



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO:
O PROGRAMA BRASILEIRO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE**

ERIVELTO RODRIGUES TEIXEIRA

MANAUS

2013

ERIVELTO RODRIGUES TEIXEIRA

**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO:
O PROGRAMA BRASILEIRO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Orientador: Professor Doutor José Silvério Baia Horta

MANAUS

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas

Teixeira, Erivelto Rodrigues

Cooperação internacional em Educação: O programa brasileiro de qualificação docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste/Erivelto Rodrigues Teixeira; orientação José Silvério Baia Horta. Manaus: UFAM, 2013.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação 2. Timor-Leste 3. Cooperação Internacional

I. José Silvério Baia Horta, orientador.

ERIVELTO RODRIGUES TEIXEIRA

**COOPERAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO:
O PROGRAMA BRASILEIRO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Orientador: Professor Doutor José Silvério Baia Horta

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Silvério Baia Horta
Faculdade de Educação (FACED-UFAM)

Assinatura: _____

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa
Faculdade de Educação (FACED-UFAM)

Assinatura: _____

Prof. Dr. Fernando Spagnolo
Universidade Católica de Brasília

Assinatura: _____

*A meus pais e familiares,
a meus amigos,
aos que lutam e aos que esperam por um mundo melhor,
em especial ao povo de Timor-Leste.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo e de todos.

À minha família, que me trouxe e me acompanha em todos os caminhos, pela força e orações de minha mãe e meu pai, pela presença e apoio de todos.

Ao Prof. Dr. José Silvério Baia Horta, pela competência, seriedade e firmeza com que faz o trabalho de orientação, pela infinita paciência, respeito, senso de justiça, discernimento e sabedoria.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas por dividirem conosco seus conhecimentos.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, por possibilitar a realização desta pesquisa e pela oportunidade dada.

Ao Prof. Dr. Fernando Spagnolo pelo apoio e disponibilidade em participar da pesquisa e a Rosely Forganés por ter disponibilizado gentilmente seu livro sobre Timor-Leste.

Aos meus amigos de Timor-Leste e de toda a vida: Anderson, Cleto, Telma, Roberto, Murilo, Marina, Hildegard, Ana Claudia, Fábio, Gladcyra, Sansão, Rosilene e Rosilene de Melo, Rita, Karina, Jailson, Márcio, Ivana, Márcia, Rosimeire, Simone, Levi, Raimundo e Maria das Graças, lembranças eternas pelos grandes e bons momentos vividos em terras maubere.

E um obrigado “barak” especial ao valente e generoso povo Maubere, pela acolhida, carinho, respeito e amizade demonstrada a todos os professores brasileiros do Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa em Timor-Leste, em especial a John Martires e Emanuel Braz.

*“Há quem diga que todas as noites são de sonhos, mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão.
Mas no fundo isso não tem muita importância.
O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre.
Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.”*

William Shakespeare

RESUMO

TEIXEIRA, E.R. **Cooperação Internacional em Educação:** o Programa Brasileiro de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2013.

O estudo proposto para esta pesquisa baseia-se na avaliação do acordo de cooperação internacional na área de educação entre os governos de Brasil e Timor-Leste, que teve duração inicial de cinco anos, compreendido entre os anos de 2005 e 2010. Este acordo recebeu o nome de Programa Brasileiro de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste, e foi administrado durante este período pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de sua Diretoria de Relações Internacionais, que selecionou em média 50 professores anualmente. Esta pesquisa visa oferecer subsídios científicos que vise o desenvolvimento de um programa mais adequado às necessidades econômicas e sociais de Timor-Leste. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os sujeitos serão 10 (dez) e referem-se a uma amostragem teórica de alguns participantes, não de sua totalidade. Trata-se, portanto de uma amostragem intencional, ou seja, será escolhido um professor de cada área de atuação da cooperação brasileira em Timor-Leste: português, matemática, biologia, química e física. Somam-se a estes a participação de coordenadores, bem como, um membro da cooperação jurídica brasileira que atuou diretamente com os professores brasileiros e finalmente, um professor que tenha participado de todos os anos da missão (2005-2010), sendo estes os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos no estudo. Ao final da pesquisa, o material foi sistematizado trilhando nas possíveis soluções para os problemas de ordem técnica enfrentada pelo programa brasileiro, bem como se relacionarão ideias positivas usadas nos cursos de formação de professores timorenses passíveis de serem adotadas nas escolas brasileiras.

Palavras-Chave: Cooperação internacional. Educação. Timor-Leste. Formação de professores.

ABSTRACT

TEIXEIRA. E.R. **International Cooperation of Education:** The Brazilian Program of Qualification of Portuguese Language in East Timor. Masters (Thesis in Education) in Education – Education Faculty, Universidade Federal do Amazonas (Federal University of Amazonas): Manaus/Brazil, 2013

The proposed study for this research is based on the evaluation of the agreement on international cooperation in education between the governments of Brazil and East Timor, which had an initial duration of five years, between the years 2005 and 2010. This agreement is named after the Brazilian Program Eligibility Faculty and Teaching of Portuguese in East Timor, and was administered during this period by the Foundation for the Coordination of improve-ning of Higher Education Personnel (CAPES), through its Directorate of International Relations , which selected 50 teachers annually on average. This research aims to provide scientific support to promote the development of a program best suited to economic and social needs of East Timor. This is a qualitative research. Subjects will be ten (10) and refer to a theoretical sampling of some participants, not its entirety. It is therefore an intentional sample, ie, a teacher will be chosen for each area of the Brazilian cooperation in East Timor: Portuguese, mathematics, biology, chemistry and physics. Added to this the participation of coordinators, as well as a member of the legal cooperation Brazilian who worked directly with Brazilian teachers and finally, a teacher who has participated in all years of the mission (2005-2010), which are the inclusion and exclusion criteria of subjects in the study. At the end of the study, the material is systematic walking on possible solutions to technical problems faced by the Brazilian program, and will relate positive ideas used in training courses for teachers Timorese likely to be adopted in Brazilian schools.

Key-words: International Cooperation. Education. East Timor. Formation of theaches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa geográfico de Timor-Leste, no detalhe a localização no mapa mundi.

Figura 2: Veteranos de guerra com seus trajes típicos, incluindo a “katana”, uma espécie de arma branca.

Figura 3: Timorenses relembram o dia da independência no distrito de Baucau.

Figura 4: Visita do presidente Lula á Timor-Leste em 2008.

Figura 5: Inscrição em um muro no distrito de Manatuto.

Figura 6: Professores brasileiros com jovens timorenses.

Figura 7: Vista das montanhas que cercam o distrito de Ainaro, Timor-Leste.

Figura 8: Casa sagrada no distrito de Ainaro, lugar de crenças animistas, toleradas pela igreja católica.

Figura 9: Palavras geradoras dos debates com os professores timorenses.

Figura 10: Modelo de esquema ensinado para exemplificar uma técnica de ensino.

Figura 11: Professores timorenses apresentam materiais produzidos sob supervisão da cooperação brasileira em Dili.

Figura 12: Gráfico da atuação da Capes em Timor-Leste com relação ao Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua e à Universidade Nacional Timor-Lorosa’e. Indicadores: 0,0 insuficiente; 1,0 regular; 2,0 bom; 3,0 ótimo.

Figura 13: Gráfico de atuação da Capes em Timor-Leste com relação à infraestrutura do Programa Brasileiro em Timor-Leste. Indicadores: 0,0 insuficiente; 1,0 regular; 2,0 bom; 3,0 ótimo.

Figura 14: Gráfico de atuação da Capes em Timor-Leste, com relação à coordenação brasileira, se prestou informações detalhadas sobre os cursos de formação de professores. Indicadores: 0,0 insuficiente; 1,0 regular; 2,0 bom; 3,0 ótimo.

LISTA DE SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPLP: Comunidade de Países de Língua Portuguesa

FRETILIN: Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente

INFPC: Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua

LBD: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

ME-TL: Ministério da Educação de Timor-Leste

ONG: Organização Não-Governamental

ONU: Organização das Nações Unidas

PEC-PG: Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação

PQLP: Programa de Qualificação Docente e Ensino em língua Portuguesa em Timor-Leste

RDTL: República Democrática de Timor-Leste

TL: Timor-Leste

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNMIT: United Nations Mission in Timor-Leste

UNTAET: United Nations Transitional Administration in East Timor

UNTL: Universidade Nacional Timor Lorosa'e

WB: World Bank

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE SIGLAS.....	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	7
TRILHANDO UMA ANÁLISE	7
1.1 A metodologia da pesquisa.....	9
1.2 As fases da pesquisa	10
CAPÍTULO 2	13
TIMOR-LESTE – ENTRE A ESCURIDÃO E O AMANHECER.....	13
2.1 Domínio português.....	14
2.2 Domínio indonésio	16
2.3 Terceiro período: uma nova nação do mundo	21
2.4 Atualidade: educação e sociedade	22
2.5 A crise na sociedade refletida na educação timorense	28
CAPÍTULO 3	34
A GRANDE VIAGEM DO ENSINO: O DIÁRIO DE UM CROCODILO	
ERRANTE	34
3.1 A insustentável leveza do ser ou não ser	34
3.2 Uma nova percepção do processo de ensino e aprendizagem: os círculos	
culturais.....	44
3.2.1 O perfil dos professores timorenses nos círculos culturais	46
3.3 Identidade e cultura	50
3.4 O surgimento das técnicas de ensino: um ato de desespero para se fazer	
entender do professor brasileiro	52
CAPÍTULO 4.....	57
O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA	
PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: SONHOS E REALIDADE.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	96

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	96
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	100
ANEXO 3 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAM	103
ANEXO 4 - DECRETO Nº 5.274 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2004 E DECRETO Nº 5.346, DE 19 DE JANEIRO DE 2005	104

INTRODUÇÃO

“Eu sempre alimentei o sonho que, depois da independência, teria tempo para plantar abóboras e criar animais. E as esperanças nunca devem morrer”.

(Alexandre Kay Rala Xanana Gusmão – ex-presidente de Timor-Leste)

Esta pesquisa se propõe a descrever e analisar em uma perspectiva holística a política de cooperação do governo brasileiro em Timor-Leste entre os anos de 2008 e 2010, a partir da experiência vivida pelo autor como membro da equipe de educação.

No enfoque, os desafios e as contradições que permearam o papel do Brasil, enquanto país cooperante, representado pelos profissionais da educação que a Capes envia ao Timor-leste. Neste contexto, se inserem as políticas públicas na ótica de um professor cooperante, bem como, os limites que norteiam a atuação do Brasil, dentro do prisma de uma nação que busca liderar a comunidade dos países de língua portuguesa, e o papel de Timor-Leste, de uma nação que busca com a língua portuguesa, se inserir no mundo globalizado, dentro de um bloco de países denominado Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Os parâmetros que norteiam esta pesquisa, também se baseiam nas práticas e percepções de outros profissionais que atuam e atuaram em Timor-Leste, bem como, na visão dos cooperantes pioneiros como Sérgio Vieira de Melo, e nas perspectivas das autoridades timorenses nos primórdios da construção da mais nova nação do mundo. Se baseia ainda em termos de cooperação, e o que se concretizou até o final do acordo firmado na área de educação pelo mandato do Presidente Lula da Silva com o governo timorense entre os anos de 2005 e 2010.

As sociedades progrediram na medida em que aprenderam a estabilizar suas relações, a dar, a receber e, enfim, a retribuir. E somente depois que as pessoas aprenderam a criar e a satisfazer interesses mútuos para, enfim, defendê-los sem terem que recorrer às armas. Foi assim que o clã, a tribo, os povos aprenderam — e é assim que, amanhã, em nosso mundo civilizado, as classes e as nações, bem como os indivíduos devem aprender a opor-se sem massacrar-se e a dar-se sem sacrificar-se uns aos outros (MAUSS,1974).

Timor-Leste viveu longos períodos de ocupação e uma trágica luta pela independência. A destruição pós-referendo desalojou mais de metade da população, praticamente extinguiu a economia, e devastou grande parte das infraestruturas sociais, como, por exemplo, aproximadamente 80% das escolas e clínicas, que foram incendiadas. Também as instalações a partir das quais serviços de telecomunicações eram fornecidos, como a rádio estatal, as televisões, os jornais, e a maioria das 12.000 linhas telefônicas terrestres, foram extinguidas (ABIDIN e FREITAS, 2007).

A política de cooperação para o desenvolvimento é frequentemente descrita como vetor essencial da política externa. Mesquita (2005) ao analisar a cooperação entre países lusófonos informa que a política de cooperação possui um particular significado estratégico, pois sobressai a importância concedida ao reforço das relações com o espaço lusófono, assim como à defesa e à afirmação da língua e da cultura, consideradas elementos estratégicos principais, pois a língua é um fator decisivo na nova ordem mundial através da geopolítica da língua.

Oliveira (2010) ao discutir sobre cooperação internacional alerta que a intervenção é também uma das exigências de uma cooperação. Entretanto, para avaliar as políticas em qualquer que seja a área, em Timor-leste, é também preciso perceber a matriz cultural e a reflexão sobre este assunto levanta questões/desafios, para melhor compreender as posteriores consequências, impactos e resultados que daqui podem advir.

Lima *et al.* (2007) relembram que a tradicional noção ocidental de desenvolvimento contempla aspectos exclusivamente econômicos. Contudo, certos efeitos provocados regionalmente pela globalização levaram à necessidade de se refletir sobre o processo e o significado de desenvolvimento, agora em escala local.

Para delimitar e formular o problema se faz necessário localizar geograficamente o objeto de estudo, Timor-Leste. Timor-Leste é um país com uma população de 1.066,582 de habitantes (Censo 2010) que vive em uma área de 15.007 Km² localizado na parte oriental da ilha de Timor; a outra metade pertence à Indonésia. Constitui-se na menor e mais oriental das ilhas do arquipélago malaio. Timor-Leste está situado a 550 km ao norte da Austrália. O país ainda possui o enclave costeiro de Oecussi-Ambeno situado dentro do território indonésio, no Timor Ocidental, e as ilhas de Ataúro e Jaco. São ao todo 13 distritos, divididos em 67 sub-distritos. A

composição étnica da população timorense é tida oficialmente como sendo a maioria de origem malaio-polinésia e papua; minorias de chineses, árabes e europeus.

O país possui duas línguas oficiais: Tétum e Português. Além destas, existem, segundo dados oficiais timorenses, mais de 15 línguas nativas, como o *mambae* e o *makassae*. O país classifica os idiomas falados de diversas formas, por exemplo, o português é tido com língua de ensino, assim como o inglês e o *bahasa* indonésio são as línguas de trabalho.

Esse é tido como um dos fatores que possibilitam o enfraquecimento do programa de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, comandados por Portugal e em menor escala, pelo Brasil.

O acordo de cooperação internacional na área de educação entre os governos de Brasil e Timor-Leste teve duração inicial de cinco anos, compreendido entre os anos de 2005 e 2010. O Brasil enviou anualmente cerca de 50 professores brasileiros para o Timor-Leste cabendo à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de sua Diretoria de Relações Internacionais, a responsabilidade pela seleção de professores-bolsistas para atuar na formação, em Língua Portuguesa, de professores de vários níveis de ensino de Timor-Leste.

A Capes planejou o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (doravante PQLP) em Timor-Leste objetivando difundir a língua portuguesa; para isso, o PQLP esteve dividido em quatro projetos: Procapes, Profep, Elpi e Pós-Graduação/UNTL.

O Projeto de Capacitação de Professores da Escola Primária (doravante Profep) teve como objetivo habilitar, em magistério, os professores que não possuíam nível secundário e estavam em exercício nas escolas primárias de Timor-Leste. Sua matriz curricular contempla as áreas de estudo do ensino secundário e as áreas pedagógicas específicas para formação docente. O Profep-Timor foi uma versão do programa brasileiro denominado Proformação.

O Ensino de Língua Portuguesa Instrumental (doravante Elpi) teve como objetivo oferecer conhecimentos teóricos e práticas de conversação para a aquisição do português a professores, pessoal administrativo, técnicos e dirigentes da Univer-

sidade Nacional de Timor Lorosa'e e dos demais ministérios da República Democrática de Timor-Leste, que não possuíam domínio da Língua Portuguesa.

O Projeto de Pós-Graduação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (doravante PG-UNTL) teve como objetivo capacitar profissionais na área da educação para o ensino, pesquisa e a extensão nas diversas áreas do conhecimento; formar profissionais aptos a utilizarem o conhecimento adquirido nas áreas específicas para atuarem em instituições públicas ou privadas.

O projeto Procapes foi o maior projeto da cooperação brasileira e envolveu cerca da metade de seus integrantes. Os professores do Procapes eram licenciados e/ou pós-graduados em Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia. Conforme consta no prefácio das sebatas (termo usado para designar os livros didáticos produzidos pela cooperação brasileira) de 2009, a partir de 2005, quando foram elaboradas as sebatas do primeiro ano da educação pré-secundária (equivalente ao ensino fundamental no Brasil), foram produzidos, a cada ano, os livros das séries sucessivas. Em 2009, chegou-se até o segundo ano do ensino secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil) e esperava-se, em 2010, concluir essa coleção de livros. Acompanhava as sebatas, a partir de 2007, o Guia do Professor, com orientações, exercícios e respectivas soluções. Os livros tiveram que se guiar pelo currículo indonésio - tido com currículo transitório – por falta de um currículo definitivo da educação pré-secundária e secundária.

No contexto da problematização, informa-se que com este estudo busca-se fazer um balanço crítico da política brasileira de cooperação em educação em Timor-Leste. Portanto, busca-se analisar o funcionamento na prática do programa brasileiro em Timor-Leste, que se revestindo de um caráter inovador se propõe a definir um conjunto de princípios, objetivos e prioridades setoriais fundamentais à continuação das atividades de cooperação do governo brasileiro naquele país.

Para tanto, analisa-se o ensino oferecido pela cooperação brasileira em Timor-Leste no período 2005-2010, buscando verificar se realmente contribuiu com o desenvolvimento da educação timorense, e, com isso, vislumbra-se entender as possíveis causas dos problemas no programa educacional brasileiro refletidos no exterior e suas influências positivas e negativas no desenvolvimento timorense. Para isso se fazem os seguintes questionamentos: a) Como funciona o programa brasileiro de cooperação educacional em Timor-Leste? b) Como se aplicam as metodologi-

as de ensino utilizadas pelos professores brasileiros? c) Quais são as possíveis soluções para os problemas de ordem técnica enfrentados pelos programas brasileiros em Timor-Leste? d) Que ideias positivas usadas nos cursos de formação de professores timorenses são passíveis de serem adotadas nas escolas brasileiras? e) Como as influências culturais entre Brasil e Timor-Leste afetam a interação entre os professores brasileiros e timorenses?

Nesse contexto, esta dissertação de mestrado está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se o desenho metodológico da pesquisa. No capítulo seguinte faz-se uma apresentação da nação timorense, lembrando sua história e os caminhos que o país trilhou para receber ajuda internacional, especialmente do Brasil. No terceiro capítulo apresenta-se uma visão pessoal da experiência do autor da pesquisa sobre sua atuação em Timor-Leste afim de fazer o leitor perceber o cotidiano pessoal e profissional do professor brasileiro em missão e com isso entender melhor as respostas dos sujeitos da pesquisa. No quarto capítulo, avalia-se o programa brasileiro de qualificação docente e ensino em língua portuguesa em Timor-Leste, gerenciado pela Capes, enfatizando a percepção a partir de uma amostragem de professores brasileiros que participaram da missão brasileira. Ainda neste capítulo se discute o acordo de cooperação entre Brasil e Timor-Leste e as implicações positivas e negativas na recente história de Timor-Leste.

OBJETIVOS

Este estudo visa avaliar a política de cooperação em educação do governo brasileiro em Timor-Leste, enfatizando as relações existentes entre as metodologias de ensino e as contribuições brasileiras para a educação timorense, com a formação de professores de Timor-Leste.

Objetivo Geral

Avaliar o programa brasileiro de qualificação docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste.

Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Delinear os processos históricos da independência de Timor-Leste;

2. Descrever a cultura e a identidade do povo timorense;
3. Descrever o programa brasileiro de cooperação educacional em Timor-Leste a partir da ótica dos professores brasileiros participantes;
4. Relatar experiências sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores brasileiros nos cursos de formação de professores.

CAPÍTULO 1

TRILHANDO UMA ANÁLISE

“Na ponta da minha baioneta escrevi a história da minha libertação.”

(Autor desconhecido. Inscrição em um muro no distrito de Manatuto, Timor-Leste)

Para trilhar uma análise que concretizasse os objetivos desta pesquisa, se partiu da delimitação da metodologia em suas diversas vertentes a fim de que de uma forma bem simples, se procurasse respostas para as questões norteadoras.

A busca pela sustentabilidade dos argumentos a serem discutidos aqui seguiu diversos prismas. Iniciando em uma abordagem mais filosófica, onde se encontra em Minayo (1993) uma primeira consideração, quando a autora diz que a atividade básica das ciências na sua indagação é a descoberta da realidade. A realidade no caso, de Timor-Leste, e do programa brasileiro de cooperação educacional; portanto, a pesquisa desta dissertação será tratada como uma atividade de aproximação sucessiva da realidade fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Entretanto, a visão de mundo de um estrangeiro em Timor-Leste pode estar presa a dogmas e preceitos, que podem se apresentar de maneira estranha diante de uma ecologia de saberes a serem discutidos; nesse ponto, a pesquisa buscará retratar a atividade cotidiana, como bem proclama Demo (1996) quando diz que a pesquisa é um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático.

Diante de uma realidade tão adversa, quanto a timorense, torna-se necessário que a pesquisa assuma também um caráter pragmático. Como lembra Gil (1999), a pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Portanto, o objetivo fundamental deste trabalho será de descobrir respostas para as questões que envolvem o programa brasileiro em Timor-Leste, mediante o emprego de procedimentos científicos.

A pesquisa desta dissertação, na vertente de sua natureza, apresenta um caráter básico, ou seja, se objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço

da ciência, entretanto sem aplicação prática prevista, mas envolve verdades e interesses universais.

A problemática seguiu uma abordagem qualitativa. Como afirmam Silva e Menezes (2001), a abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Silva e Menezes (2001) destacam ainda que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. O pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Na vertente relacionada aos objetivos, a pesquisa foi de uma modalidade descritiva. Esse tipo de pesquisa segundo atribui Gil (2001), visa descrever as características de determinada temática, no caso a cooperação brasileira em Timor-Leste e o estabelecimento de relações entre variáveis que se apresentam nos objetivos. Portanto, nesta dissertação se usou técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, se realizou uma pesquisa bibliográfica, elencando publicações impressas e em mídia realizadas sobre Timor-Leste, sobre cooperação internacional e sobre educação. Usou-se também documentos oficiais de Brasil e Timor-Leste, como o Acordo de Cooperação do Brasil com Timor-Leste e o relatório do coordenador do projeto. O levantamento, característico de pesquisas descritivas, conforme informa Gil (1991) envolveu a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se desejou conhecer.

Finalmente, o procedimento técnico de pesquisa *ex post-facto*, visto que a análise a ser trilhada se realizou depois dos fatos. Ressaltando que o trabalho se desenvolve a partir da interação entre o autor da dissertação e os membros da cooperação brasileira em Timor-Leste.

Para a elaboração inicial desta dissertação, partiu-se de uma pesquisa hermenêutica e bibliográfica da educação e da sociedade de Timor-Leste, utilizando técnicas e procedimentos etnográficos, e buscou-se fazer uma representação da

sociedade e da cultura timorense enfatizando as dificuldades inerentes à representação das culturas. Conforme propõe Mattos (2001), tanto a etnografia mais tradicional (Geertz, 1989, Lévi-Strauss 1964) quanto a mais moderna (Erikson, 1992; Woods 1986, Mehan, 1992; Spidler, 1982; Willis, 1977), envolvem longos períodos de observação, de um a dois anos.

As observações etnográficas desta pesquisa duraram cerca de três anos, compreendidos entre os anos de 2008 e 2010, e segundo Mattos (2001) informa, este período se faz necessário para que o pesquisador possa entender e validar o significado das ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam a mesma ação, evento ou situação interpretada.

A abordagem etnográfica se limitou a professores timorenses participantes dos cursos oferecidos pela Cooperação Internacional em Educação Brasil/ Timor-Leste nos anos de 2008 a 2010, e da observação de habitantes dos distritos de Dili e Ainaro, em Timor-Leste.

Os sujeitos da pesquisa foram 10 (dez) e referem-se a uma amostragem teórica de alguns participantes, não de sua totalidade. Trata-se, portanto de uma amostragem intencional, ou seja, será escolhido um professor de cada área de atuação da cooperação brasileira em Timor-Leste: português, matemática, biologia, química e física. Somam-se a estes a participação de coordenadores, bem como, um membro da cooperação jurídica brasileira que atuou diretamente com os professores brasileiros e finalmente, um professor que tenha participado de todos os anos da missão (2005-2010), sendo estes os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos no estudo. A escolha dos participantes foi de participação voluntária baseada em técnica de pesquisa social desenvolvida em 1967 por Glaser e Strauss (*apud* Flick, 2004) denominada de amostragem teórica.

1.1 A metodologia da pesquisa

Analisar a cooperação brasileira em educação em Timor-Leste se refere a uma pesquisa que visa a construção de conhecimento original de acordo com certas exigências científicas; portanto, ao trilhar sua cientificidade se obedeceram aos critérios ressaltados por Silva e Menezes (2001), de coerência, consistência, originalidade e objetivação.

Goldenberg (1999) salienta que uma pesquisa científica precisa preencher alguns requisitos, como a existência de questionamentos que se deseja responder.

Goldenberg (1999) também considera importante que se elabore um conjunto de passos que permitam chegar às respostas dos questionamentos, e a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

Para se conseguir trilhar uma análise da política de cooperação em educação do governo brasileiro em Timor-Leste se fez necessário iniciar a busca das respostas dos questionamentos com a discussão dos processos históricos da independência de Timor-Leste. Nesta etapa se fez necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, identificando na história de seus dominadores os reflexos no cotidiano atual dos timorenses.

Nas etapas seguintes buscou-se caracterizar a cultura e a identidade do povo timorense, partindo de levantamentos, pesquisas documentais e pesquisas bibliográficas. O próximo passo foi de descrever o programa brasileiro de cooperação educacional em Timor-Leste, para tanto a pesquisa foi documental e pesquisa *ex post-facto*.

A pesquisa *ex post-facto* também foi usada para relatar as experiências sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores brasileiros, bem como a pesquisa descritiva, com o uso de questionários e relatos de observação sistemática.

Ao final o material foi sistematizado trilhando no funcionamento do programa brasileiro, bem como se relacionou ideias positivas usadas nos cursos de formação de professores timorenses passíveis de serem adotadas nas escolas brasileiras e vice-versa. Entendendo que quem ensina de repente aprende, nas considerações se apresentou um entendimento de como as influências culturais de Brasil e Timor-Leste afetam a interação entre os professores brasileiros e timorenses.

1.2 As fases da pesquisa

Esta pesquisa, amparada na abordagem qualitativa, buscou compreender e aprofundar conhecimentos sobre a política de cooperação do governo brasileiro em educação em Timor-Leste. Nessa abordagem, segundo Bogdan e Biklen (*apud* Ludke e André, 1986) se permite o estudo do fenômeno a partir do contato direto do pesquisador com a situação a ser investigada, em que se procura verificar, na pers-

pectiva dos participantes, como o fenômeno se manifesta em todos os seus aspectos.

Entretanto, todos os dados da realidade foram considerados importantes, pois o interesse em estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

O compromisso desta pesquisa foi de garantir a confiabilidade dos resultados e das informações, por meio do respeito na descrição e na compreensão do material coletado.

A análise recaiu sobre o programa de qualificação docente em língua portuguesa em Timor-Leste. Por razões éticas, foram omitidos os nomes dos cooperantes brasileiros.

Para validar as questões norteadoras levantadas neste estudo, se aplicou um questionário (ANEXO 1) para coleta de dados com questões de múltipla escolha e de respostas abertas, além de entrevistas realizadas por profissionais brasileiros que cobriram o processo de independência de Timor-Leste divulgadas na mídia. Também se usou um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 2), analisado e assinado pelo respondente da pesquisa. Documentos que foram submetidos ao comitê de ética para ponderações, conforme os protocolos legais vigentes na UFAM (ANEXO 3). Ao longo da discussão e do questionário se fala do acordo de cooperação entre Brasil e Timor-Leste. Os pareceres que instituíram o programa constam em anexo (ANEXO 4)

Os dados coletados foram organizados e sistematizados por meio de análise gráfica e textual com mensuração quantitativa para as questões objetivas e qualitativas para as questões abertas, e assim criar o perfil do entrevistado, para então partir para a análise qualitativa do material.

Faz-se necessário informar que a pesquisa se iniciou na vertente etnografia, no momento em que o autor se deslocou do Brasil para o Timor-Leste em 2008, e iniciou sua sistematização no momento que se fez a primeira reunião com o orientador, pois foi nesse momento que se traçou a trilha da análise da pesquisa, bem como o *brainstorming* e sua conceptualização.

A apresentação dos resultados se dará da seguinte forma: iniciaremos com os resultados do levantamento bibliográfico sobre a história de Timor-Leste mesclada à percepção do autor da pesquisa sobre o país; seguiremos então na vertente do

cotidiano do professor cooperante em Timor-Leste, ressaltando os aspectos culturais, sociais e econômicos, importantes para o entendimento de algumas respostas obtidas pelos sujeitos da pesquisa; na parte final apresentaremos os dados da pesquisa de campo. As opiniões dos entrevistados mescladas aos amparos bibliográficos correlacionados aos temas discutidos.

CAPÍTULO 2

TIMOR-LESTE – ENTRE A ESCURIDÃO E O AMANHECER

“Recorda a tua fé guerreira, a lealdade, e a ternura do teu lar sem limites, nos caminhos do inesperado ou no imprevisto da partilha definitiva. Lembra pela última vez que a história da tua ancestralidade, é a história da tua Terra Mãe.”

(Crisódio T. Araújo, poeta timorense)

Entre a escuridão, o amanhecer, e a uma nova escuridão, sombras e glórias permeiam o coração da nação dos crocodilos: Timor-Leste. Ao relatar a história de um país marcado por invasões e usurpações de sua soberania, faz-se necessário destacar que a República Democrática do Timor-Leste, como um dos países mais jovens do mundo, está localizada na parte oriental da ilha de Timor, tendo sua capital, Díli, localizada na costa norte.

Martins (2010) relata que o território do Timor-Leste faz fronteira a oeste com a província indonésia de Nusa Tenggara Timur, conhecida também como Timor Ocidental. Ao norte é banhado pelo Mar de Savu e pelo estreito de Wetar, enquanto que ao sul o Mar de Timor faz a ligação com a Austrália. Na parte ocidental da ilha encontra-se o enclave de Oecusse, dentro do território indonésio, que a exemplo das ilhas de Ataúro e de Jaco fazem parte do território timorense (Fig. 1).

Figura 1 - Mapa geográfico de Timor Leste, no detalhe a localização do país no mapa mundi.



FONTE: Portal do Governo de Timor-Leste. <http://timor-leste.gov.tl/?p=547&lang=pt>

A história de Timor-Leste é marcada por três grandes períodos de colonização, que marcaram seu povo em gerações distintas. O primeiro período que perdurou por quatrocentos e sessenta e três anos foi de domínio de Portugal. Martins (2010) informa que o período seguinte teve início a partir da invasão indonésia na década de 1970, quando Timor-Leste foi ocupado pela Indonésia e anexado como sua 27ª província, recebendo o nome de Timor Timur, caracterizando o segundo domínio, o indonésio.

Em 30 de Agosto de 1999 o resultado do referendo organizado pela Organização das Nações Unidas, apontou que cerca de 80% do povo timorense optou pela independência. Nesse momento nascia uma nova era, a da liberdade.

Os períodos que retratam a luta pela liberdade e soberania da nação timorense passam a ser retratados neste capítulo, visando situar historicamente o país e entender os entraves que impedem ou explicam o desenvolvimento da educação em Timor-Leste na atualidade, bem como colocam em risco a sobrevivência da língua portuguesa no país.

2.1 Domínio português

Portugal, historicamente, é um país que através da época das grandes navegações, conquistou muitas partes do mundo, e na Ásia esta conquista atende pelo nome de Timor-Leste, entre outras colônias na região.

O domínio de Portugal sobre Timor-Leste compreende os anos de 1512 a 1975. Bolina (2005) relata que Timor-Leste esteve desde o século XVI em regime colonial sob a soberania dos portugueses, havendo um curto espaço de tempo nesse período de ocupação por outro país, no caso o Japão, durante a II Guerra Mundial, entre os anos de 1942 e 1945.

No quesito educação, o período de dominação portuguesa em Timor-Leste pode ser retratado como uma extensão do modelo educacional português. Como Forganés (2001) relata, o ensino nessa época seguia o que poderia se chamar de “modelo salazarista”, ou seja, era totalmente lusocêntrico, os timorenses eram obrigados a aprender sobre a história e a cultura do dominador, Portugal, e praticamente nada sobre a colônia, Timor-Leste. Esse “modelo salazarista” levou uma parte da elite timorense educada nessas escolas a menosprezar os dialetos locais, como tétum, uma das línguas-mãe.

Na atualidade, ao conversar com timorenses com mais de 40 anos é comum relatos como os que certa vez ouvi enquanto participava de uma festa de *desluto*¹ no bairro Bidau Lecidere, que no “tempo dos portugueses” estes eram obrigados a estudar tudo sobre Portugal, tanto que estes sabiam muito mais da geografia do dominador do que de sua própria região.

Todo material didático oficial que chegava às escolas timorenses era o mesmo que era usado nas escolas públicas portuguesas, pois, o português não representava uma ameaça para as línguas com as quais coabita. Segundo Forganés (2001) isso se deve ao fato de o português ter menos prestígio internacional.

Em todas as colônias conquistadas mundo afora, os portugueses difundiram seu idioma através do ensino, que impregnou as línguas locais tanto de expressões, vocábulos como até mesmo das estruturas sintáticas do português, tanto que Forganés (2001, p. 434) ao falar da língua da resistência e da identidade cultural relata que “foi o fato de falar português e a influência de Portugal que deram ao Timor-Leste uma identidade distinta das outras 13 mil ilhas e 200 milhões de habitantes do arquipélago indonésio.”

Ao tratar da identidade timorense percebe-se que a história de Timor-Leste se confunde com a história de seu primeiro colonizador, Portugal. Tanto que, Almeida (2008) destaca que foi no ano de 1975, que ao se beneficiar da Revolução dos Cravos e dos acontecimentos de 25 de Abril de 1974² em Portugal, que culminaram com a queda da ditadura de Salazar, Timor-Leste declarou a sua independência, à luz dos conflitos internos de Portugal.

No período que se seguiu ao “25 de Abril de 1974”, em que as palavras de ordem em Portugal eram as de autodeterminação para os povos colonizados e de imediata retirada das colônias, Timor-Leste conquista a libertação e organiza-se politicamente com a criação dos três partidos: UDT, FRETILIN e APODETI (BOLINA, 2005).

¹ Desluto: Confraternização familiar que visa parar de usar roupas negras pela morte de ente querido. Ocorre um ano após a morte do familiar.

² Revolução dos Cravos refere-se a um período da história de Portugal resultante de um golpe de Estado militar, ocorrido a 25 de Abril de 1974, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933, e que iniciou um processo que viria a terminar com a implantação de um regime democrático, com a entrada em vigor da nova Constituição a 25 de Abril de 1976. Este golpe é conhecido pelos portugueses como 25 de Abril.

Os conflitos em Portugal resultaram no abandono de sua colônia, Timor-Leste; então, coube ao partido FRETILIN, a Frente Revolucionária pelo Timor-Leste Independente, em 28 de Novembro de 1975, proclamar a independência de Timor-Leste. Nascia então, a República Democrática de Timor-Leste. Independência que seria curta, pois, Timor-Leste estava prestes a conhecer seu novo algoz.

Bolina (2005) relata que nove dias após a proclamação da independência de Portugal, o território timorense foi invadido por tropas militares da República da Indonésia, que nessa época vivia sob a ditadura de Suharto³, e tornou-se, durante os próximos 24 anos, na pobre e maltratada 27ª província indonésia. Com isso, o período de colonialismo português terminava e iniciava-se o período do neocolonialismo indonésio.

2.2 Domínio indonésio

Para avaliar o impacto nos dias de hoje da ação indonésia em território timorense se faz necessário revisitar a história linguística da Indonésia; com isso se perceberá porque a reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste parece fadada ao fracasso. Timor-Leste respira atualmente com uma alma linguística indonésia.

Entre os estudos sobre linguística indonésia, destacam-se os de Ricklefs (1993) e Zahorka (2007). Estes autores descrevem a Indonésia como sendo um agrupamento de pequenos estados independentes, que tinham em comum apenas as influências do hinduísmo e do budismo até o Século XVI. O divisor de águas foi a chegada dos europeus ao arquipélago, fato ocorrido na época das grandes navegações. Esta condição possibilitou a conquista da Indonésia pelos europeus, entre eles os britânicos e também os portugueses, mas principalmente pelos holandeses, que chegaram com suas línguas e suas culturas.

A Indonésia, segundo retratam autores como Ricklefs (1993) e Zahorka (2007) fazia parte da Companhia Holandesa das Índias Orientais desde o princípio do século XIX. Esse período é conhecido na história indonésia como a “Era de Ouro da Indonésia”, pois foi nessa época que os europeus modernizaram a agricultura do país, o que possibilitou grandes riquezas para a nação.

³ Hadji Mohamed Suharto (Kemusuk, Yogyakarta, 8 de Junho de 1921 — Jacarta, 27 de janeiro de 2008) foi um general e presidente da Indonésia entre 1967 e 1998. Em 30 de Setembro de 1965, Suharto orquestrou um golpe, apoiado pela CIA, que foi acompanhado pelo massacre de comunistas e democratas indonésios e que resultou num genocídio que fez entre 500 mil e dois milhões de vítimas, perante a indiferença mundial.

As mudanças da Indonésia enquanto nação estão diretamente relacionadas aos acontecimentos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial na Europa, quando a Holanda foi ocupada pelos alemães. Foi nesse período que se iniciou a libertação indonésia de seu colonizador. É importante destacar que, durante a Segunda Guerra Mundial, a Indonésia, a exemplo de Timor-Leste, também foi tomada pelos japoneses.

Ricklefs (1993) e Zahorka (2007) relatam que depois de um período de ocupação japonesa durante a Segunda Guerra Mundial, o governo holandês promoveu profundas reformas democráticas que refletiram na Indonésia. Mudanças que culminaram com a consolidação do Estado indonésio atual. Com isso, a Indonésia se tornou independente em 1949.

Ricklefs (1993) e Zahorka (2007) informam que embora só tenha tido sua independência reconhecida em 1949, a República da Indonésia oficialmente nasceu antes, no dia de 17 de Agosto de 1945. Sukarno⁴, um dos líderes nacionalistas foi o primeiro presidente da nova República. Nos anos que se sucederam entre as décadas de 1950 e 1960, Sukarno alinhou o país pelo socialismo e entrou em guerra com a Malásia, uma das nações vizinhas.

A história da Indonésia começa a se escrever junto com a história de Timor-Leste com a ascensão de seu algoz, o ditador indonésio Suharto. Foi em 1965, que Sukarno sofreu uma tentativa de golpe de estado, entretanto, este foi impedido pelo general militar Suharto. Ricklefs (1993) e Zahorka (2007) contam que o general Suharto aproveitou-se da situação e após alguns massacres, tomou o poder da Indonésia. Suharto foi reeleito pelo povo por cinco vezes consecutivas, e nesse período anexou o Timor-Leste ao estado indonésio.

Ricklefs (1993) e Zahorka (2007) destacam que Suharto esteve sob pressão de uma crise financeira que assolou a Indonésia no final da década de 1990. Esse acontecimento o obrigou a renunciar em 1997, fato que fez reascender o desejo de libertação dos timorenses. Ainda em 1997, o vice-presidente Bacharuddin Jusuf Habibie foi empossado em seu lugar e permaneceu no cargo até 1999, quando concorreu a reeleição e perdeu para a filha de Sukarno, Megawati Sukarnoputri.

⁴ Sukarno (Surabaia, 6 de junho de 1901 — Jacarta, 21 de junho de 1970) foi presidente da Indonésia de 1945 a 1967. Como muitos javaneses, Sukarno não tinha sobrenome.

Megawati não foi empossada nessa ocasião, pois seu partido a substituiu por Abdurrahman Wahid. Nessa época, as fraquezas internas da Indonésia deram impulso à guerrilha em Timor-Leste, e ao mesmo tempo, Megawati assumiu a presidência da Indonésia. A pequena ilha timorense passa a influenciar no destino de seu dominador, a Indonésia.

Trazendo a história indonésia em uma vertente educacional, percebe-se como historicamente os indonésios conseguiram abolir idiomas alóctones do país, fato que se repetiu com a língua portuguesa em Timor-Leste.

Para Forganés (2001), quando a Indonésia se tornou independente da Holanda, aboliu totalmente o idioma holandês do país. A língua de comunicação com o mundo passou a ser o inglês, ensinado nas escolas. Como língua nacional, embora as lideranças políticas fossem todas da ilha de Java, adotou-se o malaio, falado em boa parte do território indonésio com o nome de *bahasa* indonésio. Suharto impôs o idioma como princípio de unificação do país e para a criação de uma identidade nacional.

A mesma imposição de unificação nacional através da língua malaio se aplicou ao Timor-Leste, onde após a invasão em 1975, o ditador Suharto decidiu banir todos os professores que davam aulas em português das salas de aulas timorenses, sendo substituídos por professores que ensinavam em *bahasa* indonésio, formando essa e as gerações seguintes nesse novo idioma. O choque inicial de ter um professor dando aulas em outra língua se transformou em uma arma de lavagem cerebral, e um golpe fatal contra a língua do antigo dominador.

Relatos dos professores timorenses que viveram nesta época e que participaram de cursos de formação de professores da Cooperação Brasileira em Educação nos últimos anos informam que muitos desses profissionais foram perseguidos, e a maioria fugiu para as montanhas. São relatadas histórias desse período como prisões de professores em vários distritos que posteriormente eram levados para a ilha de Ataúro, relatos regados a fome, ódio, dor e violência.

Durante o domínio indonésio, muitos professores timorenses eram “premiados” pelos militares indonésios com falsas bolsas de estudos em Jacarta, capital da Indonésia. Entretanto, encontravam apenas outra Jacarta, esta, em território timorense, assustadoramente conhecida como Jacarta II. Os professores timorenses re-

latam que muitos dos seus colegas eram levados para Jacarta II e do alto de um penhasco eram lançados um a um. Quem sobrevivia, desaparecia com medo, e muitos fugiam para a Austrália e para Portugal. Esses acontecimentos faziam crescer o ódio e o desejo timorense de libertação.

Forganes (2001) relembra que com a invasão indonésia e com a proibição do português, a Igreja Católica adotou o tétum como língua litúrgica, e teve de traduzir o missal e partes da Bíblia. Relembra também que por oposição à dominação cruel dos indonésios, o tétum incorporou muitas palavras e estruturas portuguesas, com isso o português sobrevive em tempos de ocupação indonésia.

Entretanto, apesar de incorporar palavras portuguesas, na atualidade, os timorenses que não falam a língua portuguesa, não conseguem diferenciar quais seriam essas palavras que estão no tétum, mesmo nas mais faladas como “obrigado” e “boas tardes”; com isso, o português tem termos e expressões faladas, mas não percebidas como pertencentes à língua portuguesa.

Ao final de 1999 a realidade educacional de Timor-Leste mostrava que a língua indonésia, e as metodologias usadas pelo governo indonésio para unificar a nação através da língua havia surtido efeito. Os timorenses agora falavam, escreviam e liam em *bahasa* indonésio. A herança de Suharto persiste até na atualidade, onde os canais de televisão mais assistidos são da Indonésia, principalmente os que exibem telenovelas, inclusive as produções brasileiras, dubladas.

Os conflitos entre Timor-Leste e Indonésia se intensificam no final da década de 1990 e uma luz começa a brilhar no final de uma grande jornada. Graças ao trabalho diplomático dos “exilados” surge a proposta de realizar um plebiscito para o povo timorense decidir se permaneceria ou não como parte do Estado indonésio; em breve os timorenses iriam decidir seu futuro. A luz que brilha em meio à escuridão é uma luz de fogo que queima o sonho macabro de Suharto de unificação (Fig. 2).

Figura 2. Veteranos de guerra com seus trajes típicos, incluindo a “Katana”, uma espécie de arma branca.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira.

Forganes (2001) esteve presente no momento da libertação do domínio indonésio como repórter, e relata acontecimentos daquele final de setembro e começo de outubro de 1999:

Dili cheira a queimado, morte e destruição. A visão é alucinante. Quarteirões inteiros de casas brancas incendiadas, devoradas por enormes labaredas negras, saqueadas, destruídas. (...) Até onde a vista alcança, tudo é desolação. (...) As ruas estão repletas de lixo, destroços, o cheiro é insuportável. Só as igrejas escaparam aos incêndios e, mesmo assim, nem todas (p. 27).

O Timor-Leste fecha um novo ciclo, o do domínio indonésio, o ano é 1999. Uma nação começa a surgir. Hoje, passada mais de uma década do fim do domínio indonésio e da reimplantação do português como segunda língua oficial do país, o que se percebe é que um dos impasses na formação da identidade timorense é a reação negativa dos jovens que foram educados em indonésio à restauração da língua portuguesa. A frase da moda é “o português é muito difícil”, frase repetida e proclamada de leste a oeste da ilha do crocodilo.

Todo o sangue derramado pelos indonésios não os fez desejar banir o *bahasa* indonésio; a identidade unificada indonésia sonhada por Suharto vive com a

mídia que invade as residências timorenses com a televisão. A explicação para isso pode estar relacionada também ao fato de a maioria dos timorenses possuírem familiares no lado oposto da ilha, familiares que decidiram continuar sendo indonésios no final dos conflitos.

2.3 Terceiro período: uma nova nação do mundo

O surgimento de uma nova nação, formada por diversas etnias, que falavam e falam entre 17 e 37 línguas diferentes é uma realidade. Entretanto, como Albuquerque (2010) relembra, durante a ocupação indonésia tentou-se tratar o povo timorense como um só, reduzindo a nação, no plano linguístico, a duas línguas – tétum e malaio (Fig. 3).

Figura 3. Timorenses relembram o dia da independência no distrito de Baucau.



FONTE: Agostinho Conceição

Agora, como nação livre, a língua malaia foi substituída oficialmente pela língua portuguesa, tida como um símbolo de resistência, mas não de uma língua falada. Surge uma nova nação, um amanhecer com um idioma perdido em meio à escuridão que assolou um país durante 24 anos. Um país em busca de uma identidade própria sob uma intervenção dita humanitária que é regada a interesses dos mais variados que fizeram países como o Brasil aportar em terras tão distantes com um programa de cooperação educacional que introduz ideais tão surrealistas quanto se pode supor, ao se conseguir unir professores de diferentes formações e diferentes concepções culturais de um Brasil alheio a Timor-Leste, professores de comportamentos etnocêntricos por sua própria natureza. Timor-Leste, agora é assim, sobrevive entre a escuridão e o amanhecer.

2.4 Atualidade: educação e sociedade

A educação e os campos que corroboram com o desenvolvimento do ensino perpassam os ideais dos educadores, pois, existem questões que vão de encontro à reforma educacional. Essas questões são chamadas de “crises”, ou seja, são os entraves da educação globalizada. Um fantasma que assusta os educadores timorenses.

Timor-Leste vive um período de validação do conhecimento em função de pessoas e instituições dos mais diversos países, que entendem que conhecem a sociedade timorense, e com isso usam esse conhecimento para matar a identidade através da ideia de que Timor-Leste, a exemplo de todas as sociedades do mundo, evoluirá para o ideal de sociedade vigente na Europa ou em seus países de origem, segundo diretrizes de etnocentrismos vigentes, construindo com isso uma nova identidade para o povo timorense.

As mudanças são forçadas pela comunidade internacional, senão vejamos alguns exemplos da criação da “crise da educação” a partir de contextos históricos de Timor-Leste e do mundo moderno.

Stavenhagen (1999), membro da Comissão Internacional da UNESCO sobre Educação para o Século XXI, exatamente no ano em que Timor-Leste tem sua guerra pela independência da Indonésia, em 1999, relata que a educação é muito mais do que livros, que o ato de educar exige comprometimentos que se fundamentam em pilares. Entre esses pilares que Stavenhagen destaca está o aprender dos seres humanos a viver juntos neste novo mundo inter-relacionados, com as suas migrações em massa e os conflitos étnicos, bem como, aprender a conhecer o desenvolvimento de competência dos alunos em interpretar e explicar os fatos, do pensamento racional, que não deve ser encarado como uma simples finalidade de adquirir o conhecimento, mas também se deve almejar a sabedoria.

Mais de dez anos após Stavenhagen proferir este discurso, as dádivas dos pilares educacionais parecem ainda padecer de patologias em muitos países em desenvolvimento. Stavenhagen (1999) falava sobre o mundo em que vivemos e da necessidade de aprender a fazer, de adquirir competência para enfrentar as mudanças tecnológicas e se fazer útil nos mercados de trabalho, e aprender a ser, de um desenvolvimento pleno como um indivíduo livre e como um membro

responsável de uma sociedade maior. Um discurso que sem dúvida vai ao encontro do repensar da educação na última década, tendo em vista que as crises educacionais se tornaram cada vez mais visíveis, indicando as enfermidades que se aproximam nos processos de ensino e aprendizagem no mundo inteiro.

Um repensar da educação em um país pós-guerra, como Timor-Leste, onde a crise apresenta características peculiares, pois engloba fatores que por muitas vezes se tornam alheios aos próprios timorenses, que ao fugir de uma destruição cultural cruel por uma ação de colonização pela Indonésia, foram levados a cair sobre uma nova forma de acultramento, a cooperação internacional. Esse tipo de cooperação, com seus preceitos e seu modo de pensar, que expõe o homem timorense a uma vitrine com um rótulo de alguém que precisa ser salvo de um massacre que o mundo não consegue ver, ou não se interessa em ver, pois não entende o ser social timorense. Nesse contexto surge uma nova nação chamada de Timor-Leste.

Para o gênese de Timor-Leste acontecer muitos conflitos cobriram o país de sangue e glória, como já se citou anteriormente. Entretanto, entender o novo Timor-Leste perpassa entender as causas dos conflitos, que interesses teriam tantos países em ajudar uma nação tão pequena perdida no sudoeste asiático. Os conflitos tinham um plano de fundo: os interesses econômicos e políticos dos Estados Unidos, da Indonésia e principalmente, da Austrália. A Austrália e seu comportamento dúbio, que de aliado do inimigo indonésio nos anos de 1970 se transforma em um defensor de Timor-Leste.

Interessante ressaltar as palavras de Falur Rate Laek, comandante da Falintil, o exército de libertação de Timor-Leste, ao falar sobre os conflitos pela independência no final do século XX para entender a formação da identidade cultural do timorense:

Os indonésios tinham armas dos Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Austrália, os campeões da defesa dos direitos humanos no mundo. Nós nos orgulhamos porque conseguimos resistir. Tudo o que nós recebemos foi apoio diplomático. O Timor está situado numa área geopolítica em que todos os países apoiavam a Indonésia, não havia como introduzir nada aqui. É um problema de interesse econômico e de hipocrisia mundial (citado por FORGANES, 2001).

Pelo menos 200 mil timorenses morreram no genocídio praticado pelo exército indonésio apoiado pelos americanos e australianos. Percebe-se que nem mesmo o massacre timorense comoveu os chamados campeões dos direitos humanos. Os interesses econômicos se sobressaíram aos interesses sociais, o que fez com que Estados Unidos e Austrália se unissem à ditadura militar indonésia e apoiassem a invasão a Timor-Leste. A Austrália foi o primeiro país a legitimar a invasão indonésia na década de 1970, e o fez pelo temor americano de ter uma “Cuba” do lado da Austrália, em alusão a comparar Timor-Leste à nação de Fidel Castro, principalmente com a Revolução dos Cravos em Portugal que introduziu naquele país um governo socialdemocrata e o avanço comunista na Indochina, caracterizado pelos governos de Vietnã, Camboja e Laos. Em plena guerra fria, ter um novo país comunista assustava os australianos e os americanos.

A identidade timorense naquele momento se baseava nos ideais de justiça dos revolucionários timorenses, e isso não era politicamente correto naquele contexto. Senão, comparemos os discursos proferidos pelos aliados nas décadas seguintes à invasão. No discurso histórico de Bob Hawke, Primeiro-Ministro da Austrália em 1990, referindo-se à invasão do Kwait: “É importante para a Austrália que o mundo compreenda que os países grandes não podem invadir seus vizinhos pequenos impunemente” (SANTANA, 1997, p.47 *apud* LAMARCA, 2003).

E também nas palavras de um funcionário graduado do Ministério das Relações Exteriores da Austrália, em meados da década de 1970:

Não vejo porque tanto barulho! O fato real é que só existem 700 mil timorenses; nós estamos preocupados mesmo é com nosso relacionamento com 130 milhões de indonésios (SANTANA, 1997, p.47 *apud* LAMARCA, 2003).

Sousa (2001) ao tratar do processo de descolonização do território timorense por Portugal destaca que este foi brutalmente interrompido em 1975 por uma ocupação prolongada e de violenta colonização da Indonésia, que foi definitivamente rejeitada e dissolvida pelo referendo de agosto de 1999. As pressões internacionais aumentaram com a violência e o massacre do povo timorense e com isso, depois de forte condenação da opinião pública mundial, do comportamento do exército indonésio, Estados Unidos e Austrália trocam de lado e passam a defender os timorenses com ameaças de repressões econômicas contra a Indonésia. Esta foi seguida pela

violência brutal, que se encerra com a intervenção das Nações Unidas, cujo comando das forças de paz era liderado pelos australianos.

A ONU entrou em Timor-Leste para administrar o processo de transição para a independência, dez anos se passaram e ela continua lá, mesmo com o país já estando com seu segundo presidente eleito pelo povo, José Ramos Horta.

Indubitavelmente, Timor Leste tornou-se uma questão importante no discurso político de muitos países, incluindo o Brasil. Sobre Timor-Leste neste novo cenário mundial, Sousa (2001) diz que o país é “objeto de preocupação para a política internacional e solidariedade”. Um interesse econômico que atende pelo nome de petróleo. Senão vejamos: na visita do então presidente do Brasil a Timor-Leste em 2008, Luís Inácio Lula da Silva, entre os discursos diplomáticos e de apresentação dos professores brasileiros, o presidente Lula proferiu a seguinte frase: “Hoje estão vindo os professores brasileiros, amanhã quem sabe vem a Petrobrás”. O discurso foi seguido de um sorriso constrangedor tanto da comitiva brasileira quanto das autoridades timorenses que estavam naquela manhã de julho de 2008 na escola que o Senai mantém em Dili. Constrangedor porque o petróleo timorense está nas mãos dos australianos (Fig. 4).

Figura 4. Visita do presidente Lula à Timor-Leste em 2008.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira

Interessante também perceber no cotidiano do povo Maubere, que é outra denominação para o timorense, que os processos de introdução de uma nova cultura não precisam ser de dominação ou de invasões sanguinolentas. Observando as

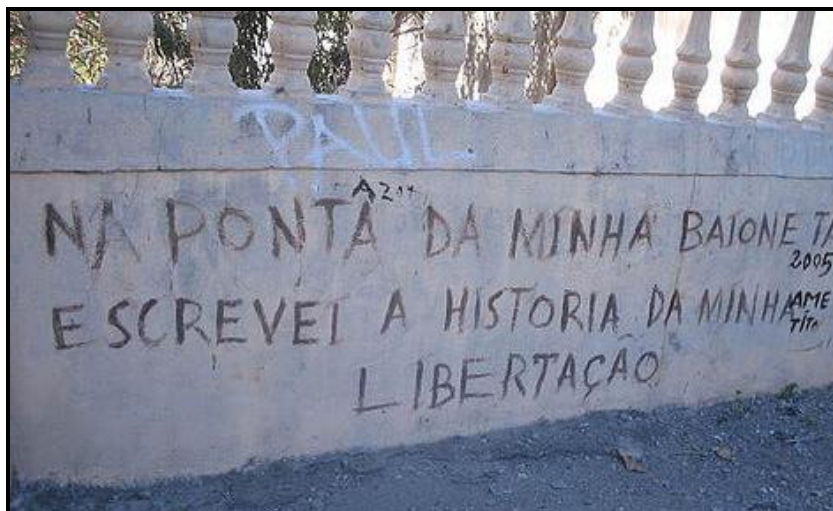
cooperações internacionais em Timor-Leste, percebe-se que o comportamento social do homem ocidental tem contribuído como um fator importante e corrosivo da identidade timorense, pois se encontram nas ruas de Dili, como bem diz Sousa (2001): “até comportamentos sociais praticamente desconhecidos para as populações locais”.

Nos dez anos seguintes à independência da Indonésia, o que se percebe é que os comportamentos sociais dos internacionais se tornaram “crises de identidade” inconscientes na mudança da visão de mundo do povo timorense. Como exemplos estão as mulheres estrangeiras usando biquínis nas praias de Dili do mesmo lado de mulheres timorenses que se banham completamente vestidas, mesmo as que usam calças jeans, isso tudo sob o olhar atento de uma nova geração de timorenses. Geração que há mais de dez anos quando ocorreu a independência eram crianças e hoje, muitos já são pais de família.

Sousa (2001), neste contexto, afirma que o imediatismo do discurso político ou a retórica da solidariedade preencheu o espaço do que não foi estudado e interpretado, o que não é ainda conhecido. Estas “crises de identidade” se fortalecem com uma febre de juventude baseada na aceitação e incorporação do novo em detrimento do velho.

Retomando o discurso cooperativista, lembrando Mauss (1974) em suas considerações sobre dádivas, é interessante perceber que as sociedades progrediram na medida em que elas mesmas aprenderam a estabilizar suas relações, a dar, a receber e a retribuir. Hoje, percebe-se que a nação timorense superou os conflitos com seus dominadores principais, a Indonésia e Portugal, as relações sociais e diplomáticas se estabilizaram, e com isso, as pessoas aprenderam a satisfazer interesses mutuamente e, enfim, a defendê-los sem terem que recorrer às armas (Fig. 5).

Figura 5. Inscrição em um muro no distrito de Manatuto.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira

Entretanto, como o mesmo Mauss (1974) ressalta ao falar de nosso mundo civilizado, as classes e as nações, bem como os indivíduos, devem aprender a opor-se sem massacrar-se e a dar-se sem sacrificar-se uns aos outros, ou seja, o remédio da crise que envenena a estabilização da nação timorense é um fator primordial na construção, na destruição ou na reconstrução da identidade timorense. Esta é uma dádiva a ser conquistada pelos timorenses diante de tantos discursos de globalização.

Nesse processo de profilaxia entra em cena o Banco Mundial, e seu discurso de que, para garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais. Nos primórdios de 1999, ano da libertação de Timor-Leste do domínio indonésio, o presidente do Banco Mundial, James Wolfensohn declarou, segundo relata Altman (2002), que a justiça social é uma questão tão importante quanto o crescimento econômico, e que em curto prazo você pode manter a desigualdade. Mas em longo prazo não dá para ter uma sociedade estável. E conclui que é necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária.

O discurso internacional de justiça social aliado ao crescimento econômico sem gerar desigualdades, soa muitas vezes, como um efeito placebo em diversos segmentos de uma nação, principalmente na reforma educacional e mesmo da reforma agrária de qualquer nação em desenvolvimento. Senão vejamos, analisando a história recente de Timor-Leste. Segundo Simião (2006) com o fim da Untaet, que foi

a administração transitória de Timor-Leste, em que as Nações Unidas tomavam para si a montagem dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário de Timor-Leste, sob o comando do diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Melo, e a restauração oficial da independência da República Democrática de Timor-Leste, em 20 de maio de 2002, os holofotes da mídia internacional tornaram-se bem mais modestos no país.

Sem holofotes, a nova nação aliada, a Austrália, conseguiu seu triunfo, o controle das reservas de petróleo em Timor-Leste. O mesmo Simião (2006) relata como é impressionante que um universo de valores internacionais circule tão forte pelo país, em especial pelas ruas de sua capital, Dili. Conceitos, valores, modos de pensar e estar no mundo, próprio de ideologias globalizadas, fazem-se presentes com a mesma força e vigor que formas muito particulares de se organizar a vida cotidiana, que contribuem para as questões que interferem na construção da identidade do povo timorense.

O discurso proferido não se revela no cotidiano das pessoas na atualidade, principalmente porque os timorenses ainda necessitam de arroz subsidiado pelo governo e de canco, um vegetal plantado nos esgotos de Dili, para alimentar as patologias de suas mentes e a homeostasia de seus corpos. Como diria Hegel (*apud* Bambirra, 2010), a Filosofia e o real aparecem como o processo que produz e percorre os seus momentos; e o movimento total constitui o positivo e sua verdade. Movimento esse que também encerra em si o negativo, que mereceria o nome de falso, se fosse possível tratar o falso como algo que se tivesse de abstrair.

A educação em Timor-Leste sofre de uma patologia, uma febre, caracterizada por refletir na sala de aula os sintomas que afligem a sociedade timorense, que é resultado de crises, onde interesses políticos corroem a identidade nacional. A realidade da sala de aula é uma e a da sociedade é outra, são campos antagônicos que propiciam a necrose da epistemologia docente.

2.5 A crise na sociedade refletida na educação timorense

As questões políticas de Timor-Leste ressaltam historicamente a máxima de que o inimigo de ontem é o aliado de amanhã, senão vejamos o que relata Lamarca (2003) sobre a ação australiana em terras Maubere: que desde a invasão indonésia em 1975, até a intervenção internacional em 1999 a política australiana para o Timor-Leste se modificou, de uma posição conivente com a invasão e o domínio indo-

nésio durante mais de vinte anos, para uma postura de engajamento na discussão sobre o *status* futuro do território, que culmina com a participação do país na intervenção internacional, assumindo o papel de liderança da força multinacional.

Os interesses econômicos se justificam pelo controle australiano do petróleo timorense, que divide opiniões, principalmente quando analisados em como se apresentava o país quando este assinou o contrato de exploração petrolífera em Timor-Leste. Por conseguinte, os anos que se sucederam à independência foram marcados pela forte presença australiana em terras Maubere. Essa seria a primeira crise que iniciou o envenenamento da identidade nacional.

Nas décadas de 1970 e 1980 a quantidade de timorenses que adquiriam cidadania australiana residindo em Darwin, cidade australiana mais próxima da ilha timorense, foi significativa. Foi nesta mesma época que os professores timorenses foram expulsos de suas escolas e substituídos por professores indonésios, como já citado anteriormente como um fato sufocador da língua portuguesa em benefício do *bahasa* indonésio. Entretanto, mesmo após a saída dos indonésios, as escolas ainda refletiam o colonizador. Os livros estavam defasados e tinham abordagens tecnicistas, e os professores com ideais de uma educação libertadora e confusa, enfim, um sintoma de uma enfermidade que se aproximava.

Entretanto, após a libertação, uma parcela dos timorenses que fugiram para a Austrália e Portugal voltou, e agora representavam um novo perfil de homem timorense, com novos valores sociais e morais e com diplomas de curso superior, bem diferente do povo que sofreu aculturação indonésio imposto nos anos de dominação, que por vinte e quatro anos fez do povo timorense, ainda que cristão, seguidor de costumes islâmicos, típicos da maior nação muçulmana do mundo, a Indonésia. O choque entre os dois mundos que se sucedeu fez nascer uma geração que nos anos de 2008 a 2010 se observa como envergonhada pelas suas tradições e seus costumes, entre eles o chamado *barlaque*.

O *barlaque*, mencionado anteriormente, é um contrato de casamento tradicional entre as famílias, em que o noivo deve pagar um dote à família da noiva. O dote é acordado em prestações pagas com animais como cavalos e búfalos, e dinheiro vivo, conforme as posses da família do noivo, que ao ser aceito pela família da noiva, passará a ter plenos poderes sobre o destino da esposa. No caso do noivo não conseguir pagar sua dívida acaba sucumbindo aos interesses da família da noi-

va, sendo muitas vezes tratado como um escravo. Essa tradição começou a ser banida de muitos distritos de Timor-Leste, mas muitas famílias ainda a cultivam, principalmente no distrito de Los Palos, tido como o lugar com as noivas mais belas e caras. Atualmente os jovens, principalmente nos grandes centros, preferem crer que “mais vale o amor”, (opinião nem sempre compartilhada pelas famílias de ambos) ainda que não manifestem nenhuma forma de afeto em público, pois, em Dili não se vê casais namorando em público o que seria um reflexo da cultura muçulmana.

A crise se manifesta nos questionamentos da sociedade sobre suas tradições e sobre as modernidades dos timorenses vindos da Austrália e de Portugal e também dos cooperativistas, em que jovens timorenses almejam uma libertação, que estes tratam como “sexo livre”, que eles entendem haver entre os internacionais. Entretanto, esse “sexo livre” localmente se traduz na indústria de prostituição chinesa, tailandesa e indonésia.

A mesma crise também se reflete na proliferação do protestantismo na ilha, com grande número de missionários oriundos da Amazônia brasileira, cuja aparência física se confunde com timorenses e indonésios, que com suas atuações começam a minar os alicerces e os valores da tradicional igreja católica timorense.

A construção de uma nova identidade nacional busca incluir a tradição e o acultramento cooperativista. Neste contexto surge a língua portuguesa, que passa a ser tratada como um idioma elitista, falada por membros da alta sociedade timorense em bares e restaurantes frequentados por internacionais, onde é comum encontrar essa parcela do novo timorense degustando alimentos da culinária internacional, e não mais os pratos tradicionais a base de arroz e verduras.

O perfil do novo cidadão timorense com sua nova identidade que mescla o tradicional e os costumes dos internacionais que ali habitam, forma uma sociedade de contrastes culturais. De um povo que ainda guarda luto por um ente querido durante um ano usando roupas pretas, e faz festas de *desluto* para tirar essas roupas, e ainda assim se faz parecer um estrangeiro, como se renegasse sua identidade em face de ter padecido por uma febre de juventude que cria uma nova identidade, uma identidade híbrida.

Esse reflexo de sociedade não se espelha na maioria das escolas timorenses. Afinal, o cidadão de identidade híbrida agora frequenta a escola internacional

ou a escola portuguesa, não vai à escola pública. Entretanto, a escola pública, onde está a grande massa dos jovens timorenses, ainda traz metodologias que incluem o uso da “palmatória”. Curiosamente, a violência escolar é aceita por grande parte da sociedade, principalmente os mais pobres, pois entendem que esta se baseia em discursos como “é preciso ter disciplina” ou, quando contestados por estrangeiros, argumentam que “as crianças do ocidente são diferentes das crianças do oriente”.

A escola timorense ainda reflete um padrão comportamental típico de países de governos militares, e nem poderia ser diferente, afinal, Timor-Leste esteve sob domínio indonésio durante os anos de chumbo do país, da sanguinolenta ditadura Suharto, e anteriormente esteve sob domínio do governo português da ditadura Salazar, como detalhado no início do capítulo.

São as crises do passado demonstrando seus sintomas no presente, que caminham por feridas não curadas no país, marcas diferidas que resistem na educação, que já se apresenta em estado febril.

Carneiro (2010), um professor brasileiro membro da cooperação em educação, ao relatar sua impressão de Timor-Leste ao chegar a Dili em 2008, descreve a diversidade de línguas utilizadas no país, não só nas placas e sinalizações, mas também nos diversos contextos de interação. O mesmo autor relata que observou pessoas falando em *tétum* nas ruas, nas feiras e nas casas; professores portugueses e brasileiros ensinando e interagindo em língua portuguesa nas universidades e em cursos de formação de professores; trabalhadores internacionais dos mais diversos países conversando em inglês nos restaurantes, nas agências internacionais e nas sedes de ONGs; comerciantes de diferentes nacionalidades, mas principalmente indonésios e chineses, utilizando o indonésio e o inglês, dentre os quais ainda se veem alguns que utilizam o *hakka* ou o *yue*, línguas vindas do sul da China que estão presentes no país desde tempos remotos.

Essa realidade das ruas de Dili relatada por Carneiro (2010) se amplia nos distritos, onde cada localidade possui uma língua materna, que sai da sociedade e vai parar na sala de aula e com isso surge mais uma crise de identidade que padece a educação timorense.

Este outro sintoma do estado febril da educação timorense, os conflitos de línguas durante a ministração das aulas nas escolas timorenses ocorre, pois as es-

colas timorenses recebem livros doados pelo governo português, que ainda no século XXI retratam a realidade de Portugal, como se revivessem o acultramento dos pais; e em menor escala recebem as sebatas, que são os materiais didáticos elaborados em curto prazo pelos professores da cooperação brasileira e em parte também pela cooperação portuguesa; e possuem ainda em suas bibliotecas os livros didáticos dos tempos de domínio indonésio, caracterizados por abordagens tecnicistas.

Surge então um grave dilema educacional: como usar livros escritos na segunda língua oficial do país, o português, se os alunos e os professores não têm proficiência neste idioma? E como não usar os livros em língua *bahasa* indonésio idealizados em abordagens tecnicistas desatualizados, livros estes marcados pela ditadura militar de Suharto, em um país que agora respira a liberdade de expressão? A solução de muitos professores timorenses tem sido escrever no quadro um resumo da aula em língua portuguesa, e como não há domínio da arte da argumentação em português, nem pelo professor e nem pelo aluno, faz-se uma tradução livre do conteúdo, que se segue a uma atividade sobre o tema para então finalizar a aula; ou se produz material em língua materna, mas com as deficiências desses dialetos de termos técnicos característicos de todas as disciplinas. Com isso a educação timorense adoece cada vez mais.

São os verdadeiros alienígenas na sala de aula, como enfatiza Santomé (2008), ao tratar das culturas negadas e silenciadas em um currículo, ao dizer que uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Entretanto, o que se percebe na educação timorense é que a intervenção que está ocorrendo, que parte de Portugal e em menor escala do Brasil, só se preocupa com o conhecimento universal, negligenciando a ecologia dos saberes e o multiculturalismo timorense.

Santomé (2008) conclui dizendo que é preciso chegar a níveis maiores de reflexão em torno dos pressupostos, das normas e dos procedimentos que subjazem às diferentes práticas e conteúdos escolares.

Os currículos oficiais de Timor-Leste foram desenvolvidos por universidades portuguesas, e os manuais didáticos produzidos no país são elaborados por brasileiros, ou seja, como bem diz Grignon (2008), a escola conduz espontaneamente ao

monoculturalismo. A construção dos saberes não se realiza nunca em estado puro, de forma independente daquilo ao qual estão associados esses saberes, tanto na forma quanto no contexto em que são transmitidos.

Semprini (1999), ao tratar sobre o multiculturalismo enfatizado nas raízes históricas e na situação atual, afirma que a diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico. A questão escolar, a prática e os campos antagônicos, as crises tendem a mostrar o caminho a se seguir ou se evitar. Tudo isso faz parte de um processo de reforma educacional que ocorre todos os dias nas escolas do mundo inteiro, independente da vontade dos pensadores em educação, pois termina por refletir uma sociedade em constante mutação.

Diante de tudo isso, percebe-se que as questões que interferem no processo evolutivo da educação estão intimamente ligadas às relações sociais entre o estado e os cidadãos. Como bem diz Santos (2008), estas relações são marcadas pela dominação, que estabelece a desigualdade entre cidadãos e Estado, bem como entre grupos e interesses políticos organizados. Esse é o perfil da educação de Timor-Leste nos últimos anos. E estas são as verdadeiras crises que afetam a educação timorense, pois, como o mesmo Santos (2008) diz, que é através do conjunto das relações sociais que se criam identidades coletivas de vizinhança, de região, de raça, etnia, religião que circulam entre os indivíduos a territórios físicos ou simbólicos e a temporalidades partilhadas passadas, presentes ou futuras.

A construção de uma nação capitalista no novo milênio e a matriz de seu engrandecimento parte de uma dialética capaz de influenciar gerações e que, nas horas difíceis, demonstram sua maior força. A sociedade e seu acultramento são tidos como as crises que levam ao engrandecimento de seu povo e a cicatrizes do seu sistema educacional. A crise parece não ter cura.

CAPÍTULO 3

A GRANDE VIAGEM DO ENSINO: O DIÁRIO DE UM CROCODILO ERRANTE

“As lágrimas secaram, nas lembranças das crianças veio o suor da luta, porque as crianças cresceram”.

(Alexandre Kay Rala Xanana Gusmão – ex-presidente de Timor-Leste)

Este capítulo visa descrever os processos que envolvem o professor brasileiro em Timor-Leste, e seu cotidiano e suas metodologias criadas para alcançar seus objetivos na difícil arte de ensinar alguém que não compreende plenamente você. Descrever-se-á desde o dia-a-dia de um professor brasileiro em Timor-Leste até suas técnicas de ensino. Acredita-se que saber a percepção particular do autor possibilitará o entendimento mais claro de alguns comentários que os sujeitos da pesquisa fazem no próximo capítulo.

3.1 A insustentável leveza do ser ou não ser

Iniciaremos com Verhelst (1992) que nos dá uma concepção ampla de cultura, dizendo que esta abrange todos os aspectos da vida, e salienta que é inútil insistir na estratégia do desenvolvimento-ocidentalização. Entretanto, a Capes ao enviar seus professores desconsidera todas as particularidades de identidades, culturas e desenvolvimento envolvidas, tanto de brasileiros, quanto de timorenses. O relato a seguir, extraído do diário do autor da pesquisa, nos levará a refletir sobre o que chamamos de insustentável leveza do ser.

O diário inicia após a seleção dos professores pela Capes. A Capes utiliza o currículo e a entrevista para escolher os bolsistas. O professor brasileiro enviado a Timor-Leste pela Capes passa por uma maratona aérea, que dependendo da região do Brasil em que ele esteja, incluirá pelo menos quatro voos em sequência. Os grupos são pequenos, de 5 a 10 professores.

No percurso descrito pelo autor, foram cinco aviões: o primeiro, terça-feira, dia 8 de julho de 2008, às 03h45 da madrugada, um voo doméstico de Manaus, onde residia, até São Paulo, onde deveria chegar às 08h30. Devido às más condições do tempo em São Paulo, o voo foi transferido para a cidade de Campinas, de onde voltamos para São Paulo às 11h30; depois outro avião de São Paulo para Santiago,

no Chile, saindo às 16h30 daquele mesmo dia; trocamos de aeronave para sair novamente algumas horas depois para Auckland, na Nova Zelândia, e em seguida, Sydney, na Austrália.

A Austrália se apresentou como um dos lugares mais bonitos que se pode conhecer. Passamos um dia em Sydney, intrigados com o fato de um dia inteiro de nossas vidas que havia desaparecido devido ao fuso horário. Procuramos recuperar este dia perdido conhecendo pontos turísticos de Sydney, guiado pelo coordenador geral da Capes. Conhecendo lugares como o Ópera House (Fig. 6) e o Aquarium e naquela noite do dia 10 de julho, viajamos para Darwin, uma área de clima mais quente da Austrália, chegamos tarde da noite e por isso resolvemos dormir no aeroporto mesmo, pois o voo para Díli sairia logo cedo.

Figura 5. Vista de Sydney, Austrália. Ao fundo o majestoso “Opera House”.



FONTE: Davi Albuquerque.

Chegamos a Timor-Leste naquela manhã do dia 11 de julho de 2008. O nosso presidente Lula estava em visita oficial ao País, e, em um encontro com brasileiros residentes no Timor-Leste, apresentou-nos a todos. A maioria de nós, particularmente o autor, nunca pensou que iria um dia ver o presidente do Brasil tão perto e falando sobre um trabalho que eu iria executar. Senti-me bastante orgulhoso de estar ali naquele momento. Passamos alguns dias conhecendo e nos ambientando com a capital de Timor-Leste: Díli. No dia 20 de julho, o primeiro grupo foi deslocado

para um dos lugares mais surpreendentes que se poderia conhecer nesse país: o distrito de Ainaro. Chegara finalmente o momento de trabalhar (Fig. 6).

Figura 6. Professores brasileiros com jovens timorenses.



FONTE: Rosilene de Melo

A viagem para Ainaro, levando quatro dos cinco profissionais brasileiros da educação que fariam parte da equipe, saiu às 11h da manhã do dia 20 de julho de 2008, um domingo; o sotaque da equipe era nordestino, com exceção deste autor. Tínhamos a missão de “capacitar” professores timorenses em quatro áreas de conhecimento específico: Biologia, Química, Física e Matemática. O ultimo professor da equipe chegaria uma semana depois.

Enfim, as montanhas se apresentaram a nós, cobertas por brumas, com destaque para a maior de todas as montanhas, o monte Tatamelau ou Ramelau, o maior pico do antigo império português. A paisagem era diferente de tudo que havia visto na minha região, no Brasil. Nuvens cobriam a paisagem à medida que o carro subia a estrada de curvas, o frio começava a nos incomodar, a mim principalmente que vinha de uma região de clima tropical e úmido. A montanha *malirin*, fria em língua tétun, fazia o ar ficar cada vez mais rarefeito devido à sua altitude, mais de dois mil metros acima do nível do mar. Finalmente, após quatro ou cinco horas, não lembro ao certo, chegamos a Ainaro (Fig. 7).

Figura 7. Vista das montanhas que cercam o distrito de Ainaro, Timor-Leste.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira

A experiência profissional em Ainaro se revelou uma das coisas mais gratificantes de toda a minha vida, como professor. Conhecemos pessoas com crenças veladas e muitas vezes etnocêntricas, que pareciam não combinar com o pouco que conhecia dos professores timorenses que estávamos a ensinar a dar aulas em português. Um mundo de presença animista e forte influência católica. Influência que mais tarde se revelaria cruel, principalmente com os missionários evangélicos brasileiros que viviam ali, que seriam anos mais tarde expulsos pela população católica e escoltados por soldados da ONU.

Ainaro parecia reviver décadas passadas, como uma viagem no túnel do tempo. Não posso negar que isso me fascinou bastante. Era um vilarejo frio, com temperaturas diárias em torno de 10 a 12° C, a eletricidade só existia entre 18h e meia noite, todos os dias era assim, um lugar frio, estranho e solitário, cercado por casas sagradas (Fig. 8).

Figura 8. Casa sagrada no distrito de Ainaro, lugar de crenças animistas, toleradas pela igreja católica.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira

Nossas vidas nas montanhas *malirin* nos fazem repensar sobre muitas de nossas crenças, hábitos e atitudes. A convivência com pessoas que nunca tinham se visto antes, de cidades distantes, com culturas e hábitos diferentes, nos transforma, nos torna mais humanos e mais fortes do que jamais poderíamos imaginar.

Voltamos para a capital do Timor-Leste, Díli, no dia 19 de setembro de 2008, dois meses depois, com o término do curso de capacitação; era um novo homem, menos etnocêntrico, menos orgulhoso, mais humilde e mais consciente e flexível de meus atos, no que concerne sobre ação e reação.

A Díli que havia conhecido quando cheguei em Timor-Leste ainda não era uma cidade de rotina, de dia a dia, eu era um turista há dois meses atrás, não enxergava as coisas negativas, na verdade só tinha olhos para o mar, o belo oceano pacífico e seus mitos de crocodilos errantes. Estávamos todos encantados com a nova vida em Díli, e seu mundo preparado para estrangeiros, que cobriam com um manto de invisibilidade a realidade cruel e sombria que cercava os estrangeiros.

Nem tudo eram flores na capital timorense. Os preços para nós, os *malaes*, gringos em língua tétun, eram diferenciados, muito mais caros que para a população local. Pequenos quartos de hotéis com valores de apartamentos de alto padrão em algumas regiões do Brasil, 500, 600, 700 dólares mensais. Encontrar moradia decente e com um valor acessível havia se tornado um desafio para o próprio bolso.

Em Díli, no início, tivemos muitas dificuldades para encontrar um local para morarmos, era hora de unir as forças e os bolsos. Foi nessa época que conhecemos outros colegas de missão, que não haviam chegado ainda ao Timor-Leste, os grupos com as mesmas formações começaram a se unir. Começamos a dividir o aluguel de um quarto no final daquele mês de setembro, pagando 320 dólares por mês, eu dividia aluguel com outro colega, assim não ficava tão pesado para o orçamento. Ter um transporte próprio é fundamental, foi quando vários professores decidiram comprar motos, eu fui um deles, para conseguir se deslocar na cidade de Díli, uma vez que naquele ano a cidade ainda não possuía serviços de taxi à noite. Não se tratava de um luxo, mas de uma necessidade.

Morávamos na estância de quartos de um chinês que se dizia português, criado na Austrália, durante a guerra. O lugar recebeu o apelido de “vila Brasil”, devido à grande quantidade de professores brasileiros residentes ali. Exatos um mês

depois, tive minha moto roubada de dentro do estacionamento da vila Brasil. Isso demonstra como o professor brasileiro está exposto a todo tipo de situação. Entre as mulheres brasileiras é comum estas sofrerem assédio em táxis. Fatos como esses nos entristecem bastante, afinal estamos em Timor-Leste para ajudar este país, o tempo passa e procuramos não mais pensar nisso. Os acontecimentos nos fazem não confiar nos locais onde moramos, pois estes, em sua maioria não têm segurança. Nos próximos meses resolvemos mudar para uma casa no bairro de Tuana Laran. Desta vez tivemos mais um companheiro de moradia. Mudamo-nos para a nova moradia no final daquele mês de outubro do ano de 2008. O aluguel custaria 550 dólares americanos.

A incerteza do trabalho rondava a todos naqueles dias de outubro de 2008, a ociosidade aumentava cada vez mais, havia muitas reuniões e não sabíamos exatamente qual seria nosso futuro profissional. Nesta época começou-se a especular que nosso coordenador geral, voltaria ao Brasil deixando a missão de Timor-Leste. Fato infelizmente consumado no final do mês de outubro, deixando o então coordenador interino do Projeto Procapes, como coordenador geral interino da CAPES. Em meio a protestos e conflitos entre o coordenador geral interino e outros colegas que não o aceitavam por considerar que este não tinha qualificação que alguns julgavam necessárias para o cargo.

Em meados de outubro de 2008, confirmou-se nosso destino profissional. Faríamos inicialmente duas sebentas, que é como chamam os mais antigos na missão o material didático, depois resolveram que seria apenas uma sebenta, a do segundo ano secundário. Também trabalharíamos no bacharelado ou como se chama por aqui, “bacharelato de emergência”, para formação de professores timorenses. Seria necessário montar uma grade curricular para o curso, pois não nos foi informado se havia ou não esse material. Fiquei responsável pelas disciplinas: microbiologia, minha área de formação e Metodologia do ensino.

Nessa mesma época, uma companheira de viagem ao Timor-Leste - estávamos no mesmo grupo quando viemos do Brasil - me convidou para ministrar uma disciplina na Universidade Nacional Timor Lorosa'e em seu lugar. No início tinha apenas a disciplina metodologia do ensino de ciências, e depois recebi também a disciplina Biologia II, a convite de outra professora veterana do grupo. As duas disciplinas, eu ensinava para a mesma turma, um curso de graduação para formação de

professores para séries iniciais. As aulas ocorriam uma vez por semana, uma no horário do almoço, e outra no período da tarde, serviam para ocupar o tempo, se fazer sentir útil, agora estava entre aqueles que eram chamados de “escravos de luxo”, afinal não havia remuneração. O que ocorria com o professor titular da disciplina... ninguém pensava nessa parte.

Com a ausência do coordenador e em meio a conflitos, optou-se por uma gestão participativa, com apoio de comissões compostas pelos próprios professores brasileiros. A Capes, como sempre, não se pronunciava sobre nada; um total abandono em terras estrangeiras.

Nessa mesma época foram escolhidos membros para comissões, um de cada área, para fazer o programa andar, uma vez que não havia diretrizes claras da Capes sobre nossa atuação em Timor-Leste. Fui escolhido como o representante da biologia na equipe responsável pela elaboração de um relatório sobre a capacitação de professores de matemática e ciências naturais em língua portuguesa, aquele ao qual fui designado a ir para as montanhas, em Ainaro, logo que havia chegado nesse país. Cada disciplina deveria fazer um relatório. Depois os relatórios seriam unidos formando um documento que seria entregue ao Ministério da Educação de Timor-Leste e em um congresso no mês de novembro de 2008. Infelizmente nem todos haviam escrito seu relatório, as outras disciplinas tinham apenas tópicos e por isso o coordenador interino nomeou uma professora, como a relatora e todos deveríamos apenas esperar.

Acredito que nesse momento chegamos a um conceito relatado por Verhelst (1992) quando diz que o homem vai se desprendendo do egocentrismo, para tomar consciência de sua natureza, voltada para o relacionamento humano. Apesar das constantes informações para não sermos contestadores.

Mas, a verdade é que a cooperação caminhava para sua “morte anunciada”. Ressalta-se que uma coisa tinha se transformado em uma constante na cooperação, iniciar as coisas e não concluir nenhuma, mas como fomos alertados certa vez, que não deveríamos sermos metódicos, porque no Timor-Leste as coisas caminham diferente, a meu ver profissionalismo deve ser igual em qualquer parte do mundo, mas as coisas neste país realmente são diferentes.

A cooperação brasileira precisava ser vista. Os outros países precisam saber o que estávamos fazendo no e pelo Timor-Leste. A imagem do programa brasileiro estava cada vez mais desgastada, como sendo uma cooperação de “guerra, sombra e água fresca”. Havia o interesse de divulgação de nosso trabalho. O Brasil estava presente em Timor-Leste, mas apesar de fazermos o mesmo trabalho educacional dos portugueses, o trabalho deles sempre ganhava mais projeção, que se convertia em disponibilização de estruturas físicas melhores. Entretanto, percebíamos que tínhamos uma aceitação profissional melhor entre os timorenses do que os portugueses, pois éramos mais abertos ao diálogo, mas nossa interação com a população local exigia a comunicação. O maior erro do programa, hoje se percebe, era o fato de nossos problemas se tornarem públicos aos timorenses, isso por que nossa sede era dentro de uma instituição timorense, ao contrário dos portugueses.

A necessidade de saber se expressar no dialeto local, o tétun, se tornara fator de grande relevância para o andamento do projeto. Foi então que a coordenação brasileira ofereceu um curso de tétun na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, funcionaria as terças e quartas, no início da noite, e resolvemos assistir algumas aulas, sempre que se tinha disponibilidade de tempo; as aulas foram bem proveitosas a todos.

Nos primeiros dias de dezembro de 2008, recebemos a visita da correspondente internacional da rede de televisão brasileira SBT na Austrália e a repórter solicitou apoio de um professor para acompanhar o trabalho da cooperação. Na época o autor dispunha de um blog na rede mundial de computadores – www.eriveltotrygon.blogspot.com - onde relatava seu trabalho em terras timorenses e a repórter teve acesso a esse material. Então tivemos registrados alguns momentos de nosso dia-a-dia, desde nossas casas até a universidade, onde dávamos aulas. Tivemos receios sobre a forma como isso seria retratado a nossas famílias no Brasil, mas no final deu tudo certo. Como e quando a reportagem seria exibida no Brasil nunca soubemos.

Depois da tempestade vem a bonança. Já dizia o antigo ditado popular. Tem seu fundo de verdade, as coisas estavam mais calmas naquele final de 2008, e a perspectiva de trabalho melhorou para o ano de 2009.

O semestre se iniciou com um impasse: o que teria acontecido com a contrapartida financeira do governo timorense. Recebíamos uma ajuda de custo do go-

verno local, como parte do acordo bilateral. Simplesmente o pagamento sumiu. Muito se cogitou sobre o tema, enfim, vários de nós não haviam se planejado para receber esse dinheiro, mesmo porque quando saímos do Brasil, a maioria dos professores não sabia da existência dessa contrapartida. Mas se é direito, então deveríamos lutar por ele. Chegou-se a cogitar uma greve. Um grupo de professores chegou inclusive a redigir um documento anunciando isso aos timorenses, fato que causou constrangimentos de parte a parte, quase um incidente diplomático. Mas havia também o ponto central das reclamações dos brasileiros: as condições de trabalho oferecidas no Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua. Estávamos sem internet, que naquele momento era a ferramenta primordial de nosso trabalho e comunicação com familiares brasileiros. Enfim, falou mais alto o bom senso e as coisas caminharam da melhor forma possível e a questão foi resolvida e no dia 27 de abril de 2009 e voltamos a receber.

Continuando, nesse ano de 2009 agora todos perfeitamente adaptados ao Timor-Leste, os que não se adaptaram já haviam solicitado quebra de contrato e retornado ao Brasil. Os grupos de professores brasileiros se formam e se unem cada vez mais, as amizades se convertem em cumplicidade e proximidade que a princípio parecem ser para a vida inteira. As boas relações de amizade têm ajudado bastante a interação social. Apesar de vários grupos estarem em conflito, no grupo de biologia todos estão em paz com todos e a convivência neste momento está sendo ótima, a individualidade está sendo respeitada, acho que foi o tempo que nos mostrou como nos portar diante das diferenças de cada um.

Fora da cooperação aproveitamos também para conhecer novos amigos como os policiais da ONU, os professores da cooperação cubana, da cooperação portuguesa e brasileiros em missão pelo ministério da justiça, na Unicef e em diversos grupos religiosos evangélicos e católicos. Sempre que nos víamos, as conversas eram muito agradáveis.

No final do mês de abril de 2009, me mudei novamente, saí da casa que dividia o aluguel com outros dois colegas, pois um dos colegas não queria mais viver naquele local, pois era um bairro um pouco distante, e todos queríamos nossa privacidade. Agora resido em uma vila de quartos pagando bem menos, 150 dólares, e não pago energia – em Timor-Leste a energia é pré-paga, as pessoas compram cré-

ditos nas lojas - , fato que me faz economizar bastante. Agora estou no mesmo bairro que morei na primeira semana de Timor-Leste, o bairro de Vila Verde.

Todos os dias que acordamos temos um pensamento diferente de nosso futuro como bolsistas. Algumas vezes queremos ficar mais algum tempo, outras vezes achamos que nossa contribuição já foi dada e viver de bolsa mais um ano vai atrasar nosso futuro profissional no Brasil, uma vez que não conta como tempo de serviço. Enfim, o que mais queremos, pelo menos a maioria, nesse momento é voltar ao Brasil.

Rumores têm dado conta que a seleção para a nova missão 2009/2010 será aqui em Timor-Leste, mas que ficaríamos julho e agosto sem receber, isso será decisivo a nossa decisão de participar ou não da nova seleção. A maioria de nós crê que deixar que nosso trabalho seja analisado pela equipe da Capes seja a melhor saída, e eles tomem a decisão, se for do interesse da Capes, nós ficamos, e se não for, eu particularmente não vou ficar triste, pois acredito que esta experiência profissional poderá abrir portas no Brasil.

A análise que fazemos desse tipo de projeto é que quanto mais ficamos sem fazer nada, com atividades não tão constantes, mais nos estranhamos com outros colegas. Todos os professores tiveram seu dia de destaque por aqui. Positivo ou negativo e eu não poderia ser diferente. Tenho uma teoria que quem inventou o *big brother*, o programa de televisão, com certeza deve ter participado de uma cooperação dessas. É incrível como viramos personagens e rotulamos uns aos outros. Os bonzinhos, os mauzinhos, os quietos, os revoltados, os calados, os faladores, enfim, se um dia você não está em um bom dia e faz algo condenável por alguém, pronto, você acaba de ganhar um rotulo. E como interagimos mais entre nós mesmos, as notícias voam. Um grupo olha você como a encarnação do demônio e outro grupo olha você como um santo. É muito estranho isso. Você recebe apoios e rejeições a todo instante. É julgado e condenado e julga e condena a todo instante. Todos erramos, é de nossa natureza humana, infelizmente, mágoas se formam e amizades são perdidas e novas amizades são construídas.

O ano agora é 2010, as coisas mudaram bastante, a reformulação que a Capes instituiu no programa não está funcionando, pois ela expõe muito os profissionais que são veteranos na missão. Tudo que se fez no passado é condenado. A historicidade não existe. Erros das missões anteriores já registrados em relatórios

voltaram em escala maior. Considero esse ano de 2010, o pior de todos, nas questões profissionais, acredito ter sido um erro ter continuado em Timor-Leste, a sucessão de conflitos culminam com várias desistências. Enfim, esperamos que o pesadelo acabe logo e possamos voltar ao Brasil de vez, os sonhos de uma noite de verão viraram pesadelos de caça às bruxas. Explodem problemas de coordenação em todos os cantos, demissões, desligamentos, ameaças de repatriações constantes, um clima de guerra se instaurou na última missão do acordo 2005-2010. O Brasil caminha para sair pela porta dos fundos, e o que se comenta é que o Brasil não enviará professores ao Timor-Leste por pelo menos um ano, fato que se consumou. Tudo precisa ser reavaliado e mudado. A nova proposta de coordenação múltipla não funcionou, é necessário resgatar a figura do coordenador geral, o programa se transformou em uma feira de vaidades.

Verhelst (1992) tratando de solidariedade intercultural disse que as influências ocidentais são onipresentes, oferecendo simultaneamente muita coisa positiva e muita de caráter destrutivo. O que se percebe na missão brasileira é que há muito abandono pelo governo brasileiro, em especial a CAPES. As diretrizes de trabalho são insuficientes, não há encontros pedagógicos antes da viagem, e ao chegar a palavra que mais se ouve entre os professores é a ociosidade. Tudo isso regado à falta de estruturas físicas e principalmente a falta de continuidade nos trabalhos, sempre que há mudanças, se parte do zero novamente.

A aculturação e a inculturação descritas por Verhelst (1992) cabem perfeitamente ao modelo brasileiro em Timor-Leste. Estes dois neologismos são usados para significar as influências mútuas que as culturas exercem e recebem. Os brasileiros absorvem o pensamento timorense, e o timorense absorve o pensamento brasileiro. Para entender esse processo é necessário conhecer o timorense, o público-alvo do programa brasileiro. Isso, claro deveria ter ocorrido no Brasil, mas a Capes não fez, então cabe a cada professor brasileiro saber com quem está falando, para enfim adequar suas metodologias de ensino.

3.2 Uma nova percepção do processo de ensino e aprendizagem: os círculos culturais

Para analisar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores de Timor-Leste nesta dissertação vamos descrever um procedimento usado com os professores participantes dos cursos de formação de

professores oriundos dos distritos de Timor-Leste no ano de 2009; a metodologia foi adaptada dos círculos culturais de Paulo Freire.

Nas disciplinas de metodologias de ensino, após as práticas de ensino dos professores timorenses, estes participavam de uma atividade que envolvia palavras geradoras, de temáticas timorenses – que iam desde ideais revolucionários à sentimentos de liberdade e frustrações -, enfim, temáticas que visavam colocar em evidência o perfil do professor que participava dos cursos de formação de professores ofertados pelos programas brasileiros.

Os procedimentos iniciavam com a formação de grupos em que os participantes se sentavam em um círculo. Então, o professor brasileiro iniciava a mediação do debate, que seria baseado no conhecimento prévio que o participante tivesse sobre o tema. Todos os professores timorenses participantes dos cursos de biologia da cooperação brasileira no ano de 2009 foram ouvidos e incentivados a dar seu parecer sobre as temáticas. Em seguida, o mediador direcionava os questionamentos para enriquecer o debate. Ao final de cada ciclo de debates se constrói um perfil com a opinião dos professores com os conteúdos decodificados (Fig. 10).

Figura 10. Palavras geradoras dos debates com os professores timorenses.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira

As etapas do método do círculo cultural seguiram as denominações originais idealizadas pelo educador Paulo Freire.

1. Etapa de Investigação: busca conjunta entre professor mediador e o professor timorense do significado do tema, dentro de seu universo vocabular e da co-

munidade onde ele vive. Nesse momento os professores timorenses buscam em sua história de vida as metodologias de ensino de diversos temas em diferentes momentos de sua vida.

2. Etapa de Tematização: momento da tomada de consciência sobre a importância do tema, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.

3. Etapa de Problematização: etapa em que o professor mediador desafia e inspira o professor timorense a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada, uma visão crítica dos conteúdos propostos na escola de Timor-Leste.

3.2.1 O perfil dos professores timorenses nos círculos culturais

Nesse primeiro momento far-se-á uma análise do perfil do professor timorense que frequentou os cursos de formação de professores na área de biologia nos anos de 2009 a 2010.

A presente análise está sendo realizada com professores timorenses que participam do *bacharelato*⁵ de biologia no Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua, em Díli.

Buscou-se olhar na formação continuada em sentido restrito, ou seja, aplicação do conteúdo das disciplinas teóricas nas práticas de ensino, e no uso de recursos originais e criativos na solução de problemas. Seguiu-se uma metodologia baseada em percepções dos professores timorenses, algumas inclusive filmadas, e na observação de discussões através de temas geradores, como liberdade, esperança, escola, educando e educador, entre outros temas, abordados numa livre adaptação do círculo cultural proposto por Paulo Freire, além de um questionário sobre as perspectivas e retrospectivas do curso de formação de professores da cooperação brasileira.

Alguns itens abordados, como possíveis resistências dos professores timorenses às metodologias propostas pelos professores brasileiros não foram encontrados. Entretanto, ainda há grande dificuldade de aceitação da língua portuguesa com língua de ensino. Constatou-se, por exemplo, que o professor timorense não objetiva

⁵ O termo Bacharelato é uma variante do Bacharelado, que em Timor-Leste, ao contrário do Brasil, indica um curso de formação de professores, ou seja, uma licenciatura.

“aprender” a dar aulas em português, mas sim ser apresentado a novas técnicas de ensino, pois, independente da língua usada, a aula percorre de maneira semelhante, ou seja, o domínio do idioma português pelo aluno timorense, e não pelo professor é o fator diferencial no processo ensino e aprendizagem.

Quanto à crise de identidade do professor timorense, esta é refletida no material didático usado. A leitura de mundo que o professor timorense faz em suas explicações se antagoniza com a leitura de mundo descrita no material didático. Pelo menos no ensino secundário constatou-se que ainda são usados livros da ditadura Suharto, datados da década de 1990; daí surge o paradigma educacional que se manifesta na insatisfação decorrente da comunicação. O material didático mais adaptado aos novos tempos de Timor-Leste, enquanto nação, está em português, um idioma que o professor não domina plenamente, e possui sérias dificuldades na arte da dialética, e nem os alunos o dominam; e o material “ultrapassado” está em *bahasa* indonésio, que o professor domina, mas não condiz com a visão de mundo da nova nação, independente, não mais como estado indonésio. Isso tudo provoca ou excessiva rigidez no processo ensino e aprendizagem ou relaxamento característico de professor desmotivado.

Existe uma sensibilização da reflexão das ações, mas pouca conscientização da reação da ação. O professor timorense é comprometido com a aprendizagem nos cursos de formação de professores ofertados pela cooperação brasileira, mas sua motivação se esbarra em questões socioeconômicas. Muitas vezes ele fica o dia inteiro sem se alimentar adequadamente, pois são trazidos dos distritos e ficam em alojamentos do governo ou em casas de familiares. Algumas vezes o governo dá o dinheiro para a alimentação e outras vezes a alimentação é oferecida nas dependências da instituição.

Ao tratar sobre as considerações que o professor timorense faz sobre a sua escola nas vertentes de lugar de saber (conhecimento), lugar de saber fazer (habilidade), lugar de ser (ética), o professor timorense apresenta as seguintes características particulares a um cidadão de um país em crise de identidade. Constatou-se que a formação no campo das ciências naturais é deficiente, entretanto percebe-se um aprimoramento maior nas ciências humanas e sociais, isso se justifica pelo tempo de aulas, pois passaram pelo menos quatro anos tendo aulas com a cooperação portuguesa, que é em ciências humanas e sociais, e quando chegam para participar

dos cursos da cooperação brasileira estes se limitaram a três meses nas turmas de 2008 e 2009 e seis meses nas turmas de 2009 e 2010.

A fundamentação teórica está voltada para a reflexão e para a ação no campo pedagógico; entretanto percebe-se que o professor timorense apresenta um conhecimento deficiente das práticas pedagógicas. Na vertente da consciência crítica da sociedade e da estrutura física das escolas, percebe-se que não há movimentos educacionais, faltam informações e pesquisas educacionais em Timor-Leste. Mesmo a cooperação brasileira não realiza estudos prévios antes de ofertar seus cursos.

Sobre a visão e a ação criativa, o professor timorense contextualiza suas aulas com vistas à totalidade, mas sempre na perspectiva de novas metodologias, e esse é o principal pedido dos professores timorenses nos cursos da cooperação brasileira, conhecer novas formas de ensinar. Timor-Leste revive na atualidade um domínio da igreja católica similar ao que ocorria no Brasil até a década de 1950, e isso se reflete no comportamento social dos professores. É comum haver uma oração no início e outra no final das aulas que são ministradas pelos professores brasileiros. Portanto, o conhecimento que se faz do ser humano seria baseado na integralidade. Essa integralidade é amplamente direcionada pelos princípios da educação cristã e no contexto social no qual o timorense está situado na atualidade esta é baseada em princípios morais por vezes exagerados, que fazem com que temas como reprodução sejam omitidos nas escolas. Os professores timorenses confessam abertamente que se sentem constrangidos em abordar temáticas que consideram de fundo imoral.

O professor timorense tem uma sensibilidade, um discernimento e um equilíbrio de tratamento de fatos do cotidiano, que muitas vezes atrapalham no aprofundamento e na evolução do processo ensino e aprendizagem e também em outras manifestações.

Entretanto, quando se trata das capacidades do professor timorense em sua prática pedagógica, percebe-se sua grande vontade em fazer a tradução pedagógica da linguagem científica, adaptando-a ao nível de desenvolvimento dos educandos, a fim de propiciar aos educandos vivências dinâmicas e significativas envolvendo o diálogo, a partilha, a pesquisa e a ação no cotidiano. Um desses momentos é o do exame nacional que é realizado em todas as escolas timorenses, que equivaleria no Brasil à Prova Brasil. O resultado do exame anual de educação é motivo de críticas

e de orgulho pelos resultados obtidos, conforme a escola, um momento de valorização da profissão.

Para o professor timorense a valorização do ser humano e da natureza são preceitos da humanidade, entretanto estes têm poucos hábitos de educação ambiental. Mas ao buscar no multiculturalismo existente em Timor-Leste, elementos do bem comum, o professor timorense tem consciência de seu papel como educador e mantenedor de sua cultura, além de observador das manifestações do educando no cotidiano escolar. Existe em Timor-Leste todo um acompanhamento sobre o comportamento dos alunos nas escolas timorenses, por várias vezes nos círculos culturais percebeu-se nos relatos, que os professores agem como “psicólogos” com alunos de comportamento agressivo socialmente, uma vez que não há nas escolas a figura do pedagogo ou do psicólogo. Existe um consenso entre os timorenses uma necessidade de vivenciar experiências nacionais e comunitárias significativas, como professor e como ser social.

O professor timorense é um ser social comprometido com a profissão de educador numa dimensão de esperança, de lutas e de conquistas. Um indivíduo em defesa da vida em suas múltiplas manifestações, que busca no exercício da cidadania o bem comum. Em seus relatos se percebe que estes dialogam constantemente sobre seus direitos e deveres, mas esbarram em um sistema deficiente e em construção.

A existência do professor leigo, que foi empossado no cargo por ter proficiência em língua indonésia, em uma época em que havia a necessidade de integração do estado dominado pelo estado dominador, se percebe que a máxima do “aprender, aprendendo” e “fazer, fazendo” existe e é prática constante na maioria deles, principalmente nos que atuam em escolas de difícil acesso, nas montanhas ou em subdistritos mais afastados, mas os seguidores dessas ideias a fazem e se comprometem bastante.

Como observador dessas discussões, pude perceber que os círculos culturais de Paulo Freire despertaram nos professores timorenses uma práxis reflexiva e transformadora de um ser social que analisa muito sua história e de seu país e seu papel na sociedade, que tem orgulho de participar da construção do homem pleno, sujeito e autor de sua história. O timorense se apresenta ao educador estrangeiro como alguém que prima pela valorização do “ser” acima do “ter”, um discurso que

aos olhos dos menos atentos pode retratar o professor timorense como alguém de capacidade limitada, mas não, eles são humildes, mas não são os coitados, pois valorizam a educação plena e a qualidade no ensino é o grande objetivo da maioria e buscam isso constantemente.

Com certeza cabe uma citação de Nóvoa (2009) nesse momento. Ele dizia que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. Reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais.

3.3 Identidade e cultura

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces, como um dia disse Aristóteles. Entretanto a identidade cultural tem uma premissa fundamental, que é tratada como uma forma coletiva de identidade caracterizada por atitudes pertencentes a determinado grupo social. Hall (2006) identifica três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo que estava baseada numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado; a do sujeito sociológico que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente; e a do sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

As pesquisas em educação que visam à identificação e a aplicação de uma metodologia de ensino específica devem estar centradas em seu público-alvo, segundo a corrente pedagógica adotada pelo professor ou mesmo pela escola. Tendo ciência de que o sucesso do processo ensino e aprendizagem deverá possibilitar ao aluno um meio de apropriação de conhecimentos propostos, bem como a sua formação enquanto ser social⁶.

No caso específico dos professores timorenses, ao analisar suas práticas pedagógicas percebe-se a presença de uma identidade geográfica, ou seja, trata-se de um fenômeno que acontece quando grandes populações ficam fisicamente

⁶ Ser social é um indivíduo que vive em sociedade e participa da mesma; nós todos somos seres sociais, estudamos, trabalhamos, vivemos em uma comunidade e participamos dela.

isoladas por uma barreira externa, e esse isolamento faz com que mesmo depois da barreira desaparecer, os indivíduos das populações já não comungam de uma mesma identidade, antes enraizada na cultura indonésia do passado e agora associada à nova realidade social timorense.

A identidade geográfica dos professores timorenses se constrói no ato da criação de barreiras geográficas entre Timor-Leste e Indonésia em 1999. Na atualidade, parece que a percepção de mundo dos professores timorenses está intrinsicamente ligada aos ideais de unificação do povo indonésio sonhados pelo ditador Suharto no século XX, mas aliado às novas influências positivas e negativas oriundas dos professores portugueses e brasileiros.

Percebe-se que esse novo professor timorense não consegue mais se retratar no professor indonésio, mesmo porque as distâncias e a separação geográfica os transformou; outrossim, este não tem uma compreensão epistemológica da razão de sua prática educativa. Portanto, neste contexto se possibilitou o surgimento do professor verdadeiramente timorense que munido de sua identidade híbrida, possivelmente infértil, uma vez que não deve sobreviver nas próximas gerações de professores que não viveram sob dominação estrangeira, sente a necessidade de mudanças significativas no seu modelo educacional.

Entendendo que as sonhadas mudanças passam pela forma de ensinar, os professores timorenses almejam aulas com a cooperação brasileira centradas mais em novas técnicas de ensino e menos em conteúdos em si. Essa afirmação se baseia em relatos de vários professores timorenses participantes dos cursos ofertados pela cooperação brasileira, onde estes informam que “o conteúdo sabemos, o que não sabemos é como os ensinar”. Por isso, se fez necessário introduzir “novas” técnicas de ensino, desde as mais tradicionais até às de mais vanguarda.

As técnicas que motivaram essas expressões foram aplicadas nos cursos de formação contínua ofertados pela cooperação brasileira entre os anos de 2008 e 2010, em sítios específicos, não contemplando todo o programa. O primeiro, em 2008, no distrito de Ainaro em um curso de formação contínua à professores do ensino pré-secundário e ensino secundário onde participaram professores das regiões de Ainaro, Same e Manufahi, em que se objetivava ensinar o professor timorense a usar a sebenta produzida pelos brasileiros. O segundo curso, em 2009 e

2010, foi o curso de formação de professores denominado de “bacharelato” de emergência na especialidade biologia, onde participaram professores de todos os distritos de Timor-Leste.

3.4 O surgimento das técnicas de ensino: um ato de desespero para se fazer entender do professor brasileiro

As técnicas eram apresentadas através de cartazes, onde se especificava a metodologia de ensino e seus objetivos centrados nos descritores da matriz curricular indonésia, para em seguida os professores timorenses terem aulas utilizando as referidas técnicas. O professor brasileiro ensina o conteúdo usando a técnica para em um momento final o professor brasileiro se colocar na berlinda. Então os professores timorenses eram questionados sobre a técnica utilizada, com ênfase no debate em sua possibilidade de aplicação no dia a dia de suas escolas.

As análises das atividades metodológicas ofereceram aos professores timorenses a oportunidade de perceber e debater o assunto sob diversos ângulos. Infelizmente, grande parte dos professores timorenses alegaram que conseguiriam repetir as técnicas, mas somente se o ensino fosse em sua língua mãe, mas não conseguiriam em língua portuguesa, pela dificuldade na arte da dialética, ou seja, no poder de argumentação em outra língua, o que colocava em campos antagônicos o objetivo primordial da cooperação brasileira, que era de reintroduzir o português nas escolas timorenses, e a construção de um modelo de ensino timorense.

As técnicas de ensino que foram propostas estão relacionadas neste capítulo partindo de seus devidos objetivos e uma sucinta explicação da metodologia.

Os métodos de processo ensino e aprendizagem apresentados aos timorenses seguiram três modalidades básicas: métodos de ensino individualizado, método de ensino socializado e método de ensino sócio individualizado.

Nesse primeiro momento optou-se por dar ênfase ao debate sobre o comportamento em sala de aula dos alunos timorenses a partir de um grupo focal com os professores timorenses.

A conversa franca revelou que nas escolas timorenses as percepções de mundo dos alunos estão muito ligadas à religião e à identidade que se constrói dia

após dia neste país. Essa identidade diferenciada está se formando sem a necessidade de grandes rupturas na sociedade, surge como fruto da globalização.

Isso colocava à prova a necessidade de se atender às diferenças individuais, pois, conforme este “novo” professor timorense estava se inter-relacionando com o mundo globalizado, mais abrangentes eram seus interesses e mais distante este ficava do processo ensino e aprendizagem ofertado pela cooperação brasileira, que formava professores em cursos de curta duração, de um mês a no máximo seis meses.

No modelo de ensino individualizado por alguns segmentos da cooperação brasileira buscou-se identificar as particularidades de cada professor participante de nossos cursos, como por exemplo: o ritmo de trabalho, os interesses, as necessidades, as aptidões, as competências e as habilidades. Por se tratar de um modelo individualizado, predominando o estudo e a pesquisa, os contatos entre os professores timorenses durante os atendimentos individualizados do professor brasileiro eram acidentais, ou seja, cada um respeitava o tempo de seu colega.

Entre as técnicas utilizadas neste modelo destaca-se o estudo dirigido. Nessa técnica o professor timorense foi estimulado a desenvolver o pensamento reflexivo sobre temáticas específicas objetivando à autonomia intelectual. Outra técnica individualizada utilizada foi o ensino por fichas por Instrução programada, o que permitiu que o professor timorense dividisse os conteúdos em sequências lógicas obedecendo a seu próprio ritmo de estudo.

A preocupação do ensino socializado seria na integração do professor timorense com a sociedade refletida na sala de aula, bem como com a troca de experiências entre os mesmos à luz da nova identidade que estava a se formar.

Nas técnicas de ensino socializado utilizadas pela cooperação brasileira destaca-se as dinâmicas de grupos, onde as trocas de ideias e opiniões estiveram centradas na resolução de problemas e estudos de casos. O painel, que foi uma técnica direcionada à formação de debates e troca de informações e por fim, o seminário, uma técnica que objetivou o aprofundamento de um tema, além de uma pesquisa e da necessidade de conhecimentos universais de um determinado tema sobre o qual que se desejava fazer uma reflexão crítica.

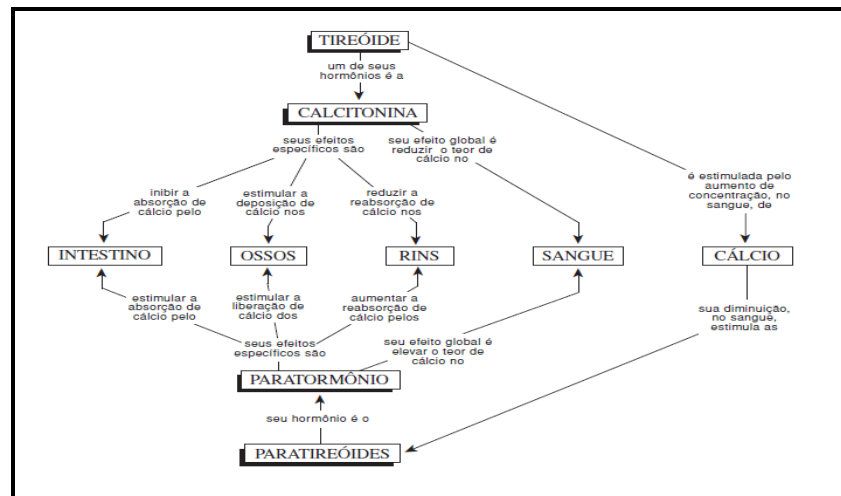
Ao perceber que em todos os cursos da cooperação brasileira existiam timorenses tratados como pessoas chaves, ou seja, as que detinham o domínio pleno da língua portuguesa, e que por isso muitas vezes demonstravam características de lideranças, resolveu-se usa-los no processo ensino e aprendizagem, no verdadeiro sentido de cooperação. Depois dessas experiências o MEC-TL designou professores timorenses para atuarem lado a lado com os professores brasileiros; entretanto, devido aos problemas de comunicação, nem todos os professores brasileiros sabiam da existência desse grupo de timorenses.

Nos parágrafos a seguir se apresentam algumas das técnicas de ensino e aprendizagem usadas em Timor-Leste com seus respectivos objetivos a se atingir. As técnicas foram colocadas também na sebenta de biologia produzida nos anos de 2008 e 2009 (FLORENTINO, A. A., TEIXEIRA, E. R., CHAGAS, B. M., LAGES, L. H. M., NASCIMENTO, J.C., REIS, M. P. Biologia - Volume Dois. Dili : BRASIL/CAPIES/RDTL/ME/INFPC, 2009) , a pedido dos professores timorenses.

A técnica de leitura marcada que objetivava desenvolver a leitura interpretativa e reconhecer o som e a pronúncia correta de palavras em língua portuguesa, consistia em uma leitura feita pelos alunos, em que cada professor timorense lia um parágrafo, para então o professor brasileiro questiona-lo sobre o entendimento do parágrafo, para em seguida, o professor brasileiro explicar brevemente o parágrafo e assim continuar a leitura com outro participante escolhido pelo que terminou de ler, com isso os timorenses são encorajados a participar das aulas.

A técnica de aula explicativa com esquema visou desenvolver a capacidade de síntese do professor timorense, para que fugisse dos textos gigantes copiados nos quadros-negros das escolas timorenses, e também de construir conhecimentos a partir da interligação de conceitos. Nessa técnica de ensino o professor deveria montar um esquema usando um conteúdo específico como o mapa de conceitos exemplificado a seguir (Fig. 10).

Figura 10. Modelo de esquema ensinado para exemplificar uma técnica de ensino.



FONTE: Amabhis e Martho, 2010.

Florentino *et al* (2009) na sebeta de biologia enfatiza que o ensino tradicional muitas vezes impossibilita o diálogo entre o professor e o aluno. Entretanto com a técnica de aula dialogada ofertada pelos professores brasileiros se busca trazer o professor timorense para o uso de uma linguagem mais coloquial, descontraída, enfim, mais próxima da forma de falar dos alunos, sem descuidar é claro das regras da língua portuguesa. Portanto, nessa técnica o professor timorense foi desafiado a pensar rápido e pensar em língua portuguesa, a desenvolver a capacidade de raciocínio lógico e de sistematizar conhecimentos, contornando os questionamentos dos alunos e conseguindo com isso sempre retomar à temática.

Para o ensino da técnica de aula dialogada aos professores timorenses, se teve à disposição um cartaz explicativo com os objetivos da metodologia e suas formas de aplicação. Optou-se por usar também uma gravura para exemplificar o conteúdo. Florentino *et al* (2009) chama atenção que é importante ressaltar que o professor timorense foi instruído da necessidade de estudar bastante o conteúdo previamente, e à medida que explicava o assunto, este era incentivado também a usar o quadro branco para registrar palavras pertinentes ao tema explicado. Mas, não se permitiu a utilização de nenhuma fonte de consulta escrita enquanto ministrava sua aula, e com isso o professor conseguiria passar a sensação de segurança e domínio de assunto para o aluno.

Timor-Leste é uma nação que não oferece muitos materiais didáticos ou paradidáticos em suas escolas, entretanto há grande diversidade de plantas, animais e

produtos artesanais e industrializados, alguns em embalagens muito diferentes das encontradas no Brasil. Logo, muitos desses elementos poderiam servir para enriquecer as aulas, por isso, para aplicar a técnica de aula expositiva o professor foi desafiado a utilizar algo que fizesse parte de seu cotidiano, um objeto qualquer que serviria como um mecanismo para interligar teoria e prática, tendo sempre como objetivo primordial a construção de conhecimentos (Fig. 11).

Figura 11. Professores timorenses apresentam materiais produzidos sob supervisão da cooperação brasileira em Dili.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira

CAPÍTULO 4

O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: SONHOS E REALIDADE

“Os nossos sonhos nunca morrerão.”

(José Ramos Horta – ex-presidente de Timor-Leste)

Neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa de campo com os brasileiros participantes da cooperação entre os anos de 2005 e 2010. Ressaltando que não se trata de sua totalidade, e sim de uma amostragem intencional.

O programa de qualificação docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste esteve a cargo da Capes, uma agência de fomento. Santos (2012) diz que a justificativa oficial para a Capes ter entrado na missão nunca foi claramente explicada; no entanto, informalmente, entre os diversos coordenadores que estiveram na missão desde 2005, a explicação era que a Capes possuía estatuto jurídico que permitia o envio de bolsistas a outros países, pagando o equivalente a uma bolsa de doutorado sanduiche, o que era aproximadamente 1/3 do que se pagava a um técnico com nível superior vinculado ao Ministério das Relações Exteriores, MRE, como por exemplo, os técnicos do Senai que trabalhavam em Dili, capital do Timor-Leste.

Portanto, um fator a ser considerado para explicar as respostas da pesquisa seria como Santos (2012) enfatiza que a rigor, a Capes não tinha condições de gerenciar e coordenar uma missão complexa como essa de Timor-Leste.

Ao apresentar os resultados e a discussão da pesquisa de campo, se faz necessário lembrar a estratégia de Spagnolo (2011), que ao relatar suas experiências como coordenador do programa brasileiro em Timor-Leste disse que

para entender um pouco desse mundo, da realidade do programa e dos parceiros como de fato são, não haveria outro caminho senão observar e escutar. Dei prioridade, portanto, à prática da escuta tanto dos bolsistas, como dos dirigentes timorenses do MEC (Ministério da Educação de Timor-Leste), da Universidade Nacional Timor Lo-

rosa'e (UNTL) e do Instituto de Formação Continua de Professores (IFCP) (p. 23)

Entretanto, não foi possível ouvir o lado timorense, e nem era o objetivo primordial da pesquisa, portanto, a pesquisa que começa a apresentar seus resultados agora está baseada na opinião de professores bolsistas e coordenadores brasileiros que atuaram em Timor-Leste.

Um dos primeiros questionamentos tratou das diferenças culturais em brasileiros e timorenses; como Santos (2012) relata em sua pesquisa em Timor-Leste, a sala de aula formativa transformou-se num ambiente onde o entendimento e o respeito pela diversidade e pela cultura do outro pautou o processo de formação. O autor enfatiza que nesse caso, apenas o respeito não é suficiente para obter bons resultados. Então diante dessa perspectiva a primeira pergunta feita destacou isso.

O Decreto nº 5.274/2004, que instituiu o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, considerou 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. Dentro desse contexto, as diferenças culturais entre Brasil e Timor-Leste afetam a integração entre os brasileiros e timorenses.

Nos questionamentos feitos aos sujeitos da pesquisa sobre esse tópico, convém destacar algumas opiniões. O primeiro participante da pesquisa, SP1⁷ destaca que o Timor-Leste, embora pequeno, convive com diferenças culturais em seu próprio país. Tem diferentes grupos étnicos e linguísticos. Ressalta ainda questões étnicas ao dizer que são notáveis até as diferenças físicas dos timorenses do Leste (Los Palos) daqueles dos distritos do Oeste. As diferenças de língua acompanham diferenças no tradicional artesanato (tais) e os tipos de casa diferem entre as várias regiões; entre habitantes das montanhas e dos vales, planície ou orlas marítimas. Ilhotas, de um país montanhoso, com estradas precárias e povoados de difícil acesso os timorenses têm motivos para viverem isolados, apegados a seus clãs e suas tradições. O mesmo participante, diz que os contatos que os timorenses tiveram com países estrangeiros foram mais ou menos dramáticos ou muito violentos: basta pensar na invasão japonesa (na II Guerra mundial) e na cruenta ocupação indoné-

⁷ SP1: sujeito da pesquisa 1, e doravante SP2, SP3...SP10.

sia de 1975 a 1999. Em suma, os timorenses têm razões de sobra para desconfiar de estrangeiros.

Outro participante expõe sua opinião de outra maneira, SP2 diz que afeta de um modo geral as formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho. Ressalta inclusive que *“a Integração requer as qualidades próprias do indivíduo ou país sem estigmas e sem segregação”*. Conclui dizendo que a ao se realizar pedagogicamente, a variedade desses contextos, as prioridades definidas para a política educativa cultural marcam diferentes formas de perspectiva e a integração escolar dos alunos termina por ser afetada de um modo geral, tanto com os brasileiros quanto com os timorenses.

Para analisar essa parte convém destacar o pensamento de Canclini (1995) sobre a globalização. O citado autor dizia que a globalização é um processo de fracionamento articulado do mundo e de recomposição de suas partes. O que o autor nos diz é que a globalização não é um simples processo de homogeneização, mas sim de reordenamento de diferenças e igualdades.

Com a entrada da ONU, em 2000 e a independência, em 2002, vários países e organizações internacionais participaram da “reconstrução” do Timor. Os timorenses passaram a interagir com Australianos, neozelandeses, europeus, malaio, chineses e outros – além de portugueses pós-coloniais e de brasileiros. O choque cultural foi inevitável. Um participante da pesquisa destaca que além de certa “irmandade” com os portugueses, pela longa história de convivência (língua, cultura, colonização), crê que foi com os brasileiros que os timorenses acharam mais fácil se relacionar e interagir. Isso, acredita, deve-se ao estilo mais informal, descontraído e “amigável” dos professores brasileiros quando comparados, por exemplo, com os portugueses. Ele conclui que *“as inegáveis diferenças culturais não impediram, me parece, que se estabelecessem boas amizades entre brasileiros e timorenses”* (SP1).

Para SP3, as diferenças culturais entre Brasil e Timor-Leste *“afetam de forma significativa essa integração, pois, apesar da colonização e língua oficial serem comuns, culturalmente esbarramos em diversidades que impelem (ambos os povos) a enfrentamentos ou, no mínimo, frieza/indiferença nas relações”*. Em contrapartida, a opinião de SP4 é contrária, esta diz que *“praticamente não afetam em nada, eles [os timorenses] possuem sua própria cultura e bastante forte”*.

SP5 relembra que *“como a missão dos professores brasileiros era notadamente na área da Educação, a integração cultural entre os participantes brasileiros e timorenses dos órgãos públicos nem sempre foi a ideal, pois havia alguma resistência em aprender a língua portuguesa no ambiente de trabalho [as línguas de trabalho oficiais são o inglês e o bahasa indonésio], mas desde que o professor se dispunha a respeitar as diferenças e buscasse uma postura original, sem choque com a tradição deles, a integração seria efetiva”*. Em sua experiência pessoal esse sujeito da pesquisa informa que *“no início da missão, tal aspecto não estava patente para os professores, porém o tempo e o desenvolvimento das atividades aproximam o relacionamento entre professor e aluno, quebrando barreiras naturais dentro da diversidade cultural”*.

O sujeito SP6 traduz essa questão da seguinte forma *“as diferenças culturais podem ter bastantes implicações no processo, porém se o respeito mútuo e o bom senso forem levados em consideração, a cooperação será bastante positiva tanto para timorenses, quanto para os professores brasileiros”*.

Seria o caso de lembrar Canclini (1995) ao tentar entender como as mudanças na maneira de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercício da cidadania. Parece-nos que, junto com a degradação da política e a descrença em suas instituições, outros modos de participação se fortaleceram.

É característica da missão brasileira a velha máxima de Charles Dickens, quando ele disse em uma de suas obras: *“eram os melhores e os piores dias daqueles tempos”*. Na opinião do sujeito SP7, ele diz que *“as diferenças culturais entre Brasil e Timor Leste afetam muito pouco a integração entre os dois povos, pois os timorenses admiram e gostam muito dos brasileiros”*. O mesmo SP7 relata *“existir um respeito pelo profissional que vai desenvolver o trabalho de cooperação a nível governamental. O povo timorense é receptivo, dócil e amigo para com os brasileiros. Não acontecendo grandes desafios no desenvolvimento das atividades”*.

Seguindo com as opiniões dos participantes sobre as interações entre brasileiros e timorenses, o sujeito SP8 relata que *“toda diferença cultural tem seu impacto nas pessoas de outra cultura. Embora Brasil e Timor-Leste tenham sido colonizados por Portugal, eles apresentam diferenças histórico-geográfico-social bem peculiares”*. SP8 acredita que *“como toda diferença, o que mais afeta a integração é o preparo ou não das pessoas envolvidas para lidar com o outro. Creio que os brasileiros*

que atuaram em cooperação em Timor-Leste tiveram boa adaptação ao povo e aos seus costumes e, creio, também, que os timorenses recebem e interagem muito bem com os brasileiros”.

As opiniões se divergem ou se somam, mas fica claro que como diz um dos participantes da pesquisa, o sujeito SP10, que a afinidade dos cooperantes com os objetivos do projeto, bem como a definição das atividades com mais clareza (ainda aqui no Brasil, o que pode ser feito na seleção dos interessados) podem melhorar os resultados em Timor.

Uma frase que pode levar à uma reflexão sobre as respostas da pesquisa foi dita pelo ex-coordenador geral do programa, ao participar de uma coletânea sobre as experiências dos brasileiros em Timor-Leste, Spagnolo (2011) disse que

perguntava-me quanto haveria de excessiva confiança em ações “inovadoras”, quanto de impaciência juvenil ou de ingenuidade na pretensão de resolver graves e seculares problemas de Timor em curto prazo (p.25).

São muitas as peculiaridades de Timor-Leste que o cooperante muitas vezes é levado a crer que sua atuação profissional no país tem uma conotação maior, de superioridade, de salvação da pátria. Um complexo etnocêntrico que domina o ego do professor brasileiro. O mesmo ego que em tempos remotos introduziu a língua portuguesa do país. Morin (2003) já enfatizava que a necessidade de uma reforma no pensamento, só seria ou será possível a partir de uma reforma no ensino.

Ao iniciar os questionamentos sobre a língua portuguesa em Timor-Leste, convém lembrar a percepção de Pazzeto (2011) sobre o tema. Este destacou que

o longo período de colonização portuguesa em nada contribuiu para o desenvolvimento dessa região (Timor-Leste), a língua portuguesa e a religião católica foram formadoras de uma determinada cultura, mesmo assim, sob a orientação dos paradigmas do colonizador (p. 229).

A língua portuguesa é constitucionalmente o idioma da educação timorense, ou seja, oficialmente, se ignoram as outras línguas locais no processo ensino e aprendizagem. Sobre o domínio argumentativo, Koch (2006), diz que o ato linguístico fundamental

é o da argumentação isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo (p. 17).

Então, se questiona como ensinar em uma língua em que o professor e o aluno não possuem domínio argumentativo. O participante SP1 diz que *“A discussão sobre o uso de línguas locais nos primeiros anos de escolarização é uma questão muito debatida em países multilíngues”*. O mesmo participante ressalta que *“este debate está ocorrendo também no Timor desde 2008, e vem encontrando muitas dificuldades técnicas e políticas. Para o caso do ensino médio e superior, a questão diz diretamente respeito ao trabalho desenvolvido pela missão brasileira”*.

Um ponto importante destacado por SP1 é que *“a maioria dos professores e alunos timorenses desses níveis não dominam a língua portuguesa. Por outro lado, são raríssimos os professores do programa da Capes que podem se comunicar de maneira razoável em tetum. Ou seja, o ‘domínio argumentativo’ é claramente deficiente, de um lado e/ou do outro”*. Convém ressaltar também que o português que se fala em Timor-Leste é o mesmo que se fala em Portugal, que muitas vezes confunde os timorenses quando estes ouvem o português brasileiro.

Sabendo que a dificuldade é mutua, tanto de brasileiros quanto de timorenses, SP1 enfatiza que *“nessas condições, não há dúvidas de que o processo de ensino / aprendizagem resulta empobrecido. É difícil ultrapassar o estágio de uma exposição plana dos conteúdos programáticos e passar para a fase de discussão e aprofundamento”*. Sem dúvida é importante destacar as palavras de SP1 que diz que *“a maioria dos alunos pode conseguir entender, mesmo que com alguma dificuldade, o essencial do que é explicado. Entretanto, sutilezas e nuances da linguagem, bem como termos e expressões brasileiras, que o português de Timor não usa, passam batidas”*. As particularidades do português brasileiro com seus diferentes sotaques, portanto, mais atrapalham do que ajudam. Para Morin (2003), só através da educação, não somente a transmissão de conceitos, mas a educação da compreensão de nossa condição humana é que alcançaremos a felicidade. Essa complexidade está baseada numa necessidade do resgate do ser humano e do que lhe confere esta condição. Nesse contexto surgem os desafios.

Entretanto, o mesmo SP1 faz uma ressalva, de que *“os timorenses – mesmo os alunos universitários – por índole e cultura são respeitosos e um tanto tímidos perante ‘a autoridade’”*. Fato que compromete o processo ensino e aprendizagem, pois como enfatiza SP1 *“difícilmente um aluno diz com naturalidade que não entendeu determinada explicação ou termo. Se perguntado, tende a dizer que entendeu. Considera quase um desrespeito para com o professor – e uma vergonha perante os colegas - pedir ao professor que explique novamente determinado tópico”*.

Aprender ou fingir que aprende? Ensinar ou fingir que ensina? Difícil lidar com aspectos culturais, principalmente quando esses aspectos são desconhecidos ou inaceitáveis pelo professor.

Stadtlober (2011) que coordenou um dos projetos da cooperação brasileira argumenta que ao tentarmos entender o mundo, fragmentamos, medimos e quantificamos os objetos que nos cercam. Insistimos que conhecemos o que nos cerca porque conseguimos medir os objetos. Entretanto, fazemos parte de um processo de observação que compreende o universo na sua totalidade; ao invés de compreendê-lo apenas pelo que conseguimos quantificar, tocar, sensorialmente.

A dificuldade de argumentar ou mesmo ouvir uma argumentação se torna uma “pedra no sapato” da metodologia de ensino do programa brasileiro: *“com tal situação linguístico-cultural, é difícil que haja em sala de aula debates abertos para questionar informações, posições ou dirimir dúvidas. O debate acadêmico e, menos ainda, o confronto de pontos de vista entre alunos e professor dificilmente ocorre”*, palavras de SP1. Morin (2003) usa um termo chamado “hiperespecialização” no qual diz que se trata de uma condição que impede o homem de ver o global e o essencial, ou seja, as questões são tratadas isoladamente e cada vez mais sem solução. Há mais especificidade e particularidade, sem a análise das influências exteriores. As relações são deixadas de lado com a particularização e o problema fica isolado, sem solução e não é analisado corretamente.

SP2 diz que a saída seria *“não ensinar totalmente na língua oficial, faz-se uma comparação falando em outra língua que os timorenses dominam”*. SP3 defende que *“não há como ensinar de forma satisfatória, a não ser que ambos estreitem laços nas suas relações, mesmo que formais, mas de respeito, afeto, consideração e profunda tolerância às diferenças”*. Convém nesse momento citar novamente Stad-

tlober (2011, p.214). Esta diz que “ensinar implica criar circunstâncias ou situações que possibilitem vivenciar experiências para que a aprendizagem se desenvolva.”

Se ensinar implica criar situações, como criar isso numa realidade tão distante daquela que o professor brasileiro conhece? E se este conhecesse previamente a realidade timorense, criaria com mais facilidade essas circunstâncias? Não seríamos nós, professores, frutos de nossos ensinamentos? Será que não fomos apresentados em nossos curso de graduação à situações em que tivemos que nos adaptar aos nossos professores e por conta disso vencemos o desafio? São muitas questões, mas estas nos fazem pensar sobre nossas formações enquanto educadores.

Um dos participantes da pesquisa, SP4, diz que o processo ensino e aprendizagem *“é bastante complicado, contando que o professor faz uma miscelânea de português e tétum, para poder ensinar, pois a falta do domínio faz com que exista esta mistura”*. Morin (2003) diz que quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam.

Percebe-se que como bem ressalta Stadtlober (2011) que mediação pedagógica é uma expressão que tem satisfeito a exigência de respostas à nova nomenclatura necessária a esta nova postura de ensinar e aprender, pois implica em ensinar e aprender de maneira intencional envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, antropológicos, históricos, contextuais de modo a abranger o indivíduo na sua integralidade.

Na opinião de SP5 *“a posição do professor em sala de aula é fundamental para a comunicação”*. Desde o início, a comunicação se dá primordialmente em língua portuguesa. Então, *“pressupõe-se que o professor tenha domínio argumentativo em língua portuguesa. O respeito à cultura local, incluindo a língua é uma atitude fundamental, ainda mais se o professor buscar aprender alguns termos locais, como os cumprimentos”*. SP5 ainda fala do professor em seus mais profundos anseios de ser compreendido. Ele diz que *“o professor comumente precisava valer-se de outras linguagens como a artística, visual, como quadros, objetos, som, música e muita mímica: a dramatização. Estes foram alguns dos recursos mais empregados em minhas aulas”*. Anseios que muitas vezes se tornaram decepções, e contribuíram para o desgaste do modelo brasileiro em Timor-Leste. Percebe-se que o programa brasi-

leiro em Timor-Leste nasceu fadado ao fracasso, desde a sua concepção, ou continua em construção.

Lidar com o ser humano é um desafio muito grande, e a agonia do programa brasileiro se fez sentir desde a primeira reunião realizada em terras timorenses. O princípio da metástase foi relatada por Spagnolo (2011): *“Foi uma avalanche de manifestações negativas em relação a vários aspectos de nossa cooperação: reais e/ou supostas falhas por parte da Capes e do governo timorense no planejamento e gerenciamento do programa; comparações desfavoráveis com outras missões, como a de Portugal e agências da ONU; insatisfação pelo alto custo de vida em Dili, pelas condições de trabalho e moradia e outras reivindicações já conhecidas da Capes. Alguns se haviam programado para sustentar esposa e filhos no Brasil com a bolsa, contando com o dólar mais valorizado da época do edital – final de 2004. Após quase um mês e meio sem coordenador, a expectativa dos bolsistas com a minha chegada era grande”* (p. 26).

Para SP6 *“a língua portuguesa não é o único idioma da educação timorense, a língua tétum tem sido cada vez mais valorizada também como língua de ensino, especialmente na oralidade”*. Porém, SP6 ressalta que ainda há pouco material nessa língua, e relembra que *“levando em consideração o pouco tempo que o país vem se desenvolvendo como nação independente e que ainda vai levar um tempo para que literatura suficiente em língua tétum, nas mais diversas áreas esteja disponível para todos os níveis de ensino”*. Ao retomar o discurso da oralidade, o mesmo participante diz que *“na oralidade essa língua tem exercido um papel extremamente importante na educação timorense, tendo em vista que a maioria dos timorenses possuem domínio da mesma”*. Maclaren (2000) diz que os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem *“bagagens culturais inferiores”* e *“carência de fortes valores de orientação familiar”*. Defendem sempre a cultura única: língua e costumes.

SP7 lamenta e diz que *“é um esforço muito grande para ocorrer o processo de ensino e aprendizagem. O ensino faz-se na forma mais lúdica possível”*. Para SP8 *“ensinar em português parece-me bastante complicado pela falta do domínio da língua. nós, professores de português que lecionamos a língua portuguesa como língua não materna, temos que ter a sensibilidade para usar os recursos linguísticos apropriados de língua não materna para que os aprendentes tenham bom aprovei-*

tamento”. SP8 ainda lembra que a dificuldade muda conforme a área de ensino, e diz que *“creio que é mais complicado para os professores de outras áreas, pois além dos aprendentes não terem boa proficiência em português, os professores com os quais eu convivi não se encontravam devidamente preparados para enfrentar essa questão”*.

O multiculturalismo humanista liberal, muitas vezes vivenciado pelos professores e coordenadores brasileiros em Timor-Leste, é descrito por Maclaren (2000) como aquele que argumenta que existe “igualdade” natural entre as pessoas, que há a aceitação das raças. Está baseado na “igualdade” intelectual entre as raças: equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente que permite a todas as raças competir igualmente em uma sociedade capitalista.

A opinião de SP9 é bem mais radical. Para esse sujeito da pesquisa *“Não ensinar, que é o que se faz na prática”*. A frase, deveras forte, é completada com a ressalva de que *“além das limitações de vocabulário da Língua, não há muito material pedagógico publicado em Tétum”*. Para esse sujeito *“os professores timorenses das escolas públicas, em sua maioria, não se sentem qualificados ainda para produzir o próprio material, e acabam usando o que lhes é oferecido por Portugal, ainda que esteja em uma Língua que não dominam e que o corpo discente não compreende”*. Com frases fortes, o participante conclui suas indagações dizendo que *“a escola faz de conta que ensina, os alunos fazem de conta que aprendem e, no final, o Estado distribui certificados que os qualifica na teoria e não na prática e assim se forma mais uma geração de semi-alfabetizados no país”*.

Stadtlober (2011, p.219) resume bem essa temática, e diz que *“os timorenses com o uso da língua portuguesa levam consigo uma história cultural de contradições, lutas, aproximações e convivência sociocultural opostas em muitas circunstâncias”*.

Então se questiona o que seria que os timorenses esperavam dos brasileiros, sabendo que o português que fala no Brasil é por vezes estranho aos seus ouvidos. Estranho até mesmo dos portugueses, que dirá de um povo que nem mesmo consegue argumentar nesse idioma, e se pergunta também sobre o que de fato estes tiveram de nós.

Na opinião do sujeito SP10 os timorenses esperam dos brasileiros cooperantes a transmissão de conhecimentos e práticas que permitissem a eles dar efetividade a instituição educacional, e foi isso que tiveram. Mas, ao se debater se os timorenses aproveitaram de fato isso, aí é preciso considerar que como se percebeu nas respostas dos participantes, a língua é o fator primordial na dificuldade de interação e debate entre brasileiros e timorenses.

O multiculturalismo liberal de esquerda de Maclaren (2000) aponta que este se centra na diferença cultural e que esta sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes). O mesmo Maclaren (2000) diz que o liberal de esquerda trata a diferença como uma “essência” que existe independente de história, cultura e poder. A experiência não pode se tornar elitismo acadêmico. Por fim, aponta que a experiência tem se tornado a nova autorização para a legitimação da validade incontestável e do trânsito político dos argumentos próprios de uma pessoa.

Passando agora para a temática das cooperações, questiona-se sobre o papel destas em terras timorenses. Considera-se que Timor-Leste neste momento, em vários segmentos, está vivendo um processo muito dependente da presença de estrangeiros. Então, se pergunta sobre o que poderia ser pensado para que o país não entre em crise com a saída das cooperações.

Para o sujeito da pesquisa SP1 *“A saída das cooperações é inevitável e medidas já estão sendo pensadas e implementadas nos vários segmentos. No que se refere à Educação, o Timor está tentando superar a fase de só esperar pela ajuda internacional ‘de pires na mão’, sem alguma contraparte financeira”*. O mesmo SP1 destaca o caso da cooperação portuguesa. Ele diz que *“é sintomático o caso de Portugal, a cooperação educacional mais expressiva em Timor-Leste. Em janeiro deste ano (2012), o governo português decidiu duplicar o número de seus professores cooperantes, chegando a cerca de 170, que atuam na capital e em todos os distritos do interior. O elemento inovador no novo protocolo de cooperação (2012-14), é ‘um papel mais ‘ativo’ da parte de Timor-Leste, tanto no financiamento como na partilha das responsabilidades de gestão. Instituições de ensino superior portuguesas e timorenses vão participar na aplicação de um investimento de 10 milhões de dólares. Desse total, cerca de 60% é a cargo do Timor-Leste”*.

Em contrapartida SP1 relata que se percebe que *“também o país [Timor-Leste] está adotando a política que o Brasil adotou há mais de 40 anos: investir em programas de formação de seus professores no exterior, tanto em nível de graduação, como de pós-graduação, Aproveita programas oferecidos por outros países e os integra com recursos próprios”*. Em face disso, o Brasil tem oferecido vagas em universidades brasileiras a timorenses, fato que se repete com outros países.

SP1 destaca que *“Timor manda anualmente estudantes para Portugal, Austrália, Filipinas, Nova Zelândia, Indonésia e agora, depois da visita de Hilary Clinton, também para os EUA. No Brasil, no âmbito do PEC-PG, cerca de 50 professores timorenses vieram fazer mestrado e, uns poucos, doutorado. Na Universidade Federal de Redenção – CE, que recebe alunos da CPLP, chegaram este ano 70 timorenses para fazer graduação em diferentes áreas”*.

Ainda nas palavras de SP1: *“a cada ano regressam ao Timor graduados, mestres e alguns doutores formados no exterior. Enquanto isso, governos como o do Brasil (Capes), de Portugal e várias organizações internacionais cooperam com a formação de professores em exercício no próprio Timor. A tendência é tornar aos poucos a manutenção dessas cooperações ‘paritária’ ”*.

Na opinião de SP2 *“Deveria ser desenvolvido a auto sustentação, manter a estabilidade do país principalmente no desenvolvimento educacional e cultural”*. O mesmo participante observa que na área de educação *“os principais problemas estão relacionados à qualificação e capacitação dos professores e profissionais de ensino, assim como a implementação da língua portuguesa como idioma oficial nas escolas e faculdades do país”*. SP2 informa também que *“segundo o MEC-TL (Ministério de Educação e Cultura de Timor-Leste), o governo desenvolveu o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) que define a educação como um pilar fundamental de sua estratégia no processo de desenvolvimento da nação e redução da pobreza. Dessa forma, o processo de desenvolvimento do povo timorense basicamente depende muito do nível da educação e de conhecimento que o povo recebe tanto na sua vida cotidiana quanto na sua formação acadêmica”*.

Canclini (1995) diz que quando selecionamos os bens e nos apropriamos deles definimos o que consideramos publicamente valioso, assim como, os modos de nos integrarmos e nos distinguirmos na sociedade. Portanto, há o interesse de se

abrir à noção estatizante de cidadania a essa diversidade cultural, mas unida sempre à luta por uma reforma estatal.

O sujeito da pesquisa SP3 é enfático ao dizer que ele considera *“muito difícil argumentar sobre esse panorama, principalmente por conhecer a enorme capacidade de superação do povo timorense”*. Para SP4 a saída de Timor precisa ser gradativa e muito lenta. SP5 defende que *“o melhor a ser feito em Timor-Leste é capacitar a população. Além de máquinas e tecnologias, é importante transmitir a importância da Educação de qualidade”*. SP5 ainda destaca a necessidade de haver *“escolas bem construídas, professores com salários que atraiam pessoas para a carreira e capacitação continuada. Uma Justiça que seja reconhecida como instituição legal, que tenha força de lei para investimento em saúde e infraestrutura. Estradas, saneamento básico, esgoto e resolução do lixo, além de instituições médicas. Fortalecer a força de defesa do país”*.

SP6 não acredita em crise relacionada à questão das cooperações, pois, como ele mesmo diz *“é natural que haja uma forte presença estrangeira neste momento de consolidação da independência timorense, sabendo que tanto o Brasil quanto Portugal exercem um importante papel através das cooperações, especialmente na área de educação, fato que contribui para o fortalecimento da língua portuguesa no país”*. O mesmo participante emite sua opinião ao dizer que *“Não acredito que a saída paulatina dos estrangeiros será desencadeadora de uma crise para o Timor-Leste, tendo em vista as lideranças locais que têm cada vez mais assumidos os postos, anteriormente ocupados por internacionais”*.

Considerações precisam ser feitas sobre a saída das cooperações de Timor-Leste, e o sujeito da pesquisa SP7 acredita que *“o governo timorense criou estratégias para evitar uma crise de gestão com a saída das cooperações, isto está ocorrendo gradativamente, a medida que o governo está enviando representantes timorenses de todos os setores e áreas do conhecimento para estudarem e se qualificarem em outros países, tanto de língua portuguesa para desenvolverem a fluência da língua quanto em países de língua inglesa para adquirem novos conhecimentos em países de primeiro mundo”*.

De certo é que, como bem salienta SP8 *“o principal é que as cooperações façam um bom trabalho, que realmente municiem os timorenses de suas necessidades básicas para que eles continuem autonomamente. Pode não haver uma crise,*

mas certamente haverá uma perda, em certa medida. Por outro lado, o país deixará de lado sua dependência e procurará caminhar por si mesmo”.

Mas, para SP10, o que acontecerá com o Timor-Leste é uma incógnita *“Nem os governantes têm essa resposta! Quando a ONU começou a levantar o acampamento em 2006, aconteceram os “atentados” às vidas de Xanana Gusmão e Ramos Horta, seguidos da revolta militar que desencadeou no afastamento de Mari Alkatiri e na continuidade das Nações Unidas como responsáveis pela segurança e estabilidade no país. Timor-Leste não está pronto para caminhar com as próprias pernas e não sei quando poderá realmente honrar a própria condição de país independente”.*

Sem dúvida são diferentes visões de um mesmo paradigma. O certo é que Timor-Leste caminha para um novo processo de independência. Se haverá ou não crise em decorrência da saída da ajuda estrangeira, só o tempo dirá. Como já dizia Canclini (1995): há uma necessidade urgente de repensarmos o real e o possível na pós-modernidade, de distinguirmos a globalização da modernização seletiva, assim como, reconstruir, a partir, da sociedade civil e do Estado um multiculturalismo democrático.

O apoio do Brasil a esse processo foi e é importante. O Brasil escreveu seu nome na história desse país. Entretanto, tirando o aspecto quantitativo, se questiona aspecto qualitativo desse apoio brasileiro, seria ele realmente adaptado às necessidades e à realidade de Timor-Leste, ou estamos brincando de fazer cooperação?

Para SP1 *“deve ficar claro que no aspecto quantitativo, a cooperação brasileira nunca foi ‘uma potência’ quando comparada, por exemplo, com a cooperação portuguesa, tanto em número de professores, como na infraestrutura e recursos financeiros investidos. Aliás, nunca conseguiu-se preencher o número máximo de 50 bolsistas previstos no Edital da Capes. Sempre ocorreram algumas desistências de última hora (depois de aprovados na seleção, antes de viajar) ou mesmo quando já em serviço. Esses ‘buracos’ deixados, em relação aos professores de cada projeto previstos no Plano aprovado pelo MRE / MEC / Capes – exigiam adaptações e remanejamentos pois não estavam previstos bolsistas ‘reserva’. Sobre o aspecto qualitativo, diria que, no global, o apoio brasileiro foi satisfatório. Não que fosse de todo adaptado às necessidades das escolas e dos professores de Timor que eram imensas, nem à realidade de um país em reconstrução onde tudo era prioridade. Os projetos da cooperação brasileira foram formulados a partir de demandas expressas*

do Ministério da Educação do Timor e negociadas com o MRE e a Capes. Considerando o pessoal e os meios disponíveis, creio que houve empenho bastante para fazer um trabalho de qualidade, embora não o ideal. Falhas pontuais na organização e/ou na execução não faltaram. Muitas vezes resultavam de imprevistos, adiamentos ou cancelamento de atividades por decisões do MEC, por recursos ainda não liberados ou até por perigo de iminentes distúrbios e/ou conflitos armados”.

SP2 revela que *“no aspecto qualitativo fica a desejar, a maioria não são adaptados à realidade timorense”*. Interessante perceber como os próprios cooperantes alertam sobre as deficiências do programa brasileiro.

Cada participante da pesquisa acaba por considerar a fase em que viveu em Timor-Leste, mas se percebe que os anos passam, mas os mesmos erros continuam a ocorrer, como se os relatórios anuais não fossem considerados na avaliação da Capes sobre o programa, tanto que SP3 diz que *“no período que lá estive (2007 – 2010), eu não senti o nosso programa perfeitamente integrado às necessidades locais, como um todo. Eu percebi, dentro da cooperação iniciativas isoladas e frutíferas, porém não da missão de forma geral”*.

SP4 é mais enérgico e diz que o problema está na Capes e na ausência de uma ambientação para com professores brasileiros. Este diz que *“existe falta de preparo do professor brasileiro enviado ao Timor, falha da Capes. Com isso existem professores que se veem em apuros quando percebem que tem apenas o giz e um quadro precário para ensinar”*. SP5 faz uma ressalva, e diz que *“buscou-se de modo geral, uma adaptação em todos os projetos. Não são totalmente adaptados à realidade local, porém houve uma tentativa, incluindo fotos e alguns exercícios próximos à realidade”*. SP6 corrobora com isso e salienta que *“a presença brasileira poderia ser bem maior, porém ainda somos muito tímidos no sentido de cooperações internacionais. Quanto às adaptações muitas vezes têm deixado a desejar”*.

Mas então, seríamos ou não uma cooperação com virtudes qualitativas? Para SP7 a resposta é *“sim, uma vez que a cooperação brasileira da educação trabalha em conjunto com o governo timorense; sendo assim, o governo timorense tem decidido sobre os rumos que eles querem para a educação no seu país, o Brasil só está enviando a mão de obra, no caso os professores que desenvolvem as atividades de acordo com os interesses do ministério da Educação de Timor”*.

Opinião que não é compartilhada por SP8, que é bem enfático ao dizer que pensa *“que a cooperação tem muito que fazer para atender às necessidades do povo timorense. Como o PQLP é uma experiência pioneira do Brasil, pode-se ver algum avanço, mas de forma geral, é necessário que a implementação do programa seja feito por um coordenador em tempo integral em Timor. Outra questão é que a cooperação precisa amadurecer internamente, seja nas relações da CAPES com a UFSC, seja nas relações dessas instituições com os cooperantes que vão ao campo, seja nas relações entre os próprios cooperantes quando em solo timorense. De forma geral, penso que a cooperação está, ainda, bem aquém do que Timor necessita”*.

Nesse contexto Nóvoa (2009) diz que os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

As críticas se completam com a opinião de SP9 *“o Brasil não consegue resolver os próprios problemas em relação à Educação e se dispõe a resolver os problemas alheios. Envia pessoal desqualificado/despreparado para ‘qualificar’ os profissionais timorenses. Os professores selecionados para atuar no Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa chegam ao país sem uma avaliação séria de suas potencialidades como educadores na Língua e sem uma preparação efetiva sobre as funções que vão desempenhar. Mesmo os mais preparados e com as melhores intenções, decepcionam-se ao constatar que a cooperação educacional brasileira só é bonita no papel”*.

Para Morin (2003), a partir do momento em que todos os campos dos saberes estão relacionados podemos ver diferentes faces do mesmo problema, e que todas estas faces interagem e têm suas parcelas de culpa na geração do problema ou são nelas que os problemas atuam.

Na sequencia da pesquisa, se buscou avaliar a atuação da Capes. Em uma questão objetiva sobre a avaliação do programa brasileiro em Timor-Leste, foi solicitado ao participante da pesquisa que marcasse sua resposta com números conforme os termos de 00 a 03, sendo zero insuficiente e três ótimo. Os resultados serão apresentados em forma de gráficos. A pesquisa não discriminou os locais de atua-

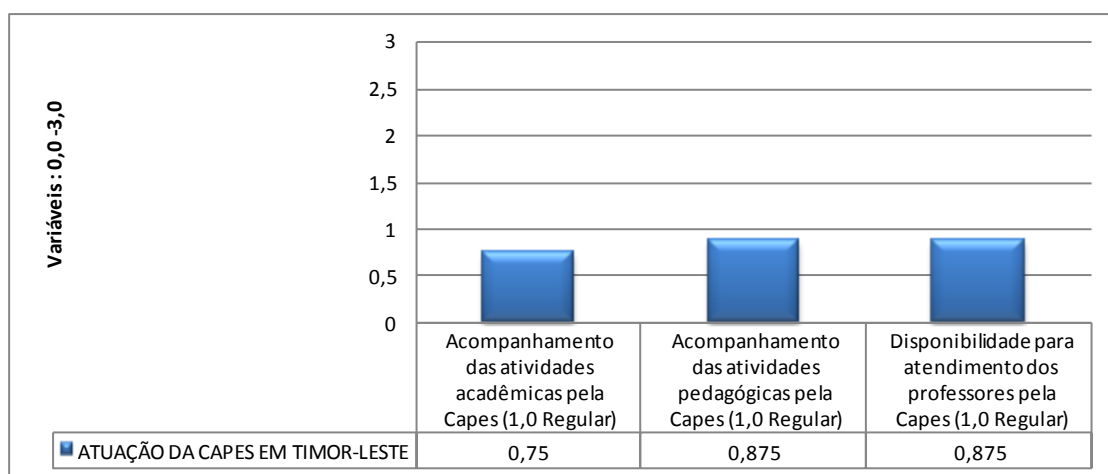
ção dos projetos, uma vez que se busca um perfil geral do programa e não somente destacar estruturas melhores para este ou aquele programa separadamente.

No primeiro item, com relação ao Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua e à Universidade Nacional Timor-Lorosa'e, um dos sujeitos da pesquisa, SP1, considerou que não daria para responder a essas perguntas. Pois, se tratam de dois projetos distintos, de níveis e responsabilidades distintas. Os demais participantes se posicionaram.

Na abordagem sobre o acompanhamento das atividades acadêmicas pela Capes, a média obtida foi de 0,75, que em um arredondamento matemático se converte em 1, que indica uma atuação regular. Com relação ao acompanhamento das atividades pedagógicas pela Capes, a média foi de 0,875, o que também caracteriza conceito regular. Quanto à disponibilidade para atendimento dos professores pela Capes a média foi a mesma do item anterior, 0,875, portanto, conceito regular.

No quesito de atuação da Capes em Timor-Leste com relação ao Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua e à Universidade Nacional Timor-Lorosa'e, a pesquisa preliminar aponta índices abaixo de 1,0, no arredondamento percebe-se uma avaliação regular. Os dados se convertem no gráfico a seguir (Fig. 12).

Figura 12 - Gráfico da atuação da Capes em Timor-Leste com relação ao Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua e à Universidade Nacional Timor-Lorosa'e. Indicadores: 0,0 insuficiente; 1,0 regular; 2,0 bom; 3,0 ótimo.

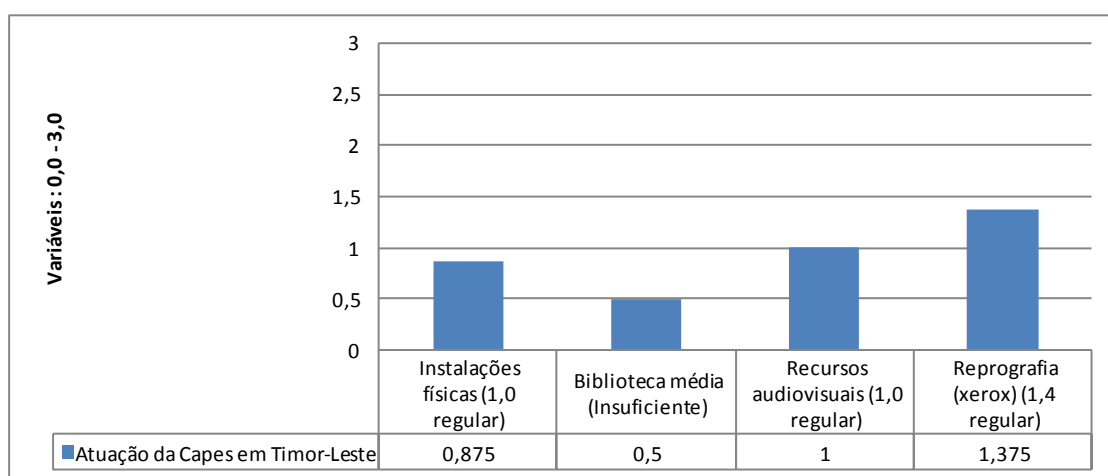


FONTE; Erivelto Rodrigues Teixeira

A realidade da Universidade Nacional Timor Lorosa'e sempre foi melhor que a do Instituto Nacional de Formação Docente. Mas, quando o assunto é a atuação da Capes as opiniões se nivelam e os resultados deixam claro que a Capes não mantém acompanhamentos regulares aos professores, nem academicamente, nem pedagogicamente muito menos atendimentos individualizados. O professor brasileiro em Timor-Leste está abandonado à sua própria sorte.

Com relação ao próximo item analisado sobre a atuação da Capes em Timor-Leste, a pesquisa questionou a infraestrutura do Programa Brasileiro em Timor-Leste. Os itens analisados nessa questão foram: Instalações físicas, Biblioteca, Recursos audiovisuais e Reprografia (xerox). Os resultados preliminares apontam um conceito regular para todos esses itens. Os dados podem ser observados no próximo gráfico (Fig. 13).

Figura 13 - Gráfico de atuação da Capes em Timor-Leste com relação à infraestrutura do Programa Brasileiro em Timor-Leste. Indicadores: 0,0 insuficiente; 1,0 regular; 2,0 bom; 3,0 ótimo.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira

Com relação a este tema, a infraestrutura do Programa Brasileiro em Timor-Leste, um dos participantes (SP1) preferiu apenas comentar, e não indicar uma nota para a atuação da Capes. Segundo ele *“em geral, diria que a situação era melhor na UNTL de que no INFPC; e que em 2008 era melhor de que em 2005-2007”*. Na opinião de SP1 há *“variações em torno do conceito ‘regular’ para alguns itens, excluindo biblioteca (insuficiente) e reprografia tendendo também para insuficiente”*.

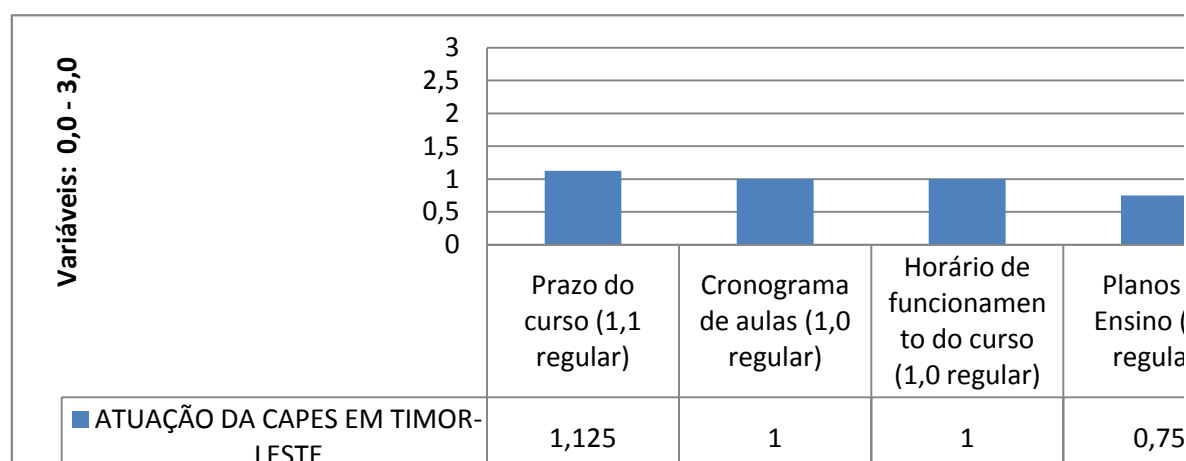
O terceiro item analisa a coordenação brasileira. Sobre esta etapa da pesquisa um dos participantes, SP1, enfatiza que *“informações precisas sobre calendá-*

rio / cronograma, número de turmas e de alunos, materiais disponíveis etc. eram de conhecimento da coordenação brasileira somente quando da chegada em Dili no início de cada período. Aos candidatos só eram repassadas informações gerais sobre o programa. Os detalhes concretos dependiam de uma série de fatores como: liberação de parcelas do orçamento do MEC-TL e INFPC e mudanças de dirigentes no ministério (entre 2005 e 2008 mudaram 3 governos e 3 ministros da Educação). Só com a chegada do novo grupo era possível saber o número de professores disponíveis em cada projeto, definir o plano de atividades, negociar cronogramas e recursos físicos de acordo com a situação real”. O fato que novamente é destacado é de que “não havia uma continuidade, uma estabilidade entre uma missão e outra que permitisse planejar tudo com antecedência”.

Outro participante, SP7, faz questão de esclarecer que os materiais e a reprografia foram fornecidos pelo governo timorense e não pela Capes, esta não teve nenhuma intervenção neste assunto.

Os demais participantes optaram por colocar suas opiniões na forma de números, portanto, nesse item ao se questionar se a Capes prestou informações detalhadas sobre os cursos de formação de professores no que se refere a prazo do curso, cronograma de aulas e mesmo horário de funcionamento do curso e planos de ensino, obtiveram-se médias de conceitos regulares, conforme se observa no terceiro gráfico (Fig. 14).

Figura 14 - Gráfico de atuação da Capes em Timor-Leste, com relação à coordenação brasileira, se prestou informações detalhadas sobre os cursos de formação de professores. Indicadores: 0,0 insuficiente; 1,0 regular; 2,0 bom; 3,0 ótimo.



FONTE: Erivelto Rodrigues Teixeira

O sujeito da pesquisa SP1 destaca que *“questões e propostas colocadas no final de uma missão a responsáveis / interessados timorenses e / ou brasileiros permaneciam sem resposta”*. O mesmo SP1 diz que *“houve interstícios de até 8 meses entre uma missão e outra, quando esperava-se que o programa, de certa maneira vinculado ao ano letivo, não deveria sofrer interrupções. Os atrasos, na elaboração e publicação do edital, no processo de seleção e envio dos bolsistas, ocorriam em boa parte por lentidão do processo burocrático (conflito de prioridade, de calendário, de disponibilidade de gestores e dirigentes da Capes / CGCI”*. Assim, pelas razões mais diversas, SP1 diz que *“houve atraso da chegada dos bolsistas em Dili já na primeira missão (2005) e se repetiu na segunda (2007).”* SP1 acredita, *“que o cronograma previsto nos editais nunca foi cumprido – e em alguns casos, com atrasos notáveis”*. O participante conclui este item da seguinte forma *“entre uma missão e outra o cenário mudava e a retomada das atividades com o novo grupo de professores era efetivamente um novo início, com novas surpresas”*. Este com certeza é o real retrato da missão brasileira em Timor-Leste.

A condição humana abordada por Morin (2003) enfatiza a importância de sabermos, enquanto humanos, a nossa verdadeira condição, de onde viemos, qual é o nosso local no universo, como foi o surgimento da vida, para onde vamos, e o que podemos enfrentar no futuro, sem esquecer do fato da grande complexidade que é o ser humano.

Como bem diz Morin (2003), o homem é totalmente biológico e totalmente cultural. Há a necessidade da ética da compreensão humana, entre todas as esferas da sociedade, entre estranhos e entre conhecidos, entre pais e filhos, e entre professores e alunos.

Quando questionado sobre as necessidades ou não de alterações no programa brasileiro, os participantes da pesquisa apontaram que uma das principais mudanças deve ser na metodologia de seleção de professores. SP5 diz que *“os professores deveriam ser avaliados também por uma aula prática”*. Nóvoa (2009) comenta que sabemos todos que é impossível definir o “bom professor”, a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

SP8 acredita que deva sim haver uma mudança na metodologia de seleção, inclusive dá uma sugestão e diz que *“Penso que não precisa ser exigido o mestrado em andamento de professores para Timor. A graduação seria suficiente desde que houvesse um orientador pedagógico que conhecesse a realidade timorense”*.

SP9 denuncia não só a forma de seleção como o programa todo em si, e diz que *“essa cooperação educacional brasileira em Timor-Leste é uma brincadeira de mau gosto, tanto com os profissionais timorenses que depositaram sua confiança no trabalho dos brasileiros, como com o povo brasileiro que paga a conta dessa forma de posicionar o Brasil como ‘doador’. É muito dinheiro gasto para não beneficiar a ninguém mais que a uns poucos membros dos governos – do Brasil e de Timor – deixando alunos sem professor no Brasil e alunos com professores despreparados em Timor-Leste”*.

SP7, que atuou como coordenadora de projeto e como bolsista, diz que *“a metodologia de seleção de professores pela CAPES foi modificada desde a primeira missão até a de 2011, tendo seguido as sugestões feitas pelos bolsistas que participaram das missões anteriores. Mais ainda requer mudanças”*.

Para SP1, que exerceu função de coordenação, relata que *“sempre considerei fundamental o processo de seleção dos professores. São os bons professores (competentes e dedicados) que fazem a qualidade do programa”*. Baseado em suas experiências, SP1 é enfático ao dizer que *“não se investiu bastante tempo e cuidado no processo de seleção que acabou sempre um tanto apressado e atropelado pelo calendário e compromissos da CGCI/Capes”*. SP1 disse que defendia que deveria haver pelo menos um dia de encontro com os candidatos pré-selecionados pela análise documental. Esse encontro seria utilizado para apresentar o programa a todos, incluindo os que ficassem na reserva de vagas, se destacaria *“as ações previstas em cada projeto, as dificuldades que iriam aparecer pela frente, os compromissos, comportamentos e atitudes esperados dos participantes da missão”*. SP1 acredita que depois desse primeiro dia de esclarecimentos e debates, possivelmente já haveria alguma desistência – o que seria saudável para o programa. E por fim *“só no dia seguinte, após as entrevistas individuais, a comissão avaliadora elaboraria a lista dos selecionados”* conclui SP1.

Conclui-se esse item com a opinião de SP6, que diz que *“infelizmente a carência em todos esses aspectos, muitas vezes, tem acarretado sérios problema no que diz respeito ao sucesso da missão como um todo”*.

A duração dos cursos de formação de professores mereceu alguns comentários, como o de SP5 que considera pouco tempo para transmitir um conteúdo de forma efetiva. Como bem disse Nóvoa (2009, p. 13) ao responder em 1991, ao que ele trata como um insulto de Bernard Shaw, acrescentou-lhe duas máximas: “quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina. Quem não sabe ensinar, forma os professores. Quem não sabe formar professores, faz investigação educacional”.

SP1 relembra que a duração dos cursos de formação de professores não depende da cooperação brasileira, pois *“é uma questão que compete ao Ministério de Educação do Timor-Leste. Cabia às autoridades locais definir, face a situação de escassez e precariedade de seu corpo docente, quantos professores, por quanto tempo e de que área poderiam ser retirados da sala de aula e ir para formação”*. O mesmo SP1 informa também que como seria a formação quem decidia eram os timorenses, se seria *“mais leve e rápida (e obviamente algo superficial) ou uma formação acadêmica mais exigente, com uma seleção mais severa dos candidatos e mais horas de curso”*. Inclusive cabia aos timorenses decidir a época das formações, se seria apenas no período de férias ou no período letivo. E SP1 conclui dizendo que *“o fato é que o MEC/Timor estava lidando com uma situação real de grave deficiência quantitativa e qualitativa de professores. E era pressionado por um compromisso político de implantar o ensino em língua portuguesa nas escolas, seguindo um ritmo de avançar uma série por ano. Neste importante desafio de avançar rápido, uma opção de compromisso era inevitável”*.

Entretanto, para SP8 *“a duração do curso deveria variar conforme o nível de proficiência dos timorenses. Deveria haver um teste diagnóstico sério e testes ao final das etapas, não com o intuito de certificar, mas com o objetivo de se avaliar o que o cursista de fato apreendeu”*.

Para Nóvoa (2009) o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em

torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa.

Ao item relacionado ao apoio técnico e logístico da missão brasileira em Timor-Leste, SP5 relata que *“o apoio técnico da missão era muito pouco. Não dispunha de material de datashow para as aulas do Projeto Elpi, Só houve transporte em 2009/ 2010”*. Relembrando Jürgen Habermas (1989) citado por Nóvoa (2009), ele disse que não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.

SP1 diz que um *“maior apoio técnico e logístico da missão foi uma reivindicação constante. Do lado brasileiro, esbarramos sempre em problemas burocráticos e legais: a Capes só podia participar do programa com bolsa e passagens. A ABC/MRE, só poderia ajudar se se tratasse de projetos ‘técnicos’ e não educacionais. Assim, pela própria concepção e formatação do programa nenhuma ajuda podia vir do Brasil, além de bolsa e passagens”*. SP1 relata que o compromisso do MEC-TL era de fornecer a “infraestrutura necessária” para o desenvolvimento dos projetos. Segundo SP1 *“esta formulação – com suas implicações subjetivas e culturais do que seria ‘necessário’- deixava sempre margem a reivindicações, promessas e protelações até conseguir que algumas demandas fossem atendidas de forma mais satisfatórias. Obviamente as condições de trabalho oferecidas pelo Timor não podiam não refletir, em boa parte, a situação geral do país”*.

SP8 diz que *“a missão em Timor ficava sem saber o que fazer porque não havia um direcionamento. A UFSC tem tentado fazer isso, mas até a missão de 2010 a situação era deplorável. Os cooperantes chegavam em Timor sem saber o que fazer, onde fazer etc”*.

SP2 foi o mais radical sobre esse bloco temático, ele simplesmente diz que quem deveria estar à frente da cooperação brasileira não deveria ser a Capes; ele enfatiza que deveria ser *“outra entidade com mais responsabilidade e experiência é que deveria coordenar esta cooperação”*.

Para SP4 *“houve iniciativas interessantes e pertinentes desenvolvidas por cooperantes, porém elas não tiveram um caráter institucional ou não foram conside-*

radas como tal. No entanto, as questões de ordem técnica apresentaram deficiências devido a inúmeras situações”.

Chegando à parte final da pesquisa, foi solicitado a cada um dos sujeitos da pesquisa que descrevesse como foi sua participação no programa brasileiro de cooperação em Timor-Leste. SP6 manifestou sua opinião dizendo que *“Sempre considerei [que] as carências de um país que está sendo reconstruído e as limitações de instalações e de material nunca constituíram um problema para o desenvolvimento do meu trabalho. Acredito ter contribuído em diversos aspectos, especialmente na formação de professores. O respeito à história e à cultura timorenses sempre foram chave no meu exercício profissional em Timor”.* Ao ser indagado sobre a existência de conflitos entre as metodologias brasileiras e as timorenses, SP6 relata que *“não considero como conflitos, mas sim como diferenças, o que ao meu ver é bastante positivo”.* O ponto crucial para SP6 foi que *“os principais problemas surgiam, especialmente ao passo que a ética profissional não era levada em consideração tanto por parte dos coordenadores quanto dos professores”.* Sobre os pontos positivos e negativos no programa brasileiro, SP6 destaca como pontos positivos a *“oportunidade de cooperar em uma área tão especial como a educação de um país. O brasileiro de forma geral é bem recebido internacionalmente e Timor-Leste recebe muito bem os brasileiros, fato que ajuda no sucesso da missão”.* Os negativos foram a metodologia de seleção de professores; a duração dos cursos de formação de professores; o apoio técnico e logístico da missão e a falta de informações relevantes sobre o país, e finalmente, a forma como o professor brasileiro deve se portar. Essas também são as sugestões que SP6 dá para o futuro do programa brasileiro em Timor-Leste.

O segundo a descrever sua atuação foi o participante SP4. Este informa que sua participação foi *“boa, com entrega e envolvimento, porém considero que poderia produzir mais e melhor se os problemas que apontei anteriormente tivessem sido minimizados”.* Aponta ainda haver conflitos entre brasileiros e timorenses quanto às metodologias adotadas, como SP4 mesmo enfatiza *“há divergências sim, mas não as considero impeditivas, pois os professores timorenses, quando motivados e permeáveis das intencionalidades pedagógico/didáticas dos cooperantes, são receptivos ao novo, mesmo com todas as barreiras e dificuldades que isso pode representar ao seu fazer docente”.* Se o programa atendeu às suas expectativas, SP4 diz que *“sim, ele atendeu se não integralmente, em grande parte. Fato que me fez voltar ao*

país para mais um ano pelo programa brasileiro e pelo terceiro ano pelo programa de cooperação espanhol”. SP4 prefere não apontar pontos positivos ou negativos e sim dá sugestões à Capes quando diz que “envolvimento e acompanhamento responsável e direto por uma universidade brasileira, fato que já ocorre atualmente. Frequentes avaliações para retomada e ajustes. Responsável seleção dos cooperantes e seu desligamento quando seu trabalho não for satisfatório. Profundo estudo da cultura local como forma de minimizar os choques e aproximar as pessoas. Preparo dos cooperantes no Brasil. Apoio e acompanhamento constante aos cooperantes, tanto pedagógico, quanto de infra estrutura e pessoal”.

As opiniões são variadas, por exemplo, SP9 preferiu simplesmente dizer que a experiência em Timor-Leste foi frustrante. Enfatiza que *“o ensino no Brasil pode até não ser bom, mas todos – educadores e educandos – falam a mesma Língua. Nem quero entrar no mérito das ‘pancadas educativas’ que acontecem nas salas de aula em Timor-Leste, nem dos castigos disciplinares de deixar os alunos de joelhos no cimento debaixo de um sol escaldante. O foco principal é a Língua. Este é o principal problema e não sei se o governo de Taur Matan Ruak poderá solucioná-lo”.* Ao ser questionado sobre os problemas ocorridos SP9 diz que houve *“muitos. Os mais diversos. Solução? Cortar o mal pela raiz e focar-se na qualificação de nossos profissionais aqui mesmo antes de pensar em enviá-los para fora e expor internacionalmente nossa própria incompetência”.* Sobre os pontos positivos, SP9 diz que o programa *“possibilita uma experiência de vida única para os profissionais que participam do programa”.* No que concerne sobre os pontos negativos, SP9 conclui dizendo que *“poucos sabem/podem aproveitar essa experiência no retorno ao Brasil”.* E sua sugestão, é enfática ao dizer que a saída é encerrar o programa de vez.

SP2 ao concluir sua participação na pesquisa, diz que sua atuação em Timor-Leste *“foi gratificante dei o máximo que eu poderia dar”.* Para este sujeito da pesquisa, o principal conflito de metodologias é que *“o sistema de aprendizagem educacional brasileiro é contínuo e o sistema do timor é decorativo”.* Nas questões de ordem técnica, SP2 diz que há *“falta de comunicação, ausência do coordenador etc. A solução seria a ABC, que era a entidade certa para esta cooperação”.* No que concerne sobre as expectativas, SP2 relata que *“a realidade timorense é totalmente diferente e que os coordenadores que são enviados não são preparados”.* Ao detalhar suas experiências pedagógicas SP2 diz que *“Na equipe de Biologia adotávamos*

uma metodologia dinâmica pratica conforme a realidade timorense onde a equipe era destacada pelos professores timorense que aprendiam e colocavam em pratica o que era passado a eles". Concluindo, SP2 fala sobre os pontos positivos, e relaciona o método de ensino da equipe de biologia, a construção de material didático (Livro) e a formação de professores (bacharelato). Entre os pontos negativos estão a ausência da coordenação (CAPES) como um todo e a falta de informações. SP2 acredita que uma sugestão seria *"mudar o modo de seleção, dar curso aos professores selecionados, mudar entidade selecionadora"*.

SP8 descreve sua participação ao dizer que *"como eu lecionei português, foi bastante proveitoso para os bacharelados porque puderam desenvolver a proficiência em língua portuguesa, mas as horas-aulas ficaram bem aquém do necessário para aquele grupo. Deveria ter um curso mais longo. Produzimos um bom material de português e participamos de duas formações sobre planejamento e currículo, assuntos que precisam ser mais estudados pelos timorenses"*. SP8 fala do seu método de ensino e não da cooperação como um todo, *"já que esse não é um tópico em que haja uniformidade no grupo"*. Enfatiza que *"os timorenses estudaram – e estudam, na maioria – conforme o método tradicional na base da gramática-tradução e minha proposta foi o uso de recursos e gêneros textuais diversificados numa abordagem comunicativa"*. SP8 relembra ainda que *"os maiores problemas que tivemos foi de comunicação e de falta de acompanhamento do trabalho"*. Diz ainda que o programa atendeu suas expectativas *"na medida em que pudemos fazer um planejamento e executá-lo mesmo sem acompanhamento, ou seja, trabalhamos com independência"*. Uma experiência que faz questão de detalhar foi sobre uma exposição de culinária timorense *"A partir dos pratos típicos timorenses os bacharelados trabalharam o gênero textual receita culinária e diversos outros gêneros. Ao final, foi produzido um livreto com as receitas, os textos nos diversos gêneros e um memorial dos bacharelados contando como tinha sido a experiência de participar dessa atividade"*. Importante revelar que SP8 esteve em Timor-Leste na missão 2009/2010, quando a figura do coordenador geral foi abolida em nome de uma coordenação compartilhada entre os quatro coordenadores de projeto. SP8 fala dos pontos positivos, e relaciona os seguintes *"a intenção política de contribuir; seleção aberta a brasileiros de todos os estados; depósito trimestral da bolsa"*. Pontos negativos: *"a falta de um plano geral de atuação; a falta de um coordenador conhecedor da situação de*

Timor; a falta de comunicação adequada entre os envolvidos”. Entre as sugestões, SP8 diz “que uma equipe da Língua Portuguesa diagnostique o nível de proficiência do pessoal que será alvo dos cursos; que o ensino de português seja realizado com ferramentas de língua estrangeira; que haja uma coordenação local; que os professores brasileiros trabalhem não como bolsistas, mas como profissionais; que haja melhoria da remuneração dos professores brasileiros; que a cooperação tenha um espaço físico adequado com os recursos necessários, especialmente uma internet de boa qualidade”.

Mais um participante, desta vez SP5, diz que atuou de forma “responsável. Realizei uma participação com amor aos alunos, dedicação e verdadeiramente buscando o crescimento do aluno em língua portuguesa, por meio de atividades que se apresentavam eficazes”. Ao comparar as metodologias brasileiras e timorenses, SP8 diz que “a punição física ocorre com frequência nas escolas timorenses. O professor não desenvolve muitas dinâmicas em sala de aula. A maioria das escolas em meio urbano possui infraestrutura que favorecem o uso de multimídia, Lá algumas escolas não possuem nem equipamentos e nem energia elétrica, inviabilizando outros meios de transmissão de dados”. Quanto aos problemas de ordem técnica, SP8 diz que há “falta de material para os alunos, sendo necessário que eu custeasse as cópias de apostilas e de atividades de fixação para todos os alunos. Falta de salas de aula em mais de uma instituição, sendo que na UNTL várias vezes as aulas foram suspensas por falta de espaço. Não havia recursos disponíveis para a aula além de caneta e apagador. Problemas no repasse do auxílio transporte em 2009 e atraso nas bolsas de 2009/2010”. SP8 diz que o programa não atendeu às suas expectativas, pois “o apoio necessário de um curso de idioma é mais do que um limitado número de cópias que disponibilizaram a partir de 2º ano. Seria que os espaços de sala de aula fossem respeitados e nunca alterados diariamente. O ensino de uma língua exige recursos audiovisuais, uma sala própria para o curso. Envolvimento das outras instâncias, o que não era disponível”. Ao ser solicitado que detalhasse uma de suas metodologias de ensino, SP8 diz que “a aula de vocabulário sensorial, junto com os verbos no presente. A disciplina foi dada em uma Secretaria e levei objetos ligados à área de atuação e vendas nos olhos. Os objetos diferentes eram identificados pelos sentidos: olfato, tato, paladar e depois foi realizado um exercício escrito, com o objetivo de fixar o conteúdo”. Os pontos positivos a destacar foram “Independência das

atividades em sala de aula. Vacinas. A duração de um ano cada missão". E nos pontos negativos "a falta de diálogo com as instâncias. O documento de cada atividade ter que ser confeccionado pelo próprio professor. Falta de clareza nos objetivos da Capes". SP8 conclui dando sugestões à Capes para a continuidade do programa. Entre as sugestões estão "uma semana de apresentação dos professores no Brasil, incluindo aulas de tétum. Apresentação clara do Projeto a ser desenvolvido. Maior envolvimento da instituição com as instituições atendidas. Um documento de conclusão do projeto que especifique a atuação de cada professor e não um simples documento sobre curso no exterior".

SP7 considera sua participação satisfatória, pois *"sempre fui muito otimista, mesmo diante de algumas dificuldades e falta de suporte acadêmico por parte da cooperação brasileira. Consegui desenvolver muitas atividades interessantes, como workshops, escrevi dois livros de resumos de monografias do curso de especialização de UNTL, artigos, seminários".* Descreve ainda como sua participação foi de superação, principalmente por conta dos conflitos de metodologias entre brasileiros e timorenses que vão *"desde o currículo até a falta de material didático".* A questão de ordem técnica enfatizada por SP7 diz respeito à *"organização de trabalho".* Ao detalhar uma de suas técnicas de ensino, SP7 diz que a *"experiência de aplicação de Folhas, que é uma atividade interdisciplinar que existe no Paraná. Os timorenses não entendem e não conseguem ver aplicação na sua prática escolar".* O ponto positivo foi a participação de professores timorenses, *"eles percebem a necessidade do aprimoramento".* Nos pontos negativos estão *"sem coordenação; material didático escasso; desorganização no cronograma".* Sugere que no futuro a Capes faça o *"preparo do professor brasileiro para participar da cooperação; coordenação presente; professores centrados e determinados ao desafio".*

SP1 revela que sua participação era de articulação. *"De um lado estava a Capes, responsável pelo programa; do outro, os professores dos vários projetos, com suas exigências e reivindicações; do outro lado ainda, o Ministério da Educação, a Universidade Nacional e o INFCP, para os quais trabalhávamos; e finalmente, a embaixada brasileira com a qual necessariamente tínhamos que manter contatos e que dava algum apoio. O lado propriamente acadêmico dos projetos nas várias disciplinas era a função principal dos coordenadores de grupos e/ou de projetos. Mas*

acompanhar e garantir o bom andamento do programa como um todo era minha preocupação principal”.

Ao ser questionado se seria possível identificar conflitos existentes entre o método de ensino brasileiro e o processo ensino e aprendizagem utilizado pelo sistema educacional timorense, e em caso afirmativo, quais seriam, SP1 diz que *“o processo de ensino-aprendizagem utilizado nas escolas timorenses era o método tradicional: o professor fala e escreve no quadro e os alunos copiam em seus cadernos. Não podemos esquecer que não havia livros didáticos para os alunos. Os próprios professores, antes de receber os livros elaborados pela cooperação brasileira, só tinham acesso aos antigos livros em bahasa indonésia dos tempos da ocupação, ou a alguma apostila (sebenta). Os professores brasileiros enriqueceram o processo de ensino com aulas mais dinâmicas, com material didático variado, projeções com data-show, e experimentos em laboratório (quando possível). As aulas se tornavam demonstrações práticas de como preparar e dar aula. Um exemplo vivo de “didática” para os professores timorenses”.*

SP1 diz que existiram vários problemas de origem e tipo diferente. Sendo que *“alguns foram amenizados, se não solucionados. Alguns ‘ajustes’ no programa eram implementados, sempre que possível, sobretudo entre uma missão e outra. Mas impasses persistiram e problemas não eram solucionados. Muitas vezes dizia que tínhamos que aprender a conviver e trabalhar com ‘problemas’”.*

No decreto nº 6.421/2008, em seu art. 4º diz que *“aos bolsistas selecionados caberá a execução do ensino da língua portuguesa e outras atividades na área educacional para docentes e estudantes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses.”* dentro do que foi proposto, perguntou-se a SP1 se o programa brasileiro atendeu as suas expectativas. O participante respondeu dizendo que *“Não plenamente, sobretudo na primeira missão (2005-6) onde houve vários problemas tanto na organização interna da cooperação brasileira, como pela instabilidade política e conflitos armados em 2006. Em 2007 e 2008, os projetos foram redesenhados e, no global, conseguiu-se realizar um volume considerável de trabalho”.*

No próximo item, se perguntou a SP1 se este atuou como professor, sendo sim que este detalhasse uma de suas experiências a partir de suas metodologias de ensino aplicadas. SP1 diz que *“dei aula de metodologia da pesquisa no curso de especialização na UNTL, em 2007-2008. Trabalhei com leitura de textos, trabalhos*

em grupos, elaboração de parte do projeto de pesquisa. Percebi a enorme dificuldade de grande parte dos alunos em entender os textos acadêmicos propostos em português que eu considerava de média ou baixa dificuldade. Mais difícil ainda era a escrita: resumir ou sintetizar textos. Tive que baixar minhas expectativas e trabalhar com questões básicas, sem muitos detalhes ou questionamentos teóricos”.

SP1 agora deveria apontar três pontos positivos e negativos do programa brasileiro em Timor-Leste, colocando-os em ordem de importância, segundo seu entendimento. As respostas foram as seguintes:

Pontos Positivos

1. *Aceitar o desafio enorme de ajudar esse país e participar da reconstrução de sua educação, mesmo sabendo de nossas limitações frente a tanta necessidade.*

2. *A boa vontade e o entusiasmo da maioria dos professores da missão em desempenhar suas tarefas no âmbito dos respectivos projetos – e além deles -, apesar das dificuldades de todo tipo encontradas.*

3. *Participar com dirigentes do MEC-TL e de outras organizações internacionais da discussão das políticas de formação de professores timorenses e relembrar problemas similares enfrentados pela educação brasileira faz algumas décadas – ou ainda presentes em alguns grotões do Brasil.*

Pontos Negativos:

1. *Ausência de um envolvimento direto da Capes (por meio de um de seus comitês de consultores / especialistas) para conhecer o programa in loco, acompanhar e avaliar os projetos implantados no Timor, em vez de manter apenas um acompanhamento administrativo-burocrático feito a distância por alguns funcionários.*

2. *A falta de uma definição clara da filosofia e política do Programa e consequentemente a pouca e difícil articulação das partes nele envolvidas: Capes / MEC / professores da Missão / Embaixada Brasileira / MEC-Timor. Isso causou desentendimentos e pontos de vistas diferentes tanto sobre as prioridades do Programa como sobre a formatação dos projetos.*

3. *A pressão e o calendário apertado na demanda de execução de tarefas – notadamente na compilação de livros didáticos – com as limitadas condições de trabalho e sem a experiência profissional que seria necessária.*

SP1 deu sugestões para aprimoramento do programa brasileiro em Timor-Leste. Este disse que “várias sugestões foram dadas pelo coordenador geral ao longo das primeiras missões (2005 – 2008) e podem ser encontradas nos cap. 1 e 3 do livro “Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste, 2011, organizado pelo prof. Maurício Aurélio dos Santos (ver exemplos nas páginas 78-82 e 170-173). [alguns trechos foram usados na discussão desta pesquisa] Uma sugestão que acabou sendo acatada pela Capes foi de vincular a execução e acompanhamento acadêmico do Programa a um departamento ou equipe acadêmica de uma universidade que trabalhe com formação de professores e ensino de língua portuguesa. É o que está acontecendo hoje com a parceria da Capes com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Comandar muitos é o mesmo que comandar poucos.

Tudo é uma questão de organização."

(Sun Tzu - A Arte da Guerra)

A pesquisa desta dissertação teve como objetivo primordial avaliar a política de cooperação em educação do governo brasileiro em Timor-Leste na área de educação, no período 2008-2010. Enfatizando as relações existentes entre as metodologias de ensino e as contribuições brasileiras para a educação timorense, com a formação de professores timorenses. Os resultados apresentados apontam uma avaliação não tão positiva do programa brasileiro de qualificação docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, parte por problemas de ordem técnica, ocorridos principalmente pela atuação deficiente da Capes, parte por conflitos entre os objetivos timorenses e os objetivos brasileiros.

Para entender os resultados é necessário fazer uma delineação dos processos históricos da independência de Timor-Leste. Nele pode-se perceber a herança do país com seus dominadores e as implicações que isto acarreta nos dias de hoje com a reintrodução da língua portuguesa no país. Um país forjado no calor da batalha de libertação política se vê preso a questões linguísticas sérias. Timor-Leste escolheu o português como segunda língua, entretanto respira a língua do ex-dominador, o *bahasa* indonésio, seja na mídia impressa, virtual e televisiva, seja nas relações trabalhistas. A falta de domínio da língua portuguesa e as campanhas fracas de reintrodução nos fazem crer que o português sobreviverá enquanto existirem cooperações lusófonas. Depois disso, só o tempo dirá os caminhos que a língua portuguesa poderá galgar para sobreviver por lá.

Descrever a cultura e a identidade do povo timorense é perceber que estamos diante de uma geração sem um perfil claro, uma população que se comporta cada vez mais como os internacionais que aportam no país. Um povo que começa a ter vergonha de suas tradições em face do novo mundo globalizado que insiste em olhar para seu cotidiano. O povo maubere de alma valente, de coração ardente, que luta todos os dias para sobreviver com as doações do governo com o arroz de cada dia, se esconde à margem da sociedade, por preferir ainda deixar que estrangeiros ocupem seus cargos importantes, mesmo dentro dos órgãos oficiais, pois lhes falta

estudo e atitude, para conquistar seu espaço numa sociedade cada vez mais globalizada. Cristãos por imposição e animistas por tradição, estamos diante de um país que considera sagrados seus crocodilos e não os ataca ainda que estes devam seus entes queridos, pois acreditam na reencarnação dos antepassados nos citados répteis.

Em meio a este cenário de rara beleza e comportamentos tão estranhos para os ocidentais, chega ao Timor-Leste o programa brasileiro de cooperação educacional. Um programa surgido a partir de um acordo de cooperação do governo brasileiro com o governo timorense, que apresenta o Brasil como um país que estende a mão para ajudar e não mais para pedir. Se este acordo objetivou melhorar a imagem do Brasil no exterior com um novo perfil de nação, não mais alheia aos outros países, mas participante da comunidade internacional, com certeza precisamos melhorar bastante.

Na ótica dos professores brasileiros participantes do programa brasileiro de cooperação educacional em Timor-Leste, o que mais se percebe é o abandono, o descaso, a falta de informação, um trabalho feito sem análises prévias ou posteriores, que durou por cinco anos na era Lula, e já sobrevive na era Dilma. A escolha da Capes para gerenciar o programa foi um erro. A Capes não possui pessoal treinado para preparar os professores cooperantes. Peca ao não seguir seus próprios editais. Peca por não dar a devida atenção e acompanhamento aos professores. A entrada da UFSC no último ano do programa não surtiu o efeito almejado. Foi um ano de estudos para a UFSC se localizar e conhecer o terreno em que está pisando, um terreno de areia movediça que precisa ser solidificado. Talvez nos próximos anos com a avaliação de tudo o que foi feito se possa realmente buscar algo mais condizente com a realidade dos timorenses e mais de acordo com o quesito cooperação. A historicidade não existe. Erros são revisitados ano após ano, isso é urgente consertar. O professor brasileiro em Dili está entregue à própria sorte ou azar. Abandonado, acuado e sofrendo constante de assédio moral dentro e fora da cooperação, que culmina com as constantes desistências e os infindáveis conflitos pessoais e profissionais. O elemento apaziguador não existe. O professor brasileiro que participa do programa é jogado na cova dos leões, ou melhor, dos crocodilos, e nem sempre sobrevive. São muitos os casos dos que buscam outras atividades em ONGs e em outras cooperações e até mesmo na ONU, e com isso abandonam a coopera-

ção. É o exercito de um homem só. É isso que sente o professor que desembarca em terras timorenses.

Em meio a tantos desalentos, o professor que fica é persistente, e busca ser profissional. Se reinventa todos os dias. Nos relatos se percebe que ele busca fazer o que de melhor poderia fazer, mas esbarra na falta de assistência. Inovar é pecado. Ainda assim, a avaliação timorense dos trabalhos nos cursos de formação dos professores é deveras positiva ainda que possam existir conflitos metodológicos que choquem os professores brasileiros, como o uso da “palmatória” pelos timorenses, e com certeza os timorenses também se chocam com os comportamentos soltos dos professores brasileiros em sala de aula, pois os acham diferentes dos modelos tradicionais que eles conhecem e representam.

O Brasil precisa rever sua atuação internacional, rever o papel da Embaixada do Brasil em Dili para com os professores brasileiros, cuja maioria nem sempre vê nela um porto seguro, um pedacinho do Brasil em terras estrangeiras. Mudar é preciso. Primeiro mudar o modelo de contrato dos professores. Nenhum professor brasileiro está lá para estudar, porque então os tratar como bolsistas? Usar esse modelo para contratar profissionais é simplesmente por questões relacionadas às leis trabalhistas e para dedução fiscal? Segundo, a Capes por ser uma agência de fomento e não de implantação de programas de cooperação técnica internacional não tem condições de atuar diretamente no programa. Este deve ser repassado ao Ministério das Relações Exteriores ou à Agência Brasileira de Cooperação.

Senão, vejamos o que a pesquisa mostra sobre a atuação da Capes: os dados apontam para dificuldades de comunicação sucessivas tanto da Capes com os coordenadores, quanto da Capes com os bolsistas. Pouco ou nada se sabia sobre o trabalho a ser desenvolvido, a cooperação vivia um dia de cada vez e sem projeção de futuro, o antigo era sempre preterido em função do novo, não se aprende com o passado. Ou seja, os erros eram identificados e mesmo assim eram repetidos a cada ano que se passava.

Há uma razão de existir o programa? A resposta é sim. Afinal somos membros da CPLP, a comunidade dos países de língua portuguesa, e devemos estender a mão aos irmãos lusófonos, mas devemos fazer com responsabilidade, com os mecanismos corretos e com uma atuação mais firme do governo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABIDIN, Abdullah Zanol. FREITAS, João Cândia. **tp/.tl Timor Leste**. Timor-Leste: Digital Review of Asia-Pacific, 2007. Disponível em <http://www.idrc.ca/openebooks/377-5/>. Acesso em 30 de abril de 2011, as 23:50.

AFONSO, Natércio Augusto **A Imagem Pública da Escola, Inquérito à População sobre o Sistema Educativo**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

ALBUQUERQUE, Davi Borges. **Peculiaridades prosódicas do português falado em Timor Leste**. ReVEL, v. 8, n. 15, 2010.

ALMEIDA, Nuno Carlos Henriques de. **Língua Portuguesa em Timor-Leste**: ensino e cidadania. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008

ALTMAN, H. **Influências do Banco Mundial no Projeto Educativo Brasileiro**. Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 8, n. 1, p. 77-89, jan/jun. 2002.

BAMBIRRA, Felipe Magalhães. **A metodologia hegeliana do estudo da história e do estado: a ascensão dialética no embate entre a razão e a paixão**. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010

BOLINA, Mariette. **Timor e a Língua Portuguesa no seu Projecto Educativo**. Revista Lusófona de Educação, núm. 6, pp. 179-193, Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2005

CANCLINE, N. **Consumidores e cidadão**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: EDUF/RIO DE JANEIRO, 1995.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. **As políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste**: desafios de um contexto multilíngue. FILOL.LINGUIST.PORT., N. 12(1), P. 9-25, 2010

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORENTINO, Anderson Aliston, CHAGAS, Bianca Mees, TEIXEIRA, Erivelto Rodrigues, LAGES, Luis Henrique Marinho, NASCIMENTO, João Cleto, REIS, Marina Pereira. **Biologia** - Volume Dois. Dili : BRASIL/CAPES/RDTL/ME/INFPC, 2009

FORGANES, Rosely. **Queimado, queimado, mas agora nosso: Timor: das cinzas à Liberdade.** São Paulo: Labortexto Editorial, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRIGNON, Claude. **Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular.** In: Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Org. Tomaz Tadeu da Silva 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade,** 1ª edição tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro 1992, 11ª edição em DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2006, 102 páginas,

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAMARCA, Cláudia. **A Política Externa Australiana para o Timor Leste (1975-1999).** Dissertação de Mestrado – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, 2003. 110 p.

LIMA, Vanuza Ribeiro de; MARINHO, Marcelo; BRAND, Antonio. **História, identidade e desenvolvimento local: questões e conceitos.** História & Perspectivas, Uberlândia (36-37):363-388, jan.dez. 2007

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo** crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Francisco Miguel. Autoavaliação **institucional da educação superior:** uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de **A abordagem etnográfica na investigação científica.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. In: Sociologia e antropologia, vol. II. pp. 37-184. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico (coleção perspectiva, v.3). **Terror Branco e agência de oposição**: por um multiculturalismo crítico. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 3. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MESQUITA, Ana Guedes. **A política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento**. Coleção Documentos de Trabalho. nº 67. Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão (I-SEG/"Económicas") da Universidade Técnica de Lisboa, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ucipec/ Abrasco, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento: tradução: Eloá Jacobina. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Karina. **Cooperação, Saúde Mental e Diálogo Cultural** In: Understanding Timor-Leste Conference Universidade Nasional Timor-Lorosa'e, Dili, Timor-Leste, 2-3 July 2009.. Editado por Michael Leach, Nuno Canas Mendes, Antero B.da

SILVA, Alarico da Costa Ximenes and Bob Boughton. Dili: The Timor-Leste Studies Association, 2010.

PAZETO, Antonio Elizio. **Desafios da Educação Superior em Timor-Leste: da Colonização à Restauração da Independência**. In: Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste : cooperação internacional e educação timorense. Organizador Maurício Aurélio dos Santos. Florianópolis : Ed. da UDESC, 2011

RICKLEFS, Merle Calvin. **A History of Modern Indonesia** Since c. 1300, 2.ª edição. Londres: MacMillan, 1993

SANTOMÉ, J. Torres. **As culturas silenciadas no currículo**. In: Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Org. Tomaz Tadeu da Silva 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade**. 12ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Jailson Alves dos. **Contribuição Brasileira para a Formação de Professores em Ciências Naturais e Matemática no Timor-Leste: o Procapes – 2007 a 2009**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2012.

SANTOS, Maurício Aurélio dos. **A implantação da pós-graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL – Timor-Leste**. In: Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste : cooperação internacional e educação timorense. Organizador Maurício Aurélio dos Santos. Florianópolis : Ed. da UDESC, 2011

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3a edição revisada e atualizada. Florianópolis: UFSC, 2001.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Representando corpo e violência a invenção da “violência doméstica” em Timor-Leste**. Revista Brasileira de Ciências Sociais RBCS vol. 21 Nº. 61 junho/2006

Síntese Final do I Fórum Nacional de Consulta sobre a Transformação Curricular do Ensino Secundário Geral - dias 8 e 9 de 2006, em Maputo, Moçambique.

SOUSA, Ivo Carneiro de. **The Portuguese Colonization and the Problem of East Timorese Nationalism**. Lusotopie. Porto,. 2001. pp.183-194

SPAGNOLO, Fernando. **O Programa da Capes / MEC: Qualificação de Docente e Ensino da Língua Portuguesa. a fase pionera (2005-2006)**. In: Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste : cooperação internacional e educação timorense. Organizador Maurício Aurélio dos Santos. Florianópolis : Ed. da UDESC, 2011

STADTLOBER, Maria Goreti Amboni. **Formação do educador, complexidade e saber linguístico Reflexões sobre a ciência, a linguagem e a tecnologia em um país em reconstrução**. In: Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste : cooperação internacional e educação timorense. Organizador Maurício Aurélio dos Santos. Florianópolis : Ed. da UDESC, 2011

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Society and Education. Latin America's Challenge for the Twenty-First Century. Education in Latin America. Challenges for Latin Americans, U.S. Latinos**. Revista Haward Review of Latin America: Spring, 1999

VERHELST, Thierry G. **O Direito à Diferença – identidades culturais e desenvolvimento.** Vozes, Rio de Janeiro, 1992

ZAHORKA, Herwig. **The Sunda Kingdoms of West Java, From Tarumanagara to Pakuan Pajajaran with Royal Center of Bogor, Over 1000 Years of Prosperity and Glory.** Jakarta: Yayasan Cipta Loka Caraka, 2007.

ZAPATA, Tânia. **Estratégias de desenvolvimento local.** São Paulo: Coordenadoria de Assistência Técnica do Governo do Estado de São Paulo. Publicado em 24/10/2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

DADOS DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome:
Área de atuação em Timor-Leste:
Período em que fez parte da missão brasileira:

BLOCO TEMÁTICO I: TIMOR-LESTE - PASSADO, PRESENTE E FUTURO NA EDUCAÇÃO

1. O Decreto nº 5.274/2004, que instituiu o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, considerou 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. Dentro desse contexto, como as diferenças culturais entre Brasil e Timor-Leste afetam a integração entre os brasileiros e timorenses?

--

2. A língua portuguesa é constitucionalmente o idioma da educação timorense, ou seja, oficialmente, se ignoram as outras línguas locais no processo ensino e aprendizagem. Então, como ensinar em uma língua em que o professor e o aluno não possuem domínio argumentativo?

--

BLOCO TEMÁTICO II: O PAPEL DAS COOPERAÇÕES

1. O Timor-Leste neste momento, em vários segmentos está vivendo um processo muito dependente da presença de estrangeiros. O que poderia ser pensado para que o país não entre em crise com a saída das cooperações?

--

2. Tirando o aspecto quantitativo, qual sua opinião sobre o aspecto qualitativo desse apoio brasileiro? Ele é adaptado às necessidades e à realidade de Timor-Leste?

--

BLOCO TEMÁTICO III: A ATUAÇÃO DA CAPES

1. SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROGRAMA BRASILEIRO EM TIMOR-LESTE, MARQUE SUA RESPOSTA COM NÚMEROS CONFORME OS TERMOS ABAIXO:

- 0 – INSUFICIENTE;
 1 – REGULAR;
 2 – BOM;
 3 – ÓTIMO.

I. Com relação ao Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua e à Universidade Nacional Timor-Lorosa'e:

- a. Acompanhamento das atividades acadêmicas pela Capes
 b. Acompanhamento das atividades pedagógicas pela Capes
 c. Disponibilidade para atendimento dos professores pela Capes

II. Com relação à infraestrutura do Programa Brasileiro em Timor-Leste:

- a. Instalações físicas
 b. Biblioteca
 c. Recursos audiovisuais
 d. Reprografia (xerox)

III. A coordenação brasileira prestou informações detalhadas sobre os cursos de formação de professores no que se refere a:

- a. Prazo do curso
 b. Cronograma de aulas
 c. Horário de funcionamento do curso
 d. Planos de Ensino

2. RESPONDA COM SIM OU NÃO SOBRE AS NECESSIDADES OU NÃO DE ALTERAÇÕES NO PROGRAMA BRASILEIRO, AO FINAL COMENTE SUAS RESPOSTAS:

- a. Metodologia de seleção de professores? () Sim () Não
 b. Duração dos cursos de formação de professores? () Sim () Não
 c. Apoio técnico e logístico da missão? () Sim () Não
 d. Informações relevantes sobre o país e forma que o professor brasileiro deve se portar? () Sim () Não

COMENTÁRIOS:

3. COMO VOCÊ DESCREVERIA SUA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO EM TIMOR-LESTE?

4. SERIA POSSÍVEL IDENTIFICAR CONFLITOS EXISTENTES ENTRE O MÉTODO DE ENSINO BRASILEIRO E O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM UTILIZADO PELO SISTEMA EDUCACIONAL TIMORENSE? SENDO SIM, QUAIS?

6. EXISTIRAM PROBLEMAS DE ORDEM TÉCNICA NO PROGRAMA BRASILEIRO, SENDO SIM, QUAIS FORAM E QUAIS SERIAM SUAS POSSÍVEIS SOLUÇÕES?

4. NO DECRETO Nº 6.421/2008, EM SEU ART. 4º DIZ QUE “AOS BOLSISTAS SELECIONADOS CABERÁ A EXECUÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS ATIVIDADES NA ÁREA EDUCACIONAL PARA DOCENTES E ESTUDANTES DE DIVERSOS NÍVEIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO TIMORENSES.” DENTRO DO QUE FOI PROPOSTO, O PROGRAMA BRASILEIRO ATENDEU AS SUAS EXPECTATIVAS? COMENTE.

() Sim () Não

COMENTÁRIOS:

5. SE VOCÊ ATUOU COMO PROFESSOR, DETALHE UMA DE SUAS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE SUAS METODOLOGIAS DE ENSINO APLICADAS.

6. APONTE TRÊS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROGRAMA BRASILEIRO EM TIMOR-LESTE, COLOCANDO-OS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SEGUNDO SEU ENTENDIMENTO:

Pontos Positivos

--

Pontos Negativos:

--

8. SUGESTÕES PARA APRIMORAMENTO DO PROGRAMA BRASILEIRO EM TIMOR-LESTE:

--

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Estamos convidando o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada “Cooperação Internacional em Educação: O Programa Brasileiro de Qualificação Docente e Ensino em Língua Portuguesa de Timor-Leste”. O nosso interesse em estudar o tema é analisar a política de cooperação em educação do governo brasileiro em Timor-Leste, enfatizando as relações existentes entre as metodologias de ensino e as contribuições brasileiras para a educação timorense, para oferecer subsídios científicos que vise o desenvolvimento de um programa mais adequado às necessidades econômicas e sociais de Timor-Leste. Estamos a disposição para maiores esclarecimentos.

O(a) Sr(a). está sendo convidado a fazer parte nesta pesquisa porque nós sentimos que sua experiência em Timor-Leste como membro da cooperação brasileira será de grande valia para a pesquisa.. Sua participação é completamente voluntária. É sua escolha participar ou não. A escolha que o Sr.(a) fizer não representará impactos positivos ou negativos contra sua pessoa. O(a) Sr.(a) pode mudar de ideia mais tarde e deixar de participar até mesmo se concordou no início, a não ser depois do trabalho concluído e entregue à Universidade Federal do Amazonas.

Estamos pedindo que nos ajude a entender mais sobre o trabalho realizado pelo Brasil em Timor-Leste durante o tempo em que o(a) Sr (a) esteve como cooperante naquele país. Para tanto convidamos o(a) Sr(a). a fazer parte neste projeto de pesquisa. Se o(a) Sr(a) aceitar será solicitado a preencher um formulário da pesquisa que lhe será fornecido. A informação registrada é confidencial, e ninguém mais exceto o pesquisador e seu orientador, o Prof. Dr. José Silvério Baia Horta terão acesso a sua pesquisa.

O desconforto que o(a) Sr(a) poderá sentir é compartilhar um pouco das informações pessoais ou confidenciais por casualidade, ou alguns dos tópicos que o(a) Sr(a) pode se sentir incômodo em falar. Porém, não desejamos que isto venha acontecer. O(a) Sr(a). não tem que responder qualquer pergunta ou parte de infor-

mações obtidas na pesquisa se o(a) Sr(a). sentir que a pergunta é muito pessoal ou se sentir incômodo em falar.

Não haverá nenhum benefício direto ao(a) Sr(a)., mas é provável que sua participação nos ajude a avaliar com ética e cientificidade o acordo de cooperação entre Brasil e Timor-Leste.

Não será fornecido a o(a) Sr(a) nenhum incentivo para fazer parte na pesquisa. Porém, nos responsabilizamos com as despesas de postagem dos correios. As informações que coletarmos neste projeto de pesquisa serão mantidas em sigilo. Qualquer informação sobre o(a) Sr(a). terá um código ao invés de seu nome. Somente os investigadores saberão qual é o seu código e manteremos esta informação em total sigilo. Ela não será compartilhada ou fornecida a qualquer um.

As descobertas da pesquisa serão compartilhados mais amplamente, por exemplo, por publicações e conferências. O(a) Sr(a). não tem que fazer parte nesta pesquisa se o(a) Sr(a). não desejar e se escolher a participar, isso não afetará o seu trabalho ou avaliações relacionadas ao trabalho de qualquer forma. O(a) Sr(a). pode deixar de participar a qualquer hora que o(a) Sr(a). desejar sem que seu trabalho seja afetado.

Se o(a) Sr(a). desejar fazer perguntas pode nos contatar por e-mail, telefone ou correios: Erivelto Rodrigues Teixeira – teixeiraer@yahoo.com.br – (92) 9312-0407 - Condomínio Residencial Petrópolis, Rua Cel. Ferreira de Araújo, nº 10, bloco 5 – apto 303 – Petrópolis - Manaus, AM 69063-000.

Ressaltamos que esta proposta foi revisada e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, cuja tarefa é ter certeza que aqueles participantes de pesquisa serão protegidos de qualquer dano. Se o(a) Sr(a). deseja saber mais sobre o CEP/UFAM, contate: Telefone: (92) 3622-2722 – ramal 32. e-mail: cep@ufam.edu.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação.

Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

_____, ____ de _____ de 2012

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO 3 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAM

ANEXO 4 - DECRETO Nº 5.274 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2004 E DECRETO Nº 5.346, DE 19 DE JANEIRO DE 2005

DECRETO Nº 5.274 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2004.

Institui o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, e dá outras providencias.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, 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 - CLPP;

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.

~~Parágrafo único. Por intermédio do Programa referido no **caput**, será efetuado o custeio de até cinquenta bolsas anuais para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes no território timorense, até o exercício financeiro de 2007.~~

~~Parágrafo único. Por intermédio do Programa referido no **caput**, será efetuado o custeio de até cinquenta bolsas anuais para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes no território timorense, a partir da publicação deste Decreto até o exercício financeiro de 2010. (Redação dada pelo Decreto nº 6.421, de 2008)~~

Parágrafo único. Por intermédio do Programa referido no **caput**, será efetuado o custeio de até cinquenta bolsas anuais para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes no território timorense, a partir da publicação deste Decreto até o exercício financeiro de 2014. (Redação dada pelo Decreto nº 7.448, de 2011)

~~Art. 2º Os pagamentos do auxílio instalação, seguro saúde e primeira mensalidade serão efetuados no Brasil na conta corrente do bolsista, e os das demais mensalidades, em conta corrente no Timor-Leste, a ser informada quando da chegada do bolsista naquele País. (Revogado pelo Decreto nº 7.448, de 2011)~~

Art. 3º Caberá à CAPES executar e gerenciar o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste, bem assim disciplinar, na forma legal, o detalhamento relativo à sua implementação.

~~Art. 4º Aos bolsistas selecionados caberá a execução do ensino da língua portuguesa para docentes de diversos níveis das escolas timorenses.~~

~~Art. 4º Aos bolsistas selecionados caberá a execução do ensino da língua portuguesa e outras atividades na área educacional para docentes e estudantes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses. (Redação dada pelo Decreto nº 6.421, de 2008)~~

Art. 4º Aos bolsistas selecionados caberá a execução do ensino da língua portuguesa e outras atividades relacionadas à formação de docentes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses. (Redação dada pelo Decreto nº 7.448, de 2011)

Art. 5º A operacionalização do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste fica condicionada à existência de disponibilidade orçamentária.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Fica revogado o Decreto nº 4.319, de 2 de agosto de 2002.

Brasília, 18 de novembro de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro

DECRETO Nº 5.346, DE 19 DE JANEIRO DE 2005

Promulga o Acordo Básico de Cooperação Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste, celebrado em Díli, em 20 de maio de 2002.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e Considerando que o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste celebraram em Díli, em 20 de maio de 2002, um Acordo Básico de Cooperação Técnica;

Considerando que o Congresso Nacional aprovou esse Acordo por meio do Decreto Legislativo nº 967, de 12 de dezembro de 2003;

Considerando que o Acordo entrou em vigor em 7 de dezembro de 2004, nos termos do parágrafo 1º de seu Artigo X; Decreta:

Art. 1º O Acordo Básico de Cooperação Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste, celebrado em Díli, em 20 de maio de 2002, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão do referido Acordo, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

[obs.dji.grau.7: Art. 49, I, Atribuições do Congresso Nacional - Poder Legislativo – Organização dos Poderes - Constituição Federal - CF - 1988](#)

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de janeiro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

ACORDO BÁSICO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE

O Governo da República Federativa do Brasil e O Governo da República Democrática de Timor-Leste (doravante denominados "Partes Contratantes"), Reafirmando a continuidade da cooperação que o Brasil presta a Timor-Leste à luz do Protocolo de Cooperação Técnica firmado pelo Governo da República Federativa do Brasil e a Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste, em 22 de julho de 2000;

Reconhecendo a importância de continuar a apoiar os esforços de Timor-Leste como Estado independente;

Convencidos da necessidade de serem criadas bases duradouras para a consolidação da sociedade lusófona e democrática em Timor-Leste;

Animados do desejo de promover e desenvolver as relações existentes entre ambos os países e desejosos de fortalecer os laços culturais e de amizade existentes entre o Brasil e Timor-Leste;

Convencidos da conveniência de dar ênfase e consolidar as condições para o desenvolvimento sustentável;

Reiterando a necessidade do desenvolvimento de ações de impacto social;

DJi - D-005.346-2005 - Acordo Básico/Cooperação Técnica - B...
<http://www.dji.com.br/decretos/2005-005346/2005-005346.htm>

1 de 3 13/08/2011 16:53

Reconhecendo a eficácia da cooperação técnica como instrumento para incrementar as relações e o diálogo político entre países;

Conscientes da necessidade de desenvolver a cooperação técnica na base dos princípios da igualdade de direitos, do respeito mútuo pela soberania e da não-ingrência nos assuntos internos de cada Estado;

Conscientes da conveniência de executar programas, projetos e atividades de cooperação técnica em áreas de interesse comum consideradas prioritárias;

Acordam o seguinte:

ARTIGO I

O presente Acordo de Cooperação Técnica, doravante denominado "Acordo", tem por objeto promover a cooperação técnica nas áreas consideradas prioritárias pelas Partes Contratantes, que serão oportunamente determinadas.

ARTIGO II

1. Para a implementação do objeto do presente Acordo serão desenvolvidos, por meio de ajustes complementares, programas, projetos e atividades de cooperação técnica.

2. Igualmente por meio de ajustes complementares, programas, projetos e atividades de cooperação técnica serão definidas as instituições executoras, os órgãos coordenadores e os insumos necessários à implementação dos mencionados programas, projetos e atividades.

3. Dos programas, projetos e atividades a serem desenvolvidos ao amparo do presente Acordo, poderão participar instituições dos setores público e privado, assim como organizações não-governamentais de ambos os países.

4. As Partes Contratantes poderão em conjunto ou separadamente buscar o financiamento necessário à execução dos projetos aprovados a fundos próprios junto a organismos internacionais, fundos, programas regionais e internacionais e outros doadores.

ARTIGO III

1. Serão convocadas reuniões entre representantes das Partes Contratantes para tratar de assuntos pertinentes aos programas, projetos e atividades de cooperação técnica, como:

- a) avaliar e definir áreas comuns prioritárias em que seria viável a implementação de cooperação técnica;
- b) definir mecanismos e procedimentos a serem adotados pelas Partes Contratantes;
- c) examinar e aprovar Plano de Trabalho;
- d) analisar, aprovar e implementar programas, projetos e atividades de cooperação técnica;
- e) avaliar os resultados da execução dos programas, projetos e atividades implementados no âmbito deste Acordo.

2. Local e data das reuniões serão definidos por meio dos canais diplomáticos.

ARTIGO IV

Cada uma das Partes Contratantes garantirá que os documentos, informações e outros conhecimentos obtidos em decorrência da implementação deste Acordo não sejam divulgados, nem transmitidos a terceiros sem o prévio consentimento por escrito da outra Parte Contratante.

ARTIGO V

As Partes Contratantes assegurarão ao pessoal enviado por uma das Partes, no âmbito do presente Acordo, todo o apoio logístico necessário, bem como aquele relativo à sua instalação, facilidades de transporte e acesso à informação indispensável para o cumprimento de suas funções específicas e outras facilidades a serem definidas nos Ajustes Complementares.

ARTIGO VI

1. Cada Parte Contratante concederá ao pessoal que se desloque de um país a outro no âmbito do presente Acordo, bem como aos seus dependentes legais, quando for o caso:

- a) visto oficial, solicitado por canal diplomático;
- b) isenção de impostos e demais gravames incidentes sobre importação de objetos de uso doméstico e pessoal, destinados à primeira instalação, sempre que o prazo de permanência no país anfitrião seja superior a um ano;
- c) idêntica isenção àquela prevista na alínea "b" deste Artigo, quando da reexportação dos referidos bens;
- d) isenção de impostos quanto a salários e vencimentos a cargo da instituição da Parte Contratante que os enviou. No caso de remunerações e diárias pagas pela instituição que os recebe, será aplicada a legislação do país anfitrião, observados os acordos de bitributação eventualmente firmados entre as Partes Contratantes;
- e) facilidades de repatriação em situação de crise;
- f) imunidade judiciária por palavras ditas ou escritas e por todos os atos praticados no exercício de suas funções.

2. A seleção do pessoal será feita pela Parte Contratante que o envie e deverá ser aprovada pela Parte Contratante que o recebe.

ARTIGO VII

O pessoal enviado de uma Parte Contratante à outra Parte Contratante no âmbito do presente Acordo deverá atuar em função do estabelecido em cada programa, projeto ou atividade e estará sujeito às leis e regulamentos vigentes no território do país anfitrião,

ressalvado o disposto no Artigo VI do presente Acordo.

ARTIGO VIII

1. Serão isentos de todas as taxas, impostos e demais gravames de importação e de exportação os bens, equipamentos e materiais eventualmente fornecidos, a qualquer título, por uma das Partes Contratantes à outra, para a execução de programas, projetos e atividades desenvolvidos no âmbito deste Acordo.

2. Ao término dos programas, projetos e atividades, todos aqueles equipamentos e materiais que não tiverem sido doados à outra Parte Contratante pela que os forneceu, serão reexportados com igual isenção de taxas, impostos e demais gravames de exportação e de importação.

ARTIGO IX

1. O presente Acordo terá vigência de 5 (cinco) anos, e será automaticamente prorrogado por períodos iguais e sucessivos, a menos que uma das Partes Contratantes manifeste, por via diplomática, sua intenção de denunciá-lo. A denúncia surtirá efeito 6 (seis) meses depois da data de recebimento da respectiva notificação.

2. Em caso de denúncia do presente Acordo, os programas, projetos e atividades em execução não serão afetados, salvo quando as Partes Contratantes convierem diversamente de modo expresso.

ARTIGO X

1. Cada uma das Partes Contratantes notificará a outra, por via diplomática, do cumprimento das formalidades legais internas necessárias à entrada em vigor do presente Acordo, que terá vigência a partir da data de recebimento da última dessas notificações.

2. O presente Acordo poderá ser emendado nos termos do parágrafo primeiro deste Artigo. Feito em Díli, em 20 de maio de 2002, em dois exemplares em idioma português, igualmente autênticos.

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

CELSONO LAFER

Ministro de Estado das Relações Exteriores

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE

JOSÉ RAMOS HORTA

Ministro dos Negócios Estrangeiros e Cooperação