

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, COOPERAÇÃO E LUSOFONIA: A PRESENÇA BRASILEIRA EM TIMOR-LESTE

VALDIR LAMIM-GUEDES*

Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 16 fev. 2020. Aprovado em: 27 abr. 2020.

Como citar este artigo: LAMIM-GUEDES, V. Políticas educacionais, cooperação e lusofonia: a presença brasileira em Timor-Leste. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 58-79, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p58-79

Resumo

Neste trabalho, analisamos ações educacionais desenvolvidas por brasileiros em Timor-Leste, em contexto oficial de cooperação internacional ou não oficial, por meio da atuação em instituições de outros países ou timorenses. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e o relato de experiência. O período analisado é entre 2005 e 2015, que engloba a maior atividade de cooperação internacional entre Brasil e Timor-Leste. De forma geral, o Brasil teve uma atuação relevante na área educacional em Timor-Leste, sobretudo na área de treinamento de professores de educação básica, produção de materiais didáticos e apoio ao desenvolvimento da legislação educacional. No entanto, ainda perma-

* E-mail: lamimguedes@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>

necem grandes desafios, como um ensino mais significativo em um contexto multilíngue e de disputas entre diferentes atores sociais.

Palavras-chave

Timor-Leste. Lusofonia. Políticas públicas educacionais.

INTRODUÇÃO

Houve uma aproximação entre Brasil e Timor-Leste¹ no período após a saída da Indonésia do território timorense, em 1999, sobretudo a partir de 2005, com o início da cooperação educacional brasileira de forma mais efetiva, com o envio de um contingente maior de recursos humanos para o país do Sudeste Asiático.

Neste trabalho, abordaremos aspectos da política educacional timorense, relacionando-a à atuação da cooperação internacional, sobretudo a brasileira. No caso das cooperações brasileiras e portuguesas, a lusofonia é adotada como fator motivador, ao lado da solidariedade entre as nações. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e o relato de experiência, tanto por termos participado de um projeto educacional no país quanto pelo contato com brasileiros e portugueses que integraram outros projetos de cooperação. O período analisado é o de maior atividade de cooperação, entre 2005 e 2015. Infelizmente, nos últimos anos, a participação brasileira no país asiático está muito reduzida.

O texto está dividido nas seguintes partes: “Cenário linguístico”, “Metodologias de ensino”, “Políticas educacionais”, “Cooperação na área educacional brasileira financiada pela Capes” e “Professores estrangeiros na UNTL: cooperação não oficial em 2012”.

CENÁRIO LINGUÍSTICO

O linguista australiano Geoffrey Hull realizou, em 2000, um discurso para diversos políticos timorenses, quando a discussão era sobre quais seriam

¹ Para uma compreensão histórica e sociológica desse país do Sudeste Asiático, sugerimos consultar Silva e Simião (2007).

as línguas oficiais do país. Hull defendia a adoção do português, tanto pelo fator histórico quanto pelo que ele considerava como uma relação mais harmoniosa dessa língua com o tétum, o que permitiria o fortalecimento do tétum como língua de unidade nacional. Segundo Hull (2000, p. 31-38),

[...] em Timor-Leste, quando há vinte e cinco anos o território começou a emergir da sua fase colonial, não foi necessário procurar uma identidade nacional. O país era único do ponto de vista linguístico, com quinze línguas indígenas, a maioria das quais puramente timorense (ou seja não faladas na Indonésia), tendo-se ramificado algumas delas em múltiplos dialetos locais. Além desta poliglossia, grande parte do território estava unificado pelo uso do tétum como língua franca, e as pessoas que tinham ido à escola também falavam o português. [...] ao contrário do previsto apesar de ser fortemente reprimida pelos indonésios, a língua portuguesa não se extinguiu de Timor.

A opção timorense foi por ter duas línguas oficiais, o português e o tétum (artigo 13 da Constituição timorense), e o indonésio e o inglês consideradas línguas de trabalho, usadas na administração pública quando necessário (artigo 159) (TIMOR-LESTE, 2002). Dessa forma, a situação linguística em Timor-Leste é bastante complexa por causa da diversidade de línguas nativas e estrangeiras. O país tem pelo menos 16 línguas nativas diferentes e diversos dialetos, advindos de dois ramos linguísticos distintos: austronésios e papua. O tétum, língua austronésia, é falado por quase 92% da população timorense, contudo, a maioria das pessoas o tem como segunda ou terceira língua. Em relação às principais línguas estrangeiras (indonésio, português e inglês), nenhuma é falada por grande parte da população. Destaque para o indonésio e português, falados por 7% e 6% da população como primeira, segunda ou terceira línguas, respectivamente (TIMOR-LESTE, 2015).

O fato de os timorenses serem políglotas ficou bastante evidente quando começamos nossas atividades na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Fizemos uma pesquisa com os alunos para saber algumas informações pessoais, como local de origem e quais línguas conheciam. No formulário impresso que distribuímos, eram destinados cinco espaços para preenchimento da pergunta: “Quais línguas você fala?”. De cerca de 80 alunos, apenas dez não preencheram todos os cinco espaços, isto é, que a grande maioria fala pelo menos cinco línguas, demonstrando a quantidade de línguas que esses jovens falam. Uma situação recorrente era o aluno ou a aluna não ser da capital (onde

a língua materna é o tétum), e os pais serem de regiões diferentes do país com línguas próprias; assim, esse aluno fala as línguas materna e paterna, o tétum e uma ou mais línguas internacionais (indonésio, português e inglês).

O português teve um papel importante na resistência timorense, pois foi a língua usada na rede de comunicação para codificar mensagens, adotada em mensagens panfletárias que eram clandestinamente distribuídas (por exemplo, “A luta continua!”, “Reze por Timor-Leste”, “Pátria ou Morte!”), além de ter sido adotada em cerimônias católicas, que muitas vezes eram usadas também para transmitir informes sobre a resistência. O português também aparece nos nomes próprios e sobrenomes dos timorenses e empresta ao tétum vocábulos e alterações fonológicas (BORMANN; SILVEIRA, 2007). Na nossa experiência em Timor-Leste, dois desses aspectos faziam parte do nosso cotidiano. O primeiro é compreender um pouco de tétum, quando não usávamos expressões nesta língua, como *bo'dia* (bom dia), *obrigadu barak* (muito obrigado), *ida tan* (mais um/uma). O segundo aspecto são os nomes de nossos alunos, por exemplo: António, Arcanjo, Bendito, Felisberta, João, Leitinha, Maria de Fátima, Pedro, Santina e Sônia. Entre os sobrenomes, alguns também eram de origem portuguesa, como: Andrade, Cardoso, Correia, da Costa, Lemos, Menezes, Moreira, das Neves, Pereira, Pinto, Santos, da Silva e Soares.

Bueno e Brito (2014, p. 291), ao analisarem uma experiência realizada em 2001 em Timor-Leste, em um contexto de grandes dificuldades pelo fato de o país estar no início da reconstrução, afirmam que

[...] a experiência revelou que é imprescindível a preocupação com a expressão linguística; é preciso conscientizar os usuários de que cada sistema linguístico se estrutura diferentemente e, deste modo, a estrutura da língua portuguesa é diferente do tétum ou da bahasa indonésia e que as interferências são naturais e enriquecedoras. Mais: não há como ter um ensino de língua eficaz sem estabelecer uma relação com a realidade cultural que a utiliza e desconsiderando a visão de mundo que a língua revela. Vimos essa questão como crucial no contexto timorense, dado que o processo de ensino de língua portuguesa será bilíngue (melhor seria dizer multilíngue): muitas vezes, as explicações dadas pelo alfabetizador terão de ser em tétum, em língua indonésia ou em uma das línguas locais.

Uma questão que vai além do currículo bilíngue (tétum e português) é o fato de que muitas crianças residem em lares em que os pais não falam tétum, nem português. Assim, a criança quando ingressa na escola passa a ter aulas

em uma língua que ela não fala em casa. A solução para isso foi a proposição do início da educação escolar em língua materna, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), que prevê o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura. Entre os principais defensores desse posicionamento, está a australiana Kirsty Sword-Gusmão, ex-mulher do líder da resistência, o ex-presidente e ex-primeiro-ministro Xanana Gusmão. Porém, o ensino em língua materna virou uma grande polêmica, com acusações de interferência internacional, sobretudo australiana, já que a ex-primeira-dama, supostamente, teria interesse em enfraquecer o ensino de língua portuguesa no país.

Em fevereiro de 2017, o presidente Taur Matan Ruak chegou a afirmar que “alguns dos ‘grandes’ líderes do país podem ‘dar-se ao luxo’ de tentar aplicar a política de línguas maternas ao ‘povo pequeno’ porque os seus filhos não estudam em Timor mas no estrangeiro” (PRESIDENTE..., 2017). Contudo, o presidente, ao defender o ensino em português desde o ingresso na escola, afirma que seus filhos, que estudam em uma instituição privada (a escola portuguesa de Díli), aprendem apenas em português, ignorando a língua paterna, de forma que também não estudam em condições semelhantes à maioria da população escolar timorense que frequenta escolas públicas em condições bastante complicadas.

Após críticas ao seu posicionamento, Sword-Gusmão publicou uma nota, em março de 2015, em uma rede social, na qual afirma o seguinte:

[...] nas áreas rurais e remotas de Timor-Leste, a maioria das crianças não falam bem as línguas oficiais do país. [...] todos os anos milhares de alunos abandonam as aulas e/ou repetem o ano escolar por várias razões, inclusive a da língua de instrução na sala de aulas não ser uma língua que as crianças compreendem e dominam. [...] o Estado timorense tem uma obrigação constitucional de “valorizar e desenvolver” as línguas nacionais de Timor-Leste. [...] não se trata de substituir o português como língua oficial [...] ajudar crianças a aprender novos conceitos e a adquirir as línguas oficiais numa base forte de literacia e aprendizagem precoce na língua que sabem melhor. [...] Não é ciência nuclear. É sentido comum. E 30 anos de investigação e provas empíricas demonstram isso (MULHER..., 2015).

Entre os defensores do ensino apenas em tétum e português nos primeiros anos de escolaridade, está Benjamim de Araújo e Corte-Real, diretor-geral do Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste. Ele afirma que a aprendiza-

gem tardia do português: 1. colocaria em desvantagem a aprendizagem das crianças, sobretudo de área rurais; 2. seria muito caro criar materiais didáticos nas línguas maternas; 3. com as línguas maternas não é possível progredir no processo educativo (MULHER..., 2015). Os argumentos de Corte-Real são válidos se levarmos em consideração que as crianças entram tardiamente nas escolas, o que é uma realidade em Timor-Leste, sendo desfavorável para qualquer escolha de ensino, seja bilíngue ou com a adoção inicial da língua materna. Ainda assim, como explicar a alta reprovação e desistência nas escolas timorenses? Não nos parece razoável desconsiderar que a situação da educação timorense não está relacionada à adoção prematura de línguas não faladas pelos alunos.

METODOLOGIAS DE ENSINO

As principais características da educação timorense no período colonial foram: elitismo, já que no período português as escolas eram destinadas à formação da elite local; a política linguística, na qual o tétum não foi inserido nos currículos e tampouco houve a publicação de dicionários, livros e revistas, sendo substituído pelo português e depois pelo indonésio; manutenção de grande parcela da população analfabeta como forma de dominação portuguesa, com a promoção da cultura lusitana e do catolicismo. No período indonésio, entre 1975 e 1999, apesar de o acesso à educação ter sido muito ampliado, o foco eram a língua e a cultura indonésias (SILVA, 2015).

Dessa forma, o ensino em Timor-Leste foi marcado pela imposição linguística, memorização e falta de contextualização, com conteúdos advindos de Portugal, inicialmente, e depois da Indonésia, que ainda permanecem nos assuntos tratados e na formação de muitos professores (SILVA, 2015; URBAN, 2017). O sistema de educação timorense, pós-colonial, é caracterizado por uma relação triangular entre a herança colonial, a política de formação do Estado e a influência da globalização. Além disso, ainda sofre influências de três 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” (SILVA, 2015, p. 124). Sobre o poder político, Silva (2015) esclarece que se trata tanto do sistema político nacional quanto internacional, sendo a pressão por uma educação

neoliberal, voltada apenas para o trabalho e crescimento econômico, um exemplo da influência internacional.

Notamos a questão do domínio positivista da ciência de duas formas. Uma delas refere-se à percepção de que o conhecimento era algo dado como pronto e estático. Os materiais didáticos (chamados “sebentas”, mesmo nome dado em Portugal) produzidos pelos próprios professores não continham referências bibliográficas e possivelmente apresentavam trechos plagiados, além de não considerarem o fato coletivo por trás do conhecimento científico. A outra questão tem a ver com a dificuldade de os alunos compreenderem que uma informação, reconhecida como científica em dado momento, pode ser colocada em xeque e substituída por outra visão. Assim, temos um ensino muito tradicional que privilegia a memorização. Por exemplo, muitos timorenses são capazes de “repetir listas de conjugações de verbos em português, sem que consigam utilizá-los com propriedade nos seus discursos nessa língua” (GUEDES *et al.*, 2015, p. 23). Aliado a isso está o fato de o Timor-Leste ter como característica cultural a linguagem oral, o que incorre, na maioria dos casos, em dificuldades nos processos de leitura e interpretação de textos escritos por conta das dificuldades dos alunos em lidar com essa modalidade textual.

Segundo Guedes *et al.* (2015), parte dos problemas enfrentados pelos cooperantes brasileiros deve-se a diferenças entre a “cultura de aprender” dos alunos timorenses (forma de estudar considerada normal pela pessoa) e a “cultura de ensinar” dos professores brasileiros (arcabouço teórico-prático que justifica as práticas pedagógicas). Assim, é essencial compreender e respeitar as formas de aprender dos alunos, mesmo buscando formas de implementar a sua cultura de ensinar.

Aliado a isso está o fato de que o ensino tradicional, centrado no professor, desconsidera metodologias interativas nas ações educativas, uma vez que

Timor-Leste não teve muita experiência com metodologias participativas. Os métodos de ensino tinham como referência o modelo colonial português e o paradigma do país invasor, Indonésia. Ambos os países adotaram no território a metodologia clássica, onde o professor tem o papel indiscutível e único de transferência do conhecimento. Essa metodologia continua sendo utilizada, de uma maneira geral, tanto na educação formal quando na educação não-formal (SCHERL, 2007, p. 263).

Scherl (2007), ao abordar sua experiência com educação de adultos em Timor-Leste na Oxford Committee for Famine Relief da Grã-Bretanha (Oxfam-GB), que utilizou metodologias participativas relacionadas à educação popular, comenta que, durante um treinamento de facilitadores, foi pedido que eles desenhassem no chão fatos da história timorense. Um participante disse: “eu pensei que nos chamaram aqui para estudar, mas parece que vocês querem brincar” (SCHERL, 2007, p. 265), demonstrando a sua cultura de aprender. A equipe desse projeto, para explicar a concepção bancária da educação de Paulo Freire, fez uma dramatização com dois momentos. No primeiro momento, as pessoas em filas recebiam ordens e explicações de forma autoritária do professor quando depois, em um segundo momento, era formada uma roda e realizada uma discussão temática. Ao fim dessa atividade, muitos participantes consideraram que não havia nenhum problema com a primeira interação, justificando que deveria ser dessa forma o ensino, caso contrário, os alunos não aprenderiam. Muitos desses educadores reproduziam comportamentos e percepções que tiveram quando estavam nas escolas. Nesse caso, uma inovação educacional seria um ajuste no posicionamento do professor, agora como mediador do conhecimento – o que não seria algo simples, por se tratar de uma grande ruptura para essas pessoas. Conforme o depoimento de um funcionário do governo: “eu passei a vida inteira como professor da escola formal e agora estou na educação não-formal. Nunca pensei, até essa formação, que os estudantes tivessem algo para me ensinar. Pensei que o papel de ensinar era só meu, como professor” (SCHERL, 2007, p. 266).

Na nossa experiência em solo timorense em 2012, percebemos algumas dessas situações. Por exemplo, ao entrarmos em sala de aula, éramos recebidos por todos os alunos de pé. Apesar de ser um sinal de respeito, negociamos com os alunos que não era necessária tal ação, a fim de que tivéssemos uma relação mais horizontalizada com eles, o que favoreceria o diálogo. Observamos que a emissão de opiniões era uma ação, claramente, estranha aos alunos. Quando perguntávamos se eles preferiam um texto ou outro, por exemplo, tínhamos que explicar que eles poderiam escolher. Como falávamos isso em português, pedíamos a um aluno fluente em tétum e português para traduzir aos colegas o que estávamos propondo. As reações, inicialmente, eram de estranhamento, mas, com o tempo, nossos alunos se acostumaram com a atuação diferente dos professores brasileiros.

Uma avaliação realizada por Bassarewan e Silvestre (2010, p. 491, 500), sobre o ensino-aprendizagem de leitura nos primeiros anos de escolaridade em Timor-Leste em uma escola localizada em Díli, verificou que tanto as

[...] orientações do programa curricular como os livros de referência aplicados pela escola no trabalho com os alunos não promovem o desenvolvimento da leitura reflexiva nem estimulam situações em que a criança possa expor suas ideias ou comunicar-se tendo o texto para uma discussão coletiva [...] [além disso, o] desenvolvimento da leitura não ocorre, uma vez que a alfabetização promovida pela escola limita-se às habilidades de decodificação, excluindo aquelas de construção de sentido. Infelizmente, não é aberto espaço e possibilidade à leitura reflexiva e participativa.

Parte dessa situação está relacionada ao fato de a sociedade timorense ser, tradicionalmente, ágrafa, a problemas com a formação dos docentes e à falta de materiais didáticos adequados, já que a maior parte desses materiais é estrangeira (BASSAREWAN; SILVESTRE, 2010).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Segundo Freitas (2012), a política educacional do quarto governo constitucional (2007-2012, presidente Ramos-Horta; primeiro-ministro Xanana Gusmão) tinha como principais objetivos garantir acesso universal e melhoria da qualidade do ensino, cuja atuação foi em grande parte mantida nos governos seguintes. A principal opção desse governo foi garantir o ensino secundário profissionalizante. Nesse contexto, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) inaugurou, em 2002, o Centro de Formação Profissional Brasil – Timor-Leste (CFPBTL), em Díli. No período entre 2002 e 2014, foram formados mais de três mil profissionais em 11 cursos: costura, panificação, informática, marcenaria, pedreiro, canalização, carpintaria, eletricidade, mecânica de motos, *hardware* e redes de computadores e refrigeração (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2014). Em 2014, O CFPBTL foi transferido para a administração timorense.

Uma das primeiras ações de cooperação brasileira na área educacional foi a instalação de salas do Telecurso, em colaboração com a Fundação Roberto Marinho. O programa, chamado de *Tele-Escola Timor*, foi implementado em 2001 pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), ligada ao Ministério das Relações Internacionais. A projeção era atender 800 estudantes nas cidades de Baucau e Díli, no entanto, foram implementadas telessalas apenas na capital, que receberam 420 alunos atendidos por 16 professores-orientadores. Eram

oferecidas aulas elementares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e de segundo nível, Biologia, Física e Química. Os materiais utilizados eram idênticos aos usados no Brasil, com a adição de legendas em português para facilitar a compreensão dos alunos. Não foram oferecidas aulas de História e Geografia timorenses por falta de recursos, motivo pelo qual essas matérias foram temporariamente excluídas do programa. Entre os problemas enfrentados, estão: materiais não corresponderem à realidade local; alto índice de desistência (cerca de 40%); alto índice de reprovação, com apenas 16% aprovados em todos os exames, por causa, sobretudo, da reduzida contextualização das informações e do uso de linguagem popular brasileira nos vídeos. Em 2003, o projeto passou a ser coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura timorense (AMARANTE, 2008).

No ensino superior, parte da cooperação internacional está relacionada à recepção de professores estrangeiros. No caso da UNTL, isso acaba por criar concentrações de professores de um mesmo país em determinados cursos: a Engenharia é australiana e japonesa, a Medicina é cubana; as faculdades de Educação, Ciências Econômicas e Direito são predominantemente portuguesas, com presença brasileira. Essa situação deve-se aos interesses relacionados à cooperação internacional; por exemplo, a presença australiana no curso de Engenharia de Petróleo está relacionada à extração de petróleo em território marinho timorense.

Outra parte relevante da cooperação na área educacional é o envio de timorenses para cursar graduação ou pós-graduação em outros países, sobretudo na Austrália, no Brasil e em Portugal. Esses programas envolvem tanto professores como alunos da UNTL e de outras universidades timorenses. O governo brasileiro criou, em 2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), voltada para a recepção de alunos brasileiros e da África – sobretudo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial, que adotou o idioma recentemente, Timor-Leste e Macau (GOMES; VIEIRA, 2013).

Sobre a busca por melhorias do ensino, Freitas (2012) cita o treinamento de docentes do ensino secundário como parte dos esforços para as melhorias do ensino. A cooperação oficial brasileira e portuguesa na área educacional teve maior amplitude nesse nível educativo (a atuação brasileira será detalhada na próxima seção).

Com relação à educação de adultos, o governo timorense lançou uma campanha de alfabetização realizada com o auxílio do método cubano *Si, Yo Puedo*. Esse sistema de ensino é constituído por uma cartilha que tem “apenas cinco páginas, que usa uma combinação de números e letras para ensinar pessoas com mais de 15 anos que nunca foram à escola, ou que cursaram poucos anos, a ler e escrever”, além de um manual e 17 vídeos, que contêm 65 aulas. Também é primordial a “figura de um intermediário ou facilitador, que se encarrega de transmitir os conhecimentos, que se torna o elo entre a aula audiovisual e o participante” (FUENTE, 2017). Segundo a embaixada cubana em Díli, em 2011 havia 80 “professores-assessores” em Timor-Leste (EMBAIXADA..., 2012). Desde 2007 e ao longo de toda a campanha, até sua conclusão, em dezembro de 2012, 204.463 timorenses foram alfabetizados – de um total de 205.841 de analfabetos identificados.

COOPERAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL BRASILEIRA FINANCIADA PELA CAPES

A cooperação brasileira na área educacional se dá principalmente por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação. Na obra organizada por Santos (2011a), é descrita a atuação da Capes entre 2005 e 2009, enquanto Guedes *et al.* (2015) descrevem as ações desenvolvidas entre 2013 e 2015. É importante destacar que esse tipo de cooperação ainda era inédito no âmbito da Capes, o que colocou desafios para o governo brasileiro e integrantes do programa (SPAGNOLO, 2011a).

O compromisso brasileiro em colaborar com a melhoria educacional em Timor-Leste foi firmado em 2002 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, durante visita ao país do então presidente timorense Xanana Gusmão. Em 2003, começaram as negociações para implementar os projetos de cooperação que integrariam o Programa de Qualificação Docente e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste (QDLP), cujo principal objetivo é contribuir para a reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, atendendo à prerrogativa constitucional de que o tétum e o português são as línguas oficiais do país, sendo o português língua de instrução (SANTOS, 2011a).

As primeiras ações da cooperação brasileira, já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, foram concentradas no envio de seis profissionais altamente

capacitados (semelhante ao modelo de *advisers* adotado pela Organização das Nações Unidas – ONU) para atuarem no Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desportos (MECJD) timorense (SPAGNOLO, 2011a). Em 2003, foi enviada a primeira “Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste” (Mebe), que em seis meses teve três produtos principais:

[...] assistência na pormenorização e implantação do Plano de Desenvolvimento do Currículo Nacional; assessoria na redação da futura Lei Básica da Educação Nacional; e assistência na formulação de política de melhoria da preparação de professores de língua portuguesa (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 235).

Bormann e Silveira (2007, p. 236-237) integraram a Mebe e seus comentários esclarecem um pouco do cenário educativo, uso da língua portuguesa e relações entre cooperações em solo timorense:

Salientamos que a implementação da língua portuguesa vem sendo apoiada e estimulada, principalmente, por Brasil e Portugal; a partir daí devemos considerar uma complexa rede de relações entre as agências de cooperação internacional, a própria nação e os diferentes intelectuais timorenses e estrangeiros que intervêm no processo do ensino da e em língua portuguesa. [...] Ressaltamos a presença, nos dois últimos encontros de discussão do texto da proposta [da Lei Básica da Educação Nacional], de dois técnicos portugueses que estavam no MECJD para elaboração de uma proposta de lei orgânica para o ministério. Em alguns momentos, houve discordância de opiniões entre o grupo brasileiro e os técnicos portugueses. Cada uma das partes queria defender a permanência de aspectos estruturais da educação semelhante a seus países.

Entre as dificuldades de uma missão como a Mebe, temos a situação do país, ainda em reconstrução, barreiras linguísticas, disputas entre as cooperações e, muitas vezes, o contraste entre a necessidade de respostas rápidas e a burocracia timorense. Dessa forma, a citação apresentada a seguir elucida alguns dos dilemas dos cooperantes em sua atuação:

Mesmo a partir da pesquisa teórica e da pesquisa em campo, foi difícil para a missão realizar um Plano de Desenvolvimento para o Currículo Nacional como determinava o nosso contrato. É impossível construir um currículo sem a participação integral daqueles que o colocarão em prática, uma vez que o desenvolvimento de um currículo pressupõe interação entre os envolvidos com o mesmo objetivo. Sabe-se que, na construção curricular, é necessário definir aspectos essenciais os quais considerem que um currículo não é neutro; que o

desenvolvimento de um currículo não esteja apartado do contexto social; e que a sua organização seja integrada à necessidade real da escola. Portanto, um currículo deve traduzir princípios ideológicos, políticos, econômicos, pedagógicos em situações escolares que orientem a prática pedagógica cotidiana. Sabemos que o currículo, desvinculado da práxis da sala de aula, corre o risco de não ter nenhuma utilidade para o professor, portanto, não pode ser elaborado por órgãos e instituições distanciados do dia-a-dia escolar e, principalmente, deve ser construído gradativamente e não da forma abrupta como foi o desejado (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 239).

O Decreto n. 5.104, de 11 de junho de 2004, promulgou o Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste, assinado em Díli no dia 20 de maio de 2002 (Dia da Restauração da Independência Timorense) (BRASIL, 2014a), enquanto o PQLP foi instituído em 18 de novembro de 2004 por meio do Decreto n. 5.274 (BRASIL, 2014b). Este último decreto previa o custeio de até 50 bolsas anuais para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes no território timorense até o exercício financeiro de 2007. A duração do programa foi alterada duas vezes, sendo estendida para 2010 e depois para 2014, com o último edital de seleção de bolsistas realizado para o biênio 2013-2014.

Em 2005, houve o envio de 48 professores a Díli, que atuaram, principalmente, na colaboração com o Ministério da Educação timorense, na formação de docentes de educação básica e produção de material didático. Spagnolo (2011a, 2011b) cita diversas dificuldades enfrentadas pelos cooperantes por conta da situação relacionada às condições locais (precariedade de serviços e infraestrutura), aliada a problemas com a Capes e com membros do funcionalismo público timorense. Essa situação agravou-se em 2006 por causa da instabilidade relacionada às Forças Armadas.² Os participantes dessa missão foram evacuados para Darwin (Austrália) no fim de maio, quando o conflito saiu dos quartéis e passou a acontecer nas ruas da capital. Com o retorno dos bolsistas no início da segunda quinzena de junho, aconteceram algumas baixas. Com isso, dos 30 bolsistas que renovaram a bolsa de 2005 para 2006, dez desistiram nesse momento. Os quadros docentes ficaram muito reduzidos, com algumas áreas, como física e química, sem professores.

2 A crise teve origem em disputas entre militares oriundos da região leste – que tiveram maior participação na resistência e integravam cargos de comando – e da região oeste.

Para os anos de 2007 e 2008, os projetos de cooperação foram revistos. A formação em nível superior de docentes em exercício foi renovada e teve continuidade logo no início de 2007. Porém, outros projetos tiveram um percurso mais tortuoso por causa da burocracia nas duas nações, sobretudo pela realização de eleição de parlamento e presidencial em Timor-Leste. No segundo semestre de 2007, chegaram a Díli 31 bolsistas, e houve a retomada da produção de materiais didáticos (sebentas) e o início da atuação em nível de pós-graduação na UNTL, sendo criado um curso de especialização (não era possível no momento criar um curso *stricto sensu* de mestrado) na área de educação, com quatro áreas de concentração: gestão da educação, educação e ensino, educação ambiental e ensino da língua portuguesa. As dificuldades enfrentadas por esse projeto foram desde a falta de professores com mestrado e doutorado, até a não concretização de uma parceria com a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), que disponibilizaria professores para a especialização em ensino da língua portuguesa, área de concentração mais prejudicada em termos de corpo docente com pós-graduação *stricto sensu* em área afim (SANTOS, 2011b; SPAGNOLO, 2011c).

O projeto Promoção da Qualidade no Ensino de Ciências pretendia auxiliar os cursos de bacharelado e licenciatura em matemática, física, química e biologia da UNTL, que incluía docência, apoio pedagógico a docentes timorenses e ações de iniciação científica. Contudo, esse projeto não obteve o êxito esperado, sendo o projeto do qual participamos em 2012 uma nova tentativa de colocar em prática essas ações – nesse caso, com financiamento próprio timorense, e não mais brasileiro. Um dos problemas desse projeto da Capes era o reduzido domínio do português por professores da Faculdade de Educação da UNTL, o que limitou a atuação da cooperação brasileira, e a falta de uma articulação melhor entre os atores envolvidos (SANTOS, 2011b). Assim, a partir de 2007, foram oferecidos cursos de língua portuguesa, chamados de Ensino de Língua Portuguesa Instrumental, em três níveis (básico, intermediário e avançado) para docentes e alunos da UNTL.

Entre 2009 e 2011, o programa QDLP teve a participação de professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, a partir de 2011, passou a ser coordenado por essa instituição com custeio da Capes. As ações descritas por Guedes *et al.* (2015) englobam o período de 2013-2015. Localizamos algumas ações registradas para o ano de 2016, provavelmente realizadas com o restante dos recursos previstos até 2014 (BRASIL, 2014b). Entre os desafios

relacionados a esse programa, Guedes *et al.* (2015) citam: rotatividade de cooperantes e articuladores; adaptação às especificidades relacionadas à cultura de ensinar-aprender locais; o fato de os professores brasileiros chegarem a Timor-Leste sem conhecerem o tétum; falta de profissionais brasileiros formados em português como segunda língua.

PROFESSORES ESTRANGEIROS NA UNTL: COOPERAÇÃO NÃO OFICIAL EM 2012

Em 2011, a UNTL lançou o edital Programa para a Seleção de Docentes Temporários para Atuação em Cursos de Graduação na UNTL – Timor-Leste, cujo objetivo era “difundir a língua portuguesa como veículo de ensino, por meio da ampliação do corpo docente lusófono e da paulatina capacitação dos seus quadros no referido idioma” (UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E; UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2011, p. 1) e pretendia selecionar 49 professores de diversas áreas do conhecimento para atuar nos cursos de graduação da instituição. Dessa forma, ressaltamos que, diferentemente dos grupos enviados pela Capes, esse programa não era uma cooperação brasileira oficial, mas um projeto que partia da própria universidade timorense. O foco da atuação dos contratados seria a docência para as turmas ingressantes em 2012 e apoio em reestruturações curriculares. O ano de 2012 marca a chegada ao ensino superior dos jovens que tiveram aulas de português nas escolas de educação básica desde o ingresso, sendo uma forma de materializar o idioma como língua de cultura e pesquisa. A previsão era que o projeto durasse quatro anos, garantindo a formação completa de um grupo de estudantes com toda a graduação em língua portuguesa. No entanto, o projeto teve a duração de apenas um ano letivo.

Para a seleção e fase preparatória dos candidatos selecionados, foi firmado um convênio com a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), localizada em São Paulo. Os requisitos para candidatura eram: título de mestrado e/ou doutorado, com, preferencialmente, dois anos de experiência docente na área de interesse. Os 30 brasileiros e quatro portugueses selecionados chegaram em fevereiro de 2012 a Timor-Leste. O grupo foi completado por profissionais portugueses selecionados pela FUP em Portugal.

Estava prevista no projeto a codocência, isto é, o planejamento, delimitação da metodologia de ensino e preparação de aulas em conjunto com professores timorenses. Apesar das tentativas de colaboração, poucas colegas de cooperação tiveram, de fato, ações de codocência. O que aconteceu foi a atribuição de duas ou três disciplinas para cada docente, conforme a necessidade do departamento.

De forma geral, o domínio do português pelos alunos era um dos principais desafios para esse programa, pois, apesar de ser a primeira geração que teve, pelo menos em teoria, essa língua em toda a escolaridade, eles tinham um bom domínio da gramática, mas quase nenhum dos usos sociais da língua. Assim, os estudantes sabiam conjugar um verbo, mas não compreendiam o sentido da frase em que este estava inserido. Isso levou à reorganização do que os docentes haviam planejado (LAMIM-GUEDES; GONTIJO ROSA, 2012).

Nakagome (2013, 2014) descreve o processo de refazer o planejado após o primeiro contato com os alunos. A opção inicial era de ler clássicos lusófonos para apoiar a interpretação de textos pelos alunos. A alteração foi trabalhar com a autoria em língua portuguesa de textos autobiográficos, para assim melhorar a compreensão do idioma. Sobre a mudança da leitura e compreensão de textos alheios para a redação de autobiográficas, Nakagome (2013, p. 97) comenta que

[...] mais do que apresentar histórias de um mundo diferente com língua comum à do Timor, descobrimos que o mais importante era conhecer as histórias daqueles estudantes, dizer a eles, no cotidiano, o quanto sua voz e suas memórias tinham valor.

Bueno e Brito (2014, p. 292) afirmam que

[...] foram dez meses de trabalho em solo timorense, mas em condições pouco propícias para o ensino, na medida em que os alunos tinham apenas uma aula de língua portuguesa por semana em turmas que ultrapassavam facilmente os sessenta alunos em sala de aula.

De forma semelhante a Nakagome (2013, 2014), o planejamento teve de ser revisto por causa do reduzido domínio da língua portuguesa, que era focado na gramática e não no uso social da língua, sendo concentradas as ações na expressão e diálogo em português. Ao conversar com os alunos, os autores

descobriram que a maior dificuldade era com o uso de verbo. Assim, foram desenvolvidas várias ações sobre esse conteúdo, adotando metodologias de ensino de línguas estrangeiras e, ainda, atividades em sala e extraclasse. As atividades foram tanto em grupo como individuais, envolvendo a escrita e a oralidade. Houve uma atenção ao processo de individualização, voltada ao posicionamento dos alunos sobre os temas discutidos. Isso é muito importante no contexto timorense porque, por herança colonial, os alunos têm discursos padronizados, muitas vezes resumidos com a frase “desenvolver nação Timor-Leste”. Adotou-se também a estratégia de intercâmbio cultural, pois utilizaram-se lendas timorenses e outros aspectos da realidade e cultura de ambos os países, como música brasileira, da qual os timorenses gostam bastante, sobretudo o sertanejo. Conforme os autores,

[...] o sucesso desse estilo musical em Timor-Leste parece estar atrelado, por um lado, à história narrada pelas músicas que geralmente falam de amor, de família ou ainda da relação campo-cidade e, por outro, pelo fato de elas serem cantadas em um ritmo mais lento, com vogais mais alongadas, o que parece facilitar a compreensão para o aluno timorense (BUENO; BRITO, 2014, p. 294).

Lamim-Guedes e Gontijo Rosa (2014) realizaram uma visita ao Arquivo e Museu da Resistência Timorense (AMRT) com o objetivo de um momento descontraído, no qual seria usada a língua portuguesa. Os autores relatam que os alunos é que conduziram a visita, indicando as pessoas que aparecem nas fotografias e explicando a inserção destas na resistência timorense, fazendo uso social da língua portuguesa e o intercâmbio cultural, que eram os dois objetivos principais dessa atividade.

Além dos desafios pedagógicos, a equipe desse projeto enfrentou a falta de contrato de trabalho, posicionamento da UPM e pagamentos (DEIRO, 2012), causando diversos problemas, incluindo a desistência da maioria dos professores antes do fim dos contratos e a não renovação do projeto para o ano seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos dar uma visão geral da cooperação na área educacional em Timor-Leste, sobretudo a brasileira. É importante assumir uma posi-

ção crítica em relação às ações desenvolvidas, conforme Silva (2012), que considera a cooperação brasileira “transferência” de conhecimento ou de tecnologia, sobretudo por uma relação verticalizada, na qual os profissionais timorenses assumem um papel de aprendizes a serem treinados por profissionais brasileiros ou de outra nacionalidade. Essa noção de transferência também pode aparecer de outras formas, por exemplo, com a “ideologia do déficit”, que, por causa de uma perspectiva etnocêntrica, as populações e culturas dos países pobres são vistas como deficientes, atrasadas, primitivas e subdesenvolvidas, sendo, portanto, uma visão neocolonialista.

Por sua vez, Bueno e Brito (2014, p. 291), ao analisarem uma iniciativa de ensino de língua portuguesa realizada em 2001, afirmam que se observa

[...] a vontade de aprender dos timorenses e também a consciência de seu papel na reconstrução do país. Com esses elementos, o trabalho foi desenvolvido com mais facilidade do que em outras situações, já que sem a predisposição para aprender, ouvir e ser ouvido, não há o que fazer em sala de aula.

Scherl (2007) faz uma análise relevante sobre o tempo de duração dos projetos de cooperação. Segundo ela, o programa desenvolvido pela Oxfam-GB

[...] demonstrou a fragilidade de projetos educacionais implementados por organismos internacionais. Por exemplo, a maioria dessas organizações oferece apoios através de atividades que são, de maneira geral, de curto a médio prazo, enquanto a educação requer um apoio contínuo de médio a longo prazo (SCHERL, 2007, p. 268).

Até mesmo no que se refere à cooperação brasileira financiada pela Capes, com seus quase 15 anos de duração, em que desenvolveu importantes ações e teve resultados relevantes, ainda assim diversas ações ficaram por fazer ou não tiveram a proporção necessária. Além de apresentar os esforços realizados na área educacional, incluindo com apoio brasileiro, ainda temos diversos desafios para a melhoria da qualidade de vida e de educação em Timor-Leste. Dessa forma, lançamos mão da lusofonia, da cooperação sul-sul e da amizade entre as nações para destacar que devemos continuar cooperando com Timor-Leste, inclusive a partir de novas iniciativas e investimentos públicos.

Educational policies, cooperation, and Lusophony: the Brazilian presence in East Timor

Abstract

In this article, we analyze educational actions developed by Brazilians in East Timor through activities in Timorese or foreign institutions, in an official or unofficial context of international cooperation. The methodology is bibliographic reviews and experience reports. Between 2005 and 2015, the period under analysis includes the most significant international cooperation activity between Brazil and East Timor. In general, Brazil played an important role in the educational field in East Timor, especially training primary education teachers, producing teaching materials, and supporting educational legislation. However, significant challenges remain, such as more meaningful teaching in a multilingual context and of disputes between different social actors.

Keywords

East Timor. Lusophony. Public educational policies.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, M. I. O telecurso brasileiro em Timor-Leste: comunicação sociocultural e educativa na educação à distância. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, ano II, p. 72-98, 2008.
- BASSAREWAN, A. B. U.; SILVESTRE, S. M. O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 491-504, maio/ago. 2010.
- BORMANN, A.; SILVEIRA, M. Primeira missão de especialistas brasileiros em educação em Timor-Leste: desafios e impasses. In: SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 234-254.
- BRASIL. Decreto n° 5.104 de 11 de junho de 2004. Brasília, 2014a.
- BRASIL. Decreto n° 5.274 de 18 de novembro de 2004. Brasília, 2014b.
- BUENO, A. M.; BRITO, R. H. P. de. Português como língua estrangeira: difusão do português em contexto timorense. *Studia Iberystyczne*, Kracóvia, v. 13, p. 285-296, 2014.

DEIRO, B. Sem pagamento, professores do Brasil deixam Timor-Leste. *O Estado de S. Paulo*, 20 set. 2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,sem-pagamento-professores-do-brasil-deixam-timor-leste,933222>. Acesso em: 22 maio 2018.

EMBAIXADA Cubana em Timor-Leste. Concluída la campaña de Alfabetización en Timor con la aplicación del método cubano “Yo si puedo”. 22 dez. 2012. Disponível em: <http://www.minrex.gob.cu/es/concluida-la-campana-de-alfabetizacion-en-timor-con-la-aplicacion-del-metodo-cubano-yo-si-puedo>. Acesso em: 22 maio 2018.

FREITAS, J. C. Prefácio. In: RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012. p. 7-12.

FUENTE, Á. Sim, eu posso acabar com o analfabetismo. *El País Brasil*, 19 jan. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/11/economia/1484157646_626884.html. Acesso em: 22 maio 2018.

GOMES, N. L.; VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afro-Brasileira (Unilab). *Revista Lusófona de Educação*, v. 24, n. 24, p. 75-88, dez. 2013.

GUEDES, M. D. *et al.* *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: UFSC, 2015.

HULL, G. *Timor-Leste: identidade, língua e política educacional*. Díli: Instituto Camões, 2000.

LAMIM-GUEDES, V.; GONTIJO ROSA, C. A Cooperação internacional na Universidade Nacional de Timor-Leste: contribuições para a melhoria da educação e desenvolvimento timorense. *Global Education Magazine*, v. 1, p. 73-78, 2012.

LAMIM-GUEDES, V.; GONTIJO ROSA, C. Arquivo e museu da resistência timorense: memória coletiva e a construção da identidade nacional em Timor-Leste. *Museologia e Patrimônio*, v. 7, p. 139-153, 2014.

MULHER de Xanana Gusmão e o ensino do português: “Timor-Leste deixou de ser colônia”. TVI24, 2015. Disponível em: <http://www.tvi24.iol.pt/internacional/kirsty-sword-gusmao/mulher-de-xanana-gusmao-critica-ensino-das-linguas-timor-leste-deixou-de-ser-colonia>. Acesso em: 22 maio 2018.

NAKAGOME, P. T. A autoria antes da recepção: uma experiência de ensino de literatura em Timor-Leste. *Linha d'Água*, v. 26, n. 1, p. 83-100, 2013.

NAKAGOME, P. T. Compromisso e croissants. *Revista Crioula*, n. 14, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Unesco. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, 1996.

PORTAL DA INDÚSTRIA. Senai transfere unidade de formação profissional para o governo do Timor-Leste. 2014. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2014/08/senai-transfere-unidade-de-formacao-profissional-para-o-governo-do-timor-leste/>. Acesso em: 22 maio 2018.

PRESIDENTE timorense defende reforço do ensino do português. Agência Lusa, 8 fev. 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/02/08/politica/noticia/pr-timorense-defende-reforco-do-ensino-do-portugues-1761248>. Acesso em: 22 maio 2018.

RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 2012.

SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste: cooperação internacional e educação timorense*. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011a.

SANTOS, M. A. dos. A implantação da pós-graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL – Timor-Leste. In: SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste: cooperação internacional e educação timorense*. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011b. p. 174-207.

SCHERL, I. Desafios e lições aprendidas na implementação de um programa de educação de adultos em Timor-Leste. In: SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 255-272.

SILVA, A. B. Educação e desafios em Timor-Leste pós-colonial. In: GUEDES, M. D. et al. *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: Núcleo de Publicações, UFSC, 2015. p. 121-136.

SILVA, D. B. da. As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste. *Carta Internacional*, v. 7, n. 2, p. 127-148, jul./dez. 2012.

SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SPAGNOLO, F. 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, 2011a. p. 11-82.

SPAGNOLO, F. Conflito armado em Timor-Leste: o impacto da crise na cooperação brasileira da Capes (maio-agosto 2006). In: SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste: cooperação internacional e educação timorense*. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011b. p. 83-126.

SPAGNOLO, F. Qualificação de docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste. Novo formato da segunda edição do programa (janeiro 2007- junho 2008). In:

SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste: cooperação internacional e educação timorense*. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011c. p. 127-173.

TIMOR-LESTE. Constituição da República Democrática de Timor-Leste. 2002.

TIMOR-LESTE. *Census of population and housing 2004*. Dili: National Statistics Directorate, 2006.

TIMOR-LESTE. *Statística de Timor-Leste*. 2015. Disponível em: <http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/2015-census-publications/>. Acesso em: 22 maio 2018.

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E; UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Edital: Programa para a Seleção de Docentes Temporários para Atuação em Cursos de Graduação na UNTL – Timor-Leste. 2011.

URBAN, S. P. Paulo Freire e a educação popular em Timor-Leste: uma história de libertação. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 1, p. 76-100, jan./abr. 2017.