter a ética na pesquisa.

Amanda tem 24 anos de idade e oito irmãos, sendo dois homens e seis mulheres. Também considera um primo como irmão por ter sido criado pela sua família. É natural de Lautém, distrito de Timor-Leste. Seu pai, já falecido, era agricultor e sua mãe trabalha em casa. Ambos nunca frequentaram a escola. Em 2012, para cursar a graduação em Engenharia Elétrica, ela morou em Díli; porém, em 2013, foi para o Brasil para cursar Engenharia Química. Amanda relata que uma de suas irmãs estudou Agricultura na UNTL e que outra irmã irá iniciar seus estudos no ensino superior. Amanda tem um namorado que estuda numa universidade brasileira. Relata que a família reuniu-se para decidir quem iria estudar e ajudou na escolha pela universidade.

Ivana tem 29 anos e é natural de Díli. Possui dez irmãos, dos quais três são homens e sete são mulheres. Sua mãe, que trabalha nas atividades de casa, deixou os estudos após ser alfabetizada. Seu pai estudou até o segundo ano do ensino secundário, na Escola Pública Número 1, em Balibar, distrito de Aileu. Cursou o ensino superior no Instituto de Ciências Religiosas de Timor-Leste, onde fez o curso de Educação, Religião e Moral. No Brasil, onde se encontra há um ano e meio, Ivana cursa mestrado em Educação. Relata que tem uma irmã que mora atualmente na Inglaterra e que estudou em Timor-Leste, no Dili Institute of Technology (DIT), onde realizou o curso de Manejamento da Economia. Outra de suas irmãs estudou Medicina na Indonésia. Na sua família, a escolha de quem vai estudar depende dos pais e dos irmãos mais velhos; são eles que se reúnem e decidem quem irá estudar. Ivana conta que tem bolsa do governo de Timor-Leste, porém não soube dizer qual o tipo de bolsa. Conta ter um noivo timorense que está junto com ela no Brasil e que quando voltar para Timor irá se casar.

Partindo da leitura dessas quatro entrevistas, encontramos algumas categorias que seriam interessantes para nossa análise, mas neste texto daremos enfoque para a categoria do acesso ao ensino superior e para a percepção da mudança que esse acesso causou na vida de nossas entrevistadas.

As vozes de algumas das mulheres de Timor-Leste: achados da pesquisa

Todas as mulheres que entrevistamos buscaram ou estão buscando no ensino superior uma melhoria na sua condição de vida, principalmente relacionada a uma melhor inserção no mercado de trabalho. A associação entre nível educacional e possibilidade de empregos melhores é direta e declarada nas falas das mulheres:

Eu pensava que o estudo ia resolver minhas dificuldades e também da minha família, então eu pensava que o que era melhor pra mim era ter o ensino superior, e até mais do que isso, para poder trabalhar melhor. (LARISSA).

Porque é para um melhor futuro e todos ficam felizes. (IVANA).

Eu queria ser uma professora, pra não só ajudar minha família, eu queria trabalhar com as crianças e com os adultos também. (CAROLINA).

As mulheres já formadas demonstram estar satisfeitas profissionalmente no contexto em que se encontram, especialmente quando se comparam às amigas ou parentes que não tiveram acesso ao ensino superior. Como exemplo, Larissa relata as mudanças ocorridas na sua vida em consequência do acesso aos estudos.

Sou mais valorizada e valeu a pena, e muito. Tiveram muitas mudanças nessas coisas, eu mudei o lugar de trabalho, estou [lecionando] no [ensino] secundário, mas também na UNTL, e é muito importante. (LARISSA).

Entretanto, Larissa, a única entrevistada que já concluiu o mestrado, menciona que conseguir um bom emprego não é fácil e que para as mulheres essa situação é ainda mais complicada. Ela se considera uma mulher determinada que luta por melhores condições de vida sem depender de ninguém, mas percebe também que a formação que teve foi determinante no processo de mudanças profissionais em sua vida:

Eu sabia como determinar minha vida, eu fiquei muito independente, eu sabia como trabalhar. Até hoje eu não dependo de ninguém. (LARISSA).

Mas, aqui existe outra coisa, quando a mulher não tem capacidade, não é bem formada, é uma discriminação, é uma competição. Não é só com os homens, mas também com as próprias mulheres, por exemplo, quem tem conhecimento tem mais acesso, consegue trabalhar em qualquer entidade, em qualquer serviço, então [...] e quem não tem acesso na educação fica mais difícil pra elas atingirem seus objetivos. (LARISSA).

Mas o acesso aos estudos e a ascensão profissional não invalidam algumas premissas culturais da estrutura patriarcal que ainda prevalecem na sociedade. Larissa afirma também que, na sua *kultura*,⁸ quando a mulher

⁸ Baseadas no texto da professora Kelly Silva (2014), que utiliza para o contexto Timor-Leste a diferenciação de Cunha (2009) entre cultura enquanto categoria de análise

possui estudo, ela deverá ter um esposo cujo nível de formação seja igual ou superior ao dela. Pelo menos nos contextos que podemos conhecer, uma mulher parece não casar com um homem com um nível de instrução inferior ou que possua um salário menor do que o dela. O esposo de Larissa possui curso superior e também trabalha na UNTL.

Podemos perceber algo semelhante na fala de Carolina quando esta relata um pouco sobre sua *kultura* em relação aos estudos e ao casamento:

Eu não sei de outras kultureas, mas eu sei que na minha kultura, as mulheres não podem ter o acesso mais alto que os homens, superior, mais alto, porque depois que ela casar a mulher só trabalha em casa, são os homens que vão trabalhar fora e é isso que os pais pensam, e quando conversam com as filhas dizem assim “você não podem estudar muito, depois que acaba o ensino médio pode casar, porque você não vão ter responsabilidades”. Isso que incomoda as filhas para não terem vontade de estudar depende dos pais, das kultureas próprias, das famílias. (CAROLINA).

As palavras de Carolina evidenciam uma forma de representação dos papéis relacionados ao homem e à mulher. Com efeito, ser homem ou mulher na sociedade não resulta apenas da constituição biológica, mas também dos discursos, das ações, da cultura e da história. Conforme nossos referenciais, em especial Beauvoir (1967) e Meyer (2010), essa constituição é uma construção social e está permeada por relações de poder, as quais ainda estão sob a crença da supremacia do masculino.

Nas nossas entrevistas ficou evidente que o acesso ao estudo permitiu às entrevistadas compreender o quanto elas podem e têm competência para assumir cargos e dar conta da vida pública. Acreditamos que essas mulheres estão percebendo (ou sempre perceberam e agora estão sendo ouvidas) que podem ser ativas na história e podem atuar em espaços que antes eram entendidos como reservados aos homens.

Por exemplo, quando perguntada se acreditava que o ensino superior transformou sua vida enquanto mulher, Amanda respondeu que:

[...] agora as mulheres têm o mesmo direito que os homens, então as mulheres que têm capacidade, têm coragem. (AMANDA).

A ligação entre acesso ao trabalho por meio dos estudos apareceu também na fala de Larissa:

sociológica e “cultura” (entre aspas) enquanto os usos dessa palavra na fala dos/as agentes locais, utilizaremos aqui o termo em tétum, *kultura* para fazer referência às falas de nossas entrevistadas em diferenciação ao conceito de cultura enquanto categoria de análise.

Até hoje em dia, são poucas mulheres mais velhas que trabalham. Isso aconteceu, porque antigamente o pensamento popular era que o homem devia ter mais acesso do que a mulher. Nas minhas famílias⁹ também existe esse preconceito. (LARISSA).

Quando comparou sua atual condição de professora da UNTL com a vida de suas primas, ela disse:

Hoje em dia, quando eu comparo minha vida, eu acho que tem muitas diferenças com a vida das minhas famílias, minhas primas... elas tinham acesso a qualquer coisa, em dinheiro, em transporte, tudo. Estudo também tinham. É uma pena, mas elas não conseguiram concluir seus estudos, elas esqueceram que escola é uma coisa muito importante. E hoje em dia elas ficam com o quê? Com angústia, ficam estressadas, porque não têm como trabalhar melhor, trabalham como empregadas de pequena fábrica, vendem as coisas e é isso. (LARISSA).

Carolina também reflete sobre suas primas que não tiveram acesso ao ensino superior

[...] as mulheres podem ter uma visão própria para escolherem o que querem ser no futuro, e isso é importante para nós que temos acesso escolar. Mas, para os outros que não têm o acesso, isso é muito [...]. As famílias, as minhas primas que não tiveram o acesso porque faz parte da responsabilidade dos pais também. Porque quando os pais têm uma vontade, uma coragem pra continuar a estudar no ensino superior, isso é melhor. Mas algumas partes têm uma relação com a kultura. (CAROLINA).

A partir dos relatos, podemos perceber que o ensino superior pode proporcionar a essas mulheres maior coragem e autoestima, certa independência financeira e *status* social, possibilitando a elas o poder de serem, em certa medida, donas de suas próprias escolhas. Entendemos ainda que, embora considerem a *kultura* de seu povo muito importante, as participantes da pesquisa refletem sobre algumas questões que podem dar maior liberdade à mulher e compreendem que não precisam necessariamente ficar restritas às tarefas da casa e ao cuidado dos filhos. Amanda, quando questionada sobre quais características do Brasil gostaria que tivesse em Timor-Leste, respondeu que:

⁹ Muitos timorenses se referem às “suas famílias” no plural, pelo fato de as estruturas familiares e de parentesco em Timor-Leste serem bastante ampliadas; assim, as famílias dos tios, avós, sogros e cunhados são consideradas “suas famílias”, e a referência no plural especifica esse fato.

[...] *as brasileiras, na maioria, são corajosas. A mulher tem coragem de fazer qualquer coisa que ela quiser, e quando eu voltar para Timor eu quero ser mais corajosa e não quero isso só para mim, mas para as outras mulheres também, porque lá a kultura é mais fechada [...]. Eu não vou implementar isso. Com o mundo mais moderno, eu penso que os timorenses vão mudar sobre mulheres e homens, vivemos em uma democracia, mas a kultura é fechada, então elas [as mulheres] pensam que não podem fazer o mesmo que os homens ou dar um passo à frente do homem. A mulher sempre está atrás do homem. (AMANDA).*

Amanda acredita que muitas coisas já mudaram em seu país; porém, essas mudanças acontecem mais na capital, que é a área mais urbanizada de Timor-Leste. Segundo ela:

Na área rural, nos subdistritos tem os Knua¹⁰ e então cada Knua tem sua kultura. Eu gosto que as meninas brasileiras podem falar sobre educação, sobre política, sobre qualquer coisa. Elas têm o mesmo direito que os homens. (AMANDA).

Como já mencionado, todas as mulheres entrevistadas moraram por algum tempo no Brasil, contempladas pelas diversas políticas educacionais. Os estudantes timorenses que falam língua portuguesa (mesmo que em nível muito básico) têm diversas oportunidades de complementar seus estudos de graduação ou pós-graduação no Brasil ou em Portugal. Esses futuros profissionais se tornarão uma elite no país que, posteriormente, formará os quadros de professores universitários e o médio escalão de governo, ministérios e organizações internacionais.

Elas tiveram acesso a essa experiência no Brasil por caminhos diferentes, tais como: programa de mobilidade na graduação e bolsa de mestrado. Todas tiveram bolsas de estudos financiadas pelo governo brasileiro ou pelo governo timorense. O acesso à concorrência dessas bolsas só foi possível pelo fato de essas mulheres estarem imersas no universo acadêmico, em especial na UNTL, única universidade pública de Timor-Leste e a que concentra a maioria dos recursos e possibilidades de bolsas desse tipo.

Carolina fez intercâmbio pelo programa de mobilidade UFSC/ UNTL, financiado pela CAPES; Larissa foi para o Brasil para realizar seu mestrado com bolsa Programa Estudante-Convênio da Pós-Graduação (PEC-PG/CNPq); Amanda recebeu bolsa também do Programa Estudante-

¹⁰ *Knua* é uma palavra nativa que designa os diferentes clãs e suas casas sagradas, que diferem muitas vezes nas formas rituais e nas práticas sociais comunitárias.

Convênio, mas para a Graduação (PEC-G); e Ivana fez mestrado com bolsa fornecida pelo governo de Timor-Leste.

Nós temos um grupo de estudo de Educação Científica e Tecnológica que nós chamamos de GEECITE. Aí, esse programa trouxe codocentes brasileiros e nos possibilitou participar do estudo, intercâmbio no Brasil. Principalmente no curso que estava estudando aqui. (CAROLINA).

A ida ao Brasil, em todos os casos, foi apoiada e incentivada pela família, porém todas têm ou tiveram um compromisso de retorno com seus familiares, cada uma de uma forma diferente:

Minha irmã mais velha tem oito filhos e esses filhos são divididos pelos irmãos. Eu sou responsável por duas sobrinhas, então, depois eu tenho que ajudar. (IVANA).

É um costume – nas outras famílias eu não sei, mas na minha é um costume – quando eu acabar o curso, eu vou trabalhar e ganhar dinheiro. Se eu trabalho vou ter dinheiro... e vou poder ajudar. [...] Na minha família, todos os irmãos ajudam os outros e quando eu voltar, vou ajudar também os filhos deles. (AMANDA).

O retorno para Timor-Leste, depois de uns meses ou até dois anos morando no Brasil, causa certo estranhamento e faz com que essas mulheres voltem ao seu país com aspirações, ideias e possibilidades diferentes, que vão desde coisas simples, como ter sua própria casa, em vez de morar com a família do marido, até a modificação de alguns valores fundamentais da sociedade timorense:

Assim, eu senti muitas mudanças depois da minha volta do Brasil. A primeira coisa que eu fiz foi morar sozinha com meu marido e minhas filhas, mas eu senti muita responsabilidade comparando com o passado. Tem que cuidar sozinha das filhas, tem que fazer tudo direito, trabalhar em casa, tem que fazer tudo sozinha, e eu ficava reclamando, porque tinha as coisas da casa [...] (LARISSA).

[...] Por exemplo, tem trabalho que muitas vezes só homens que podem fazer [em Timor-Leste], e as mulheres também poderiam fazer. Então, aqui [no Brasil] eu penso que tudo é possível, que as mulheres podem fazer qualquer tipo de trabalho. (AMANDA).

Sim, eu decidi [morar em uma casa separada da família do marido]. Mas, tenho as reclamações... é muito cansativo, saio do trabalho e tenho que trabalhar em casa. Eu sempre falo pro meu esposo “um dia vou fugir daqui, não vou mais ficar com vocês”. (LARISSA).

Nesse sentido, percebemos novamente os conflitos entre os modos tradicionais de vida da *kultura* dessas mulheres e os aprendizados proporcionados pela educação e pela vivência fora do Timor. Ao mesmo tempo que elas têm o apoio para os estudos e para avançarem profissionalmente, elas também enfrentam os problemas das sociedades patriarcais: as jornadas duplas de trabalho, as pressões sociais por ocuparem seus “lugares” como mulheres de família etc.

Considerações finais

Parece-nos que o papel das mulheres na sociedade timorense era marcado e definido culturalmente conforme as etnias e comunidades, mas que as mulheres sempre buscaram atuar de forma corajosa, seja através da educação no período dos conflitos e da invasão indonésia (1975-1999), seja através da participação na luta armada e nas frentes de resistência, de acordo com os estudos já mencionados. Percebemos que a entrada da ONU, do Banco Mundial, da democratização do país e das políticas de incentivo à igualdade de gênero trouxe avanços e conflitos entre essas novas perspectivas e o papel tradicional das mulheres (como donas de casa e mães). Temos, assim, a formação de um novo cenário, em que a mulher ocupa novos papéis, mas ainda enfrenta os preconceitos e as dificuldades de uma sociedade em transição.

A inclusão dessas mulheres se dá através de empregos, de incentivo à formação e de geração de renda, sob o ponto de vista do capitalismo e das receitas de boa governança da ONU. Nesse sentido, a educação promove mudanças e traz possibilidades de transformação na vida das mulheres, que passam a agir com maior autonomia e também se permitem questionar a posição ocupada por elas na sociedade e o próprio local (seja a família, o trabalho) em que atuam.

Apesar desses avanços dentro dos parâmetros ocidentais e capitalistas, essa inclusão não altera a estrutura social que vigora há séculos. As dificuldades que essas mulheres enfrentam com as suas famílias permanecem e surge o conflito entre a necessidade de cumprir uma agenda estatal de igualdade de gênero e de desenvolvimento capitalista – que necessita da mão de obra qualificada feminina – e de, ao mesmo tempo, cumprir funções previamente determinadas (determinação esta construída pelas *kulturas* de suas comunidades e famílias de origem) como dever das mulheres.

- ANDERSON, B. Imaginar Timor-Leste. Tradução: O. M. Silvestre. *Arena Magazine*, n. 4, abr./maio 1993.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. v. 2. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- CUNHA, M. C. da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.
- CUNHA, M. C. da. “Cultura e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: _____. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CPLP. *Plano Estratégico para Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres*. 2013. Disponível em: <<http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/PLANO ESTRATEGICO VERSAO FINAL.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- DURAND, F. *História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade*. Lisboa: Lidel, 2009.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HULL, G. *Manual de língua tétum para Timor-Leste*. Canberra: The National Library of Australia, 2000.
- INTERNATIONAL INTERPARLIAMENTARY UNION (IPU). *Woman in National Parliaments*. 2014. Disponível em: <<http://ipu.org/wmn-e/arc/classif011214.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- LONEY, H. Women’s activism in Timor-Leste: a case study on fighting women. In: LEACH et al. (Ed.). *Timor-Leste Studies Association: communicating new research on Timor-Leste Conference*. Wantirna: Swinburne Press, 2012.
- MEYER, D. S. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- NARCISO, V.; HENRIQUES, P. D. de S. *O Papel das mulheres no desenvolvimento rural: uma leitura para Timor-Leste*. 2008. Disponível em: <http://www.cefage.uevora.pt/pt/producao_cientifica/working_papers_serie_cefage_ue/o_papel_das_mulheres_no_desenvolvimento_rural_uma_leitura_para_timor_leshte>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.
- SILVA, A. B. da *Modelo de letramento da pedagogia maubere*. Tradução: A. C. SILVEIRA. Díli: UNTL/Instituto de Estudos de Paz e Conflito, 2012.
- SILVA, K. Riqueza ou preço da noiva?: regimes morais em disputa nas negociações de casamento entre elites urbanas timorenses. In: LEACH et al. (Ed.). *Communicating New Research on Timor-Leste Conference, Timor-Leste Studies Association*, Swinburne Press, 2012.

SILVA, K. O governo da e pela kultura: complexos locais de governança na formação do Estado em Timor-Le-ste. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 104, set. 2014.

SILVA, K.; SIMIÃO, D. Negotiating culture and gender expectations in Timor-Leste: ambiguities in post-colonial government strategies. In: NINER, Sara (Ed). *Between the heaven and the earth: women and the politics of gender in Timor-Leste*. London: Routledge, 2014.

SIMIÃO, D. *As donas da palavra: gênero, justiça e a invenção da violência doméstica em Timor-Leste*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SIMIÃO, D. Imagens da dor: sentidos de gênero e violência em negociação no espaço urbano de Díli, Timor-Leste. In: SEIXAS, Paulo; ENGELENHOVE, Aone van. (Org.). *Diversidade cultural e a construção do estado e da nação em Timor-Leste*. Porto: Editora Universidade Fernando Pessoa, 2006. p. 165-178.

SIMIÃO, D. O espetáculo da modernização: versões e subversões da igualdade de gênero em um projeto de cooperação internacional em Timor-Leste. *Campus Social*, n. 3-4, p. 91-106, 2007.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República*. Díli, *Jornal da República*, 2001.

TIMOR-LESTE. *Plano de Desenvolvimento Nacional*. Díli, *Jornal da República*, 2002.

TIMOR-LESTE. Parlamento Nacional. *Regimento*. Díli, *Jornal da República*, 2002.

WORLD BANK. *Enhancing women's participation in economic development: a World Bank policy paper*. Washington D.C.: World Bank, 1994.

CAPÍTULO 13

FURAK – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL EM TIMOR-LESTE

Igor da Silveira Berned
Franciane Rossetto Soares
Kelly Cristine Ribeiro
Susana Silva Carvalho

Introdução

O artigo 59 da Constituição do Timor-Leste garante a todos os cidadãos timorenses o direito à educação e à cultura. Esse direito se estende e contempla as pessoas com deficiência. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em Timor-Leste, pelo Parlamento Nacional, LBE nº 14/2008, fortalece constitucionalmente o direito de pessoas cegas, surdas, com Síndrome de Down, cadeirantes e demais diferenças à educação inclusiva e ao atendimento em classe especial. A LBE prevê, então, que todas as crianças em idade escolar, a partir dos 6 anos, e as populações que desejam ser alfabetizadas devem ter o acesso à educação, desde os níveis básicos até os níveis mais superiores, garantidos pelo Estado. Nesse sentido, o Ministério da Educação do Timor-Leste, após ter realizado a primeira Conferência Nacional sobre Educação Inclusiva, em 2010, afirmou ser prioridade a educação inclusiva nas escolas regulares e o incentivo à educação especial na rede regular de ensino. Todavia, atualmente percebe-se que nas comunidades locais em Timor-Leste e nos centros acadêmicos, o processo de inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência atrita-se

com barreiras culturais e/ou, em outra medida, atrita-se dentro dos espaços de formação de educadores através da carência de materiais e informações para a educação dessas pessoas. Isto é, se entendermos o processo de inclusão como “o conjunto de meios e ações com vista a eliminar as formas de exclusão das pessoas com deficiência” (Resolução nº 14, 2012), compreende-se que a formação de educadores é um dos mecanismos para efetivar esse processo; contudo, ainda há forças reativas à inclusão escolar e social. Para compreender um pouco mais o problema, é necessário visualizar estas duas escalas: uma composta pela formação subjetiva das comunidades que compreendem a pessoa com deficiência como consequência de algum castigo dos antepassados; e a outra, composta pela carência de formação dos professores nos cursos e instituições responsáveis pela preparação dos professores à educação inclusiva e especial. No entanto, a inserção de quatro educadores no Centro de Reabilitação Liman Hamutuk, em Hera (a cerca de 15 km da capital Díli), abriu um novo território de possibilidades em termos de formação de professores. As ações pedagógicas desses quatro educadores cooperantes do PQLP/Capes com as pessoas com deficiência e o apoio dos pais e responsáveis desses sujeitos deixou em suspensão a visão de que não há o interesse nas comunidades timorenses de que haja a inclusão social de pessoas com deficiência.

A atuação e promoção de práticas em saúde comunitária e educativas com crianças, jovens e adultos com deficiência resultou na necessidade de apresentar as vivências experimentadas por esses educadores, através desta *cartografia* (ROLNIK, 2010, p. 65)¹ que dá relevo e textura para exibir ao leitor as intensidades que compõem a realidade no cotidiano do Centro. O acompanhamento e envolvimento das mães, irmãs e avós estão desconstruindo a cada encontro a representação de que não havia o interesse dos profissionais da educação e dos familiares em incluir as pessoas com deficiência no contexto comunitário local. Essa abertura do Centro incentivou a formação de um grupo de estudos interessado em organizar os conhecimentos gerados nos planejamentos das aulas e nos encontros no Centro.

Nessa direção, torna-se fundamental conhecer as práticas em educação realizadas pelos educadores e as suas estratégias nas distintas áreas de atuação como “Vivências corporais motoras”, “Arte/educação”, “Práticas de alfabetização e Introdução à inclusão escolar” e “Alfabetização em Língua de Sinais”. O conhecimento do trabalho realizado através dos planejamentos e a leitura do contexto social em que a instituição Liman Hamutuk se insere são ações que contribuem para favorecer a criação

¹ É a estratégia de pesquisa que dá “língua para os movimentos do desejo e se torna matéria de expressão e criação de sentido” na realidade.

de novas possibilidades de reflexão sobre a formação de professores e, conseqüentemente, potencializar os processos de inclusão social nas comunidades em Timor-Leste por meio das instituições de educação básica e superior.

As mães de Hera, o grupo de pesquisa e a formação de professores

A participação e apoio das mães nas ações pedagógicas, “mães de Hera”, que atuam no incentivo às ações, além do desejo dos profissionais da escola vizinha ao Centro de atender em sala de aula as crianças, conseqüente, permitiram visualizar no contexto timorense a necessidade de estudar e pesquisar materiais e estratégias em educação para a formação de professores. Na medida em que cada vez mais os pais e profissionais da educação sinalizavam para o real interesse nas formações, esse processo incentivou os educadores da cooperação PQLP/CAPES a criar o “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores para Educação Inclusiva/Especial em Timor-Leste – Furak”. O objetivo dos estudos do grupo em um primeiro momento foi compreender as relações sociais entre as pessoas com deficiência nos contextos comunitários em Timor-Leste, a fim de responder às questões que surgem das razões que impedem ou favorecem os processos de inclusão. Essa leitura da realidade na comunidade onde se insere o trabalho conseqüentemente ativou o segundo movimento de estudos direcionados a investir em pesquisas de metodologias e práticas educacionais com as crianças, jovens e adultos que frequentam o Centro de Reabilitação Liman Hamutuk.

Os conhecimentos adquiridos durante as experiências em educação no Brasil, aliados aos gerados nos encontros com os educandos e as entrevistas com outros profissionais da saúde e familiares de pessoas com deficiência, compõem os saberes necessários à constituição de cursos de formação continuada de professores. Dessa forma, torna-se fundamental conhecer os trabalhos realizados anteriormente pelos profissionais da saúde que estão há mais de cinco anos inseridos nessa comunidade, o que resultou na criação do Centro na comunidade de Hera, onde atualmente ocorrem as ações educativas dos educadores do PQLP/Capes.

O Centro possui um pouco mais de um ano em pleno funcionamento com ações direcionadas à saúde da pessoa com deficiência. Essa instituição surgiu a partir da necessidade de um espaço adequado ao atendimento dessas pessoas, que anteriormente ocorria duas vezes por semana nas casas dos pacientes. Nessas casas, as ações eram direcionadas à higiene das crianças, jovens e adolescentes que viviam em condições precárias e à

conscientização e orientação das famílias aos cuidados básicos sobre saúde. Atualmente, o Centro é mantido por recursos financeiros de parcerias com instituições religiosas da Austrália, Nova Zelândia e Brasil.

A partir da leitura dessa realidade e de outras localidades, pode-se afirmar que o contexto timorense exhibe que os processos de efetivação da educação inclusiva estão ocorrendo através de instituições religiosas sem fins lucrativos e que a participação e convívio do deficiente na sua comunidade transita e/ou está em uma das duas seguintes fases do processo de educação inclusiva, segundo Sassaki (1997): *segregação e integração*. A segregação caracteriza-se pela preocupação com o desenvolvimento educacional dessas pessoas através do atendimento educacional oferecido nas chamadas instituições especializadas. Já a *integração* é a fase identificada como necessária para promover a inclusão da pessoa com deficiência em classes especiais nas escolas de ensino regular.

No contexto timorense, vivenciado pelos educadores e pela pesquisa do grupo de estudos, compreende-se que a fase que está ocorrendo nas clínicas ou nas escolas são ações específicas com vistas a um determinado público, como os educandos cegos, surdos, com Síndrome de Down, ou a algum outro público diverso. Este último caso configura a realidade em Hera. As pessoas que frequentam o Centro Liman Hamutuk possuem diversas deficiências, que são compreendidas pelos educadores como diferenças.

O conceito de diferença compreende a deficiência

não como uma falta ou algo a ser preenchido devido a algum tipo de patologia, mas como potência de invenção e singularização. Assim as ações pedagógicas são direcionadas em potencializar o fluxo dessas singularidades e capacidades dos sujeitos a partir da sua diferença cognitiva ou física. (BERNED, 2014, p. 51).

Esse olhar sobre os sujeitos atendidos reflete-se nas ações pedagógicas realizadas pelos educadores que são orientadas a atender um público constituído por crianças, jovens e adultos.

As ações pedagógicas em Hera

Uma vez por semana, nas quartas-feiras pela manhã, das 8h30 até o meio-dia, as crianças, jovens e adultos chegam à Clínica acompanhados por suas mães e irmãos para o atendimento médico e para as ações educacionais realizadas pelos educadores. As ações pedagógicas ocorrem em quatro áreas de atuação: Oficinas de “Arte e Educação”; “Vivências Motoras e

Corporais”, “Práticas Pedagógicas de Inclusão Escolar” e “Alfabetização em língua de sinais”.

As ações educativas realizadas através de oficinas de Arte e Educação envolvem dois tipos de públicos: de um lado, jovens e adultos com especificidades físicas e/ou cognitivas. De outro, mães e pais de crianças e jovens. Em um grupo tão heterogêneo, as oficinas de arte e educação foram se estruturando tendo como principais objetivos promover a socialização e estimular a autoexpressão, além de oferecer a todos momentos lúdicos e de alegria. A partir desses objetivos assim delineados, várias atividades têm sido desenvolvidas, principalmente no âmbito do desenho, da pintura e da música.

Os participantes possuem dificuldades com atividades que envolvam o corpo ou a necessidade de se expressarem pela palavra. Isso estava ocorrendo em função dos estigmas sociais criados sobre essas pessoas, que agiam como limitadores de suas possibilidades de se experimentarem. A língua é algo que merece ser destacado. Aicineira dialoga em língua portuguesa, enquanto os participantes da oficina falam a língua tétum. Há algumas pessoas que apoiam as ações através de tradução, mas de modo inconstante, o que torna todo o processo de comunicação bastante árduo; contudo, o desejo dos participantes em realizar as atividades se sobrepõe a esses fatores. As atividades envolvendo canções e jogos são bem acolhidas, sobretudo aquelas com poucas palavras, podendo ser rapidamente absorvidas pelo grupo, independentemente da língua.

As canções trabalham a capacidade de concentração, o espírito coletivo, além de promover a descontração. Os trabalhos com os desenhos e pinturas já envolveram atividades com mandalas, autorretrato, construção de um mosaico, desenho dos corpos, pintura livre, com experiências individuais e coletivas. Normalmente, os produtos criados pelos participantes das oficinas são expostos e são usados para estimular a fala, a expressão de gostos e impressões. Além das atividades com canções e desenhos, as oficinas de Arte e Educação buscam experimentar a possibilidade de movimentar o corpo, algo que está sendo estimulado e realizado, sobretudo com brincadeiras envolvendo bolas, incluindo as de futebol e balões. Por vezes, há dificuldades em manter todos envolvidos nas mesmas atividades, devendo-se, nesse caso, levar-se em consideração a heterogeneidade; contudo, de modo geral, conquistas importantes estão ocorrendo no campo da socialização e da integração do grupo. Vale ainda destacar a alegria desses jovens e adultos expressa pelas suas espontaneidades em rir e brincar uns com os outros ao participar dos trabalhos propostos por meio das brincadeiras e das vivências lúdicas.

As atividades direcionadas a “Vivências Motoras e Corporais” são estruturadas a partir dos pressupostos metodológicos da Educação

Psicomotora. De acordo com Le Boulch (1983), a educação psicomotora é uma metodologia de ensino que instrumentaliza o movimento humano, buscando favorecer o desenvolvimento da criança. Dessa forma, as atividades no Centro de Reabilitação são realizadas de modo a criar situações que possibilitem variadas formas de expressão e movimento, sendo este entendido como “um meio/instrumento” com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Assim, o objetivo dessa ação pedagógica é potencializar, por meio do movimento, o esquema corporal, a coordenação motora, a percepção temporal e a percepção espacial, buscando vivenciar e construir com as crianças formas de movimentos que as tornem mais independentes.

As atividades de “Vivências Corporais Motoras” são realizadas em duas situações distintas: a) atendimento individualizado para crianças que apresentam deficiência física/motora; b) atendimento em grupo para todas as crianças que frequentam o Centro de Reabilitação. Esses atendimentos acontecem de maneira intercalada, ou seja, em uma semana é realizado o atendimento individualizado e, na semana seguinte, o atendimento em grupo. É importante pontuar que, em ambas as situações, o trabalho é estruturado de modo a propor situações-problema possibilitando assim a busca de soluções para esses desafios motores/corporais.

A intervenção denominada “Atendimento Individualizado” é realizada com três crianças que têm, em comum, o comprometimento físico/motor. Uma característica dessa ação pedagógica é a participação conjunta das mães durante a realização das atividades, uma vez que é fundamental a compreensão de que o trabalho realizado precisa ser contínuo para que haja a criação de novos hábitos corporais da criança. Dessa forma, a educadora constrói situações que exigem a participação das mães, em função da necessidade de estimulá-las a reproduzir algumas das atividades no ambiente doméstico com a criança. É fundamental que elas percebam a importância de estimular seus filhos a realizar movimentos que habitualmente eles não fazem, por terem os membros afetados pela deficiência.

A estruturação do plano de intervenção foi aplicada individualmente seguindo uma sequência de atividades, com objetivo de avaliar quais seriam as capacidades motoras que poderiam ser privilegiadas nos atendimentos.² A avaliação considerou o curto período de tempo das intervenções semanais. Assim, a partir da análise realizada, conseqüentemente, foram priorizadas atividades que potencializam o desenvolvimento do controle postural e da lateralidade. De forma gradual, essas atividades muitas vezes iniciaram do chão para diferentes alturas e, na sequência, com a inclusão

² Realizaram-se atividades que avaliavam a coordenação dinâmica das mãos, coordenação dinâmica geral, equilíbrio (controle postural) e lateralidade.

de alguns materiais como: bolas de vários tamanhos e pesos, vendas para os olhos, utilização de cordas e aros de diferentes tamanhos, além de elásticos. Embora em um curto período de tempo, percebem-se algumas mudanças no comportamento das mães com seus filhos. Se inicialmente era comum as mães tomarem a iniciativa durante a atividade e, muitas vezes, “fazer” o movimento pela/com (a) criança, agora, identifica-se uma postura mais ativa das crianças no envolvimento com os problemas. Após cinco meses de ações diretas com as crianças, já são visíveis para as mães as capacidades de movimento e expressão que seus filhos têm, que até então eram desconhecidas. Isso se reflete até mesmo nas partes mais comprometidas pela deficiência. Se nas primeiras semanas, por exemplo, uma das mães quase não tirava sua filha do colo, percebe-se agora que além de deixá-la livre no chão, essa mãe passou a tirar o aparelho das pernas da criança antes do início do atendimento, para que esta tenha mais mobilidade durante as atividades.

As situações de atendimento em grupo são realizadas simultaneamente a todas as crianças que frequentam o Centro de Reabilitação. As atividades são estruturadas a fim de que as crianças experimentem diversas situações de jogos, brincadeiras, ou mesmo circuitos motores que potencializam a percepção do seu próprio corpo no espaço e também a interação com o meio e com os outros corpos. Algumas das atividades desenvolvidas foram: confecção coletiva de massa de modelar caseira e posterior experimentação da modelagem; atividade da “cama de gato”: circuito motor de elástico transpassado em que as crianças devem atravessar de uma ponta a outra de diferentes formas, evitando encostar no elástico. Outras atividades realizadas foram a confecção de bolas de jornal e a experimentação do brinquedo.

Acredita-se que as atividades realizadas em grupo são fundamentais não apenas para o desenvolvimento das crianças por meio da interação, mas também para a conscientização das mães da capacidade de seus filhos agirem coletivamente, brincarem e se divertirem como qualquer outra criança. Em todas as atividades realizadas em grupo, a alegria e interação foram destaque de tal modo que algumas das mães se emocionavam durante uma atividade ou outra. De modo geral, percebem-se mudanças significativas considerando o curto período de atendimento e as dificuldades com a comunicação postas por causa da língua. Destacam-se ainda as limitações do espaço físico em que as atividades são desenvolvidas, uma vez que a sala está equipada com macas, armários e equipamentos utilizados pela fisioterapeuta, limitando assim o espaço “livre” de realização das atividades corporais. Contudo, mesmo com esses limites físicos ou de comunicação, percebe-se, também, haver o desejo e o esforço coletivo das crianças e das mães em realizar as ações.

As “Práticas pedagógicas de introdução à inclusão” visaram à estimulação à leitura e à escrita a partir das especificidades e possibilidades de cada educando. Utilizou-se como método a produção de desenhos a fim de reconhecer, por meio dessas produções, quais os sonhos, os desejos e as expectativas das crianças e das mães. Através do desenho, buscou-se compreender a subjetividade das crianças e ter, assim, interpretações mais próximas da realidade sobre quais ações educativas eram possíveis para a qualidade de vida dessas pessoas.

Nos três primeiros encontros com as crianças e com as mães, foram propostas canções, danças, (re)conto de histórias, desenhos e pinturas como atividades a fim de se aproximar das mães, das crianças e ter delas a confiança no trabalho. Assim, era possível abrir espaços de diálogo, de trocas e circulação de ideias entre os participantes e a educadora. Uma das atividades realizadas inicialmente foi a produção de caixas com feijões. A confecção das caixas exigiu das crianças a concentração na manipulação dos materiais que envolviam desde a pintura das embalagens, recorte de papéis, colagem dos materiais ao redor das caixas e atenção ao acabamento do objeto produzido pelas crianças. Tal atividade despertou em uma das crianças que se recusava a olhar para a educadora o desejo de participar das ações, de se permitir envolver com as atividades. As ações pedagógicas com as crianças abriram um novo campo de possibilidades de interação entre as mães e as crianças. Antes dos trabalhos pedagógicos, as mães repreendiam as crianças; mas, aos poucos, com o desempenho dessas crianças, as mães foram percebendo que era possível ocorrer a produção das atividades sem a necessidade dessa repreensão.

As atividades eram fundamentadas na concepção de que o desenvolvimento provocado pela aprendizagem era uma possibilidade que não dependia somente do trabalho realizado no Centro, mas também da rede de relações sociais estabelecida pela família com a criança. Nessa direção, as ações educativas com as crianças visavam também provocar as mães a perceber o potencial das crianças e, conseqüentemente, desconstruir nas famílias das pessoas com deficiência e nas comunidades os estigmas sociais criados ao redor da criança, os quais exibem o deficiente como alguém incapacitado de aprender e que precisa constantemente de auxílio.

Ao reconhecer que as crianças surdas, com dificuldades motoras e cognitivas não eram alfabetizadas, a educadora iniciou o processo de aprendizagem das letras e dos números. A produção de desenhos foi a estratégia escolhida para compreender o imaginário das crianças e extrair possíveis palavras para a apresentação das letras. A palavra presente na vida de todas as crianças, independentemente das diferenças cognitivas e motoras, foi a expressão em língua tétum: *IKAN*. A tradução da palavra *ikan* para o português é peixe. Essa palavra possui um significado que

estabelece uma relação intensa de sentido para cada criança, pois, em comum, os educandos são filhas e filhos de pescadores, e essa expressão compõe a realidade em que estão as crianças e as suas comunidades.

Os educandos foram provocados a aprender a escrever *ikan* por meio da repetição das letras I-K-A-N escritas em formas, da pintura e do desenho, da produção de frases e/ou da produção de sinais em Língua de Sinais. O processo de aprendizagem das letras e números visou, sobre tudo, preparar as crianças para o processo de inclusão nas classes regulares da Escola de Educação Pré-primária e de Ensino Básico Arco-íris, a qual é uma instituição de ensino localizada na comunidade de Hera, que sinalizou estar com as portas abertas para receber as crianças e alfabetizá-las.

As práticas de alfabetização foram direcionadas a incentivar o processo de inclusão das crianças na escola regular e a desconstruir as concepções de que as crianças são incapacitadas e/ou que as crianças são “coitadas”. Esse processo de desconstrução ocorreu, e ainda ocorre, durante as aulas, na medida em que as mães observam e se envolvem nas atividades educativas ao lado dos seus filhos e passam a interagir com eles. Uma outra atividade de campo em educação foi o ensino de língua de sinais a três crianças surdas. O movimento de estudo, pesquisa e elaboração de estratégias de educação com crianças surdas visou ensinar a Língua de Sinais e estimular o processo de comunicação das crianças com seus pais e familiares. O educador realizou uma série de ações concomitantes, a fim de facilitar o fluxo do processo de aprendizagem das crianças surdas.

Uma das ações foi compreender os diálogos em língua tétum das mães e acompanhantes das crianças. Isso exigiu a imersão na leitura de realidade e de mundo dos educandos e das mães. O estudo da língua tétum e da cultura em Timor-Leste, através de filmes e documentários, foi a estratégia utilizada para reconhecer constantemente as linhas que compõem a subjetividade das mães e das crianças sobre a surdez e a deficiência das outras crianças. A investigação provocou a necessidade de se ter uma escuta e visão sensível aos diálogos que ocorriam entre as mães e as crianças. Acreditava-se que esses diálogos eram as fontes potentes de assuntos e temas de estudo que despertariam o desejo das crianças em aprender. Um outro ponto sensível do trabalho com as crianças surdas era mostrar às mães, por meio do processo de aprendizagem desses educandos, que elas são as grandes amigas e parceiras das crianças, das quais elas vão estimular em casa o processo de desenvolvimento cognitivo. As mães e os pais são os principais “educadores” que convivem com as crianças e isso pode favorecer o desenvolvimento físico e cognitivo destas. Para tanto, eles devem participar estimulando-as a realizar ações educativas como, por exemplo, ensinar sinais para permitir o diálogo entre eles. Isso favorece o amadurecimento da criança na medida que ela aprende a se expressar. A compreensão dos pais sobre o seu papel

nesse processo é o ponto ao qual o trabalho educativo na alfabetização em Língua de Sinais chegou. Antes de chegar a esse ponto, houve um processo de aproximação dos educadores com as famílias através do envolvimento das crianças nas atividades. As ações de ensino eram brincadeiras e jogos e, aos poucos, os educadores foram envolvendo as encabuladas mães para que elas participassem dessas ações. O grupo de educandos era heterogêneo. As diferenças entre as crianças eram únicas, isto é, havia crianças surdas, com dificuldades motoras, crianças com “atraso” no desenvolvimento cognitivo. Em comum, elas sofriam preconceito, e algumas eram isoladas do convívio social pelo medo das mães de que viesse a acontecer alguma violência contra elas por causa da deficiência.

Inicialmente, as mães e as crianças estavam resistentes a essas ações e sentiam vergonha dos seus próprios filhos; afinal, elas viam as ações e logo acreditavam que seus filhos não possuíam a capacidade de realizar as atividades por causa da “deficiência”. As ações com as crianças eram principalmente direcionadas para a produção de desenhos individuais e coletivos. No processo de produção dos desenhos, o educador pedia para as mães terem paciência e tranquilidade com a velocidade de invenção da criança. Por questões de peculiaridades motoras e físicas, algumas crianças possuíam dificuldades de segurar os lápis; então, o professor pedia, por exemplo, para as mães respeitarem o ritmo de cada uma e auxiliarem no processo motor de segurar um lápis e movimentá-lo com tranquilidade e segurança, a fim de que, logo, elas seguissem realizando a pintura independentes da ajuda da mãe.

A mãe, nessa situação, aprendia a reconhecer o corpo da criança, as mãos, a observar o modo como aquela criança, apesar da diferença, é singular em relação às outras, e isso permitia à criança ser única. E ser único, por meio da sua diferença, é algo lindo e merece ser respeitado. Ao longo dos dois meses iniciais de trabalho com as mães e as crianças, as atividades foram construindo um território mútuo de confiança entre os pais e os educadores, entre as mães e as crianças e entre as crianças e os educadores. Isso era expresso nos sorrisos das crianças com os professores, dos sorrisos entre as mães, os sorrisos entre as mães e seus filhos, elas que não têm mais vergonha de deixar seus filhos realizarem as atividades e mostrarem as suas diferenças. As atividades foram desconstruindo a visão de que o filho com deficiência não vai conseguir realizá-las e, conforme os encontros, abriu-se a formação de uma outra linha subjetiva que é alimentada pela compreensão de que a criança é um ser vivo e que a sua deficiência é geradora da sua singularidade. Portanto, o processo desenhado até então ocorreu também pela escuta sensível do educador. Essa escuta visava descobrir quais eram os desejos das crianças em aprender. O que realmente desperta o interesse da criança em aprender? O educador, pelas experiências anteriores em educação, sabia: *o conhecer com vontade* (STIRNER, 2001).

O desejo de aprender e a atenção aos diálogos das mães e das crianças, então, possibilitaram ao educador encontrar pistas sobre quais sinais são necessários criar com as crianças, a partir de problemas cotidianos como, por exemplo, se alimentar. As expressões “alimentar”, “peixe”, “prato”, “pescar” são expressões vivas que compõem a realidade dessas crianças e das mães, na medida em que os pais pescam no mar, as mães cozinham e a criança sente desejo de comer. O contexto social do lar exigiu a necessidade de ensinar às mães e às crianças, por meio da Língua de Sinais, essas expressões que indicam, por exemplo, o desejo de se alimentar. As crianças surdas eram provocadas por meio de pequenos problemas a se expressar de alguma forma. Essa vontade de “dizer algo” ou “de se comunicar” estimula o desenvolvimento cognitivo e deixa fluir as singularidades da criança na medida em que estabelece relação com o seu cotidiano social dentro e fora do lar.

Considerações finais

Ao longo de um semestre, através de encontros semanais na comunidade de Hera, no Centro de Reabilitação Liman Hamutuk, os educadores e educadoras do Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa (PQLP/CAPES) desenvolveram práticas educativas interessadas em incentivar o desenvolvimento motor e cognitivo das pessoas que frequentam esse Centro de apoio à pessoa com deficiência. Nesse período, as mães e familiares foram mostrando aos poucos que realmente há o interesse de que aconteça a inclusão social da pessoa com deficiência na comunidade local. Através das práticas em “Arte e Educação”, “Vivências Motoras e Corporais”, “Práticas Pedagógicas de Incentivo à Inclusão Escolar” e “Alfabetização em Língua de Sinais” desejou-se, em comum, abrir processos de desconstrução da concepção de que as crianças, jovens e adultos deficientes são incapacitados a se desenvolver devido à deficiência. Ao reconhecer que uma das razões para o “agravamento” do desenvolvimento físico-motor do corpo e da cognição está no isolamento e separação desses indivíduos da sua comunidade, os educadores criaram ações que envolveram não somente os deficientes, mas também as mães e familiares desses sujeitos de Hera.

Os educadores do “Furak – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores para Educação Inclusiva/Especial em Timor-Leste” investiram em criar estratégias em educação de modo a mostrar que a deficiência não poderia mais gerar constrangimento desses sujeitos na sua comunidade. Abriu-se outro campo subjetivo em que os professores convidaram os pais a *caminhar* com seus filhos, na medida em que esse movimento ocorreu pelo (re)conhecimento de que a deficiência é uma “diferença” e que existem, sim, outras formas de esse indivíduo interagir com o mundo. A superação dessa concepção socialmente construída ocorre

como resultado do processo de perceber a pessoa com deficiência a partir da sua potência de ser singular e de (re)criar outras formas de experimentar a realidade e interagir com o mundo. Essas outras formas necessitam ser expressas e estimuladas a se manifestar no convívio social com as demais crianças, e esse amadurecimento do deficiente pode ser favorecido por meio da educação escolar, que é compreendida como um ambiente potente para esses processos.

Nesse sentido, a formação de professores é um ponto fundamental no processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, inclusão social. A carência de referências metodológicas, teóricas e práticas é um dos fatores que impedem a efetivação desses processos de inclusão escolar e social tão almejados pelas associações de deficientes em Timor-Leste. Atualmente, a Constituição de Timor-Leste e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garantem o acesso da pessoa com deficiência à educação; contudo, a efetivação dessas leis através de formações específicas nos ambientes acadêmicos ainda é um grande desafio.

Os conhecimentos extraídos da realidade de Hera reforçam a necessidade de se investir em pesquisa em educação de materiais teóricos e metodológicos e na criação de materiais e estratégias em educação para favorecer a criação de condições para que a geração de educadores que está frequentando os cursos de formação esteja em condições de atuar nas escolas e, conseqüentemente, que o educador tenha ferramentas conceituais que o ajudem a superar e a desconstruir os estigmas sociais sobre as pessoas com deficiência e ser um agente ativo na efetivação dos processos de inclusão social.

Referências

- BERNED, I. S. *Autoformação e formação de educadores: a criação de estratégias na educação de surdos*. Dili: Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, 2014.
- LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- SASSAKI, R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.
- STINER, Max. *O falso destino da nossa educação*. São Paulo: Imaginário, 2001.
- TIMOR LESTE. Ministério da Educação. *Resolução do Governo nº 14/2012. Regulamenta a Política Nacional para a Inclusão e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2012. Disponível em: <<http://www.jornal.gov.tl/?q=node/1635>>. Acesso em: 9 out. 2014.

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TURISMO EM TIMOR-LESTE

Adriano Luiz Fagundes
Gewerlys Stallony Diego Costa da Rocha
Reinaldo de Souza Marchesi
Ricardo Devides Oliveira
Samuel Penteado Urban

Introdução

Timor-Leste é um país exuberante, dotado de uma rica diversidade física e cultural. A geografia do país apresenta um conjunto de paisagens naturais que vão desde praias selvagens, belas montanhas, arrozais, florestas exuberantes, até cachoeiras, águas termais e inúmeros pontos de mergulho, para citar alguns dos exemplos. Culturalmente a ilha também é riquíssima, seja na quantidade de línguas faladas, na arquitetura ímpar, nas histórias, lendas e tradições do povo.

Ao longo de nossa vivência em Timor-Leste, trabalhando pela cooperação internacional (PQLP-Capes), tivemos a oportunidade de viajar pelos distritos,¹ observando problemáticas que iam além das nossas competências em sala de aula, grupos de estudos e formação de professores. Surgiu, assim, em nossa pauta de discussões, a questão do turismo, muito

¹ Nomenclatura utilizada para denominar a maior divisão administrativa do território timorense, semelhante à ideia de Estado brasileiro, ressalvadas as diferenças de escala. Cada distrito timorense – 13 no total, incluindo o enclave de Oécusse – possui uma cidade capital. Por sua vez, os distritos são divididos em subdistritos e, por fim, os Sucos, que se constituem como um conjunto de uma ou mais aldeias (www.timor-leste.gov.tl).

pouco pesquisada nos meios acadêmicos, dada a produção quase irrelevante de artigos e trabalhos científicos nesse campo.

Timor é um jovem país recém-independente e ainda não houve tempo suficiente para desenvolver as estruturas mais básicas como transportes, comunicação, energia elétrica, água potável e suficiência alimentar. Dadas as dificuldades de toda ordem, há no país cooperações internacionais e missões diplomáticas em vários setores (educacional, político, militar, econômico, saúde), assim como a existência de muitas ONGs. Timor convive geopoliticamente sob a influência de duas zonas de inserção: o sudeste asiático, representado pela Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), e Pacífico Sul, representado pela Austrália.

Baseando-se no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED) e no Orçamento Geral do Estado, observa-se que há projetos relacionados ao desenvolvimento do turismo, com o intuito de colocá-lo como uma das principais bases econômicas do país. Atualmente, o discurso político coloca o setor como a principal fonte de renda quando o petróleo acabar.² Isso gera uma inquietação sobre qual caminho o turismo pode/ poderá trilhar e a importância de se pensar criticamente esse processo. Dessa forma, enquanto cooperantes e educadores, percebemos a necessidade de realizar o estudo da referida problemática, direcionando a reflexão para as questões educacionais e econômicas relacionadas ao setor.

Algumas das reflexões foram baseadas na experiência de dois dos autores que ministraram aula no Curso de Licenciatura em Turismo da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), na disciplina de Geografia do Turismo de Timor-Leste e, assim, puderam aprofundar as discussões com os estudantes e professores. Além das experiências em sala de aula, fizemos discussões semanais em um grupo de estudos sobre o tema e utilizamos como base para as reflexões o currículo do Curso de Licenciatura em Turismo da UNTL, documentos oficiais e não oficiais, dados do setor e discursos dos atores envolvidos no processo.

Breve histórico do turismo em Timor-Leste

Timor-Leste está situado num dos extremos do sudeste asiático e muito próximo da Austrália. A ilha de Timor está dividida territorialmente

² Há um discurso corrente no meio político e também universitário de que é preciso maior investimento no setor de Turismo, pois este poderá ser a principal fonte de renda do país quando o petróleo acabar. O Bayu-Undan, principal campo petrolífero de Timor, deve ser explorado até 2025, assim como o Kitan, que está previsto que se esgote em 2017 (CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS, 2014).

em duas partes, e a parte ocidental da ilha pertence à Indonésia, com exceção do enclave de Oécusse.

Numa comparação com outros países dessa região, que é muito frequentada por turistas de todas as partes do mundo, percebe-se que o país ainda não está preparado para a prática do turismo. A ausência de um mercado bem estabelecido deve-se em grande parte ao passado sombrio, já que o país tem um vasto histórico de ocupações, guerras e resistência, fatores que impossibilitaram o desenvolvimento do setor. No entanto, esse pode ser um fator essencial, já que torna o lugar diferenciado dos destinos mais comuns como a Tailândia e a Indonésia, pois em Timor-Leste é possível estar em lugares paradisíacos e ainda pouco transformados pelo homem.

Os portugueses chegaram a Timor-Leste no ano de 1512 e esse território permaneceu como colônia portuguesa até a segunda metade do século XX. Ainda quando colônia, na década de 1940, a ilha foi invadida pelos japoneses durante a Segunda Guerra Mundial, pois a sua proximidade com a Austrália a tornava um ponto estratégico para o domínio do Japão. Décadas após o fim da Guerra, no ano de 1975, os timorenses conseguiram sua independência de Portugal. No entanto, dias após a proclamação do novo Estado, os indonésios invadiram e ocuparam o lado leste da ilha. A ocupação violenta vitimou milhares de timorenses, que lutaram e resistiram por 24 anos. Em 1999, com a intervenção das Nações Unidas, os timorenses votaram, num referendo, pela restauração da independência e consequente libertação do domínio indonésio. Em 2002, após três anos de um governo transitório, o país enfim restaurou a sua independência.

Em meio ao histórico de resistência, houve, na década de 1960, quando ainda pertencia a Portugal e era conhecido como Timor Português, uma preocupação com o desenvolvimento do setor turístico. Nessa época, existia uma data específica para comemorar as atividades relacionadas ao turismo: no dia 20 de abril era comemorado o “Dia do Turista”. Buscava-se recepcionar aqueles que chegavam à ilha com danças locais, as quais eram consideradas exóticas. Os costumes e as atividades do cotidiano do povo timorense eram utilizados como atrativos. A briga de galos, a pesca, a caça, eram algumas das atividades que eram exploradas como atrações aos turistas (OLIVEIRA, 2013).

Passado o período de conflitos, o país ainda está em fase de reestruturação. Há necessidade de realização de obras básicas nas zonas urbanas e rurais e é preciso melhorar a malha viária, pois o acesso a muitos locais é precário. Enquanto esses problemas não permitem o desenvolvimento de outras atividades, o histórico de luta do povo timorense aparece como um nicho, um tipo específico de turismo que vem se destacando como um dos grandes atrativos para o setor. Numa viagem

a Timor-Leste, é possível encontrar museus e memoriais que guardam um pouco da história de resistência nos períodos de ocupação indonésia e japonesa. Além disso, é possível encontrar e conversar com atores vivos que fazem parte da história recente desse país.

Concepções e interesses por trás dos conteúdos curriculares

Entre os documentos analisados pelo grupo está o currículo do Curso de Turismo da UNTL, o qual foi essencial para fundamentar a discussão de questões maiores, que, apesar de interconectadas, ultrapassam o universo da educação superior. Concepções, interesses políticos, econômicos, obstáculos e perspectivas são elementos a serem abordados na análise dos conteúdos curriculares. Existem outros cursos e formações, mas optamos por fazer a análise documental do programa e currículo da UNTL, que está entre as instituições mais importantes do país.

O Curso de Licenciatura em Turismo é vinculado à Faculdade de Economia e Gestão da UNTL, e sua grade curricular, em um primeiro momento, parece bem diversa, buscando uma formação interdisciplinar do profissional da área.³ Se olharmos para alguns casos na educação superior timorense, em que determinados cursos não têm programas e ementas, o presente curso se encontra bem avançado.

O currículo se mostra como ferramenta governamental com a qual as instituições de Ensino Superior se voltam para a formação do trabalhador ligado ao turismo (servidor), destacando-se o capital social “na construção de uma sociedade saudável e na educação do nosso povo respondendo às necessidades sociais da população e promoção do desenvolvimento humano” (TIMOR-LESTE, 2011, p. 13). Em outras palavras:

O interesse pelo turismo cresce na medida em que se conhece a sua grande capacidade em gerar benefícios para a economia das regiões, tal como criar empregos, ser fonte de renda para as

³ Observando as disciplinas, é possível dividi-las em grupos temáticos: Disciplinas Introdutórias (Introdução à Economia, Introdução ao Turismo, Introdução ao Comércio), Exatas (Matemática I, Matemática II, Estatística I, Estatística II, Gestão financeira), gerais (Geografia do Turismo de Timor-Leste, Turismo em Timor-Leste, História Contemporânea, História e Cultura de Timor-Leste, Direito), específicas (Gestão de Meios e Hospedagem, Técnica para Guias, Marketing do Turismo, Gestão de Transporte, Eventos de Turismo) políticas (Política Econômica e Social da Ásia-Pacífico, Sistema de Comércio Internacional, Assistência Técnica e Cooperação Internacional, Instituições Internacionais, Política Pública e Desenvolvimento Turístico, Globalização, Política e Cultura), além de Estágio Supervisionado e algumas optativas.

populações residentes, gerar tributos e divisas para os governos, atrair investimentos privados. (SILVEIRA, 2012, p. 1).

Para a pesquisa, fez-se necessário destacar o perfil do formando presente no programa do Curso de Licenciatura em Turismo, como uma extensão da intencionalidade do governo da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), com destaque para “*Construir profissionais qualificados e de recursos humanos na área de Turismo*” e “*Construir Instituição de ensino eficaz, eficiente e responsável*”, como forma de se obter profissionais do turismo através do “*desenvolvimento de pesquisas e dedicação à comunidade na área do turismo e da indústria do turismo*”. Para que esse processo possa ocorrer, acredita-se na necessidade de “*Construir redes com as partes interessadas dentro e fora do país*”, para promoção do fluxo turístico interno e externo.

Para que haja o processo de construção de redes externas, há a necessidade de enquadramento de Timor às exigências econômicas advindas de blocos econômicos regionais. Como exemplo, tem-se o caso da ASEAN, tido como bloco econômico composto majoritariamente por países emergentes da Ásia (PEREIRA, 2013), em que se mostra num contexto ligado ao atual momento do capitalismo global, consolidando a “tendência de definir unidades territoriais acima e além do Estado-nação, em grande parte para fins econômicos.” (HARVEY, 2011, p. 163). Timor-Leste já entregou seu pedido de adesão à ASEAN, mas ainda não há uma posição definitiva de sua participação no bloco e, atualmente, encontra-se na condição de membro observador (TIMOR-LESTE, 2014).

Cabe ressaltar que caso seja consolidada a entrada do país na ASEAN, não se deve esperar desse alinhamento político-econômico formas solidárias de desenvolvimento social para as comunidades locais, mas apenas permissão às respectivas economias regionais, sobretudo aos Estados líderes e às empresas neles situadas, a participarem de modo mais agressivo do comércio mundial, buscando a cobiçada hegemonia (SANTOS, 2003, p. 50). Nisso, tem-se destaque para três disciplinas do curso que trazem consigo essa construção de redes de interessados de fora do país: “Política Econômica Social Ásia-Pacífico”; “Sistema do Comércio Internacional” e “Marketing do Turismo”. As duas primeiras trazem consigo estudos ligados à inserção de Timor na ASEAN e na economia global.⁴

⁴ Há destaque para as seguintes temáticas: O significado da ASEAN para outras regiões; ASEAN-Japão: aspectos internacionais de economia política; Conexão desenvolvimento e economia entre Vietnã e Coreia do Sul; Conexão Índia e ASEAN: Política entre regiões; na Política econômica regional entre ASEAN, Austrália e nova Zelândia; e Política econômica Global. (UNTL, [200--]).

Em relação à disciplina “Marketing do Turismo”, observa-se a busca por um mercado turístico externo, em especial o destaque às feiras internacionais das quais o país participa através da divulgação de seus atrativos (OLIVEIRA, 2013), além de outros fatos que ilustram a propaganda executada pelo Ministério do Turismo, como o ocorrido em 2013 pela visita do ministro aos países membros da ASEAN: Myanmar, Camboja, Vietnã e Laos. (TIMOR-LESTE, 2013).

É possível perceber uma clara disposição dos conteúdos para um Turismo de Mercado,⁵ voltado ao consumo voraz da cultura e da natureza (produtos, sensações, experiências) (FORTUNA; FERREIRA, 1996; ASSIS, 2003). Temas como pesquisa de mercado, investimentos e projetos, competitividade e política comercial são recorrentes em boa parte das disciplinas. Por outro lado, poucas menções são feitas à necessidade de inserir as comunidades locais na participação do turismo, ou à conscientização dos locais e turistas na preservação do meio ambiente, na prática de um turismo sustentável (ROCHA, 2007; CORREIA, 2013). Essa comparação, apesar de simplória, é preocupante, já que demonstra as perspectivas do Curso de Licenciatura em Turismo, que consideramos de extrema importância para pensar o futuro sustentável de um país limitado em recursos naturais (CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS, 2014; CORREIA, 2013).

Línguas estrangeiras no contexto do turismo timorense

O turismo atualmente é um dos setores econômicos que mais crescem. Ele representa 9% do produto interno bruto global, é responsável por quase 10% dos empregos no mundo e por 6% das exportações globais.⁶ O setor coloca profissionais diante de seus clientes para que produtos e serviços possam ser ofertados. Ao viajar para diferentes lugares a trabalho, eventos ou lazer, os visitantes utilizam serviços de hospedagem, alimentação, realizam visitas, reuniões e fazem compras. Em todas essas oportunidades, as pessoas precisam interagir em diversos níveis. É aqui que entra a importância do domínio da língua do público mais representativo

⁵ Turismo de Mercado enquanto visão econômica hegemônica na atualidade, em contraposição à concepção de um turismo menos voraz, atuante junto ao desenvolvimento sustentável das comunidades locais. Turismo de mercado como consolidação de uma estrutura econômica e social originária na revolução dos meios de transportes e comunicação, que causou a ampliação das redes geográficas, a redefinição da relação espaço-tempo e aceleração do consumo de serviços e mercadorias (ASSIS, 2003).

⁶ Notícias e Mídia Rádio ONU. Disponível em: <<http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2014/11/acao-das-nacoes-unidas-quer-incentivar-turismo-sustentavel-no-mundo/#.VM7NtmiUd1Y>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

entre os turistas visitantes. Para sobreviver no cenário competitivo global, no qual destinos de todo o planeta disputam milhões de viajantes a cada ano, é preciso ter uma boa capacidade comunicativa.

As línguas oficiais de Timor-Leste, de acordo com a constituição de 2002, são a língua portuguesa e a língua tétum; ainda são aceitas as línguas inglesa e indonésia como línguas de trabalho. Sobre a questão das línguas estrangeiras no contexto do turismo timorense, a título de análise e reflexão, utilizamos o histórico de estrangeiros que visitaram o país nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Tabela 1 – Chegada de estrangeiros ao Aeroporto de Díli, por país de origem.

| Países | 2012 | | | 2013 | | | | 2014 |
|---------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Q2 | Q3 | Q4 | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q1 |
| Austrália | 3.284 | 3.851 | 2.192 | 2.469 | 3.276 | 3.908 | 3.164 | 2.734 |
| Brasil | 275 | 323 | 927 | 159 | 173 | 230 | 145 | 183 |
| China | 818 | 584 | 2.357 | 903 | 1.802 | 883 | 758 | 984 |
| EUA | 498 | 619 | 509 | 560 | 512 | 593 | 465 | 339 |
| Filipinas | 1.068 | 1.119 | 1.052 | 943 | 972 | 975 | 1.046 | 1.018 |
| Índia | 186 | 227 | 215 | 168 | 171 | 197 | 202 | 203 |
| Indonésia | 3.581 | 3.567 | 4.715 | 3.695 | 4.007 | 5.459 | 4.359 | 3.728 |
| Japão | 322 | 375 | 317 | 355 | 312 | 482 | 289 | 355 |
| Malásia | 640 | 476 | 397 | 255 | 354 | 443 | 403 | 375 |
| Nova Zelândia | 182 | 263 | 188 | 111 | 168 | 218 | 240 | 199 |
| Paquistão | 57 | 58 | 30 | 30 | 27 | 14 | 19 | 21 |
| Portugal | 1.651 | 1.689 | 1.388 | 1.552 | 1.327 | 1.572 | 1.443 | 1.467 |
| Reino Unido | 277 | 311 | 28 | 253 | 236 | 0 | 0 | 484 |
| Singapura | 325 | 369 | 407 | 323 | 367 | 359 | 404 | 273 |
| Outros países | 927 | 1.105 | 821 | 987 | 826 | 10.590 | 11.715 | 1.081 |
| TOTAL | 14.091 | 14.936 | 15.543* | 12.763 | 14.530 | 25.923 | 24.652 | 13.444 |

Q – Quadrimestre.

* O total apresentado na tabela divulgada pelo governo de Timor-Leste é de 13.865 e não confere com os dados apresentados na coluna para o somatório (Q4 – 2012). Portanto, apresentamos a correção em nossa tabela (15.543).

Fonte: Departamento de Imigração, Polícia Nacional de Timor-Leste

De acordo com os dados do Departamento de Imigração de Timor-Leste, os estrangeiros que visitam o país são em maioria falantes da língua inglesa, indonésia e portuguesa. O mercado necessita de profissionais com habilidades básicas e direcionadas para determinados tipos de serviços: pessoas com grande fluência e capacidade de comunicação, com amplo conhecimento das línguas faladas pelos visitantes da ilha. A preocupação

com a língua indonésia é a menor, pois se trata de uma língua nativa de amplo número de nativos falantes. Em todo o território, é urgente a necessidade de pessoas com habilidades de comunicação e relacionamento para receber o turista, especialmente com domínio do inglês, que é a língua oficial do universo da indústria do turismo, dos eventos e da comunicação empresarial.

A formação em língua inglesa e portuguesa é ainda grande desafio no quadro de demanda dos profissionais do setor. As oportunidades e a inovação estarão presentes quando a qualificação e a profissionalização estiverem na lista de prioridades das políticas públicas e empresariais. Pelo poder de capilaridade dessas línguas, acreditamos que poderiam contribuir de maneira mais significativa na inserção de Timor-Leste no cenário das rotas turísticas mundiais, retirando-o da colocação como um dos países menos visitados do mundo para uma melhor situação.⁷

Por meio da língua que falamos, fazemos trocas, circulamos ideias e produtos. Uma vontade de *comunicar* pode também resultar em uma intenção de *negociar*. O *valor de uso* de uma língua pode estar relacionado a vários fatores, dentre os quais podemos destacar três: sua utilidade; a facilidade de aprendê-la; sua expressividade – números de falantes presentes em vários países e continentes. O *valor de troca* pode ter relação com as razões pelas quais os indivíduos comunicam numa determinada língua e os motivos pelos quais ela é utilizada, que podem ser os mais variados: subjetivos ou objetivos, afetivos ou pragmáticos, culturais ou profissionais.

O turismo tem sido a atividade econômica de maior crescimento mundial e força motriz para o desenvolvimento econômico, geração de empregos e efetiva redução da pobreza em muitos países. Ao discutirmos as ações e propostas para formar recursos humanos habilitados e qualificados para competir nesse mercado extremamente concorrido e exigente, nos deparamos com a questão a que deveria ser dada a importância estratégica de cursos e disciplinas de línguas estrangeiras dentro do currículo das diversas instituições de ensino de um país que visa inserir-se no cenário do turismo mundial.

Escolas de idiomas, cursos de nível técnico e superior, seriam espaços privilegiados em que os currículos devem ser pensados visando atender à demanda dos turistas visitantes de outros países. Nesse sentido,

⁷ Segundo a agência da ONU responsável pela promoção de um turismo sustentável e acessível a todos, em 2013 Timor-Leste recebeu a visita de 78 mil pessoas, o que representa um aumento de 42% em relação a 2012. O relatório da Organização Mundial do Turismo cita também que a região da Ásia e do Pacífico recebeu 248 milhões de turistas internacionais em 2013, 15 milhões mais do que os registados em 2012. O número representa um aumento de 6% em relação a 2012, tornando essa região a que cresceu mais rapidamente em termos relativos. Os dados de 2014 ainda não foram disponibilizados.

algumas instituições de ensino de Timor-Leste desempenhariam um papel preponderante na formação dos agentes de turismo, aptos para atender às demandas e exigências do setor.

No currículo da principal instituição de ensino superior do país, a qual oferta cursos na área do Turismo, UNTL, verifica-se o desprestígio dado à língua inglesa e portuguesa, que seriam as duas principais línguas cosmopolitas e próximas da realidade turística timorense. No currículo do Curso de Turismo da UNTL, percebemos o privilégio dado à língua coreana, que possui uma carga horária de aulas maior que a da língua inglesa. Não entendemos os motivos de tal privilégio, pois o número de coreanos não configura entre os imigrantes que mais visitam a ilha; muito pelo contrário, eles sequer aparecem entre os 15 países com maior número de visitantes. Talvez os gestores da UNTL devessem rever o projeto curricular do curso para priorizar o público de maior relevância.

Considerações finais

Segundo a agência da ONU responsável pela promoção de um turismo sustentável e acessível a todos, Timor-Leste em 2013 recebeu a visita de 78 mil pessoas, o que representa um aumento de 42% em relação a 2012. Apesar do aumento, o país ainda é um dos menos visitados do mundo, segundo relatórios divulgados pela Organização Mundial do Turismo. A notícia negativa circulou na imprensa local e internacional sem que fosse devidamente problematizada: Por que estaria Timor-Leste entre os destinos menos visitados no mundo? Afinal, estamos falando de um país de um enorme potencial turístico. Podemos arriscar alguns pontos que não atraem o turista: um dos trechos mais caros de passagem aérea do Sudeste Asiático; falta de estrutura para receber o turista; frota de táxi ruim e desorganizada, com motoristas despreparados acostumados a cobrar altos preços por pequenas corridas (um trecho de 5 km do aeroporto não sai por menos de U\$10); hospedagem com preços elevados em relação aos serviços oferecidos (uma refeição em um restaurante sai em média U\$10, uma garrafa de cerveja *long neck* custa entre U\$ 3 e U\$ 5, dependendo do estabelecimento). O alto custo de acesso, locomoção, alimentação e estadia são fatores relevantes que podem distanciar muitos interessados em conhecer o país.

Além da questão da importância da infraestrutura, transporte e logística, o capital humano merece a devida atenção, para que seja garantida a comunicação com a clientela de outros países. A formação de recursos humanos capacitados em língua estrangeira é um fator preponderante para atender o turista que vem de outros países. Apesar de o turismo gerar muitos

empregos diretos e indiretos, sem a boa comunicação, criam-se barreiras e dificuldades de operacionalização dos serviços oferecidos com a qualidade desejada. Pensando nisso, investimentos e projetos precisam ser elaborados visando sempre a atender às demandas prioritárias do setor. Sendo assim, as instituições educacionais são espaços privilegiados para formação e capacitação de mão de obra local. Diversos cursos contribuiriam com a formação dessa mão de obra: técnicos e superiores em Hotelaria, Turismo e Eventos.

Do ponto de vista político-econômico, podemos compreender o problema com base nas ações do Ministério do Turismo, não condizentes com as prioridades colocadas pelo Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED). Para dar alguns exemplos, em 2011, no *blog* do semanário timorense *Tempo Semanal*, a publicação de um documento vazado que indica um pagamento por parte do governo no valor de 300 mil dólares americanos à australiana Caroline Pemberton, ex-Miss Mundo, pelos seus serviços de promoção de Timor-Leste como um destino turístico, despertou polêmica e diversas críticas.⁸ Outro exemplo são os gastos de quantias exorbitantes na promoção do “Miss Timor-Leste”, em 2013,⁹ um evento que buscava promover a diversidade cultural de Timor-Leste que foi bastante criticado pela população local por seu alto custo. Atualmente, está em curso a construção de um hotel cassino, depois da praia do Cristo-Rei “*kotuk*”, onde habitam populações de pescadores, e não se sabe se há políticas de participação dessas comunidades no investimento nem se a obra leva em consideração os impactos ambientais no meio ambiente.

O PED aponta alguns tipos de turismo no país: um deles é o Turismo de Eventos e Convenções. Em razão da Cimeira da CPLP, que ocorreu no segundo semestre de 2014, em Díli, evento importantíssimo politicamente, foi realizada uma varredura para melhorar a estética da cidade: ambulantes, feirantes e taxistas foram proibidos de circular nas ruas para que as comitivas de chefes de Estado não os vissem. Essa prática de higienismo é um caso parecido ao do que ocorreu no Brasil em razão da realização da Copa do Mundo de futebol. Vendedores ambulantes e pescadores foram

⁸ Disponível em: <<http://temposemanaltimor.blogspot.com/2011/07/mtci-gil-alves-makes-ms-world-ms-rich.html>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

⁹ Especula-se que o Ministério do Turismo tenha gasto cerca de 200 mil dólares americanos na promoção do “Miss Timor-Leste 2013”. Muitas críticas ao Ministério foram veiculadas em meios de comunicação, *blogs* e *sites* de notícias e, na época – sem saber ao certo a origem –, foi veiculada no Facebook uma foto com um texto em tétum, língua local, pedindo o boicote do evento. Além da sociedade civil, deputados e políticos importantes, como Xanana Gusmão, também se posicionaram contra os gastos. (Disponível em: <Dowwww.timordigital.com/noticias.php?noticia=1011381.Primeiro_ministro_discorda_do_concurso_Miss_TL_2013>. Acesso em: 10 dez. 2014).

retirados das principais avenidas da cidade por supostamente causarem algum tipo de poluição visual aos visitantes. Ou seja, um evento político de grandes possibilidades turísticas excluiu a população timorense mais pobre. Passado o evento, eles estão nas ruas novamente sem o devido amparo do Estado para melhorarem suas condições de trabalho.

São esses exemplos que nos trazem algumas perguntas: Qual turismo Timor-Leste almeja? Um turismo exploratório de mercado voltado apenas ao turista ou um planejado que possa de fato desenvolver a sociedade timorense, incluindo o povo timorense não apenas como servo dos turistas?

Percebe-se assim quão limitada é a visão do governo timorense e do Ministério quando o assunto é turismo. A superficialidade dos discursos aliada a uma visão estritamente mercadológica é uma constatação temerosa que precisa ser questionada. Cabe à sociedade civil e principalmente aos estudantes da área que promovam espaços de diálogos em diversas esferas públicas e privadas, ocupem seus referidos espaços profissionais, cobrem explicações do Ministério quanto aos gastos e prioridades, analisem o papel das ONGs, questionem os conteúdos curriculares de seus cursos. Enfim, que tenham uma postura mais crítica e participativa, para a devida realização do desenvolvimento socioeconômico local.

Referências

ASSIS, L. F. Turismo sustentável e globalização: impasses e perspectivas. *Revista Casa da Geografia de Sobral*, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/84/81>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS. *Timor-Leste: oportunidades e potencial de desenvolvimento*. 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/1709662-Timor-leste-oportunidades-e-potencial-de-desenvolvimento-caixa-geral-de-depositos-internacionalizacao-das-economias-elaborado-por.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CORREIA, J. de. *Construção de casas sagradas (Uma Lulik) na sociedade timorense: uma perspectiva sobre o desenvolvimento e o turismo comunitário no distrito de Baucau*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade do Minho, Guimarães, 2013.

FORTUNA, C.; FERREIRA, C. *O turismo, o turista e a (pós) modernidade*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1996.

GUTERRES, L. M.; SILVA, V. A.; SOUZA, D. N. Panorama das políticas ambientais e ensino de ciências em Timor-Leste. *Scientia Plena*, v. 10, n. 4(B), 2014.

HARVEY, D. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES, N. C. (Ed.). *Compreender Timor-Leste*. Díli: UNTL, 2010.

MENDES, Nuno C. Dilemas identitários e fatalidades geopolíticas: Timor-Leste entre o Sudeste Asiático e o Pacífico Sul. In: MENDES, N. C. (Ed.). *Compreender Timor-Leste*. Díli: UNTL, 2010. p. 36.

BRANCO, M. C.; HENRIQUES, P. D. S. A economia de mercado e o direito humano à água em Timor-Leste. In: MENDES, N. C. (Ed.). *Compreender Timor-Leste*. Díli: UNTL, 2010 p. 112.

OLIVEIRA, F. S. R. *Pluralidade de vozes, sentidos e significados do turismo no Timor-Leste: projetos turísticos e a negociação da cultura leste-timorense*. 2013. 87 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, E. S. P. Diplomacia regional: o caso da ASEAN. In: SILVA, A. B.; MENDES, N. C.; XIMENES, A. da C.; FERNANDES, C. *Understanding Timor-Leste*. Díli: UNTL, 2013.

RIBEIRO, M. C. *Desenvolvimento sustentável e a construção do Estado Timorense*. Díli: UNTL, 2007. Comunicação proferida no Colóquio de Direito Constitucional.

ROCHA, L. M. L. *Ecoturismo: uma oportunidade de desenvolvimento em Timor-Leste*. Monografia (Especialização em Gestão de Negócios em Turismo) – Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVEIRA, M. A. T. *Impactos do turismo no território*. 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/4895677/IMPACTOS_DO_TURISMO_NO_TERRIT%C3%93RIO>. Acesso em: 10 jan. 2015.

UNTL. *Licenciatura em Turismo*: ementário. Díli: UNTL, [20--].

TIMOR LESTE. Ministério do Turismo de Timor-Leste. *Ministro Kalbuadi acompanha Chefe Estado iha visita oficial ba nasaun ASEAN*. 2013. Disponível em: <<https://ministerioturismotl.wordpress.com/2013/10/10/ministro-kalbuadi-acompanha-pm-xanana-gusmao-visita-ofisial-ba-nasaun-asean/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

TIMOR-LESTE. *Programa Sensibilizasaun kona-bá Prosesu Preparativu Adezaun Timor-Leste ba ASEAN iha Vigararia sira Dioseze Dili*. 2014. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=10796&lang=tp>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

TIMOR-LESTE. *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: Ministry of Education, 2011.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Adriano Luiz Fagundes

Graduado em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011) e mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014).

Alessandro Tomaz Barbosa

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pela UFSC (2015). Licenciado em Ciências Biológicas (2012) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi articulador geral do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC) – (2014-2015) e articulador pedagógico de Ciências nesse mesmo programa (2014-2015). Atuou como docente da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, oferecida pelo Departamento de Formação dos Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL) – (2014). Tem experiência na área de pesquisa em Educação e Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, análise de discurso – da linha francesa, educação CTS – latino-americana e estudos pós-coloniais. Participa do Grupo Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE). É filiado à Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e à Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio).

Alexandre Cohn da Silveira

Graduado em Letras pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB, 1999) e mestre em Letras – Inglês e Literatura Correspondente, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2002). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela UFSC. Tem experiência na área de Letras, atuando como docente e palestrante nas áreas de Letras, Comunicação e Educação. Temas abordados: Comunicação, ensino, literatura e pós-modernidade. Participou de programa de Cooperação Internacional selecionado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie atuando no ensino de Língua Portuguesa na Universidade Nacional Timor Lorosaê, em Timor-Leste (2012). Foi bolsista CAPES em programa de cooperação internacional brasileiro atuando como Articulador da área de Língua Portuguesa e Articulador Geral do Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa em Timor-Leste – PQLP/CAPES (2013/2014)

André Gonçalves Ramos

Graduado em Letras – Hab. Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Atuou no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC) exercendo a função de Articulador Pedagógico de Língua Portuguesa. Atua no Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais da Universidade Federal de Santa Maria (CEPESLI/UFSM). É professor de Língua Espanhola da Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes, de Santa Maria (RS).

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES). É especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira, pelo Grupo Educacional Uninter e especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É mestra em Letras: Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Atuou como professora tutora e formadora no Curso de Letras – Espanhol EaD/UAB/UFSM. Lecionou no Curso de Espanhol para Viagens do Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli) e no Programa de Qualificação de Docentes e Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). Atualmente, é professora estadual, lecionando a disciplina de Língua Espanhola no ensino médio e participa de grupos de estudos sobre português e espanhol como línguas estrangeiras no Cepesli.

Antero Benedito da Silva

PhD em Educação da Paz (com Justiça) pela University of New England, Austrália, e professor permanente no Departamento de Desenvolvimento Comunitário na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL) desde 2006. Fundador e atual diretor do Instituto de Estudos da Paz e Conflitos Sociais – Peace Centre – da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL). Responsável pela criação do Programa de Pós-Graduação na área dos Estudos da Paz e Conflitos.

Arizângela Oliveira Figueiredo

Mestre em Estudo de Linguagens (2008), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês (2005), também pela UNEB. Pesquisadora, atua na área de Letras, com ênfase em Estudo da Literatura Brasileira, Literatura de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Formação de Leitor. Suas atividades profissionais atuais estão relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa como língua adicional, segunda língua e língua estrangeira, com experiência em ensino de Língua Portuguesa a funcionários do governo e professores universitários de Timor-Leste.

Atílio Viviani Neto

Graduado em Direito (1999), pela Universidade Paulista (UMIP), especialista em Direito Ambiental (2002), pela Faculdade de Direito de Itu (FADITU) e mestre (2013), pela Universidade de São Paulo. Atualmente é diretor da OSCIP – Mata Nativa. Tem experiência na área de Ciências Ambientais, Ciências Políticas e Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: direito ambiental, movimentos socioambientais, biodiversidade, mudança social e participação política.

Camila Tribess

É cientista social e mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi bolsista da Capes em Programa de Cooperação Internacional em Timor-Leste.

Christiane da Silva Dias

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi cooperante do PQLP/Capes – Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste 2014/2015. Licenciada em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília (UnB); participa do grupo de pesquisa DIPE (Discursos, Identidades, Política e Ética). Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Possui experiência profissional na área de Comunicação Social e Ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, no Brasil e no exterior.

Cláudia Aparecida Kreidloro

Realiza estágio docente em Timor-Leste, pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC) – (2014). Graduada em História (1995) pela Universidade Metodista de Piracicaba, (UMIMEP), especialista em Organização de Arquivos, pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Educação (2007) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atuou como diretora do Museu Municipal de Indaiatuba, Prefeitura Municipal de Indaiatuba, Fundação Pró-Memória de Indaiatuba (2007-2014). Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: história, museu e educação.

Cláudia Gisele Gomes Toledo

Graduada em Comunicação Social: Jornalismo (1992), pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Estudos Literários (2002), pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (2012), pela Universidade de São Paulo (USP), com o tema de dissertação “Entre o céu e a terra – a presença de *Grande sertão: veredas* na poesia de Adélia Prado”. Lecionou Redação (Ensino Fundamental II e Médio) e Literatura (Ensino Médio) no Centro Cultural Clotilde Framil – Sistema Anglo de Ensino, Itamonte, MG e foi tutora presencial da UFLA – Letras –Português, polo Itamonte. Recentemente atuou no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC).

Cleusa Todescatto

Graduada em Letras (2002), pela Universidade do Oeste de Santa Catarina UMOESC). Especialista em Letras (2003), pela Faculdades de Itapiranga (FAI). Mestre em Letras (2015), pela Universidade do Oeste do Paraná. (UNIOESTE). Atualmente é bolsista no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), atuando com estágio docente.

Daniel Batista Lima Borges

Mestre em Teoria e História Literária (2013), pela Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP), atua na área de Teoria Literária com ênfase em oralidade, cultura caipira, literatura e sociedade. Atualmente é bolsista da CAPES no Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC).

Elisa Rosalen

Graduada em Letras (1997), pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), e pós-graduada em Literatura (1999), pela UMOESC. Faz intercâmbio pelo King Street College (2000-2001). Tem experiência no ensino de línguas (inglesa e portuguesa) e suas respectivas literaturas. Tem como principais interesses de trabalho temas como aquisição da linguagem, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como L2. Atuou como cooperante/bolsista da CAPES no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), durante um ano (2014/2015).

Ethiana Sarachin da Silva Ramos

Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Está inserida na linha de pesquisa práticas escolares e políticas públicas. Desenvolveu atividades no âmbito do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), representando o governo brasileiro, na qualidade de estagiário docente. Tem experiência na área de Educação.

Professor na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL). Atua no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico na área de Matemática. Possui licenciatura em Matemática e mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade Matemática (GeMAT, UFG), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe, FEUSP) e do Grupo de Estudos sobre Ensino de Ciências e Tecnologia (GEECITE, UNTL). Seus trabalhos são voltados para a área de Educação Matemática, com ênfase na perspectiva histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Davidov), principalmente sobre os temas: formação de professores de Matemática; atividade orientadora de ensino; educação de jovens e adultos e ensino Tecnológico.

Fátima Suely Ribeiro Cunha

Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica, mestre em Sociologia Política (2007), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduada em Pedagogia (1994), pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É funcionária efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, na função de Assistente Técnico Pedagógico da EEB Profa. Laura Lima. Atualmente encontra-se em missão em Timor-Leste, pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), através do qual atua como docente nos cursos de formação inicial e continuada de professores. É membro do grupo de pesquisa Discurso da Ciência e Tecnologia na Educação (DICITE), vinculado ao PPGECT/UFSC, e do Grupo de Estudos sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Formação de Professores em Timor-Leste (GEECITE-TL). Tem experiência no magistério da educação básica e docência na formação inicial e continuada de professores, articulação e coordenação pedagógica de projetos educacionais, socioeducativos e culturais.

Franciane Rossetto Soares

Graduada em Educação Física (2005), pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal (2012). Desde 2006 possui vínculo estatutário na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. Como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (Setor de Ensino Fundamental), coordena o processo de implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental II por meio de assessorias pedagógicas e ações de formação em serviço junto aos professores das diferentes áreas do conhecimento. Tem experiência na área de Educação Física Inclusiva, Formação de Professores, Avaliação de Sistemas, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente na gestão da formação profissional. Atualmente é bolsista da CAPES no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC).

Francisco Fernandes Soares Neto

Licenciado em Física (2009), pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em Educação Científica e Tecnológica (2012) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é doutorando no PPGECT – UFSC, desenvolvendo pesquisa intitulada “As tecnologias digitais da informação e comunicação como possibilidades para constituição de redes interculturais de formação de professores de Ciências da Natureza”. Possui experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de Física e Ciências, na educação básica, na produção de materiais didáticos e recursos digitais, voltados ao ensino de ciências e para a formação de professores e na gestão de cursos voltados à formação inicial/continuada de professores. Nos últimos anos tem participado de projetos relacionados à formação de professores de Ciências, em que atuou como professor formador em programas de cooperação internacional, e na gestão de projetos de criação e desenvolvimento de materiais didáticos, ao participar da gestão de equipes de

criação e desenvolvimento de materiais didáticos digitais, e recursos digitais, direcionados a cursos de formação continuada de professores da educação básica, como também de cursos de formação dos gestores do Programa Bolsa Família.

Gabriela Lopes Batista

Mestranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pós-graduanda em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2015). Graduada em História pela Universidade de Sorocaba (2008) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011). Trabalhou como bolsista da CAPES pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), atuando como professora visitante na Universidade Nacional de Timor-Leste, no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico. Possui experiência na área de História e Pedagogia, com ênfase na prática educacional em história, alfabetização e letramento.

Gewerlys Stallony Diego Costa da Rocha

Graduado em Ciências Biológicas – Modalidade Licenciatura (2012), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professor no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências e Biologia, atuando principalmente nos seguintes temas: formadores de professores, educação ambiental, formação de professores, biologia e cidadania e prática de ensino.

Gisele Joaquim Canarin

Mestre em Educação (2013), pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), especialista em PROEJA (2011), pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), graduada em Sistemas de informação (2007), pela Escola Superior de Criciúma (ESUCRI), atuou como professora de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Cooperação Internacional Brasil e Timor-Leste pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC) (2012-2015). Entre 2009 e 2012 lecionou a disciplina de Informática no Polo presencial do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Hérica Aparecida Jorge da Cunha Pinheiro

Graduada em Letras (2006), pela Universidade do Estado de Mato Grosso, (UNEMAT), mestre em Estudos Literários (2012), pela UNEMAT. Atualmente é membro do Grupo de Cooperação Brasileira Internacional – Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). Atua profissionalmente na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura Comparada.

Igor da Silveira Berned

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/CE/UFSM). Pesquisa a educação de surdos e pessoas com deficiência física e mental com ênfase em ensino, aprendizagem e criação de estratégias em educação em Ciências. No Laboratório de Educação em Ciências e Química do Centro de Educação da Universidade de Santa Maria (CE/UFSM/Brasil), desenvolveu oficinas e projetos de ensino de Ciências e em “Arte e Educação” com vistas à educação de Surdos através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em Timor-Leste, foi educador em Ciências e Química pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), com ênfase na educação de pessoas com deficiência e surdos timorenses, ensino de tétum e Língua Internacional de Sinais (LSI), ensino de Língua Portuguesa e ensino de Ciências. Subárea: Formação de Professores. No Instituto Nacional

de Formação de Docentes e Profissionais da Educação de Timor-Leste (INFORDEPE), foi formador e orientador de educadores, trabalho que foi desenvolvido também no Departamento de Televisão e Rádio do Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), onde contribui na Orientação e Formação de Professores em Química. Durante anos foi educador em Ciências/LIBRAS e Química/LIBRAS da Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser, onde também desenvolveu projetos de ensino de Ciências e Química e foi tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa.

Ilda de Souza

Graduada em Letras (1974), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), graduada em Pedagogia (1988), pela Universidade Católica Dom Bosco, (UCDB), mestre em Linguística Aplicada, pela UEM (2000) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/ IEL, 2008). Tem experiência na área de Linguística e Linguística Aplicada. Atua na formação de professores indígenas, nas disciplinas Leitura e Produção de Texto, Fonologia, Morfologia e Prática de Ensino (Estágio). Foi professora convidada na Universidade Nacional de Timor-Leste em 2012. É pesquisadora de línguas indígenas e participa do projeto Saberes Indígenas na Escola – Rede de Mato Grosso do Sul. Atualmente é bolsista da CAPES no PQLP em Timor-Leste.

Irlan von Linsingen

Graduado em Engenharia Mecânica, mestre em Ciências Térmicas (EMC/PPGEM/UFSC) e Doutor (2002) em Educação em Ciências (UFSC). É professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no Departamento de Engenharia Mecânica do CTC (teoria do conhecimento para engenharia e sistemas hidráulicos e pneumáticos) e no PPGECT mestre e doutor em Educação Científica e Tecnológica, nas linhas de pesquisa Implicações Sociais da Ciência e da Tecnologia na Educação e Linguagens e Ensino, com os seguintes temas: Ciência-Tecnologia-Sociedade, educação tecnológica, educação CTS, aspectos da linguagem na educação científica e tecnológica, articulações entre Estudos CTS, Educação CTS e Tecnologias Sociais latino-americanos. É membro do Conselho consultivo da Associação Latino Americana de Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESOCITE) e do conselho deliberativo da Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (ESOCITE.BR). É líder do Grupo e Pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação – DICITE. Participa da Coordenação Acadêmica do Programa de Qualificação de Docentes e Língua Portuguesa – PQLP no âmbito do Acordo de Cooperação Educacional entre Brasil e Timor-Leste. Atuou como diretor acadêmico para implantação do *campus* da Universidade Federal de Santa Catarina no Médio Vale do Itajaí. Atualmente realiza pós-doutoramento (estágio sênior) financiado pela CAPES no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Joice Eloi Guimarães

Graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (2010), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação (2013) na linha de pesquisa “Ensino e Formação de Educadores” pela mesma universidade. Tem especial interesse pelos temas: ensino de Língua Portuguesa como língua materna, ensino de Língua Portuguesa como língua não materna, currículo escolar e formação de educadores. Atualmente é docente no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC).

Juliana Paiva Santiago

Graduada em Artes Cênicas – Teatro (2008), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), graduada em Letras Espanhol – Licenciatura Plena (2010), pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLing-UFC). É membro

do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português (PLIP), coordenado pela Prof. Dra. Rosemeire Monteiro-Plantin. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Desde maio de 2014, atua pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), em Díli, Timor-Leste, em missão oficial.

Kelly Cristine Ribeiro

Educadora e contadora de histórias. Doutoranda em Educação pela FAE/UFME, mestre em Educação pela FACED/UFBA e especialista em Arte e Educação pela PUC Minas, centra suas pesquisas no campo da oralidade, das narrações orais e da arte de contar histórias. Atualmente, seu objeto de estudo são os Lian Na'in sira, os senhores da palavra, mestres da tradição de Timor-Leste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Arte e Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: metodologias lúdicas e participativas, narrativas orais e contação de histórias. Atuou no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), ministrando disciplinas de Artes no Departamento de Formação de Professores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), além de coordenar o Grupo de Pesquisa sobre Contação de Histórias e Tradição Oral Haktuir Ai-knanoik, no Departamento de Língua Portuguesa da mesma universidade, entre outras atividades.

Manuel Belo de Carvalho

Doutorando em Educação, especialidade em Literacia em Ensino do Português no Instituto da Educação da Universidade do Minho e mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português do mesmo Instituto. Licenciado em Ensino da Língua e Literatura Indonésia na Universidade Timor-Timur. Atualmente é Professor Permanente na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), lecionando no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH). Atuou como diretor do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico no período de 2008 a 2014 e assumiu o cargo de vice-decano de Assuntos de Administração e Finanças em 2015.

Márcia Vandineide Cavalcante

Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie SP, especialista em Programa de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE) e graduada em Letras. No período de fevereiro de 2007 a novembro de 2010 fez parte do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), atuando como professora de Português como segunda língua e no desenvolvimento de projetos na área de formação docente daquele país, incluindo o Programa de Formação para professores do Ensino Fundamental de Timor-Leste (PROFEP Timor). Desenvolveu também o curso de Português Instrumental para professores da Pré-Escola de Díli, ocorrido no período de fevereiro de 2008 a novembro de 2010. O curso envolveu a produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa em contexto bilíngue. Atuou como docente cooperante no Departamento de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), estando vinculada ao PQLP (2013-2015), no qual trabalhou com ensino de literatura e cultura brasileira. Atuou no Curso de Língua Portuguesa para professores da Faculdade de Ciências Sociais e Políticas (FASPOL) da UNTL. No Departamento de Língua Portuguesa organizou e coordenou o projeto de extensão e pesquisa: "Grupo de Contação de História: Haktuir Aiknanoik", que articula a literatura brasileira à literatura timorense. Atualmente trabalha com formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco – Brasil.

Maria Denise Guedes

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP-Campus de Rio Claro-SP (1994); mestre em Fundamentos da Educação pela

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 1999); doutora em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2005). Professora Assistente Doutora (MS-3) do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas-IBILCE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP-Campus de São José do Rio Preto-SP, onde ministra as disciplinas Filosofia da Educação I, II e III e Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos Fundamentos Filosóficos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias pedagógicas; fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação; filosofia da educação; trabalho e educação; políticas públicas para a educação e educação de jovens e adultos. Desenvolveu Estágio de Docência pelo Programa Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa-PQLP-CAPES em Timor-Leste, no período de maio de 2014 a abril de 2015, exercendo a função de articuladora pedagógica.

Mariene de Fátima Cordeiro Queiroga

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2010), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestre do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade na UEPB (2011-2013). Faz parte do grupo de pesquisa “Interações narrativas e Socialização” (PPGLI-UEPB) como aluna pesquisadora e realiza pesquisas na área de Literatura, com ênfase em literatura, estudos culturais, literatura comparada e intermedialidade, psicanálise e imaginário. Atualmente é membro do corpo editorial da revista eletrônica de pós-graduação *Sebastiana*, que publica trabalhos na área da Literatura, Cultura, Letras, Artes e áreas afins.

Patrícia Barbosa Pereira

Graduada em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura), mestre e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Faz parte do grupo Discursos da Ciência e Tecnologia (DICITE), desde 2005, na mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências e linguagem no ensino de Ciências/Biologia. Nos últimos anos tem também se dedicado à formação inicial e continuada de professores de Ciências e/ou Biologia, participado de projetos relacionados à educação de jovens e adultos, além do ensino dessas mesmas disciplinas, nos níveis Médio e Fundamental de ensino.

Raquel Antunes Scartezini

Graduada em Pedagogia (1996), pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Psicopedagogia (1999), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e Gestão Escolar (2010), pela Universidade Anhembi Morumbi, mestre em Educação (2008), pela UFG e doutora em Psicologia (2014), pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é articuladora pedagógica geral do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). É também Professora Visitante na Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL). Faz parte de um grupo de pesquisa formado por profissionais de diferentes países, cujo foco de interesse são as novas formas de compreender a identidade docente, considerando esta como ponto de partida para a transformação de suas atuações estratégicas. Tem experiência na área de Educação como professora e gestora escolar, atuando nos diversos níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissionalizante e Ensino Superior).

Reinaldo de Souza Marchesi

Graduado em Pedagogia (2009), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestre em Educação (2011), pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT). Em 2009, foi professor nas Faculdades Integradas Associação Várzea-Grandense de

Educação e Cultura (FIAVEC). Em 2010, foi professor na graduação e pós-graduação da Faculdade Afirmativo em Cuiabá. Em 2010, foi professor formador da UFMT no Curso de Licenciatura em Pedagogia do acordo Brasil/Japão. Teve atividades desenvolvidas em três polos da Universidade Tokai (Nagoya, Hamamatsu e Ota). De 2011 a 2013, foi coordenador pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Integradas Associação Várzea-Grandense de Educação e Cultura (FIAVEC). De 2011 a 2014, foi professor no Centro Universitário de Várzea-Grande (UNIVAG). De 2013 a 2014, foi professor do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De 2014 a 2015, participou do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), em Timor-Leste, com atividades desenvolvidas na TV Educativa no Ministério da Educação e na Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL). Tem experiência em Educação a Distância (EAD), videoconferências e plataformas virtuais (Moodle e Web Giz).

Renan Rebeque Martins

Graduado em Física pela Universidade Federal Fluminense (UFF): licenciatura (2009) e bacharelado (2010). Atualmente é professor do ensino básico no Colégio de Aplicação da UFRJ e colaborador no Laboratório de Ensino de Ciências da Universidade Federal Fluminense. Também trabalhou como tutor presencial e a distância na Fundação CECIERJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências. Em 2012 iniciou outra graduação, Engenharia Mecânica, também pela UFF.

Renata Tironi de Camargo

Graduada em Sistemas de Informação (2009), pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – *campus* Luiz Meneghel, e graduada em Licenciatura Plena em Letras Português-Inglês (2009), também pela UENP – *campus* de Jacarezinho. Atualmente é mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), na linha de pesquisa Linguagem Humana e Tecnologia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Processamento de Linguagem Natural, mais especificamente na área de sumarização automática de textos.

Ricardo Devides Oliveira

Licenciado (2007) e bacharel (2009) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Presidente Prudente. Mestre em Geografia (2012) pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, cujo projeto de pesquisa buscou compreender o processo de institucionalização da Geografia na Alemanha pós-unificação territorial, na passagem do séc. XIX ao séc. XX. Iniciou doutorado (atualmente paralisado) em Geografia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cujo projeto buscou analisar as contribuições de Friedrich Ratzel em seu momento de maturidade intelectual. Principais linhas de pesquisa: Conceitos Geográficos, Alfabetização Geográfica, Epistemologia e Pensamento geográfico, História da Geografia, Institucionalização, Geopolítica, Meio ambiente e Turismo. Também foi bolsista da CAPES no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), área Geografia, com formação no ensino superior voltada às disciplinas de Geomorfologia, Geologia, Geografia do Turismo, Metodologia de Pesquisa, entre outros. Atualmente está escrevendo um livro sobre sua experiência docente em Timor-Leste.

Ricardo Teixeira Canarin

Mestre em Educação e graduado em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). É especialista em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino (FUCAP), em Educação Profissional Integrada à Educação na Modalidade PROEJA (IFSC) e em Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS (UNICID). É representante brasileiro, na qualidade de estagiário/docente no âmbito do Programa de Qualificação Docente e Ensino

de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). Tem experiência nas áreas de Educação e Letras, com ênfase em formação continuada de educadores, diversidade cultural, globalização e interculturalidade.

Rosane Lorena de Brito

Graduada em Letras – Português e Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2000). Pós-Graduação (*latu sensu*) em Especialização em Língua Portuguesa. Professor docente I – Colégio Estadual Conselheiro Josino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Leitura e Produção de Texto. Atualmente tem Bolsa de Pesquisa no Timor-Leste, Ásia, com Capacitação de Professores, aulas de Português Instrumental nos Ministérios, professora codocente no Curso de Formação de Professores da UNTL e professora no curso de extensão da UNTL desde 20 de julho de 2012.

Samuel Penteado Urban

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduado em Licenciatura em Geografia (2012), pela UFSCar. Exerceu atividade na qualidade de Professor da Cooperação Brasileira em Timor-Leste entre 2013 e 2015, Estágio Docente em Timor-Leste – Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). Nesse mesmo período atuou pela Universidade Nacional de Timor-Lorosaê (UNTL) como professor codocente nas disciplinas Geografia do Turismo de Timor-Leste; História Geral; História Geral Timor-Leste; Educação Popular e de Adultos; Problemas de Políticas Sociais; Impactos Ambientais; Política Ambiental e Regulamentar. Atua com os seguintes temas: paisagem urbana e rural; ensino de Geografia; educação popular; trabalho e educação.

Susana Silva Carvalho

Graduada em Pedagogia (1997/2000), pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Educação (2007), na Universidade de Brasília (UnB), no Programa de Pós-Graduação em Educação na área de conhecimento em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Teve participação anterior em pesquisas da Universidade Federal do Ceará, no grupo de pesquisa sobre Juventude e Educação Infantil. Atuação docente: (a) formadora de professores (concursada) em Informática Educativa pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, no Centro de Referência do Professor, Biblioteca Virtual; (b) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), professora (concursada desde 2003) dos anos iniciais, professora no Programa de Reabilitação Funcional para Deficientes Visuais no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV); foi coordenadora, supervisora pedagógica e vice-diretora do CEEDV. Atualmente é formadora de professores e monitores nas áreas de Educação Especial/Inclusiva e anos iniciais na Escola de Aperfeiçoamento da Educação (EAPE); (c) na Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB) como tutora a distância (2009-2010) e professora (Equipe de Coordenação Pedagógica) no Curso de Especialização em Desenvolvimento, Educação e Inclusão (2010-2011) e tutora a distância na formação de tutores (2012); (d) no CEAD-UnB, no Curso de Extensão Atualização em Práticas Pedagógicas (2013). Bolsista (CAPES) no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa, atuando na articulação pedagógica do programa (2014) e também na formação inicial e continuada de professores nas áreas de didática, gestão, psicologia, educação especial e inclusiva, desde setembro de 2013.

Suzani Cassiani

Licenciada em Ciências Biológicas com mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP. Atualmente é Professora Associada II no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou na gestão como diretora de ensino da Pró-Reitoria de Graduação e como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT). Também participou de avaliações da Pós-Graduação da área 46 da CAPES. Sua área de investigação é em Educação em Ciências

e Tecnologias, com ênfase na análise do discurso e estudos CTS, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores e prática pedagógica, educação CTS latino-americana, funcionamento da linguagem e estudos de colonialidade do saber e poder. É líder do Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE) do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. É uma das coordenadoras do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC), membro editorial da revista *Ensaio* (UFMG) e da *Ciência e Ensino* (Unicamp). Atualmente é membro da diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Realiza pós-doutoramento (estágio sênior) financiado pela CAPES, no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É bolsista Produtividade PQ do CNPq – 1D.

Vanessa Lessio Diniz

Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra (2014), pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bacharel e licenciada em Geografia (2011), pela Unicamp. Atuou como bolsista da CAPES do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, Ensino de Geociências e Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia do ensino de geografia, formação de professores, currículo local, estágio supervisionado, pesquisa-ação colaborativa e pedagogia crítica do lugar.

Vicente Paulino

Doutor em Estudos de Literatura e Cultura, especialista em Comunicação e Cultura pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Professor Auxiliar Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosaê (UNTL), no Departamento da Comunicação Social da Faculdade de Ciências Sociais (FCS-UNTL). É diretor da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, pesquisador colaborador do Centro de Estudos de Migração e Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta de Portugal, membro da Direção da Associação Iberoamericana de Estudos do Sudeste Asiático e membro do Conselho de Política Científica da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa.

Vivian Borges Paixão

Mestre em Letras Vernáculas, na área de Língua Portuguesa (2013), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), graduada em Letras: Português – Literaturas (2012), pela mesma universidade. Tem interesse na área de fonética e fonologia, em especial prosódia e fonética acústica e suas aplicações no desenvolvimento de tecnologias de fala. Tem experiência em análise de dados linguísticos com aplicação no desenvolvimento de sistemas de síntese e reconhecimento automático de fala e como docente de Língua Portuguesa e suas literaturas no nível básico. Já fez parte, como professora, do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). Atualmente é professora contratada da UFRJ (Faculdade de Letras – Setor de Língua Portuguesa).

Este livro foi editorado com as fontes Minion Pro e Roboto, corpo 8-16. Miolo em papel pólen *soft* 80 g; capa em cartão supremo 250 g. Impresso na Gráfica e Editora Copiart em sistema de impressão *offset*.

Muito crescemos! Brasileiros e timorenses... o livro é um bom passeio pelas ações e reflexões, abordando diferentes óticas da Formação de Professores e Ensino da Língua Portuguesa, entre outras coisas. Sem dúvida, são produções de conhecimento que serão bem-vindas, até mesmo em outros contextos e realidades.

Afinal, queremos enfatizar o papel de nossos queridos Professores sem Fronteiras, que, mesmo com o isolamento da família imposto pela distância, tanto se esforçam para que a nossa cooperação seja a cada ano aprimorada e, com isso, muitos frutos colhidos. Este livro é um deles.

Aos timorenses, nosso muito obrigado, pela possibilidade de aprendizagem que nós, do Brasil, temos nessa convivência.

Desejamos a todos uma excelente leitura e que este livro possa contribuir com futuras cooperações educacionais internacionais

Suzani Cassiani
Irlan von Linsingen



Realização



PQLP

Apoio

