

Atas 1ª Conferência Internacional

A produção do conhecimento científico em Timor-Leste



Coord

Francisco Miguel Martins & Vicente Paulino

**Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL**

Díli
2015

Atas 1ª Conferência Internacional
A Produção do conhecimento Científico em Timor-Leste

coord

Francisco Miguel Martins & Vicente Paulino

Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento

Programa de Pós-Graduação e Pesquisa

Universidade Nacional Timor Lorosa'e

© UPDC-PPGP 2015 Todos os Direitos Reservados

Título: Atas 1ª Conferência Internacional ‘A Produção do conhecimento Científico em Timor-Leste’

Coordenadores: Francisco Miguel Martins & Vicente Paulino

ISBN 978-989-20-5852-8

Paginação: Vicente Paulino

Foto da capa: Mateus Gonçalves

Capa e composição gráfica: Sonrae

Data de Publicação: Julho de 2015

Edição: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL

Impressão e acabamento: Tipografia Silvy
Díli, Timor-Leste

Índice

Nota dos coordenadores	1
Parte 1 – História, antropologia, língua e literatura	
Ação Educativa em Museus: o trabalho com oficinas de análise de fontes históricas no Museu da Resistência <i>Gabriela Lopes Batista</i>	5
Para a história da administração portuguesa em Timor-Leste (1945-1975) Objectivos e Fontes de um Projeto de Investigação <i>Cristina Prata</i>	9
Deportação, colonialismo e interações culturais em Timor: o caso dos deportados nas décadas de 20 e 30 do século XX <i>Madalena Salvação Barreto</i>	15
Construção da Metáfora Conceptual: Mesclagem <i>Lourenço Marques da Silva</i>	25
Panorama de produção científico-académicas em linguística e literatura sobre Timor-Leste: contribuições brasileiras <i>André Gonçalves Ramos, Lívia Nogueira Ferre & Márcia V. Cavalcante</i>	31
Alteridade em trânsito: Travessias culturais em Luís Cardoso <i>Mariene Queiroga</i>	41
Línguas de Timor Leste: importante fonte de pesquisa <i>Ilda de Souza</i>	45
Análise da utilização dos verbos “ser” e “estar” em produções escritas de aprendizes timorenses de língua portuguesa <i>Angélica Ilha Gonçalves, André Gonçalves Ramos, Joice Eloi Guimarães, Juliana Paiva Santiago, Lívia Nogueira Ferre Renata Tironi de Camargo</i>	53
The Role of Portuguese Language in Tetun Cultural Identity Development <i>Elvis Fernandes Brites Da Cruz</i>	61
Confronto de vozes: a percepção de professores timorenses sobre questões político-linguísticas <i>Joice Eloi Guimarães & Renata Tironi de Camargo</i>	65
Parte 2 – Arte, cultura e comunicação	
O Barlaque como prática cultural e pressuposto didáctico para o ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste <i>Maria da Cunha</i>	75

Objectos lulik, os artesanatos e paisagens timorenses <i>Vicente Paulino</i>	85
Um estudo ao “dadolin” em tétum vernáculo <i>Fernanda de Fátima Sarmiento Ximenes</i>	95
O carácter pedagógico do texto jornalístico <i>Irta Sequeira Baris de Araújo</i>	107
Parte 3 – Ciência da educação e do ambiente	
Educação, território e identidade no contexto de Timor-Leste <i>Rosiete Costa de Sousa</i>	115
O projeto de pró-mobilidade Brasil/Timor-Leste: experiências de futuros professores de ciências na ufsc <i>Câncio Mariano Freitas, Celestina de Jesus & Suzani Cassiani</i>	121
Contribuições da análise de discurso para a <i>práxis</i> pedagógica <i>Cleusa Todescatto, Flávio Clementino, Alessandro Barbosa</i>	125
Possíveis articulações entre conhecimentos tradicionais e conhecimento científico através de tecnologias sociais em Timor-Leste <i>Estanislau Alves Correia, Raquel Folmer & Fátima Suely Ribeiro Cunha</i>	131
Avaliação dos Professores Sobre os Programas Educacionais do Governo de Timor-Leste para o Ensino Pré-Secudário nos Sub-Distritos de Same e Alas <i>Henrique Cesário da Costa</i>	135
Atividade experimental da área de ciências naturais especificamente no contexto de electricidade <i>Francelina da Costa Laode</i>	155
Materiais manipuláveis no ensino de áreas e volumes no 3º ciclo do ensino básico <i>Horácio dos Ramos</i>	161
Bee/água: olhares e diálogos entre a política, a ciência e a prática pedagógica <i>Adriano Luiz Fagundes, Alessandro Tomas Barbosa, Atilio Viviani Neto, Renan Rebeque Martins, Sidneya Magaly Gaya & Vanessa Lessio Diniz</i>	169
A importância do desenvolvimento de estratégias didáticas no ensino do estudo do meio <i>Estanislau Alves Correia, Silvia Madalena Freitas Alessandro Tomaz Barbosa</i>	175
Integrando conhecimentos de cálculo e geometria por meio do uso do <i>software</i> geogebra: novos olhares para a resolução de problemas <i>Leonardo Menezes Melo</i>	181
Desafios na implementação das ciências biotecnológicas na Licenciatura em Biologia da Universidade Nacional Timor Lorosa ^{te} <i>Celina Maria Godinho, Teresinha Maria da Purificação Oliveira, Alice Pinto & Benedita Aparecida Silva</i>	191

Autoformação e formação de educadores: a criação de estratégias em educação de surdos <i>Igor da Silveira Berned</i>	199
As concepções dos alunos na educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma proposta didática para ensino de biologia <i>Lara Maria Aquino Guterres & Hermenegildo Ribeiro da Costa</i>	207
Práticas de ensino de químico no ensino secundário público filial de Vemasse: uma reflexão sobre as aulas práticas e relações CTS no ensino <i>Câncio Mariano Freitas & Daniel Prim Janning</i>	217
 Parte 4 – Estudos da paz e do conflito, ciências sociais e políticas	
Review Intelligence Studies and Education in America and Indonesia <i>Julio Ximenes Xavier</i>	223
A educação do Campo em Timor-Leste: uma comparação junto à pedagogia da Terra <i>Samuel Penteado Urban</i>	235
O “Segundo milagre Maubere”? Reflexões sobre o processo político de descentralização e seu enquadramento histórico <i>Rui Graça Feijó</i>	241
A participação da sociedade timorense nas eleições presidenciais: um estudo comparativo <i>Camilo Ximenes Almeida</i>	251
Sistema político de Timor-Leste <i>Vicente Soares Faria</i>	265
 Parte 5 – Economia, agricultura, ciências de engenharia e recursos naturais	
Educação e crescimento económico em Timor-Leste <i>António Ribeiro Moniz</i>	279
Tratados Bilaterais de Investimentos em Timor-Leste <i>Carla Valério</i>	281
Uma descrição comparativa dos sistemas de gestão de resíduos em Portugal e Timor-Leste <i>Bia Ble Hitu Carvalho de Jesus</i>	289
Análise crítica do Colóquio Quadragésimo Nono de Garcia de Orta intitulado “De tres maneiras de sandalo” <i>José Pinto Casquilho</i>	303
Efeito de diferentes técnicas de secagem na qualidade do café arábica (<i>arábica L.</i>) em Timor-Leste <i>Lúcio Marçal Gomes & Vasco Fitas da Cruz</i>	311
Better Pig Feeding Monitoring and Analysis (ET-BPF-MA) for Sustainable Meat Production <i>Flaviano S. Soares</i>	317
Bovine brucellosis in eastern and western regions of Timor-Leste <i>Alipio de Almeida</i>	351

Robust Digital Control of DC-DC Converter with low frequency Sampling at Electronic and Electrica of Faculty Engineering In Hera <i>Tarcísio Freitas Savio</i>	357
A review on electricity industry development in Timor-Leste Paulo da Silva	363
Evaluasaun IT GOVERNANCE hó domain delivery e support: estudu kazu – Komisaun Funsau Públika <i>Marcelino Caetano Noronha7</i>	375

Apresentação

A sociedade timorense tem vindo a ser descrita na literatura antropológica, na história, na cultura, na religião, na literatura educativa e na língua, ou no amplo sentido, está a afirmar-se na ciência, na cultura e no conhecimento. Sendo assim, não esquecendo de prestar homenagem ao culto de seus antepassados, cuja presença e influência se faz sentir na sua vivência pessoal e social¹.

Todo o processo de construção histórica da ciência e do conhecimento é marcado pela justificação da continuidade do investimento na pesquisa, produção e disseminação. É por isso mesmo que a UNTL enquanto instituição académica que visa a desenvolver o evento académico como a 1ª Conferência Internacional “A Produção do Conhecimento Científico em Timor-Leste”, organizada pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa sob a coordenação da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento, pela qual se realizou nos dias 13 a 15 de Agosto de 2014, na Faculdade da Educação, Artes e Humanidades. A realização deste evento académico é para manter a cultura académica na UNTL e em Timor-Leste, fundamentalmente, estabelecer uma relação construtiva e criativa na construção do conhecimento e da ciência entre académicos de diversas instituições universitárias e diversos centros de investigação.

“O conhecimento científico fundamenta o desenvolvimento²”, assim na “produção do conhecimento, toda a gente necessita de esclarecimento necessário para compreender o que é ‘conhecimento’ propriamente dito e a ciência que oscila no *kakutak hanoin nain* – o cérebro pensante do ser humano³”, significando que “ao articular o conhecimento e a ciência na produção científica com o destaque específico sobre Timor-Leste é para ‘reafirmar’ e ‘reapropriar’ o conhecimento original que encara na alma do povo timorense na sua vivência pessoal e social através do debate académico, no sentido de construir um recentramento histórico-cultural, dado que as produções científicas têm hoje um papel decisivo na reconfiguração e reafirmação do rosto da cultura timorense, o que quer dizer, na afirmação e reapropriação da alma timorense no conhecimento e na ciência⁴”, diversificando assim “um timor plural nos estudos⁵”.

A produção do conhecimento científico em Timor-Leste parte-se com a reflexão histórica e antropológica, pois toda a realidade social vivida é fundamentada pela acção de memorização de ideias e de construções das identidades. Memorizar ideias com a valorização dos cultos de antepassados e fontes orais como documento e património comum. As reflexões históricas sobre a deportação, colonialismo, massacre, resistência e interacções culturais que se desencadearam em Timor-Leste (da colónia portuguesa de então), são de facto, reconhecidas como *monumento/documento* a partir da acção educativa. Explicitando de forma concisa através da revisão literária do estudo prolongado, onde se destaca o estudo sobre o ensino da língua portuguesa, literatura timorense no tempo de guerra, o estudo de relacionamento entre a política linguística e literatura continua a ser uma *alteridade em trânsito*, pois as *travessias interculturais da fala literária* permanecem no cenário de *real situação* – especificamente em torno da implementação utópica das línguas maternas no ensino básico, que de alguma forma, é uma das políticas de balcanizar Timor-Leste.

Os timorenses são homens da cultura e da arte. Diante disso que surge o sentido de construção metafórica conceptual adoptado pelas teorias do alinhamento estrutural do cognitivo básico, pelo que se desenvolve pela linguagem, arte, cultura e comunicação. No aspecto da cultura e arte, é precisamente saber sobre a conhecida prática cultural timorense como o barlaque, o dadolin, objectos lulik, os artesanatos e paisagens timorenses; estas

¹ Cf. Intervenção de Susana de Matos Viegas & Rui Graça Feijó, no Gt – *História e Antropologia* da 1ª conferência internacional, cujo tema acima mencionado. In *Livro de resumo – programa geral e comunicação*, 2014, p.6.

² Intervenção de Francisco Miguel Martins, na sessão de abertura da 1ª conferência internacional, cujo tema acima mencionado. In *Livro de resumo – programa geral e comunicação*, 2014, p.3.

³ Intervenção de Vicente Paulino, na sessão de abertura da 1ª conferência internacional, cujo tema acima mencionado. In *Livro de resumo – programa geral e comunicação*, 2014, p.4.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Paulino, Vicente. 2014. Um Timor Plural nos estudos. In Paulino, Vicente (org.), *Timor-Leste nos estudos interdisciplinares*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento – Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, pp.17-25.

práticas culturais estão a ser conhecidas através da política de *socialização*. Acreditamos também que na ciência de informação e comunicação, podemos conhecer a importância dos média na educação, fundamentalmente a utilização dos materiais jornalísticos na sala de aula como “material pedagógico” e necessário saber também a importância dos média online e média difusão como a rádio e televisão. Além disso, existem as possíveis articulações entre conhecimentos tradicionais e conhecimento científico através de tecnologias sociais no mundo das ciências educacionais, das didáticas, das reformas curriculares, dos projectos de intercâmbios e ambientalização das relações dialógicas no processo de aprendizagem.

Ciência política se cruza com outros assuntos e estudos, tais como política, estudo da paz e do conflito. A interação entre as nações e estados é reforçada pelas relações dialógicas e fundamentada pela “ciência da paz” que são irmãs gémeas no estudo de ciências sociais. Para a peace research, o conflito é algo para ser resolvido e a resolução deve ser feita pela reconciliação e negociação diplomática. A mais importante distinção política entre países tem a ver também não só com os sistemas políticos, mas sim com as condições de eficácia da governação. Ou seja, a diferença entre países cuja política incorpora consenso, comunidade, legitimidade, organização, efectividade, estabilidade, e países (como do continente africano, da Ásia e da América Latina) cuja política é deficiente nestas qualidades. É portanto, os governos existentes na maioria dos países em desenvolvimento na Ásia, África e América Latina, encontram as grandes lacunas que todavia, a sua maior lacuna é a inexistência de uma comunidade política e de um governo legítimo, efectivo e com autoridade. Assim, na maioria dos países em desenvolvimento, onde a comunidade política está fragmentada contra si própria e onde as instituições políticas detêm pouco poder, os governos simplesmente não governam. Na política, como na economia, o fosso entre sistemas políticos desenvolvidos e sistemas políticos subdesenvolvidos aumentou. Este fosso político é semelhante ao económico e está relacionado com ele, mas os dois não são a mesma coisa. Contudo, precisamos alimenta também a nossa sobrevivência com a economia, negócio e comércio. O crescimento económico de um país é, fundamentalmente, reforçado pela educação e múltipla cooperação de investimento publico e privado. Além disso, a agricultura e florestas também são sustentáculos da economia e de negócio nos mercados globais.

Díli, 30 de Maio de 2015
Francisco Miguel Martins & Vicente Paulino

HISTÓRIA, ANTROPOLOGIA, LÍNGUA E LITERATURA

Ação Educativa em Museus: o trabalho com oficinas de análise de fontes históricas no Museu da Resistência

*Gabriela Lopes Batista
FMP, UNIASSELVI – PQLP/CAPES – Brasil e UNTL – Faculdade de Educação*

Ação educativa em Museu da Resistência Timorense

O Arquivo e Museu da Resistência Timorense iniciou suas atividades em 2005 na capital, Dili, em cerimônia realizada no espaço escolhido para o funcionamento no dia 07 de dezembro, data relevante no contexto da instituição por ser o 30º aniversário da ocupação de Timor pelos indonésios. O espaço físico, porém, foi inaugurado somente em 2012, em 20 de maio, data simbólica também por ser o aniversário de 10 anos da restauração da independência no país, e se encontra no prédio onde funcionara o Tribunal Colonial Português. Após o período colonial o mesmo foi utilizado pelos indonésios para funções administrativas e parcialmente destruído e incendiado em 1999.

A instituição possui parceria com a Fundação Mário Soares, fundação portuguesa que ficou responsável por auxiliar na recolha, na catalogação e no tratamento adequado dos documentos. Dentre os objetivos com o Museu da Resistência estão:

- Abrir à consulta pública, em Dili e em Lisboa, o Arquivo da Resistência Timorense, constituído em suporte digital e que será também parcialmente acessível através da Internet;
- Apoiar a concepção e montagem em Dili, nas instalações do antigo tribunal colonial do Arquivo & Museu da Resistência Timorense;
- Proceder localmente à formação do pessoal timorense necessário ao funcionamento do Arquivo & Museu da Resistência Timorense e do equipamento informático adequado;
- Prosseguir a recolha, tratamento e digitalização de acervos documentais ainda existentes em Timor-Leste, o que exigirá esforços suplementares e, designadamente, a permanência naquele país das equipas técnicas da Fundação Mário Soares;
- Continuar em Lisboa o tratamento, digitalização, descrição e classificação de documentação entretanto recolhida. (AMRT, 2011)

Em sua exposição permanente intitulada “Resistir é Vencer”, a instituição promove a mostra de imagens e documentos que reconstituem o período de invasão e ocupação indonésio. A menção à resistência, a partir da institucionalização do termo torna-se uma constante, presente nos mais diversos discursos, e são utilizados com relação à língua, religiosidade, modo de vida no período de ocupação, entre outros fora da instituição. Além disso, o título da exposição sugere a vitória frente ao ocupante, e esta seria a conquista da independência em detrimento à anexação de Timor à Indonésia, porém, esta se dá através dos esforços dos heróis evidenciados no espaço.

A ideia de povo que resiste está presente na memória timorense, sendo característica da qual a maior parte da população se identifica. O período de ocupação é um tema delicado e que geralmente traz à tona uma série de cicatrizes, que estão presentes na memória inclusive dos mais jovens, que conhecem por intermédio da oralidade as histórias e memórias individuais e estas compõem uma história no âmbito coletivo.

É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenómeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. [...] podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação. (POLLAK, 1992)

A memória possui um papel crucial dentro da sociedade timorense, pois é por intermédio dela que o timorense perpetua suas histórias, uma sociedade oral, e que, dentro de sua tradição, possui oradores escolhidos e nomeados para tal função. Estes oradores das comunidades são chamados de Liana'in.

O ideal do Museu da Resistência vai de encontro ao âmago das memórias individuais de um período traumático, porém é notável que o destaque é dado para elementos e pessoas da esfera política.

Neste contexto, é importante ressaltar que não existe nenhum departamento de história no país. A partir de 2015, serão iniciados os cursos de história e geografia, porém com a parceria da Universidade de Coimbra, em informação divulgada em Portugal através do endereço virtual do Portal Digital (2014). As reflexões acerca da história de Timor e seu contexto político pelos timorenses estão processo, a bibliografia existente que aborda esta temática é de estrangeiros em sua esmagadora maioria.

O trabalho de ação educativa se justifica pela intencionalidade de problematizar um espaço de memória e história com estudantes, a respeito de um período marcante e recente na história do país, fato este que faz com que a temática transponha o espaço de memória e se faça presente no cotidiano da população. A história do Museu analisada em suas especificidades, como um espaço de afirmação de uma identidade pelo apoio das memórias é parte integrante da composição da resistência como elemento desta identidade, do ser timorense.

Para o trabalho de ação educativa em museus, é necessário que o educador tenha objetivos delineados e elabore um planejamento para que o conteúdo a ser trabalhado seja apreendido de forma a transformar o aluno e torná-lo reflexivo e questionador acerca da história de seu país, bem como seu papel na sociedade a partir de todo o contexto estudado, que interfere em sua condição de vida atual em diversos aspectos. O papel do museu nesse contexto possui relevância quando a abordagem histórica transpõe os conhecimentos obtidos através de leituras e se faz a partir do concreto, para que, além de um espaço de contemplação, o museu seja um espaço de vivência de períodos históricos.

Para o museu exercer realmente sua função social, deve ser trabalhado de forma que não seja apenas espaço de contemplação. Os objetos devem ser apresentados de forma a serem interpretados, e para este fim, é necessário que ações pedagógicas se desenvolvam dentro da área das instituições museológicas e em sala de aula (RODRIGUES, 2010)

No caso da ação educativa realizada no Arquivo e Museu da Resistência, os alunos que participaram das atividades são estudantes da Universidade Nacional de Timor-Leste, do curso de Formação de Professores do Ensino Básico, integrantes do quinto período, na disciplina Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais, e, também, participantes de um grupo de Estudos sobre História de Timor-Leste composto por alunos deste mesmo curso. As atividades referidas se desenvolveram ao longo do primeiro semestre de 2014. O principal objetivo da ação educativa em questão estava centrado na aprendizagem da análise de documentos históricos, em especial as fontes primárias. Além disso, a partir da análise de fontes primárias abrir uma série de questionamentos sobre o documento analisado e o papel que desempenha na história.

Julgamos que a ação do bacharel em história não se restringe a pesquisa, tampouco o licenciado em história deve limitar sua ação formativa ao espaço da sala de aula. Ao contrário, o profissional que estuda o passado deve ter presentes estes dois campos de atuação do profissional historiador: produzir o discurso sobre o passado e criar situações de difusão desse discurso. Com esse objetivo, deve procurar estratégias não para provocar no seu público a aceitação passiva de uma fala sobre o passado, mas para promover a reflexão sobre a experiência humana no tempo, utilizando-se, portanto, das diferentes linguagens que o mundo contemporâneo nos coloca a disposição. (PACHECO, 2010)

Com relação ao papel do historiador em terras timorenses, o mesmo possui grande responsabilidade quando trata da história do país, considerando que Timor-Leste possui uma grande variedade cultural, linguística, uma forte ligação com o tradicional (tendo a oralidade como seu principal elemento) e a religiosidade (em grande maioria católica). É importante que a história seja analisada com o cuidado de não estabelecer relações etnocêntricas ou de comparação entre culturas, quando no caso se trata de uma professora estrangeira ministrando aulas para alunos timorenses acerca da história de seu próprio país. A historiadora e autora deste trabalho ministrou aulas para as turmas referidas anteriormente por intermédio do Programa de Qualificação de Docente e

Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP-CAPEs), e, através do evento Conferências de Maio a mesma foi convidada a desenvolver atividades no Arquivo e Museu da Resistência Timorense, bem como outros professores do programa. A atividade foi proposta em forma de oficina com o título: A História como Inspiração: análise de Fontes Históricas para a produção de Textos Técnicos e Literários.

Em sala de aula, o trabalho foi iniciado com uma sondagem do conhecimento prévio dos discentes sobre história de Timor-Leste, e foi utilizado, para esta etapa, além dos conhecimentos apreendidos em sala de aula, conhecimentos adquiridos através da tradição oral, presentes no campo da memória coletiva da maior parte dos timorenses, inclusive dos alunos.

Nesta etapa de sondagem, foi interessante constatar que os conhecimentos em que a maior parte dos alunos puderam contribuir estão no campo da memória, adquiridos através de histórias que são transmitidas pelas gerações das famílias por intermédio da oralidade, afirmando a importância da mesma e que este fator é um elemento importante mesmo para a condução não só de uma ação educativa, mas para a elaboração de um plano de ensino no geral.

Para Halbwachs (1990), a memória coletiva se faz dentro de uma seletividade, onde memórias individuais são conciliadas a memórias coletivas. Essas memórias, a partir da seleção, passariam a vigorar ao longo da história podendo ter uma duração ao passo da demanda do interesse por esta, que seria uma estabilidade dirigida, com atores selecionadores do que será memória e quanto ela irá durar. Essa perspectiva de análise de uma memória coletiva considera fatores políticos e econômicos, que geralmente não incluem a história de minorias. Como futuros educadores, os alunos foram instigados a reflexões de quem seriam essas minorias, se trabalhariam como docentes destas e como a história pode contribuir neste processo. Estabelecer uma relação entre os conhecimentos adquiridos por meio da oralidade e transformá-lo através da análise documental é o próximo passo para o incentivo de leitura e produção escrita.

Após a sondagem, foi reservado um período para planejamento das atividades para posterior condução. O planejamento através de um plano de aula foi elaborado com o intuito de, ao longo de todo o processo de ação educativa, aprimorar o processo de formação de pesquisadores no âmbito acadêmico. A respeito da organização das atividades planejadas, a mesma segue o seguinte roteiro:

- Introdução à metodologia de pesquisa em história como forma de obter respostas para questões que permeiam a prática do historiador. Segundo Borg (1974) dentre o conjunto de práticas, procedimentos e elementos que compõem a pesquisa estão a localização, análise e a sintetização sistemática e objetiva dos documentos para a obtenção de produções com conclusões acerca de acontecimentos do passado;
- Abordagem teórica sobre o período de ocupação indonésio, através de textos acadêmicos, com o objetivo de relacioná-los ao conhecimento prévio do aluno, instigar a reflexão e discussão para que ao longo da atividade no Museu, principalmente na visita da exposição, o conteúdo seja analisado e avaliado por este aluno com base na bibliografia previamente estudada;
- Procedimento de análise de fontes primárias a trabalhar de forma teórica e sequencial para orientar a atividade de análise prática de uma fonte;
- A partir das informações obtidas através da análise de fontes, elaborar textos técnicos ou literários, seguindo os critérios de linguagem da escrita acadêmica.

O processo de ensino-aprendizagem está articulado ao longo de todas as etapas da oficina transcorreram de forma a contemplar os itens planejados anteriormente, tanto no que se refere aos conteúdos que deveriam ser abordados em sala de aula quanto à atividade prática realizada.

Especificando a atividade prática, foi articulada com o seguinte roteiro: visita guiada dos alunos pela instituição, visita ao arquivo virtual da instituição, escolha e análise de documento virtual e impresso. Os documentos originais que foram digitalizados e disponibilizados no arquivo digital encontram-se na Fundação Mário Soares, que levou os mesmos com o objetivo de oferecer o tratamento de conservação adequado aos originais, visto que não existem profissionais timorenses que trabalhem especificamente com salvaguarda de documentos.

Em síntese

Como resultado, os alunos puderam, após a análise, utilizarem-se da prática textual como forma de contribuir com seu processo de desenvolvimento de escrita utilizando a língua portuguesa (uma das línguas oficiais em Timor-Leste), bem como motivarem-se para a produção de artigos e apresentação em eventos científicos, escrevendo e explanando sobre a história de seu país. Assim, a partir da avaliação realizada pela docente após todo o processo de realização da atividade em todas suas etapas, pode-se considerar que o processo de ensino que se utiliza de museus de história com objetivo de complementar a formação discente possui grande importância a partir do momento em que se elabora todo um planejamento que contemple a reflexão e a abordagem crítica, seja qual for o conteúdo. Além disso, a atual geração de graduandos da Universidade Nacional de Timor-Leste, especificamente no departamento de Formação de Professores do Ensino Básico demonstra o interesse de pesquisa crescente acerca de aspectos da história de seu país, fator este que contribui para o desenvolvimento de uma historiografia timorense.

Rerefrências

- BORG, Walter. Investigación educacional: una introducción. In: HAYMAN, J. C. Investigación y educación. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- Fundação Mário Soares. **Arquivo e Museu da Resistência Timorense**. Díli, 2011. Disponível em: <http://amrtimor.org/fms/index.php?lingua=pt>. Acesso em 21 abr. 2014.
- Fundação Mário Soares. Lisboa. Disponível em <http://www.fmsoares.pt/>. Acesso em 21 abr. 2014.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 30, nº 60, p. 143-154, 2010.
- POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5 nº. 10, 1992, p. 200-212.
- Portugal Digital. **Universidade de Coimbra coordena cursos na Universidade Nacional de Timor-Leste**. Lisboa, 2014. Disponível em <http://www.portugaldigital.com.br/lusofonia/ver/20084292-universidade-de-coimbra-coordena-cursos-na-universidade-nacional-de-timor-leste>. Acesso em 17 jul. 2014.
- RODRIGUES, Ana Ramos. **O Museu Histórico como agente de Ação Educativa**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 2 nº 4, dez. 2010.

Referências utilizadas na ação educativa

- ANDERSON, Benedict. **Imaginando Timor Leste**. Arena Magazine nº 4, Abril-Maio 1993.
- CAVR. **Chega! Relatório Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação em Timor-Leste**. “Introdução”. [s.l.: s.n.], 2005. CAVR. **Chega! Relatório Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação em Timor-Leste**. “Histórico do conflito”. [s.l.: s.n.], 2005.
- CAVR. **Chega! Relatório Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação em Timor-Leste**. “Regime de Ocupação”. [s.l.: s.n.], 2005.
- CAVR. **Chega! Relatório Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação em Timor-Leste**. “Resistência, estrutura e estratégia”. [s.l.: s.n.], 2005.
- CAVR. **Chega! Relatório Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação em Timor-Leste**. “Autodeterminação”. [s.l.: s.n.], 2005.
- Fundação Mário Soares. Arquivo e Museu da Resistência Timorense. Díli, 2011. Disponível em: <http://amrtimor.org/fms/index.php?lingua=pt>. Acesso em 21 abr. 2014.
- Fundação Mário Soares. Lisboa. Disponível em <http://www.fmsoares.pt/>.
- GUNN, Geoffrey C. A Ocupação Indonésia de Timor Leste: lições e legados para a construção do estado na nova nação. In: SIMIÃO, Daniel S.; SILVA, Kelly C. (Org.) **Timor Leste por Trás do Palco - Cooperação Internacional e a Dialética da Formação do Estado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Para a história da administração portuguesa em Timor-Leste (1945-1975) Objectivos e Fontes de um Projeto de Investigação

Cristina Prata
Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais

Em 1945, Óscar Ruas assume a governação de um país em ruínas. A ocupação japonesa, no contexto da II Guerra Mundial, havia destruído um território já pobre e debilitado. Em 1947, relatando ao Ministro das Colónias uma visita diplomática à Austrália, afirma: “Bem sei – nunca é demais dizê-lo – que o Governo da Nação tem sido de bizarra generosidade para com a colónia e com certeza continuará a sê-lo, uma vez que interessa à vida imperial portuguesa a existência deste território na Oceânia com condições de vida para ser peça que convenha jogar dentro do xadrez internacional” (Ruas, Carta ao Ministro das Colónias, 1947, TP.GOV.OF.17)

Esta afirmação, que traduz a justificação da continuidade do investimento português em Timor-Leste, serve de mote à pergunta que a nossa investigação quer ver respondida:

Afinal, no seguimento da implementação dos Planos de Fomento que linguagens, métodos e projectos de transformação social são mobilizados pelas autoridades portuguesas? Que idiomas de desenvolvimento económico e social são formulados, como se relacionam com dinâmicas internacionais, dimensões metropolitanas e condições coloniais? Talvez mais importante, que políticas concretas são efectivadas e que impactos físicos e humanos deixam no território de Timor – Leste? Estas são as questões estruturais às quais pretendemos dar resposta.

Neste texto vimos partilhar, de forma sumária, os objectivos da nossa investigação, bem como a cronologia de estudo e os documentos utilizados, dando relevo à explicitação sobre as fontes existentes em Timor-Leste.

O friso cronológico do nosso projecto (1945-1975) adequa-se ao interesse em compreender o colonialismo tardio português e a acção da Administração Portuguesa num contexto marcado por significativas alterações na política colonial, bem como nas relações e equilíbrios de poder no cenário internacional, do despontar dos movimentos nacionalistas e da invenção do “terceiro mundo” até à intensificação da Guerra-fria.

A historiografia sobre Timor-Leste, sobretudo para períodos anteriores a 1975, é muito escassa, pese embora a abundância de documentação. Contrariamente ao que tem acontecido com outros territórios africanos, ou mesmo asiáticos como Goa ou Macau, esta ex-colónia não tem suscitado interesse significativo a investigadores nacionais ou internacionais, contexto onde são excepção Figueiredo (2011); Reis (2000); Thomaz, (1994 e 2008) e Gunn (1999). O domínio disciplinar da Antropologia tem produzido um conjunto bastante rico de estudos sobre Timor-Leste, alguns dos quais terão decerto um papel importante na nossa investigação. Destes, destacamos os seguintes: Seixas (2006); Roque (2010 e 2011), Shepherd (2012), Fox (1980), Friedberg (2011), Sousa (2010), Silva (2010), Troube (1986), Hicks (2004), Fitzpatrick (2002).

Nesta investigação, em conformidade com o conjunto de questões centrais já apontadas, analisamos a produção dos planos de fomento colonial, no geral e no caso particular de Timor-Leste, procurando compreender os seus princípios e objectivos políticos, económicos e sociais, sem deixar de analisar o modo como estes se articulam com os conhecimentos então existentes sobre a colónia. O inventário e análise das obras e documentos fundamentais que serviram de base à formulação dos referidos planos em Timor-Leste é um objectivo importante. As relações com doutrinas desenvolvimentistas internacionais e regionais são igualmente exploradas (Packard&Cooper, 2005; Duffield&Hewitt, 2009).



Cerimónia em Fatubessi|Sociedade Agrícola Pátria e Trabalho (SAPT),

Procuramos ainda identificar os sectores de acção nos quais é feito maior investimento, analisando os objectivos e intenções subjacentes, observados no seu plano amplo de acção local pública e privada. Também buscamos saber em que medida as acções da administração favorecem as obras públicas e as grandes explorações agrícolas, logo a centralização do poder e a atribuição da exploração económica à população portuguesa que se espera ver aumentada.

Procuramos também compreender especificamente as relações entre a Administração Portuguesa e a Sociedade Agrícola Pátria e Trabalho (SAPT), sem no entanto descurar outros casos de relevo. A SAPT foi, no período que nos ocupa, a mais importante proprietária de terras e de estabelecimentos fabris e a maior produtora e exportadora de café, cacau e borracha. A dinâmica privada, a sua relação com o estabelecimento e políticas públicas *desenvolvimentistas* e as relações internacionais que as acompanham são igualmente exploradas.

Desde 1953 e à semelhança da metrópole e restantes colónias, os Planos de Fomento são implementados em Timor-Leste como roteiros para o crescimento económico, exprimindo um conceito de desenvolvimento e um conjunto de preceitos políticos, económicos e sociais que devem ser compreendidos, mau grado dúvidas consistentes sobre a efectiva aplicação das suas medidas.

O que sucedeu em Timor-Leste? Quem fez os Planos de Fomento, quem os veio aplicar, que formação, que processos de recrutamento, que redes formais e informais, que papel e autonomia dos especialistas na execução ou adequação dos projectos, que impacto político, económico e social do conhecimento produzidos e das acções desenvolvidas? Que interesses privados participaram neste processo, com que incentivos, com que resultados? Estes são exemplos de questões que nos guiam na interrogação das dimensões locais.

No que às fontes diz respeito, procuramos uma sustentação empírica sólida, fruto do significativo espólio de fontes primárias e secundárias, existentes em Portugal, Timor, Austrália e China, a saber no Arquivo Histórico - Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros (AHDMNE), Arquivo Histórico do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e na Torre do Tombo. Pretendemos também realizar investigação no Arquivo Nacional da Austrália, onde se encontram guardados dezenas de documentos sobre a Administração Portuguesa em Timor-Leste, justamente para os períodos 1945-1975, bem como no Arquivo Nacional da Indonésia e no Arquivo de Macau.

Arquivo Nacional de Timor-Leste

Pese embora tal abundância, é no Arquivo Nacional de Timor-Leste que se encontra acondicionado o espólio principal de extraordinárias fontes inéditas, já identificadas.

A caracterização desta coleção, bem como a própria História da instituição não precisariam ter lugar neste texto, não fosse o quase generalizado desconhecimento sobre este património.

Assim, importa acrescentar que é ao Arquivo Nacional que cabe promover a recuperação, a preservação e a guarda adequada dos documentos históricos e oficiais do país, incluindo da administração pública. Propor e desenvolver normas e instruções relativas à classificação, tratamento e arquivo dos documentos e estabelecer mecanismos de colaboração e de coordenação com outros órgãos do governo com tutela sobre áreas conexas.

A documentação aqui preservada começa a ser reunida a partir de 2000. Terminado um longo período de ocupação indonésia (1975-1999) é tempo de reerguer o país. De diferentes edifícios são retirados documentos da administração indonésia. Dos sótãos do Palácio do Governo sai a documentação da Administração Portuguesa. Em 2002, o Prof. Doutor José Mattoso, ajudado por uma equipa nacional, apoia a identificação e o acondicionamento temporário do espólio.

Hoje o Arquivo Nacional preserva os seguintes espólios: Administração Portuguesa (1700-1975), Ocupação Indonésia (1976-1999), *Administração Transitória das Nações Unidas* em Timor-Leste – UNTAET (1999-2002) e os Arquivos da Administração Pública Central até 2010. Apenas o primeiro se encontra disponível para a consulta pública.



Arquivo Nacional de Timor-Leste

Os documentos da Administração Portuguesa encontram-se acondicionados em cerca de 100 metros de estantes. Este espólio data do período 1700-1975, embora as séries mais completas e abundantes correspondam aos anos 1945-1975.¹

Estes documentos testemunham o regresso da administração portuguesa, após o fim da II Guerra Mundial e da ocupação japonesa. Constituem fonte essencial para a compreensão das políticas de reconstrução do país, em particular, da implementação dos Planos de Fomento.

Construção das fontes orais

Mas não basta limitar a análise do território apenas às fontes já em arquivo. Tal ação, condenará ao perpétuo esquecimento todos os que não foram descritos, ou não escreveram, ou seja, a maioria da comunidade que vive no território de Timor-Leste durante o período em estudo. São as fontes orais, ou as memórias, que acrescentam uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia.

É certo que é uma reconstrução psíquica e intelectual de fragmentos representativos do passado e nunca a totalidade, mas mostra uma experiência e uma percepção única e intransmissível. E verdade que é subjectiva, falível, mas partilha estas características com todos os outros documentos que temos ao nosso alcance, tal como os escritos. Apenas fazendo uso de uma análise crítica de todas as fontes, conseguiremos uma aproximação mais justa ao passado, sempre plural.

Neste projecto procuramos recolher Histórias de Vida, através da realização de entrevistas semi-estruturadas. Obedecendo a um guião, seguimos uma linha cronológica que nos vai informando sobre a família, a infância, a vida doméstica, os afectos, a escolaridade, a alimentação, as tradições, a vida adulta, os percursos profissionais, as experiências no âmbito dos diferentes condicionalismos impostos pelo tempo e pelo espaço. Procurando informação sobre o período de 1945-1975, ouvimos pessoas que, nestes anos, tivessem mais de 10 anos. Isto significa que entrevistamos hoje pessoas na faixa etária dos 70 e 80 anos. A violência da ocupação indonésia teve um impacto drástico na redução da população, pelo que, na actualidade, referimo-nos a um grupo muito reduzido, que urge ouvir.

Sintetizando, as fontes orais têm um papel de extraordinária relevância no nosso trabalho porque:

- Timor-Leste tem uma cultura oral.
- Fixamos informação única. Ao contrário dos objectos, como o papel, as pessoas são finitas. Quando morrem, parte com elas uma experiência única e uma visão singular. Recolher, preservar e divulgar Histórias de Vida é vital ao melhor entendimento da história do país, das comunidades e dos indivíduos.
- Garantimos o direito ao testemunho. Sem juízos ou julgamentos, proporcionamos o direito à voz, ou ao silêncio. A lembrar, ou a deixar esquecido.
- Podemos alcançar, através da memória, uma visão emotiva, mais rica, plural e humana do passado.
- Identificamos novos espólios escritos e iconográficos, pessoais ou institucionais, que se encontram na posse das pessoas que entrevistamos.

¹ Séries: Câmara de Díli; Serviços de Estatística; Concelho do Governo; Instituição Pública, Educação e Escolas; Serviço das Alfândegas; Água e Energia Elétrica; Banco Companhia e Regime Monetário; Centro Informação e Turismo; Agricultura Floresta e Veterinária; Tribunal Administrativo de Timor; Concelho de Díli; Comando Territorial Independente de Timor; Saúde Assistência; Obras Públicas Portos e Transportes; Governador; Economia; Administração Civil, Assembleia Legislativa, Repartição do Gabinete do Governo; Concelho de Lautém; Concelho de Manatuto, Concelho de Bobonaro, Concelho de Liquiça, Concelho de Covalima; Concelho de Same; Comissão Municipal de Díli; Concelho de Ermera; Concelho de Ainaro; Concelho de Baucau; Concelho de Viqueque; Concelho de Oe-Cusse; Correios e Telégrafos; Fazenda, Contabilidade e Finanças. Esta documentação é complementada com o espólio existente em Portugal, cujo inventário poderá ser consultado na seguinte publicação: Júlio Costa (1999), *Inventário de Timor*, Lisboa: Instituto Português de Apoio ao desenvolvimento (IPAD). A documentação produzida neste período encontra-se com maior expressão em Timor-Leste. Apenas a informação sobre a Direção Geral de Minas foi transportada integralmente para Portugal, antes de 1975. Em Portugal integra o extinto Ministério do Ultramar.

- Criamos novas fontes, ampliando o espólio documental que possibilite a escrita de uma História mais plural, enquanto construção de todos. E esta última justificação traz consigo uma responsabilidade acrescida, isto porque mais do que fazer uso da oralidade, enquanto fonte, cremos que urge construir fontes orais.

Desde a década de 60 que as fontes orais vêm sendo legitimadas. Após o final da II Guerra Mundial, que traz o despertar de importantes movimentos sociais e a queda de ditaduras, era forçoso achar fontes para a escrita dessa História. Como explicar a ação destas massas humanas, que não escrevem e poucas vezes são descritas? Era pois necessário ouvir. Passado um período de legitimação, a História Oral chega a década de 90 como uma disciplina respeitada, praticada e ensinada em muitas universidades.

Hoje, em todo o mundo, muitos investigadores usam a voz, a memória contada oralmente, enquanto fonte. Podemos achar esse testemunho, parcialmente, expresso em diferentes suportes, mas onde se encontra a entrevista integral.

No decorrer da investigação é-nos dada a possibilidade de realizar entrevistas únicas, que constituem, muitas vezes, documentos únicos também para o melhor entendimento de muitas realidades.

Que destino devemos dar, então, a semelhantes registos? Encontrar formas para sejam arquivados e disponibilizados como recurso público. Há muito que Paul Thompson e Mercedes Vilanova defendem a necessidade de um maior número de investigadores se unirem para o desenvolvimento de projetos com estas características. (Slim&Thompson, 1993).

Neste sentido, procuramos fazer entrevistas de História de Vida, sempre gravadas em suporte audiovisual. Exigentes em tempo e impondo a recolha de informação da qual não faremos uso, podem permitir, no futuro, uma utilização mais ampla.

No final da investigação todas as entrevistas, para as quais tenhamos a autorização do respectivo entrevistado, serão depositadas no Arquivo Nacional de Timor-Leste. Acreditamos que os investigadores não podem desprezar essa missão. Defendemos que os arquivos devem preparar-se para esse desafio. Para concluir, resta dizer que o nosso estudo quer contribuir para um conhecimento mais elaborado e pormenorizado da história do império colonial português, investigando o caso de Timor-Leste, ainda escassamente conhecido. Mas como lembra Marc Bloch “*por detrás dos traços sensíveis da paisagem, dos utensílios ou das máquinas, por detrás dos documentos escritos (...) são exactamente os homens que a história pretende apreender.*” (1993:28). Assim, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de uma nova historiografia, que inclui novos temas e procura desenvolver novas perspectivas, integradas numa agenda internacional, como é exemplo o caso do “desenvolvimento colonial”, mas sem nunca perder de vista a melhor compreensão do que é humano.

Bibliografia:

- BETHENCOURT, Francisco, e PEARCE, Adrian (orgs.) (2012), *Racism and Ethnic Relations in the Portuguese Speaking World*, London: Oxford University Press/ British Academy.
- BLOCH, Marc (1993), *Introdução à História*, Porto: Porto Editora, 1993.
- DUFFIELD, Vernon; HEWITT, Mark (orgs.) (2009), *Empire, development & colonialism: the past and the present*, Londo: James Currey.
- FIGUEIREDO, Fernando Augusto de (2011), *Timor, a Presença Portuguesa, 1769-1945*, Lisboa: Centro de Estudos Históricos da Universidade Nova de Lisboa.
- FITZPATRICK, Daniel (2002), *Land Claims in East Timor*. Canberra: Asia Pacific Press.
- FOX, James (ed.) (1980), *The Flow of Life: Essays on Eastern Indonesia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FRIEDBERG, C. (1989), “Social Relation in Territory Management from the perspectives of agrarian rituals” In: C. Barraud & J.D.M. Platenkamp (eds.). *Rituals and Socio – Cosmic Order in Eastern Indonesian Sociétés*; Bidjdragen: Tot de Taal, Lan en Volkenkunde, 145.
- GUNN, Geoffrey (1999), *Timor Loro Sae, 500 anos*, Macau: Livros do Oriente
- HIKS, David (2004), *Tetum Ghosts & Kin – Fertility and Gender in East Timor*. USA: Waveland Press, Inc.
- JERÓNIMO, Miguel Bandeira (org.) (2012), *O Império Colonial em Questão, sécs. XIX – XX*, Lisboa: Edições 70 Coleção História & Sociedade.

- PACKARD, Randall & COOPER, Frederick (1997) *International Development and the Social Sciences. Essays on the History and Politics of Knowledge*. Berkeley: University of California Press.
- PEREIRA, Victor (2012), “A Economia do Império e os Planos de Fomento”. In Jerónimo, Miguel Bandeira (org.), *Império Colonial em Questão, Poderes, Saberes e Instituições (Séc. XIX- XX)*, Lisboa: Edições 70.
- REIS, Manuel Moreira da Silva Reis (2000), *Timor-Leste, 1953-1975, O desenvolvimento agrícola na última fase da colonização portuguesa*, Dissertação apresentada no Instituto Superior de Agronomia / Universidade Técnica de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre, Lisboa.
- ROQUE, Ricardo (2010), “The Unruly Island: Colonialism’s Predicament in late Nineteenth Century East Timor”. *Portuguese Literary and Cultural Studies*, 17/18: 303-330.
- ROQUE, Ricardo (2010a), *Headhunting and Colonialism. Anthropology and the Circulation of Human Skulls in the Portuguese Empire, 1870-1930*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ROQUE, Ricardo (2011), “Os Portugueses e os Reinos de Timor no século XIX/The portuguese and the Kingdoms of Timor during the nineteenth century”. *Oriente*, 20:91-111.
- SEIXAS, Paulo Castro (2006), *Timor-Leste, viagens, transições, mediações*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- SILVA, Kelly (2010), “Foho versus Díli. The political role of place in East Timor Nacional Imagination”. In Seixas, Paulo (org.) *Translation, Society and Politics in Timor-Leste*, Porto: Editora Fernando Pessoa.
- SHEPHERD, Christopher (2012), *Development and Environmental Politics Unmasked: Authority, Participation and Equity in East Timor*. London. Routledge.
- SLIM, Hugo & THOMPSON, Paul (1993), *Listening for a Change: Oral Testimony and Development.*”, Londres: Panos.
- SOUSA, Lúcio (2010), *Na tia: partilha ritual e organização social entre os Bunak de Lamak Hitu, Bobonaro, Timor-Leste*. Tese de Doutoramento em Antropologia, Lisboa: Universidade Aberta.
- THOMAZ, Luís Filipe (1994), *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difusão Cultural.
- TRAUBE, Elizabeth (1986), *Cosmology and Social Life: Ritual Exchange among the Mambai of East Timor*, Chicago: University of Chicago Press.

Deportação, colonialismo e interações culturais em Timor: o caso dos deportados nas décadas de 20 e 30 do século XX

Madalena Salvação Barreto
FCSH-UNL

Timor como “Colónia Penal”

A presença portuguesa em Timor, desde a chegada dos primeiros missionários nos inícios do século XVI até meados do século XIX, resumiu-se a apenas alguns pontos ocupados no litoral, tendo o interior do território permanecido largamente isento de uma presença territorial expressiva que marcasse a soberania ou assinalasse uma colonização do espaço feita por comunidades de portugueses.¹

Timor era uma ilha retalhada em pequenos reinos independentes, pequenas “repúblicas democráticas²” bem diferenciadas política, social e etnologicamente umas das outras, cada uma governada pelo seu *Liurai* (régulo) que fazia guerra ou alianças políticas e matrimoniais com os vizinhos, ou com o Governo português, conforme entendia. Somente a partir de meados do século XIX, continuando o processo já no século XX, é que a autoridade portuguesa se estendeu a todo o território timorense, organizada administrativamente por postos de comando, onde um oficial militar deveria gerir a vida da sociedade timorense.³ Na verdade é que as terríveis condições de comunicação com o exterior e mesmo a nível interno, transformaram Timor numa Colónia praticamente sem colonos europeus. Mesmo a guarnição militar era na sua grande maioria originária das restantes Colónias.⁴ Numa colónia “sem colonos”, os poucos europeus que ali viviam eram missionários, militares ou degredados.

Os primeiros registos encontrados de degredados a serem enviados para Timor datam do século XVIII. Para além dos degredados, são escassas as referências a indivíduos de origem europeia que se tenham fixado nesta ilha.⁵ Ao longo da história, o degredo para as várias possessões ultramarinas foi muitas vezes utilizado pela coroa portuguesa como pena por crimes cometidos. Não só pelo Governo central de Portugal continental, mas também de outras colónias. Há registos de vários presos enviados pelo Governo de Macau. Na realidade, tratava-se de tentar aproveitar os presos para resolver o problema da falta de capital humano europeu nas colónias e em Timor em particular. De resto, mesmo os militares que prestavam serviço em Timor, na sua maioria, eram enviados para aquele local como castigo e raramente a título voluntário. Por esta razão, Timor foi ganhando fama de Colónia penal e assim ninguém queria ali servir.⁶ E, infelizmente, antes do século XX, poucas informações temos relativamente ao tempo de permanência do geral dos degredados na Colónia, onde viveram, o que fizeram durante a sua estadia, como foram integrados na vida social, etc... Assim, não nos é permitido desenvolver as suas histórias de vida, e, como tal, tirar grandes conclusões sobre a sua influência na História conjunta de Portugal e Timor. Por esta razão, colocamos o enfoque do nosso estudo somente sobre o grupo de deportados chegado nos anos 20 e 30 do século XX.

Deportados sociais e deportados políticos

Em finais dos anos 20, em Portugal, vivia-se o desgaste da 1ª República, um clima de grande instabilidade política e más condições de vida da população em geral. A 15 de Maio de 1925 dá-se o atentado a João Maria Ferreira do Amaral (1876-1931), comandante da PSP de Lisboa, responsável por uma severa repressão a todas as

¹ THOMAZ, L. (1998), *De Ceuta a Timor*, Difel, Lisboa.

² DURAND, F. (2009), *História de Timor-Leste, da Pré-história à actualidade*, 2a edição, Lidel, Lisboa, pág. 42-44.

³ DUARTE, T. (1930), *Timor: antecâmara do inferno*, Famalicão, Tip. Minerva.

⁴ No ano de 1927 (não refere mês, pelo que não podemos concluir se estes número já incluem os cerca de 60 deportados chegados neste mesmo ano), a população europeia de Timor era de: 378 portugueses (grande parte, funcionários estatais e 155 naturais de outras províncias ultramarinas) e 11 ocidentais estrangeiros. A população local era de 449.356 timorenses e havia ainda 1678 chineses. Informação retirada de: Idem, p.122.

⁵ MATOS, A. (1974), *Timor Português 1515-1769*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 192-204.

⁶ FIGUEIREDO, F. (2004), *Timor, a presença portuguesa (1769-1945)*, Universidade do Porto, pp.230- 236.

organizações desafectas ao Governo, em especial contra as juventudes sindicalistas, comunistas, socialistas e anarquistas, movimentos que desde o início dos anos vinte tinham vindo a ganhar grande expressão e aos quais um grande número dos deportados estavam associados. Sem qualquer expressão no parlamento e vendo as suas reivindicações constantemente furadas, actuavam no sentido de chamar a atenção para as precárias condições de vida, quer dos trabalhadores, quer das famílias em geral, por norma através da imprensa, de greves e manifestações, embora uma dessas organizações, a “Legião Vermelha”, optasse pela via revolucionária, sendo que já há alguns anos vinha a ser protagonista de ataques bombistas.

Aquando da leitura das fontes, essencialmente periódicos da época e documentação oficial, assistimos a um discurso construído com objectivos propagandísticos a favor do Governo que, sem qualquer consideração pelas motivações das referidas juventudes, procuravam categorizá-los como terroristas de forma a conseguir justificar à população a dura acção repressiva levada a cabo para silenciar estas vozes de oposição. Ainda que todo o conjunto de deportados seja conotado como terrorista revolucionário e “malfeitor”⁷, ao analisarmos atentamente, o número de implicados em atentados é reduzido. Muitos terão sido aprisionados não por ataques bombistas, mas porque de alguma forma representaram uma ameaça ao Governo instituído, através de greves, escritos reacionários, etc...

Ferreira do Amaral foi alvejado a tiro quando saía de casa de manhã. Sobreviveu ao atentado mas a reacção das autoridades não se faz esperar. Nos dias seguintes, várias rusgas culminaram no fecho de uma série de jornais, sindicatos, etc... Várias detenções foram feitas, umas sem culpa formada, outras por alegadamente pertencerem à “Legião Vermelha”. Alguns destes homens foram logo enviados para as colónias, outros mantidos presos até Abril de 1927, altura em que foram embarcados no navio Pêro D’Alenquer, rumo a Timor.⁸

O navio saiu de Lisboa a 14 de Abril de 1927 e chegou a Timor após sete meses de viagem. Passou por Cabo Verde e pela Guiné, locais onde desembarcaram alguns homens e embarcaram outros. O navio chegou a Timor com um grupo de cerca de 75 deportados, todos desembarcados em Aipelo, um pequeno porto a 15 milhas de Díli, onde tinha sido preparado alojamento provisório para os deportados.⁹ Sobre este grupo de deportados, mais tarde caracterizados como sociais, falarei pormenorizadamente mais adiante. Por um conjunto de razões que explicarei, este grupo é fundamental para a investigação em curso.

Em 1931, chegaram a Timor mais dois navios, Pedro Gomes e Gil Eanes. O navio Gil Eanes partiu de Lisboa a 28 de Junho, fazendo algumas paragens pelo caminho em Cabo Verde, Guiné e Angola, para desembarque de alguns deportados e embarque de outros.¹⁰ No total, neste navio chegaram a Díli 90 deportados. O navio Pedro Gomes partiu de Belém às oito da manhã do dia 2 de Setembro e seguiu directamente pela rota do Mediterrâneo e pelo Canal do Suez para Timor.¹¹ Transportava cerca de 358 presos, 271 civis e 87 militares.¹² Segundo um grupo de deportados que viria a fugir a 28 de Fevereiro de 1932 e que escreveram uma declaração intitulada de “Um Grupo de deportados de Timor à Nação portuguesa”, não houve qualquer julgamento antes da deportação.¹³

Embora o grupo embarcado a bordo do navio Gil Eanes incluísse também presos por delito comum, a grande maioria dos homens enviados nos dois navios havia sido presa na sequência das revoltas revirralhistas contra o golpe de 26 de Maio de 1926 que instaurou a ditadura militar.¹⁴ Segundo o deportado José Grácio Ribeiro, o grupo chegado em 1931, que ficou conhecido como o grupo dos deportados políticos, era constituído por três tipos: “uma minoria do povo, gente honesta e bem comportada, uma maioria de cadastrados e um núcleo de dirigentes”, muitos deles, os próprios organizadores do movimento revolucionário de 26 de Agosto de 1931.¹⁵

⁷ RODRIGUES, E. (1982), *Oposição Libertária em Portugal, 1939-1974*, Editora Sementeira, Lisboa, pp.275-278.

⁸ POLICARPO, A. (2003), *José da Silva Gordinho 1899-1948, Memorial de um anarquista Almadense*, Junta de Freguesia da Cova da Piedade.

⁹ MORNA, A. (1931), *Transporte de Guerra Pêro de Alenquer, Relatório da viagem ao extremo Oriente 1927-1928*, Imprensa da Armada, Lisboa.

¹⁰ LOUREIRO, C. *A história de um navio: o "Gil Eanes"*, publicação No33. Lisboa, Gabinete de estudos das pescas, subsídios para a História dos navios portugueses, 1956, pp.171-175.

¹¹ Diário de Lisboa, 25 de Maio de 1983.

¹² CORREIA, M. (2001), *Memórias de um resistente às Ditaduras*, Temas e Debates, Círculo de Leitores, Lisboa, 254-268.

¹³ Fundação Mário Soares, Documentos Resistência Timorense, Espaço por Timor, *Manifesto de um grupo de deportados de Timor à Nação Portuguesa*, 28 de Fevereiro de 1932.

¹⁴ Ob. Cit., *Memórias de um resistente às Ditaduras*, 254-268.

¹⁵ RIBEIRO, J. (1934), *Quem foram os incendiários? História de um crime político em Timor, em que, de maneira idêntica à do caso*

Chegando a Timor em finais de Outubro, os ocupantes destes dois navios foram imediatamente reencaminhados para dois campos de concentração, inaugurados pelo Governador António Baptista Justo (1930-1933) para o efeito, no enclave Oecussi e na ilha do Ataúro. Alguns terão conseguido fugir ¹⁶, mas a grande maioria aí permaneceu durante várias semanas, sendo que as condições destes campos foram largamente criticadas pelos seus ocupantes. As descrições feitas foram as seguintes: a ilha do Ataúro “dada a pequenez da sua superfície e a carência de meios de comunicação, é um campo de concentração natural. O mar substitui o arame farpado e espingarda vigilante das sentinelas”. “No Oecussi existia um verdadeiro campo de concentração, com profundos e largos fossos cheios de água e, em volta, os postes de arame farpado. Metralhadoras em posição vigiavam o campo de um alto próximo. Um comandante, à frente de uma força indígena e empunhando um chicote, dava ordens”¹⁷. Tinha dois barracões de madeira cobertos com folhas de palmeiras, ambos situados nas imediações de um arrozal, terreno húmido e povoado de milhões de mosquitos. Não havendo nem quinino nem mosquiteiros à disposição, segundo as memórias de Manuel António Correia, muitos terão sucumbido ao paludismo.¹⁸

O principal responsável pelo fim dos campos em Fevereiro de 1932 terá sido o também deportado ex-coronel de infantaria António Augusto Dias Antunes. Funcionou como uma espécie de porta-voz dos restantes deportados e conseguiu fazer chegar à Liga dos Combatentes da Grande Guerra vários documentos comprometedores para o Governo da Colónia, que revelavam as duras condições a que os deportados estavam expostos nos presídios e nos campos de concentração. Num dos documentos enviados, um deportado queixava-se que grande parte dos seus companheiros estavam doentes e sem acesso a tratamento médico. Um outro documento enviado, foi um relatório de um médico retratando as precárias condições do campo do Oecussi: alimentação insuficiente, vestuário que não protegia nem de mosquitos, nem de doenças, etc... No mesmo relatório, o médico acrescentava que vários deportados já haviam chegado fortemente debilitados pela longa e dura viagem e que nestas condições, em vez de recuperarem, muitos poderiam mesmo morrer. A alimentação que lhes era distribuída, milho cozido e vegetais, era insuficiente do ponto de vista nutritivo. A má nutrição e as más condições em que alguns viveram, quer nos campos de concentração, quer nas prisões foram apontadas como causas diretas de morte de alguns deportados¹⁹. Só após alguns meses, tendo conseguido fazer chegar diversas queixas e documentos comprovativos destas condições à Liga dos Combatentes, é que esta entidade apresentou queixa formal ao Ministério das Colónias, denunciando as condições em que os deportados viviam em Timor. Só assim é que o Governo central acabou por lhes dar ordem de soltura, embora sem permissão para sair da Colónia de Timor.²⁰

De um momento para o outro, quase 500 europeus chegaram a Díli. Nos primeiros tempos a capital encheu-se de movimento de europeus. Sem estruturas para tal, “o comércio não tinha mãos a medir e os alfaiates faziam fatos em série”. Segundo Grácio Ribeiro, no geral, as diferentes categorias de deportados dividiram-se da seguinte forma: os primeiros partiram para as montanhas procurando trabalho e vida sóbria. Os segundos ficavam-se pela cidade, “local onde os pequenos delitos originados pelo álcool e falta de valores morais eram muitos comuns”. Finalmente, da terceira facção, na qual estavam integrados diversos ex-militares, a maioria ficou também pela cidade, esperando que uma reviravolta política a seu favor os fizesse regressar à Metrópole, pois não tinham previsões de ficar em Timor.²¹

A 5 de Dezembro de 1932, pelo decreto N°21.943 foi concedida uma amnistia geral a todos os deportados políticos espalhados nos diferentes territórios ultramarinos. Assim, a grande maioria dos deportados que estava em Timor embarcou a 27 de Abril de 1933 no paquete Moçambique, com o intuito de regressar à Metrópole. De fora desta amnistia ficou uma lista dos “50 mais perigosos” e todos os deportados sociais: todos aqueles que não tinham sido presos por razões que o Governo considerou políticas, mas por delitos comuns, todos os chegados em

Reichtag, foi lançado fogo ao Palácio do Governo daquela Colónia, Lisboa, Imprensa Baroeth.

¹⁶ Ob. Cit., *Manifesto de um grupo de deportados de Timor à Nação Portuguesa* e Ob. Cit. *Memórias de um resistente às Ditaduras*, p. 254-268.

¹⁷ Ob. Cit., *Manifesto de um grupo de deportados de Timor à Nação Portuguesa*.

¹⁸ Ob. Cit., *Memórias de um resistente às Ditaduras*, p. 254-268

¹⁹ Ob. Cit., *Timor, a presença portuguesa (1769-1945)*, pp.707-713.

²⁰ Idem, pp. P.710.

²¹ Ob. Cit., *Quem foram os incendiários? História de um crime político em Timor, em que, de maneira idêntica à do caso Reichtag, foi lançado fogo ao Palácio do Governo daquela Colónia*.

1927 incluídos.²² O Governo central não assumiu os actos destes últimos, na sua maioria jovens que haviam pertencido às juventudes sindicalistas, comunistas, socialistas e anarquistas e que pretendiam reivindicar melhores condições de vida e de trabalho, como actos de oposição política, mas sim como simples atentados terroristas. Assim sendo, não tiveram direito à amnistia política.

No ano de 1927, a população europeia de Timor era de 11 ocidentais estrangeiros e 378 portugueses, grande parte funcionários estatais, além de 155 naturais originários de outras províncias ultramarinas.²³ Assim, é de crer que a passagem de cerca de 600 deportados por Timor ao longo dos anos 1931 e 1933, terá deixado marcas na História. A certa altura o número de deportados quase dobrava o da população civil europeia ali residente.

Infelizmente, ao tentar traçar a História da permanência deste grupo de cerca de 500 deportados por Timor ao longo de um ano e meio, deparamo-nos com o já referido problema da falta de documentação. Não nos é possível compreender ao certo o que é que este conjunto de homens fez durante a sua estadia em Timor, como se sustentaram, como se adaptaram às condicionantes da Colónia, se casaram, tiveram filhos, como se relacionaram com os timorenses, etc... Após a amnistia, ficam em Timor cerca de 110 deportados: quase todos os que haviam sido enviados em 1927 e, dos que chegaram em 1931, os que haviam sido presos por delitos comuns. Isto significa que cerca de 1/3 da população europeia a residir em Timor eram deportados.

Considerando que os deportados estavam interditos de sair da Colónia, que foram enviados para diferentes pontos do território onde passaram a ter residência fixa e obrigação de se apresentar todas as semanas, e sendo que nestes locais a presença europeia era muito ténue²⁴, poderemos pensar na possibilidade de a presença deste grupo de deportados ter contribuído mais para a colonização e para o intercâmbio cultural entre portugueses e timorenses, que a simbólica presença portuguesa dos três séculos anteriores. É precisamente esta a problemática da investigação que me proponho: procuro desenvolver as histórias de vida deste conjunto de deportados e, a partir delas, investigar os deportados como um grupo de mediação no espaço de interações entre as sociedades timorenses e a administração colonial portuguesa. Porquê e como se estabeleceram em Timor? Porque permaneceram, por que regressaram? Que relações mantiveram com o governo colonial, com os/as timorenses e com as suas instituições? Qual a reacção dos timorenses a estas ligações e qual o seu significado local? Sendo que é ainda uma investigação em fase inicial, não conseguimos adiantar para já grandes conclusões. Apresentaremos no entanto algumas histórias de vida que já consegui traçar.

A vida dos Deportados em Timor

Quando o Governador Teófilo Duarte (1926-1929) chegou a Timor deparou-se com um orçamento largamente deficitário, o que aos seus olhos não tinha razão de ser. Segundo o Governador, Timor tinha solos férteis e mão-de-obra, mas não tinha, como já referido, colonos para se encarregarem dessa tarefa e a população timorense não tinha capacidade financeira nem instrução para o fazer. O Governador precisava de pessoas com capacidade para gerir plantações e indústrias em larga escala e com capacidade de criar empresas de exportação. Neste sentido concedeu aos residentes várias facilidades para que criassem novas indústrias, desenvolvessem certas produções agrícolas e fizessem criação de animais.²⁵

Em 1927, à chegada dos deportados, sem instruções superiores do Governo Central sobre o destino a dar aos presos recém-chegados e perante a perspectiva de ter de os alimentar caso os mantivesse na prisão, o Governador decidiu dar-lhes liberdade e meios de subsistência para os primeiros dias. Foi feita uma lista de profissões com o objectivo de empregar cada um na sua área de aptidões e competências, com direito a salário mensal. Surgiram artífices de diversas áreas que passaram a exercer uma actividade útil para a Colónia e a trabalhar para receber o seu sustento. Segundo Teófilo Duarte, de entre os que não conseguiram arranjar uma ocupação relacionada com as suas competências, alguns terão sido admitidos como funcionários públicos do

²² MADEIRA, Madeira; FARINHA, Luís; PIMENTEL Irene Flunser, (2007), *Vítimas de Salazar: Estado Novo e violência política*, Lisboa, Esfera dos Livros, p.200.

²³ Ob. Cit. *Timor, antecâmara do Inferno*, p.122. A documentação não refere mês, pelo que não podemos concluir se este número já incluem os deportados chegados neste mesmo ano.

²⁴ Ob. Cit., *Timor, a presença portuguesa (1769-1945)*, p.712.

²⁵ DUARTE, T. (1944), *Ocupação e Colonização Branca de Timor*, Editora Educação Nacional, Porto, pp. 118-131.

Governo e outros como fiscais dos 20 000 timorenses que trabalhavam, quer nas plantações do Estado quer nas obras públicas.²⁶ Com efeito, já depois do seu regresso a Portugal, numa entrevista concedida ao *Diário de Lisboa*, Teófilo Duarte afirma: “Se não fossem eles (os deportados), dizem os comandantes militares, eu não tinha conseguido fazer os 400 quilómetros de estrada que construí.”²⁷

Por fim, na esperança que aí se estabelecessem como colonos, o Governador alargou as regalias já concedidas aos funcionários, a qualquer português que desembarcasse na Colónia, passando a incluir o recém-chegado grupo de deportados. Assim, dava-se-lhes a perspectiva de que em Timor seria possível reconstruírem a sua vida enquanto colonos, em vez de viverem sob severa vigilância e repressão. Segundo Teófilo Duarte, pretendia-se aproveitar os poucos colonos europeus que se poderiam fixar em Timor.²⁸

Contudo, estas regalias haviam sido feitas à margem dos orçamentos estipulados pelo governo central. Assim, ao longo dos anos seguintes, com um controlo cada vez maior de contas por parte do governo da Metrópole, os Governadores seguintes, Cesário Augusto de Almeida Viana (1929-1930) e António Baptista Justo (1930-1933) optaram por não dar continuidade às medidas de Teófilo Duarte. Anos mais tarde, na sua obra intitulada de “Ocupação e Colonização Branca de Timor”, Teófilo Duarte critica esta posição dos seus sucessores e afirma que terá sido a suspensão de regalias que provocou que muitos dos deportados chegados em 1931, ou mesmo aqueles que não conseguiram organizar as suas vidas antes da mesma, sem meios para singrar, se entregassem à vida da desordem e da inércia. O Governador acrescenta, “uma vez que viviam somente de um magro subsídio de alimentação, em vez de contribuir para o desenvolvimento da colónia, pelo contrário, iam contribuindo para a queda dos valores morais e para o nascimento de inúmeras crianças mestiças sem grandes previsões de um bom futuro”.²⁹

Com efeito, ao longo dos anos 30 verificam-se algumas situações que explicam porque razão Teófilo Duarte fez estas afirmações: alguns deportados conseguiram fugir do território,³⁰ outros o tentaram embora sem sucesso,³¹ houve um incêndio no Palácio do Governador, alegadamente uma tentativa de assassínio ao Governador,³² a criação de um movimento clandestino revolucionário, a Aliança Libertária de Timor que chegou mesmo a ter o seu próprio periódico,³³ vários deportados passaram algumas temporadas desterrados em Ataúro,³⁴ e alguns permaneceram presos, tendo havido pelo menos um caso de morte pelos maus tratos sofridos dentro da prisão.³⁵ Há que ter em conta que, no geral, as relações entre este grupo e a administração portuguesa eram muito complicadas e assim, estes actos poderão ter sido consequência direta das más relações entre o Governo e os deportados, já que estes últimos continuavam a reivindicar direitos a um Governo que os deixou à margem.

No que concerne às relações profissionais dos deportados, sabemos que os primeiros anos não foram fáceis. Houve alguns entraves ao imediato e próspero desenvolvimento dos estabelecimentos comerciais iniciados por deportados, ainda que mais tarde muitos tenham conseguido vingar. Aquando da chegada deste grupo ao território, a grande maioria do comércio em Timor estava nas mãos dos chineses e, segundo José Simões Martinho, estes “não tinham quaisquer problemas em sentar-se como iguais ao lado de um indígena, fosse para negociar ou para socializar. Pelo contrário, os deportados impunham uma relação de hierarquia, exigindo o respeito da sua “superioridade”, o que fazia com que o timorense tivesse pouca vontade de comerciar com o branco”.³⁶ Para além disso, a característica de prisioneiro destes novos comerciantes (mal conotada também na

²⁶ Idem, p.135.

²⁷ *Diário de Lisboa*, 27-02-1929: 4.

²⁸ Ob. Cit., *Ocupação e Colonização Branca de Timor*, pp.139-140.

²⁹ Idem, pp.139-140.

³⁰ Ob. Cit., *Manifesto de um grupo de deportados de Timor à Nação Portuguesa*.

³¹ Por exemplo, o deportado José da Silva Gordinho.

³² Ob. Cit., *Quem foram os incendiários? História de um crime político em Timor, em que, de maneira idêntica à do caso Reichstag, foi lançado fogo ao Palácio do Governo daquela Colónia*.

³³ [Mosca-servidor.xdi.uevora.pt/projecto/index.php?option=com_dicionario&view=grupo&cid=17 &Itemid =46](http://mosca-servidor.xdi.uevora.pt/projecto/index.php?option=com_dicionario&view=grupo&cid=17 &Itemid =46), consultado a 10 de Setembro de 2013

³⁴ Ob. Cit. *Timor, a presença portuguesa (1769-1945)*, p.915.

³⁵ Veja-se o caso do deportado Joaquim Pereira, mais conhecido por Bela-Kun que com a ajuda dos benefícios concedidos por Teófilo Duarte, havia conseguido comprar uma camioneta vivendo dos fretes que fazia com a mesma mas que acaba por morrer de má nutrição na prisão de Batugadé. AHU, Gabinete do ministro, sala 2, est, XVII, prat.11, nº 2871, processo de inquérito da morte de um deportado em timor, “bela-Kun”, vols nº 2 e 3, 1935.

³⁶ MARTINHO, Cap. José S., *Problemas administrativos e de Colonização da Província de Timor*, Livraria Progredior, Porto, pp.162-165.

sociedade timorense) também dificultou a aderência da população às novas lojas. Foi o caso de dois deportados (Teófilo Duarte não refere os nomes) que abriram uma padaria e uma barbearia em Díli. No início, ambas as lojas passaram por grandes dificuldades porque a população tinha medo que o padeiro envenenasse o pão ou que o barbeiro ferisse algum pescoço com a navalha de barbear. Segundo Teófilo Duarte, foi preciso ser o Governador a dar o primeiro passo e frequentar tais lojas. “Só ao fim de algumas semanas e vendo que o Governador continuava vivo e em forma, é que as populações acederam a frequentá-las também”.³⁷

Através dos testemunhos de dois deportados políticos, Paulo Braga e José Grácio Ribeiro, podemos tirar algumas conclusões de como seria o dia-a-dia dos deportados em Timor. Segundo Grácio Ribeiro, referindo-se aos deportados chegados em 1927: “em 1931, ainda havia 60 desses moços e a maioria deles teve filhos de indígenas timorenses e vivia em casas modestas, trabalhando dignamente nos serviços ou comércio”, “no geral, haviam deixado de ser jovens inquietos para passarem a ser chefes de família. Residiam quase todos nos arrabaldes, em casas de palapa e ali passavam os seus dias com as suas famílias. Os que não tinham ocupações, não tinham meios de subsistência, pelo que viviam dispersos pelo território e aí procuravam forma de ganhar umas patacas”. “É notável e digno de registo o esforço despendido pelos deportados sociais em benefício da colónia. Nada ali existe de trabalhos públicos, feitos nos últimos anos que não tenha contado com a sua colaboração”.³⁸ Também o Capitão José Simões Martinho o afirma: “os sociais,³⁹ salvo raras exceções eram trabalhadores: marceneiros, pintores, estucadores, serralheiros, mecânicos, etc... Aqueles que não tinham profissão procuraram trabalhar nas empresas agrícolas”.⁴⁰

Ambos os autores referem as idas ao mercado como o acontecimento social da semana. O mercado era um lugar essencial na sociabilidade timorense e também para os europeus que com eles queriam contactar. Para Timor, só foram deportados homens. Mulheres europeias seriam muito provavelmente somente as senhoras que acompanharam os maridos que para ali foram destacados como militares ou administrativos. Sabemos também, que os deportados tinham uma série de obrigações dada a sua condição. Uma delas, era a proibição de se relacionarem socialmente com qualquer outro europeu.⁴¹ Assim sendo, estes deportados, todos homens, estavam restritos a relacionarem-se somente entre eles ou com a população timorense. Tendo isto em conta, o mercado era o local onde os deportados, para além das compras para a semana, procuravam conhecer mulheres timorenses. Muitas famílias se criaram nesta altura, dando origem a numerosos filhos luso-timorenses.⁴² Fica a questão de como terão sido as relações entre os deportados e as mulheres timorenses. Será que casaram segundo os costumes timorenses, pela Igreja, ambos ou nenhum? Ligações informais?

O casamento tradicional timorense, o *Barlaque*, é algo de grande importância para a sociedade timorense. É uma união que não envolve somente o casal, mas toda a família, isto tendo em conta que, em Timor, o indivíduo não existe só por si individualmente, mas antes como membro de uma família e de uma comunidade. O *Barlaque* não é uma tradição imutável ou estanque e é extremamente complexa. Cada *Barlaque* depende do que é acordado entre as partes envolvidas: o dote a pagar à família da noiva, o local para onde o casal vai morar, a quem “pertencem” os filhos, etc... A partir do momento em que se dá o *barlaque*, as duas famílias passam a estar ligadas e obrigadas necessariamente a tomar conta uma da outra. Conforme referido no início deste artigo, o *Barlaque* era uma das formas de consolidação de alianças entre os diferentes reinos, confirmando esta grande importância que as redes familiares e os laços de parentesco tinham e têm para a sociedade timorense, tendo por isso uma dimensão muito política e muito importante para as ligações diplomáticas entre os reinos.⁴³ De tal forma, que durante as campanhas de pacificação dos finais do século XIX as tropas portuguesas o utilizavam como estratégia de guerra. Conhecendo os *barlaques* existentes saberiam à partida que reinos tomariam o lado de quem nas diferentes rebeliões contra a administração portuguesa. No fundo, o *barlaque* era uma ligação extremamente

³⁷ Ob. Cit. *Ocupação e Colonização Branca de Timor*, p.136.

³⁸ Ob. Cit., *Quem foram os incendiários? História de um crime político em Timor, em que, de maneira idêntica à do caso Reichstag, foi lançado fogo ao Palácio do Governo daquela Colónia*.

³⁹ Aquando da chegada do novo grupo de deportados em 1931, o grupo antigo ficou oficialmente batizado de deportados sociais e o novo grupo de deportados políticos.

⁴⁰ Ob. Cit., *Problemas administrativos e de Colonização da Província de Timor*, pp.162-165.

⁴¹ Ob. Cit., *Oposição Libertária em Portugal, 1939-1974*, p.281.

⁴² Ob. Cit. *Ocupação e Colonização Branca de Timor*.

⁴³ DUARTE, J., (1979), *BARLAQUE: CASAMENTO GENTÍLICO TIMORENSE*, Sep. Arq. Centro Cultural Português, Fundação Calouste Gulbenkian, Paris.

importante na definição de estatutos sociais, económicos, militares e políticos de cada reino e de todos os reinos.⁴⁴ Ora, assim sendo, caso tenha havido casamentos entre alguns destes homens e mulheres oriundas de famílias de *Liurais*, talvez possamos pensar que também estes casamentos tenham tido a preocupação política de firmar alianças diplomáticas.

Será que este grupo de portugueses se preocupou em cumprir esta tradição timorense? Esta cerimónia envolvia um ritual com várias cedências de parte a parte, uma delas é os filhos. No caso destes deportados, a ter havido um contrato entre a família da noiva e o deportado, como foi feito este acordo? Os filhos “pertenciam” a quem? Enquanto cumpriam a pena de deportação, alguns deportados enviaram os filhos para Portugal. Qual terá sido o papel da mãe neste aspecto? Tentando responder a estas questões darei o exemplo de alguns casos particulares já estudados.

Por exemplo, Manuel Simões de Miranda chegou a Timor em 1927, envolveu-se numa relação informal com Laura Sequeira Ximenes, proveniente de Baucau e filha de uma timorense e de um funcionário português que não assumira a paternidade. Laura tinha já um primeiro filho de outro português. Com esta timorense, este deportado teve 3 filhos: Alice (1929), José (1931) e João (1933). Em Dezembro de 1932, na sequência da amnistia concedida e na esperança de ser mandado regressar também, Miranda envia Alice e José ainda pequenos para casa dos avós paternos em Aveiro. Segundo a família, foi por esta razão que Laura decidiu abandonar Simões de Miranda, deixando-o com o filho mais novo, João nas mãos. Tendo em conta as já referidas condições do casamento timorense, terá havido um acordo de casamento entre os dois, o qual Simões de Miranda não terá cumprido, dando legitimidade a Laura para o abandonar?⁴⁵

Também o deportado José da Silva Gordinho, na esperança de conseguir evadir-se da Colónia, enviou, em inícios de 1932 dois filhos para Portugal, ficando os mesmos ao cuidado da avó em Almada. Neste caso, não conhecemos a reação da mãe perante o envio dos filhos. Sabemos apenas que morreu meses mais tarde.⁴⁶ É de assinalar que em ambos os casos, estes deportados voltam a reunir-se numa união informal com as irmãs da primeira mulher, também algo recorrente em Timor.⁴⁷

Duas interessantes situações que nos ajudam a analisar as ligações entre estes homens e mulheres timorenses e até mesmo a aceitação e integração deste conjunto de homens na sociedade tradicional timorense e nas suas instituições ao longo do tempo, são a tentativa de namoro entre um deportado e uma mulher oriunda de uma família real e a de um *Barlaque* entre um filho de um deportado e a filha de um *Liurai*. No romance *Caiúru*, uma narrativa de Grácio Ribeiro feita na 1ª pessoa, o autor descreve uma situação em que a personagem principal se encontra num mercado e vê uma linda timorense, ficando a observá-la. Dando mostras de pretender aproximar-se, numa atitude defensiva, imediatamente a família a rodeia e leva. Mais tarde, um camarada, que deduzimos ser Manuel Viegas Carrascalão, explica-lhe tratar-se da herdeira do Reino de Maubara e que Grácio Ribeiro nunca terá dinheiro ou argumentos para a conseguir barlaquear. Esta situação encontra-se descrita num romance, pelo que apenas podemos imaginar que esta cena tenha de facto sucedido. Não deixa no entanto de levantar algumas questões.⁴⁸ Alguns capítulos adiante, é-nos descrita uma cena em que um timorense explica ao autor que “um deportado” nunca terá dinheiro ou estatuto para casar e pagar o dote de uma rapariga oriunda de uma família real. Ao longo desta mesma obra bibliográfica, podemos constatar que o “ser português” era um estatuto considerado pela comunidade timorense: convidavam-nos para as festas e celebrações, sentavam-se à mesma mesa para tomar as refeições, tinham direito a dirigir as caçadas em pé de igualdade de membros de famílias reais, mas, a ideia de um casamento com um elemento da família real, parecia ser algo impensável. Então, a reação da família de *Caiúru*, negando por completo a hipótese de integrar este homem na sociedade tradicional timorense através de uma possível ligação marital, explica-se pelo facto de o homem ser um deportado, por ser português ou simplesmente uma atitude de proteção da rapariga? De resto, desta geração, não foram encontrados registos de um *barlaque* entre um elemento da família real direto e um deportado.⁴⁹

⁴⁴ ROQUE, R. (2010), *Marriage traps: colonial interactions with indigenous marriage ties in East Timor*, online version available at <http://colonialmimesis.wordpress.com/> (downloaded on May 2013)

⁴⁵ Entrevista à Família Simões de Miranda, Aveiro, Maio 2013.

⁴⁶ Ob. Cit., *José da Silva Gordinho 1899-1948, Memorial de um anarquista Almadense*.

⁴⁷ Idem e entrevista à Família Simões de Miranda, Aveiro, Maio 2013.

⁴⁸ RIBEIRO, J. (1939), *Caiúru*, Lisboa, Imprensa Artística, p.73.

⁴⁹ Idem, p.115.

Vários anos mais tarde, quando nos parece que este grupo já se encontra integrado na sociedade timorense, temos a história de António Horta-Lemos, filho de Francisco Horta. Nos tempos pós-guerra, Francisco Horta trabalhou nos poços de petróleo em Pualaca e quando António tinha cerca de 19 anos ficou a substituir o pai, ficando responsável pela precária exploração do petróleo na região de Manatuto. Vivendo ali, acabou por se entranhar na vida da comunidade e casar segundo os costumes locais, *barlaque* e também pelo registo católico com uma das filhas do *Liurai* de Barique, D. Tito dos Reis e Cunha, uma rapariga chamada Alzira que havia estudado no Colégio da Missão Católica de Soibada.⁵⁰

Segundo a cultura tradicional timorense, António, sendo *malai*, não tinha estatuto na hierarquia social tradicional por isso, antes de casar, fez-se uma cerimónia ritual na qual António Horta foi incorporado como membro da família do *Liurai* de Samoro. Assim, já se encontrava numa posição social digna de casar com a filha do *Liurai* de Barique.⁵¹ Por esta razão, foi a família real de Samoro quem representou António nas negociações do *Barlaque*.⁵² Segundo José Ramos-Horta, “o noivo e os seus pais deviam doar determinados valores aos pais da noiva, búfalos, joias, etc... (o dote). A importância do *Barlaque* subia com a importância social da noiva. Os meus pais devem ter ido para a bancarrota com tal casamento, dado o estatuto social da noiva”. De resto, com as descrições que Ramos-Horta faz da cerimónia propriamente dita, conseguimos entender que foi de facto uma festa de grande aparato, “três dias e três noites, muita comida, jogatana e até luta de galos”.⁵³

O casal António e Alzira teve oito filhos e sempre viveu em Natarbora, onde António, ainda que sem qualquer função administrativa oficial, teve um papel fundamental na gerência da sociedade local.⁵⁴ Algo que importa salientar, se considerarmos que, aos olhos da população, a estrutura social tradicional timorense é fundamental como fonte legitimadora dos representantes políticos locais. Ao longo do tempo colonial português, a imposição de chefes, desconformes à legitimidade tradicional da comunidade originava situações de resistência por parte da sociedade local.⁵⁵ Ora, o facto de António Horta ter casado segundo as tradições timorense e católica, é sinal que de ter sido aceite pela sociedade timorense. O facto de lhe terem concedido a autoridade para gerir a sociedade local, é sinal de ter sido totalmente integrado na sociedade timorense.

A primeira situação referida relacionada com o *Barlaque* aconteceu nos anos 30, a segunda terá acontecido nos anos 60. Estas duas situações são interessantes, pois retratam os frutos da vivência intercultural entre portugueses e timorenses, como o tempo e a imersão na tradição local, permitiram a aceitação e integração de elementos estrangeiros em instituições e cerimoniais timorenses, algo que anteriormente havia sido negado.

Outra questão que importa tentar compreender é a relação deste grupo de portugueses com o conceito *Uma Lulik* (traduzindo literalmente, Casa Sagrada), os seus ritos e o seu significado para a sociedade tradicional timorense. Por norma, fisicamente, encontramos-las na várzea, onde tradicionalmente o homem timorense trabalha e são tidas, conforme o próprio nome indica, como Sagradas. Cada indivíduo pertence a uma Casa que lhe dá o nome e um lugar, um papel na sociedade. Cada Casa tem a sua História de origem, a sua genealogia familiar e os seus vários rituais que funcionam como elo de ligação, de união entre a comunidade, a viva e a passada. Assim sendo, a Casa Sagrada funciona como estrutura de base para toda a vida social, seja a nível individual ou familiar, pelo que a prática ritual é algo constante e fundamental para a continuidade social.⁵⁶

A família do deportado Álvaro Damas reconhece que o avô nunca criou relação com nenhuma *Uma Lulik*, “que é uma tradição timorense”.⁵⁷ Embora na região de Liquiçá, local onde a avó nasceu, a tradição mande que a família visite a casa sagrada do lado paterno, esta família não a tendo, visita sempre a casa sagrada da linha materna. Pelas razões já apresentadas, em Timor as cerimónias fúnebres são algo a que os timorenses dão grande importância e são muito ligadas à *Uma Lulik*, pois aí passará ser o local de encontro entre o antepassado e as gerações que ainda vivem. “No costume timorense, os homens são enterrados onde trabalhavam e onde é o sítio

⁵⁰ HORTA, J. (1994), *Timor Leste, Amanhã em Díli*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, p. 47.

⁵¹ Entrevista ao Sr. *Lainain* Eugénio Sarmento a 11 de Abril de 2014.

⁵² Entrevista a Dulce Horta Lemos, Díli a 30 de Abril de 2014.

⁵³ Ob. Cit. *Timor Leste, Amanhã em Díli*, p. 47.

⁵⁴ Entrevista a Dulce Horta Lemos, Díli a 30 de Abril de 2014.

⁵⁵ SOUSA, L. (2010), *An tia partilha ritual e organização social entre os Bunak de Lamak Hitu*, Universidade Aberta, Bobonaro, Timor-Leste, p.36.

⁵⁶ Idem, p.93-96.

⁵⁷ Entrevista aos Srs. Vitorino e Filomeno Amado, ambos netos do Sr. Álvaro Damas, Díli, 28 Novembro de 2013

deles, na várzea e perto da sua *Uma Lulik*.” Contudo, também, “o enterro do avô foi um enterro ocidental pois como estrangeiro, não tinha ligação à *Uma Lulik*, que é uma tradição timorense”. “Foi enterrado segundo a tradição católica aqui em Díli, numa campa no cemitério de Santa cruz”, pois “na realidade, o avô sempre viveu em Díli”.

Esta é uma investigação ainda em curso e com um foco de estudo que inclui mais de cem famílias, que pelo contexto histórico timorense, hoje, se encontram espalhadas entre Portugal, Moçambique, Macau, Timor e Austrália. Assim, até agora apenas conseguimos encontrar, entrevistar e analisar cerca de quinze famílias.

Ao tentarmos compreender se este grupo funcionou directamente como grupo de mediação entre as sociedades timorenses e a administração colonial portuguesa, a um primeiro olhar e a curto prazo, as pistas dão-nos alguns indícios que não. As fontes, escritas ou orais, não nos permitem grandes conclusões mas, sabemos que até ao final da Segunda Guerra, as relações entre este grupo e a administração portuguesa, foram complicadas, pelo que, no geral, deportados e administração viviam afastados. No entanto, se observarmos que este grupo introduziu traços culturais portugueses nas sociedades timorenses e que, por sua vez assimilou traços culturais timorenses, então, ainda que indirectamente e a longo prazo, parece-nos que terão contribuído e muito como mediadores entre as sociedades timorenses e a administração colonial portuguesa. De facto, estes homens espalharam-se pelos diferentes pontos do território, onde viveram, trabalharam e construíram família. Ao longo das décadas foram aceites pelas sociedades timorenses e alguns até totalmente integrados nas mesmas. A interação entre uns e outros fomentou a aprendizagem das diferentes línguas fomentando a comunicação; as relações profissionais introduziram novas técnicas e geraram novos postos de trabalho; e, finalmente, as ligações amorosas e a descendência cimentaram relações e alianças entre todos. Ora, uma vez que até então Timor era uma colónia “sem colonos”, ao longo de todo o século XX, não apenas os deportados, mas principalmente as suas famílias e descendência foram elo de ligação fundamental entre Portugal e Timor.

Bibliografia

- BRAGA, P., (2005), *País de sonho e encantamento, Timor*, editora Crocodilo Azul. BRANDÃO, C., (1946), *Funo: Guerra em Timor*, Porto, Edições A.O.U..
- CARDOSO, A., (2007), *Timor na 2a Guerra, O Diário do Tenente Pires*, Centro de Estudos de História Contemporânea Portuguesa, Lisboa.
- CARVALHO, J. (s.d), *Vida e Morte em Timor durante a 2a Guerra Mundial*, Livraria Portugal, Lisboa.
- CARVALHO, M. (2003), *Relatório dos Acontecimentos de Timor (1942-45)*, Edições Cosmos.
- CHAMBERLEIN, E. (s.d), *Forgotten men-Timorese in special operations during II world war*.
- CORREIA, M., (2001), *Memórias de um resistente às Ditaduras*, Temas e Debates, Círculo de Leitores, Lisboa.
- DUARTE, J., (1979), *BARLAQUE: CASAMENTO GENTÍLICO TIMORENSE*, Sep. Arq. Centro Cultural Português, Fundação Calouste Gulbenkian, Paris.
- DUARTE, T. (1944), *Ocupação e Colonização Branca de Timor*, Porto, Editora Educação Nacional.
- _____ (1930), *Timor: antecâmara do inferno*, Famalicão, Tip. Minerva. FARINHA, L. (1998), *O revirinho, revoltas republicanas contra a ditadura e o Estado Novo 1926-1940*, Lisboa, Estampa.
- FIGUEIREDO, F. (2004), *Timor, a presença portuguesa (1769-1945)*, Universidade do Porto.
- HORTA, J. (1994), *Timor Leste, Amanhã em Díli*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- JÚNIOR, C. (1964), *História Breve do Movimento Operário Português*, Editorial Verbo, Lisboa.
- LOUREIRO, C. (1956), *A história de um navio: o "Gil Eanes"*, publicação No33. Lisboa, Gabinete de estudos das pescas, subsídios para a História dos navios portugueses.
- MADEIRA, J., FARINHA, L., PIMENTEL, I. (2007), *Vítimas de Salazar: Estado Novo e violência política*, Lisboa, Esfera dos Livros.
- MATOS, A. (1974), *Timor Português 1515-1769*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- MARQUES, A. (1975), *O general Sousa Dias e as revoltas contra a ditadura 1926- 1931*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- MARTINHO, J. (1945), *Problemas administrativos e de colonização da província de Timor*, Progredior, Porto.
- _____ (1943), *Quatro séculos de colonização portuguesa*, Editora Livraria Progridor, Porto.
- MÓNICA, M., 1985, *O movimento socialista em Portugal (1875-1934)*, Nac.-Casa da Moeda, Inst. Estudos para o

Desenvolvimento, Lisboa.

- MORNA, Álvaro de Freitas, 1931, *Transporte de Guerra Pêro de Alenquer, Relatório da viagem ao extremo Oriente 1927-1928*, Lisboa, Imprensa da Armada.
- POLICARPO, António M. Neves, 2003, *José da Silva Gordinho 1899-1948, Memorial de um anarquista Almadense*, Junta de Freguesia da Cova da Piedade.
- RIBEIRO, J., (1939), *Caiúru*, Lisboa, Imprensa Artística.
- _____ (1972), *Deportados*, s.e., s.l.
- _____ (1934), *Quem foram os incendiários? História de um crime político em Timor, em que, de maneira idêntica à do caso Reichstag, foi lançado fogo ao Palácio do Governo daquela Colónia*, Imprensa Baroeth, Lisboa.
- ROGRIGUES, E., (1982,) *Oposição Libertária em Portugal*, Editora Sementeira, Lisboa.
- ROSAS, F., ROLLO, F. (2011), *História da Primeira República Portuguesa*, Tinta da China, Lisboa.
- SOUSA, L. (2010), *An tia partilha ritual e organização social entre os Bunak de Lamak Hitu*, Universidade Aberta, Bobonaro, Timor-Leste.

Publicações

- PEREIRA, J., *Contribuição para a história do Partido comunista Português na I República (1921-26)*, *Análise Social*, Vol. XVII (67-68), 1981-3.o4o, 695-713.
- ROQUE, R. (2010), *Marriage traps: colonial interactions with indigenous marriage ties in East Timor*, online version available at <http://colonialmimesis.wordpress.com/> (downloaded on May 2013).

Periódicos

- Diário de Lisboa, 25 de Maio de 1983.
- PEREIRA, A., MIRANDA, A., *Timor, o desterro do padeiro Miranda*, in *Público*, 13 de Janeiro de 2013.

Arquivos

- Arquivo Histórico Ultramarino:** AHU, Gabinete do ministro, sala 2, est, XVII, prat.11, no 2871, processo de inquérito da morte de um deportado em timor, “*bela-Kun*”, volumes Nº 2 e 3, 1935.
- Fundação Mário Soares:** Fundação Mário Soares, Documentos Resistência Timorense, Espaço por Timor, *Manifesto de um grupo de deportados de Timor à Nação Portuguesa*, 28 de Fevereiro de 1932.

Projeto MOSCA – Universidade de Évora

- moscaservidor.xdi.uevora.pt/projecto/index.php?option=com_dicionario&view=grupo&cid=17 &Itemid =46, consultado a 10 de Setembro de 2013.

Entrevistas

- Entrevista à Família Simões de Miranda, Aveiro, Maio 2013.
- Entrevista aos Srs. Vitorino e Filomeno Amado, ambos netos do Sr. Álvaro Damas, Díli, 28 Novembro de 2013.
- Entrevista ao Sr. *Lainain* Eugénio Sarmento a 11 de Abril de 2014.
- Entrevista a Dulce Horta Lemos, Díli a 30 de Abril de 2014.

Construção da Metáfora Conceptual: Mesclagem

Lourenço Marques da Silva
FEAH-UNTL

Introdução

Um dos tópicos importantes dentre outros da Semântica Cognitiva, são subtópicos da metáfora constituídos em: metáfora primária, metáfora conceptual, metáfora formal, metáfora ontologia e metáfora orientacional. Em relação de espaços dos estudos, não cobriremos todas nesta abordagem, então, a focalização deste trabalho será mais orientada apenas a um só género metafórico, isto é, “metáfora conceptual”. Dentro do contexto metáfora conceptual, a interação linguagem também abrangem os domínios de espaços mentais, domínio cognitivo, domínio fonte, domínio alvo e em fim o domínio da mesclagem. De acordo com (SALOMÃO, 1999), a mesclagem é uma habilidade humana de manipular redes de mapeamentos entre domínios faculto o emergir de novas significações. Grande parte desse poder criativo da mente é visto como resultado de uma operação cognitiva genérica que implica múltiplas projeções e integração de diferentes domínios.

Uma hipótese básica da Teoria dos Espaços Mentais (TEM) consiste na sustentação de que o princípio nuclear da cognição humana corresponde à projeção entre domínios. Como domínios, entendem-se bases de conhecimento, envolvidas nos processos de significação, definidas a partir de duas naturezas: domínios estáveis e domínios locais. Os domínios estáveis são estruturas da memória pessoal ou social, isto é, são conjuntos de conhecimentos culturais e sociais estruturados, sobre situações (história, viagem, jogos, rituais e outras demais áreas).

Uma subcategorização de tais domínios implica o seguinte quadro (SALOMÃO, 1999):

Subcategorização de domínios (SALOMÃO, 1999)	Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)	Estruturas que organizam nosso conhecimento
	Molduras Comunicativas	Conhecimento operativo que identifica a natureza da interação
	Esquemas Genéricos	Esquemas de conceitos configurados de forma mais abstrata

Os domínios *locais* operam o processamento cognitivo, respondendo pelo fluxo discursivo na memória de curto prazo. São gerados/suscitados por marcas lingüísticas e contextuais, enquanto pensamos e falamos, são chamados Espaços Mentais (EM). Os “espaços mentais são os domínios que o discurso constrói para prover substrato cognitivo ao raciocínio e à interface [interconexão] com o mundo” (FAUCONNIER, 1997, p.34) que se confere às projeções ou integrações dos domínios de diferentes naturezas um relevo especial. Segundo o exposto, o processamento cognitivo implica, necessariamente projeções multidirecionais intra e interdomínios e tal operação é responsável pela integração e dinamicidade de conhecimento do homem; pela renovação e pela criatividade do pensamento e da linguagem.

Pressupostos teóricos

As construções condicionais universais proverbiais são analisadas à luz da Hipótese Sociocognitiva de Linguagem-HSC (SALOMÃO, 1999) que abraça teorias cognitivistas da linguagem nos termos de Lakoff (1980, 1987), de Turner (1996), da Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994) e da Gramática das Construções (doravante GC) (GOLDBERG, 1995; MANDELBLIT, 1997). Enfatizando o contexto como constitutivo dos

processos de significação, ancora-se nos estudos da interação verbal realizados por Gumperz (1982), Goffman (1998) e Clark (1996).

Pela Gramática das Construções, Goldberg (1995) postula que a integração em termos de relações de motivação e herança entre múltiplas construções. Um outro processo cognitivo mais dinâmico, a mesclagem de estruturas complexas para formar uma construção, é postulado por Turner (1996), Mandelblit (1997) e Salomão (2002). Na combinação de postulados, a HSC aglutina uma forma de pragmática e de sentido semântico, relevando o discurso efetivamente atestado.

A afirmação do processo de construção de significados pela integração de domínios tem levado as novas e desafiadoras postulações acerca da natureza projetiva e imaginativa da mente humana. Segundo Turner (1996: 4-5) a imaginação narrativa como atividade fundamental da cognição é indispensável à racionalidade:

A imaginação narrativa, isto é, a história, é o instrumento fundamental do pensamento. As capacidades racionais dependem dela. A imaginação é nosso modo como funções chefe de olhar o futuro, de predizer, de planejar e de explicar. A projeção de uma história em outra pode parecer exótica e literária, mas é também, como a história, um instrumento fundamental da mente. É uma capacidade literária indispensável à cognição humana.

De acordo com esse postulação, as diversas histórias construídas pela experiência corporal e social (“proto-narrativas” de deslocamento no espaço, de manipulação de objetos) são projetadas e formam domínios conceituais básicos para a construção dos significados. A mente humana desenvolve uma atividade diária e fundamental que é a projeção de uma história a outra. Essa capacidade projetiva e imaginativa é chamada parábola (concentração de muitas informações em pouco espaço). Estes elementos definem a função pragmática das construções proverbiais do presente estudo. Uma evidência de nossas projeções parabólicas diárias, destacadas pelo autor, são os provérbios, os quais “apresentam uma história condensada e implícita que será interpretada por meio de uma projeção” (TURNER, 1996: 4-6).

Assim, temos o provérbio **“Quando o gato sai, o rato sobe na mesa”** há uma história que é compreendida a partir de nossa capacidade mental parabólica: tomamos a história contida no provérbio (história fonte) e a projetamos na história que queremos construir (história alvo). Desse modo, **“Quando gato sai, o rato sobe na mesa”**, dito em um escritório, pode ser projetado em uma história de chefe e funcionários; se for em sala de aula, estará projetando uma história de professor e alunos; e, assim, sucessivamente. Com base no exemplo provérbio de (TURNER, 1996, p. 4-6) acima, apresentamos aqui o mesmo tipo provérbio metafórico tradicional de língua Macasae, traduzido em Português como uma construção de espaço mental cognitivo de sujeito virtual com **Esquema ORIGEM-PERCURSO-DIREÇÃO-META** dentro da sociedade.

Desenvolvimento

Provérbio metafórico de Macasae

DEI GENA DEI MA’A NASA LALAI, UTABAI LABINASA DEI RUSU DUI
OLHAVA ALI É TÃO LONGE, A ESCALADA DA MURCHA CARELA ATINGIRÁ

Este provérbio metafórico projeta espaço-mental/espaço-temporal num processo de início de um esforço intensivo nas atividades humanas experienciadas desde ponto de início para um ponto destinatário/final e “uma sequência de posições contíguas conectando a fonte ao destino”. A sequência, naturalmente, direciona-se para o ponto de destino. Os elementos estruturais desses espaços constituam-se ORIGEM-PERCURSO-DIREÇÃO-META. A sua base lógica é a seguinte: (i) indo da origem ao destino, por um determinado percurso, deve-se passar por pontos intermédios ou direção, e (ii) avançando ao longo do caminho, para um destino ou meta que é tão distanciado, como Lakoff disse mais longe se fica do início (Lakoff, 1987).

Referindo-se ao exemplo “**Quando gato sai, o rato sobe na mesa**”, que projeta a história do chefe e funcionários; se for em sala de aula, estará projetando uma história de professor e alunos, enquanto o provérbio metafórico DEI GENA DEI MA’A NASA LALAI, UTABAI LABINASA DEI RUSU DUI “OLHAVA ALI É TÃO LONGE, A ESCALADA DA MURCHA CARELA ATINGIRÁ” cognitivamente representando em espaços mentais ou espaço de tempo em relação a um discurso histórico: Resistência dos timorenses na batalha contra invasores indonésios durante duas décadas de 1975 até 1999 com a sua meta política é a “Independência do Timor-Leste”. Esse provérbio metafórico, se ilustra-se como uma história com caráter suspiração no processo de ocorrência da batalha.

No domínio cognitivo, DEI GENA “OLHAVA ALI” projeta-se enunciado de um sujeito líder virtual para um conjunto de uma sociedade, neste caso os militantes e os seguidores da resistência como uma expectativa ao futuro, DEI MA’A NASA LALAI “É TÃO LONGE” projetado uma longa distância de tempo sem determinado os seus limites de resistência, UTABAI LABINASA “A MURCHA CARELA” projetam as suspições das fraquezas realidade da economia, financiamento, saúde e equipamentos da guerra durante a ocorrência de tempo dos resistentes sob Concelho Nacional da Resistência Timorense (CNRT) bem como rivalitórias dos Invasores das Forças Armadas Indonésios (IFAI). E por último, DEI RUSU DUI “A TREPA/ESCALADA ATINGIRÁ” projeta a possibilidade do domínio cognitivo a alcançar a meta preferido como seu destino para obter a vitória da independência. Portanto, o provérbio enunciado amplamente projetado o espaço mental da luta do povo conjunto das suas lideranças que decorreu bastante intensivo ou veemente dentro de duas décadas da ocupação do estrangeiro.

O espaço relacionado desta suspiração devido a desequilibra existência das ferramentas como percurso na disputa. Primeira condição de espaço do movimento da disputa, o território de Timor-Leste é tão pequeno que isolava no enclave da circulação das ilhas do território da indonésia. Essa condição não permite e nunca teve espaço contato físico dos timorenses diretamente com os doadores de diáspora. Além disso, o manifesto suspiração também relacionado os percursos apropriados, no caso quantidade e qualidade dos equipamentos da guerra bastante ridícula/irônico na arena disputa com armamentos mais tecnológicos das ocupacionistas em quantidade incomparável. E ainda mais pior, dos aspectos económicos, financiamento e saúde bastante terrível dos disputadores quando camparamos ao seu rivalitório da ocupacionista, neste caso, invasores das forças armadas indonésios (IFAI) que tão alta qualidade bem melhor.

As condições terríveis ilustradas, nunca foram enfraquecer a coragem dos resistentes como os espaços mentais dos timorenses na disputa, e, caracterizam dos seus domínios cognitivos a acender entusiasmos mantenha o fluxo da resistência e levando a audácia fluir à meta que encontrar-se conceptualizada virtualmente no determinado de tempo. Durante o processo de comunicação, tanto o sujeito que produz o enunciado como o sujeito interlocutor acesse seus domínios cognitivos. O sujeito produtor do enunciado acessa os domínios cognitivos, leva as informações de espaço genérico para o Espaço mental e produz o sentido mesclado dos domínios produzido o enunciado. A mesclagem transmitir parte de cada domínio e a inferência é decorrência da mesclagem. Quando mesclamos não estamos querendo dizer pela palavra, mas pela ativação do inferido. O sujeito deve ir dentro de nossa construção, ativar os domínios que foram pensados e buscar o que foi deduzido.

No contexto de disputa, envolveram vários domínios de ambos; domínio político, domínio de planejamento estratégia da batalha. Na parte do domínio espaço mental, do lado dos invasores negociava a política integração aos povos timorenses que estão sob do seu domínio e nem importava as pressões de domínios estrangeiros. Estrategicamente, continuavam agir os movimentos operações militares na base das áreas dos guerrilheiros, com o objetivo capturar os todos líderes dos guerrilheiros em curto tempo antes do tempo culminante, isto é, referendo. Enquanto do lado dos resistentes, continuavam a negociar espaços mentais política às agências internacionais como o espaço mental tão ampla a processar mais rápido possível a realização referendo irá liderada pela ONU. Na parte de estratégia da batalha, mantém o sistema guerrilha defensiva e mais afastamento de capturação das operações provocadas pela IFAI, e outro domínio é para não conter trocas de tiro. Esse domínio cognitivo, como uma demonstração política, significa que os lideranças resistentes já tinha acabado de capturação dentro nas operações empenhadas pela IFAI. Em contraparte, mais intensivo a negociação virtual/clandestinamente às agências internacionais na diáspora a acelerar o processo de referendo.

Ao frequentava essa última negociação do domínio espaço mental, como uma coragem política, por razão, seja que a qualidade e quantidade equipamentos da guerra bastante desequilibra de dois lados, porém não tinha

nenhum benefício da guerra para ambos rivais, é o mais terrível na parte timorenses a maioria vítimas da população ignorantes sob da batalha e por parte dos invasores, muitas vítimas dos exércitos da IFAI e a recessão economia nacional que provocava o embargo internacional. Esse domínio espaço mental de ambos culpados pelos direitos humanos universais. Assim, adentrar num conceito integral de forma deliberativo como o domínio mais ampla, cujo solução wing-wing ou face to face na mesa redonda do julgamento pela ONU de forma referendo ou plebiscito popular que se combina de todos os domínios da parte tanto da CNRT quanto da IFAI.

Pelo mesmo processo de projeção a linguagem estrutura redes de construções no léxico e na gramática. Como Turner apadrinha que, uma história abstrata básica é projetada para criar um tipo básico de estrutura gramatical (uma sentença, uma palavra derivada, por exemplo). Dessa forma, os elementos presentes na parábola atores, objetos, eventos, ação vão manifestar nas construções sintáticas, como projeções integradas de funções (sujeitos e objetos) e ou papéis (agentes, instrumentos, temas, pacientes...). Tal processamento implica a configuração básica: dois domínios de conhecimento (Inputs 1 e 2); um terceiro domínio, espaço genérico, que reflete as estruturas dos dois inputs, definindo a correspondência entre esses espaços; e um quarto domínio, espaço mescla, que combina propriedades de ambos inputs, mas apresenta propriedades originais e estrutura própria, em sua estrutura emergente (FAUCONNIER, 1997, p.149-185; MIRANDA, 2000, p.71-82).

A relação disso, “os recursos gramaticais funcionam como guias para a compreensão das correspondências efetuadas entre espaços e domínios mentais” onde se mesclam os enunciados do sujeito locutor e interlocutores. No caso da narrativa histórica, o sentido faz-se do discurso expresso pelo narrador ou personagem e o discurso do sujeito locutor.

Referindo aos domínios dos espaços mentais (FAUCONNIER, 1997, p.149-185; MIRANDA, 2000, p.71-82) que classificam em quatro domínios de projeções integradas na qual constitui por domínio básico consiste de dois domínios de conhecimento Input 1 e Input 2 e se precipitar (I1 e I2), espaço genérico como terceiro domínio e o espaço mescla posiciona no lugar de quarto domínio. Baseando por esta classificação, temos de classificar no mesmo modo, o provérbio metafórico DEI GENA DEI MA'A NASA LALAI, UTABAI LABINASA DEI RUSU DUI “OLHAVA ALI É TÃO LONGE, A ESCALADA DA MURCHA CARELA ATINGIRÁ” deste trabalho numa esquema de projeção dos espaços mentais e enquadramento dos domínios segue o modelo da mesclagem de Letícia Queiroz de Moraes; Chiavegatto (1999, p. 110).

A mesclagem

No processo cognitivo da mesclagem, são integrados domínios diferentes, como: conhecimento linguístico (léxico e gramática), cultural, enciclopédico, social, de símbolos, etc. As diferentes molduras ou enquadres contextuais definidas por eventos (história, casamento, festa, aula, corrida de automóveis, e demais áreas de cognitivas), atividades (resistir, enviar uma correspondência, alimentar, negociação, comprar, etc.), papéis sociais (político, guerrilheiro, jornalista, etc.) operam do mesmo modo de outros domínios de conhecimento, como fontes da mescla, invocar diferentes cenas/alvoros que instituem o significado pragmaticamente relevante, projetável em cada instanciação. Na linguagem, a mescla notifica de uma habitual prática humana de construir significados, quando produzimos novos conceitos a partir de irradiações de outros já existentes.

Fauconnier e Turner (1994, 1996) propuseram a existência de um processo cognitivo geral mesclagem conceptual que opera a partir de espaços mentais que funcionam como “inputs”. A mesclagem testa estrutura parcial desses espaços, mas tem estrutura emergente própria. Quando dois espaços são mesclados, temos condições satisfeitas que cobrirão o mapeamento parcial das contrapartes entre os espaços-input (I1 e I2), espaço genérico que reflete a estrutura e a organização comum, geralmente mais abstrata, compartilhada pelo inputs são parcialmente projetados em um quarto espaço, a mescla que tem estrutura emergente fornecida pelos inputs e as projeções dos inputs estabelecem novas relações disponíveis que não existem nos espaços separados. Assim sendo, podemos concluir que o sentido de um enunciado é resultante de um processo mental cujo elemento central é o sujeito acompanhado de seu conhecimento de mundo que podemos ver nas seguintes figuras da mesclagem.

As figuras da mesclagem:

Figura 1 – Domínios

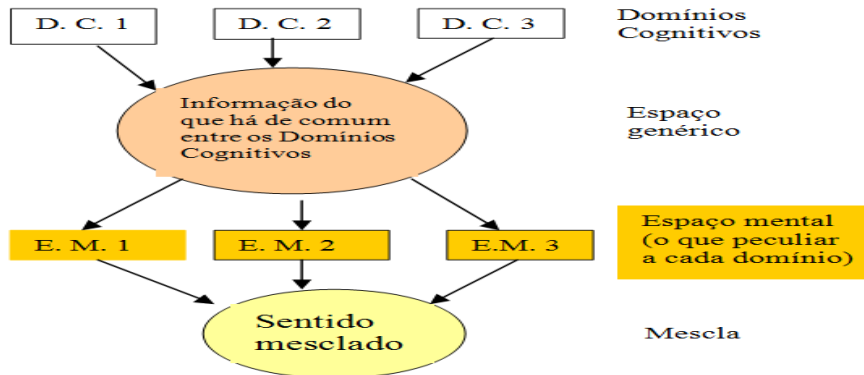
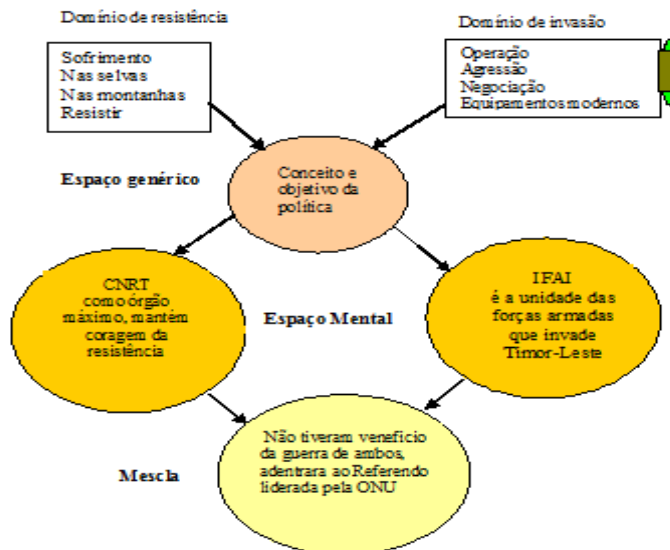


Figura 2 – Domínios



Considerações finais

Como projeto de estudos sobre a mesclagem de provérbio metafórico sob o enfoque da teoria dos espaços mentais, apresentamos fundamentos teóricos que nos permitem descrever não como um sujeito se faz temporariamente de “outro”, mas como sujeitos reais representam a apropriação de outras vozes em seu discurso. A constatar que tais representações correlacionam as diferentes modalidades discursivas com que as vozes são incorporadas ao discurso de um sujeito aos distintos significados, expressando variáveis graus de liberdade ou de empenho do sujeito com a ideia que integra à sua própria visão.

Tendo como alvitre elucidar o processo que faz com que, mesmo com ideias mescladas, as identidades dos sujeitos que se inter cruzam sejam mantidas distintas, importa mostrar que há um “senhorio do sujeito virtual” sobre provérbios que incorpora à construção de sua argumentação, lançando um ponto de vista sobre o fenômeno da manifestação de múltiplas perspectivas num discurso. Embora no aspecto da polifonia, o processo de mesclagem encerra escolhas de um sujeito que se institui e constitui como monológico, mesclando os seus domínios que servem de instrumentos para a construção dos significados que pretende instaurar.

Notas:

1. Utabei (= carela): é um tipo de planta trepadeira que se trepar pela outra árvore, trepar numa sebe ou vários tipos de sebes feito de bambu. A carela é uma planta leguminosa cujas frutas, folhas comestível que tão amargosa, aparece e existia só no tempo da chuva, não augentava as secas longas. Também a sua função como remédio tradicional para curar algumas doenças, por exemplo anti malária, estômago e outras doenças interiores.
2. Labinasa (= murcha).

Bibliografia

- BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- BASÍLIO, Margarida. O princípio da analogia na constituição do léxico:regras são clichês lexicais. In.: *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. V.1, nº 1, 1997: 9-21.
- CASTILHO, A & BASÍLIO, Margarida. *Gramática do português falado: estudos descritivos*. V.4. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1996.
- CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Linguagem, Sociedade e Cultura. In.: CARNEIRO, Marísia (org.). *Pistas e Travessias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 29-61.
- CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Um olhar sobre o processo cognitivo de mesclagem de vozes. In.: *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. V.3, nº 1, 1999: 97-114.
- COSTA, Horácio, Os textos Experimentais de José Saramago. In.: BERARDINELLI, Cleonice, SANTOS, Gilda, SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da. *XIII Encontro de Professores Brasileiros de Literatura Portuguesa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992, p. 538 - 543.
- KAUFMAN, Helena. A metaficção historiográfica de José Saramago. In.: *Colóquio-Letras*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, nº 120 - Abril/Junho de 1991, p. 124-136.
- MIRANDA, Neusa Salim. Domínios conceptuais e projeções entre *domínios: uma introdução aos Modelos dos Espaços Mentais*. In.: *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. V.3, nº 1, 1999: 81-95.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. José Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In.: *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. V.3, nº 1, 1999: 61 - 79.

Panorama de produção científico-acadêmicas em linguística e literatura sobre Timor-Leste contribuições brasileiras

André Gonçalves Ramos (UFSM; PQLP/ CAPES)

Lívia Nogueira Ferre (UFF; PQLP/CAPES)

Márcia V. Cavalcante (PQLP/CAPES)

Introdução

Timor-Leste, uma das mais jovens nações do mundo, teve a restauração de sua independência em 20 de maio de 2002, ocasião em que definiu como línguas oficiais uma das línguas locais, o Tétum, juntamente com o Português, proibido de 1975 até 1999, devido à ocupação indonésia. Com o *status* de língua oficial, o Português passou a ser reintroduzido no território, principalmente pela via da educação, com a formação docente. A principal estratégia adotada pelo governo timorense nesse intuito foi a realização de acordos de cooperação internacional na área educacional, principalmente com Portugal e Brasil. Sendo assim, daquele momento em diante, iniciou-se um fluxo de professores, oriundos desses dois países, para trabalhar as diversas áreas temáticas, inclusive de língua portuguesa, que se destinaram a trabalhar em diferentes frentes, tais como ensino, elaboração de currículo escolar, elaboração de materiais didáticos, formação docente, dentre muitas outras.

Neste artigo, vamos focar apenas na cooperação entre Timor-Leste e Brasil, a qual foi definida por acordo assinado em 2002 e promulgado pelo governo brasileiro em 2004¹. Destacamos que, na alínea d, do artigo 3º desse acordo, figura como um dos objetivos da cooperação: o “incremento da cooperação interuniversitária e da produção científica”, que é o que nos interessa neste trabalho. Diante disso, abriu-se um imenso campo de oportunidades de pesquisa e intercâmbio universitário para as duas nações envolvidas.

O primeiro grupo de brasileiros que chegou a Timor-Leste em 2004 por meio desse acordo era composto por cinco doutores em educação, especialistas em direito educacional, administração escolar e projetos curriculares do ensino fundamental e médio, e dentre seus objetivos estava a negociação e aprovação do Programa de Qualificação Docente e Ensino da Língua Portuguesa (PQLP), o que veio a ocorrer no final desse mesmo ano, executado pela CAPES. Assim, é somente a partir de 2005 que se inicia o envio de missões de professores brasileiros de diferentes áreas, os quais trabalhariam em diversos projetos na área da educação em Timor-Leste.

Vale ressaltar que, na maioria dos casos, os professores brasileiros que aqui chegavam, e os que ainda chegam, geralmente têm um conhecimento limitado da realidade timorense, devido principalmente à dificuldade imposta pela reduzida quantidade de material disponível e publicado a respeito dessa nação nos mais diversos aspectos. Sendo assim, buscar conhecer, compreender e aprofundar-se a respeito das questões timorenses torna-se uma iniciativa de grande importância, não só para viver no país, mas principalmente para pôr em prática um trabalho realmente adequado ao contexto social, histórico, cultural, e que seja bem aceito e realizado em parceria com profissionais timorenses, chegando o mais próximo de um real sentido de cooperação horizontal.

Muitas vezes é por essa via que surge o interesse em estudar e pesquisar academicamente aspectos dessa sociedade, de investigar a diversidade das culturas timorenses, ainda pouco exploradas nesse sentido, por parte dos brasileiros, ainda que não falem assuntos e temáticas potenciais. Retomando um dos objetivos do acordo de cooperação entre Timor e Brasil, que é o incremento da produção acadêmica, neste trabalho temos como foco fazer um panorama da contribuição de instituições brasileiras para essa finalidade, levando em conta que neste ano (2014), completam-se 10 anos da promulgação do documento que cria a aliança política entre os dois países. O recorte escolhido foram produções nas áreas de Linguística e Literatura, que é o campo de interesse dos pesquisadores envolvidos neste trabalho. Para tanto, faremos a seguir uma descrição da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e procederemos com a análise dos dados coletados.

¹ Decreto 5.104 de 11 de junho de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5104.htm

1. Metodologia

Pesquisar sobre o panorama da contribuição brasileira na construção do conhecimento sobre Timor-Leste nas áreas de Linguística e Literatura insere este trabalho no âmbito das pesquisas bibliográficas. Para Boccato (2006, citado em PIZZANI et. al. 2012), a pesquisa bibliográfica utiliza-se dos referenciais teóricos publicados para analisar e discutir as várias contribuições científicas em determinadas áreas do conhecimento. Essa técnica de pesquisa busca trazer subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, quando e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para isso, é preciso que o investigador siga um planejamento que defina os passos a serem seguidos com o objetivo de facilitar a dinâmica da recuperação da informação. Pizzani et. al. (2012), apresentam um modelo de sequência básica para a revisão bibliográfica, segundo o qual o primeiro passo deve ser a delimitação do tema, seguido do levantamento dos trabalhos relevantes, a localização das fontes, leitura e sumarização e, por fim, a redação do trabalho.

Neste trabalho de pesquisa, realizamos, em primeiro lugar, um levantamento das dissertações de mestrado e das teses de doutorado defendidas em IES brasileiras nas áreas de Linguística e Literatura; em seguida, buscamos acessar as fontes encontradas para depois organizar e analisar os dados; a escrita deste artigo configura a última etapa dessa pesquisa.

Para o levantamento, foram consultadas as seguintes fontes de pesquisa: Banco de Teses da CAPES, a Plataforma Lattes/CNPq e bibliotecas digitais de universidades brasileiras. As consultas ao Banco de Teses da CAPES e a bibliotecas digitais de universidades brasileiras foram efetivadas através da palavra-chave “Timor-Leste”. Dos trabalhos encontrados, foram selecionados apenas os correspondentes às áreas de interesse dessa pesquisa. A plataforma Lattes/CNPq foi consultada a partir dos nomes de pesquisadores com atuação conhecida em Timor-Leste que não foram encontrados nas consultas prévias aos bancos de dados.

Em seguida, foi empreendida a localização e obtenção dos trabalhos encontrados. A partir dos títulos, os trabalhos completos foram pesquisados nos próprios bancos de dados e diretamente nos serviços de buscas da Internet.

A organização e análise dos dados, que corresponde à leitura e sumarização no modelo proposto por Pizzani et. al. (2012), foram conduzidas de acordo com os seguintes aspectos: Instituição de Ensino Superior; nível mestrado/doutorado; ano de publicação; área de conhecimento; objetivos e resultados da pesquisa.

2. Dados obtidos e análise

A análise empreendida de acordo com os parâmetros apresentados resultou em quadros que descrevem as características das produções encontradas. Estes quadros são apresentados e comentados a seguir.

Instituições	Trabalhos Concluídos
Universidade de São Paulo –USP	04
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UMP	04
Universidade de Brasília-UNB	03
Universidade Federal de Sergipe- UFS	01
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro –PUC-Rio	01
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	01
Total: 06	Total: 14

Quadro 01: Instituições e número de trabalhos concluídos

Nível	Área	Ano de publicação	Quantidade de autores	Nacionalidade
11 Mestrado	11 Linguística (10 de Mestrado e 1 de Doutorado)	2004 (01)	Mulheres: 09	Brasileiros: 11
03 Doutorado	03 Literatura (1 de Mestrado e 2 de Doutorado)	2006 (01)	Homens: 04	Timorenses: 02
		2007 (01)		
		2011 (05)		
		2012 (01)		
		2013 (04)		
		2014 (01)		

Quadro 02: Nível, área e ano de publicação.

A partir dos dados dos Quadros 01 e 02 podemos observar:

- Um total de 14 trabalhos concluídos, sendo 11 em nível de Mestrado e 3 em nível de Doutorado, tendo sido realizados em 5 diferentes IES brasileiras. As instituições com maior número de pesquisas concluídas foram: USP, UMP e UNB;
- Dos 14 trabalhos, 11 são na área de Linguística (10 de mestrado e 1 de doutorado) e 03 na área de Literatura (1 de mestrado e 2 de doutorado);
- Entre 2004 e 2007 apenas 03 trabalhos foram publicados; não houve nenhuma publicação entre os anos de 2008 a 2010, porém há uma retomada de publicações entre 2011 e 2013, contabilizando neste período 11 publicações entre dissertações e teses.
- Os 14 trabalhos concluídos são de autoria de 13 pesquisadores, pois um mesmo pesquisador é autor de 2 trabalhos, sendo uma dissertação de Mestrado e uma tese de Doutorado, ambos na área de Literatura.
- Dos 13 autores, 11 são brasileiros e 2 são timorenses. Estes últimos realizaram suas pesquisas em instituições brasileiras, por meio do Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), programa que também é financiado pela CAPES, sendo um indicativo dos resultados da cooperação entre os dois países.

O crescimento de pesquisas concluídas nos últimos anos também reflete resultados da cooperação na área de educação entre Brasil e Timor-Leste, pois outro dado observado neste trabalho foi que 06 dos 11 pesquisadores brasileiros realizaram suas pesquisas após participação no PQLP.

A seguir apresentaremos os quadros que indicam, por instituição, os nomes dos autores das pesquisas; o título de cada trabalho; a área geral e específica e o ano de publicação.

Título/Autor	Área geral e específica	Nível/ Ano
Instâncias de Poder e Mudança Linguística: Um estudo a partir de análise de empréstimos em jornais timorenses Autor: Eugênia de Jesus das Neves	Linguística/Análise do discurso	Mestrado/ 2011
A co-oficialidade da língua tétum e da língua portuguesa: um desafio para a formação de Professores no Timor-Leste Autor: Francisca Maria Soares dos Reis	Linguagem e educação/Ensino de língua e formação de professores	Mestrado/ 2011
Metáforas do mosaico: Timor-Leste em Ruy Cinatti e Luís Cardoso Autor: Letícia Villela Lima da Costa	Literatura/Estudos comparados de literatura de língua portuguesa.	Doutorado/ 2012
Roteiro da Literatura de Timor-Leste em Língua Portuguesa Autor: Damares Barbosa	Literatura/Estudos comparados de literatura de língua portuguesa	Doutorado/2013

Quadro 03: Universidade de São Paulo- USP

Observa-se a partir do Quadro 03 que:

- a) Das 4 pesquisas realizadas na USP, 2 são de nível de Mestrado e 2 de nível de Doutorado;
- b) As 4 foram publicadas entre 2011 e 2013;
- c) 2 são da área de Literatura e 2 na área de Linguística.

O trabalho de Neves (2011) teve como objetivo verificar a mudança linguística do Tétum a partir de uma descrição do ponto de vista diacrônico. Considerando seu processo histórico, a autora verificou que as etapas pelas quais o Tétum foi sofrendo alterações são resultado de uma imposição e não de uma mudança natural da língua.

Reis (2011) verificou, em documentos oficiais, as semelhanças e as diferenças no tratamento entre as línguas portuguesa e tétum. A autora conclui, entre outras coisas, que o Português recebe prioridade em relação ao Tétum, principalmente, nos programas de ensino, os quais apresentam grande diferença nas cargas-horárias das duas línguas.

A pesquisa de doutorado de Costa (2012) objetivou traçar um paralelo entre os autores Rui Cinatti e Luis Cardoso, mostrando como cada um constrói a sua própria imagem de Timor-Leste e perceber como Timor se vai desenhando na narrativa deles. Para a autora, através de sua obra poética e de estudos científicos sobre o local e seus habitantes, Cinatti apresenta uma visão bastante ampla dos timorenses. O autor apresenta uma evolução da imagem do timorense, que passa a figurar como elemento de destaque e não mais como um simples elemento exótico num paisagem exótica. Luis Cardoso, influenciado por Cinatti, lança mão da memória para narrar acontecimentos pessoais, ligados a fatos históricos timorenses. O trabalho de Costa destaca ainda que sua narrativa tem fortes características da literatura oral, com pinceladas de realismo fantástico.

Barbosa (2013) buscou reunir e comentar a literatura de Timor-Leste em língua portuguesa, com base em seus principais representantes. Em sua pesquisa de doutorado, a autora identifica as principais questões surgidas nas obras analisadas e delinea a imagem de Timor-Leste que o conjunto desses textos produz na contemporaneidade.

Título/ Autor	Área geral e específica	Nível/ Ano
A questão de Timor-Leste no jornal público: a voz do Bartoon Autor: Gisele Calgaro	Linguística/Análise do Discurso	Mestrado/ 2006
"Eu queria muito aprender português mais": aspectos da língua portuguesa em uso em Timor-Leste pós-independência Autor: Vera Lúcia C. Busquets	Linguística/Língua Portuguesa, Oralidade e Escrita	Mestrado/ 2007
Depoimento de defesa de Xanana Gusmão: a construção de um herói timorense Autor: Roberta G. S. Miranda	Linguística/análise do discurso	Mestrado/ 2011
Ensino de língua portuguesa para professores da Pré-Escola: uma experiência em Timor-Leste Autor: Márcia V. Cavalcante	Linguagem e educação/Ensino de língua e formação de professores	Mestrado/ 2013

Quadro 04: Universidade Presbiteriana Mackenzie- UMP

- a) Os 4 trabalhos concluídos na Universidade Presbiteriana Mackenzie foram publicados entre 2006 e 2013;
- b) Todos são todos de nível de Mestrado.

A pesquisa de Calgaro (2006) teve como objetivo analisar como o Bartoon, criação do cartunista português Luís Afonso, contribuiu para despertar a reflexão do leitor português acerca da independência de Timor-Leste frente ao domínio indonésio. O estudo revelou que a voz mostrada nas astúcias da construção do Bartoon, uma voz satírica, recria no visual a denúncia discursiva. Além disso, manifesta-se solidária ao sofrimento dos

timorenses e desqualifica seus opressores ao mesmo tempo que deseja persuadir o leitor a indignar-se, a comover-se e a refletir sobre o tema, recorrendo à ironia como elemento provocador.

Busquets (2007) analisou a fala e a escrita de timorenses proibidos de usar a língua portuguesa de 1975 a 1999 durante a ocupação indonésia. De acordo com a autora, os resultados evidenciaram dificuldades dos sujeitos nas construções sintáticas e no uso de vocabulário, que sinalizam certa insegurança, porém que não os impedem de entender e se fazer entender por seus interlocutores.

O trabalho de Miranda (2011) objetivou analisar o discurso de defesa de Xanana Gusmão, pronunciado em seu julgamento em 1993, observando as escolhas linguísticas e as formações ideológicas que caracterizam a construção do sujeito Xanana e do povo timorense de modo geral. A autora identifica uma série de características que permitem reconhecer Xanana como herói. Por meio de descrições da cultura nacional e da realidade social revela-se a identidade timorense.

Cavalcante (2013) buscou verificar em que medida o Curso de Português Instrumental, ministrado para professores da pré-escola de Díli, tornou-se relevante para os docentes em relação ao aprendizado de língua portuguesa e em sua prática pedagógica. Seu trabalho evidenciou que a valorização da cultura local e da variedade do Português timorense e a busca, na língua tétum, de aspectos facilitadores para o aprendizado da LP são fatores imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Timor-Leste.

Título/Autor	Área geral e específica	Nível/Ano
Esboço gramatical do tetun prasa: língua oficial de Timor-Leste Autor: Davi Albuquerque	Linguística/ Descrição Linguística	Mestrado/ 2011
Fonética e fonologia da língua Makasae Autor: Jessé Silveira Fogaça	Linguística/ Descrição Linguística	Mestrado/ 2011
Estudo fonético e fonológico do Mambae de Same: Uma língua de Timor-Leste Autor: Helem Andressa de Oliveira Fogaça	Linguística/Descrição Linguística	Mestrado/ 2013

Quadro 05: Universidade de Brasília- UNB

A partir do quadro acima se percebe que os 3 trabalhos concluídos na UNB são da área de Linguística, mais especificamente relacionados à descrição de línguas de Timor-Leste. Foram publicados nos anos de 2011 e 2013 e são todos em nível de Mestrado. Porém há trabalhos de Doutorado em andamento.

O trabalho de Albuquerque (2011) pretende elaborar um esboço de gramática do *Tetun Prasa*. O autor descreve aspectos do léxico, da fonologia, da morfologia e da sintaxe dessa língua.

Fogaça, J. (2011), por sua vez, busca descrever o sistema fonético e fonológico da língua makasae. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, que apresenta as características físicas dos sons identificados e de suas organizações, ambientes de ocorrência e funcionamento na língua. Além disso, esse estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de estudos de outras línguas ainda não descritas.

A pesquisa de Fogaça, H (2013) visa a descrever o sistema fonético e fonológico da língua mambae, falado em Same, subdistrito de Manufahi. Segundo a autora, análise mostrou resultados que divergem em certos pontos da apresentada por Hull (2003).

Título/Autor	Área geral e específica	Nível/Ano
Ruy Cinatti: o engenheiro das flores Autor: Letícia Villela Lima da Costa	Literatura/ Análise literária	Mestrado/ 2004

Quadro 06: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC Rio

De acordo com a pesquisa realizada, a PUC-Rio foi a primeira IES brasileira a ter um trabalho de Mestrado publicado (2004) em uma das áreas que este artigo mapeou. Porém, não se obteve mais nenhum registro de outros

trabalhos em nível de Mestrado e Doutorado a cerca de Linguística e Literatura relacionada a Timor-Leste, realizados por essa instituição.

O trabalho de mestrado de Costa (2004) visa a apresentar alguns aspectos da obra de Ruy Cinatti, escritor português. O estudo mostra que os escritos de Cinatti figuram como instrumentos de denúncia contra a má utilização dos recursos naturais e da exploração do ser humano, relacionadas com a colonização portuguesa, bem como contra as inúmeras intervenções que Timor-Leste sofreu ao longo de sua história. Para a autora, a visão interdisciplinar e sensível do mundo torna sua obra poética e científica especial e singular, fazendo de Ruy Cinatti personagem fundamental na literatura portuguesa.

Título/Autor	Área geral e específica	Nível/Ano
O Lugar da língua portuguesa em Timor-Leste: poder, controle e acesso Autor: Everaldo José Freire	Linguística/Política linguística	Mestrado/ 2011

Quadro 07: Universidade Federal de Sergipe – UFS

A UFS apresenta também apenas um trabalho publicado em nível de Mestrado e nenhum de Doutorado.

Freire (2011) teve como objetivo verificar em que medida as políticas do Timor-Leste traduzem os interesses dos diferentes grupos sociais desse país. Segundo o autor, a pesquisa mostrou que a política linguística de Timor-Leste reserva *status* privilegiado à língua portuguesa, o que contribui para consolidar a crença na ideologia da identidade nacional homogênea. Contudo, essa crença não constitui a narrativa complexa da nação leste-timorense, que conta com grupos marginais que opõem crenças e acabam por alterar a conformação social da nação.

Título/Autor	Área geral e específica	Nível/Ano
Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste Autor: Alan Carneiro	Linguística/Política linguística	Doutorado/ 2014

Quadro 08: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

A tese de Doutorado da UNICAMP acima citada é o trabalho que foi defendido mais recentemente.

Carneiro (2014) buscou identificar as visões de professores formados que atuam em Díli e de estudantes em formação do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL em relação às suas trajetórias sociais, aos seus repertórios heteroglóssicos e às políticas linguísticas locais. Como conclusão, o autor afirma que as políticas linguísticas são um dos eixos a partir do qual são estruturados os processos de construção identitária e de estratificação social constitutivos da atual ordem política do território e da nação timorense e, por isso, devem ser analisadas no âmbito das disputas políticas por hegemonia nesse contexto.

3. Trabalho de Pós Doutorado concluído

Além das dissertações e teses, destacamos ainda a pesquisa de Pós-Doutorado de Regina Pires de Brito, realizada na área de Lusofonia – Língua e Identidade, publicada em livro 2012. O estudo foi desenvolvido na Universidade do Minho em Portugal, porém em parceria com a UMP, a partir de pesquisas realizadas em Timor-Leste no ano de 2001.

4. Pesquisas em andamento

Além das pesquisas concluídas, mencionadas no decorrer deste artigo, foi possível detectar durante esta pesquisa que há pelo menos 02 outras pesquisas de Mestrado e 04 de Doutorado, nas áreas de Linguística e Literatura a respeito de Timor-Leste, que estão em andamento em IES brasileiras.

Nível: Mestrado Título: Descrição fonética e fonológica da língua Idate do Timor-Leste Autora: Maressa Xavier Alcântara Instituição de Ensino Superior: Universidade de São Paulo Área de conhecimento: Linguística – Descrição linguística
Nível: Mestrado Título: É língua oficial do Timor-Leste, quer não quer nós tem (...) falar": o paradoxo da língua portuguesa em Timor-Leste Autora: Christiane da Silva Dias Instituição de Ensino Superior: Universidade Federal de Santa Catarina Área de conhecimento: Linguística – Políticas Linguísticas
Nível: Doutorado Título: Identidade e pertencimento na obra de Luis Cardoso Autora: Rosilene Silva da Costa Instituição de Ensino Superior: Universidade de Brasília Área de conhecimento: Literatura
Nível: Doutorado Título: A língua portuguesa em Timor-Leste: uma abordagem ecolinguística Autor: Davi Borges de Albuquerque Instituição de Ensino Superior: Universidade de Brasília Área de conhecimento: Linguística - Ecolinguística
Nível: Doutorado Título: Gramática da Língua Makasae do Timor-Leste Autora: Jessé Silveira Fogaça Instituição de Ensino Superior: Universidade de Brasília Área de conhecimento: Linguística – Descrição linguística
Nível: Doutorado Título: A Ecologia da Língua Mambae do Timor-Leste Autor: Helem Andressa de Oliveira Fogaça Instituição de Ensino Superior: Universidade de Brasília Área de conhecimento: Linguística - Ecolinguística

Quadro 09: Pesquisas em andamento.

De acordo com os dados dessas 06 pesquisas em andamento podemos observar que: a) dentre os 06 pesquisadores, 05 deles tiveram ou têm participação no PQLP; b) 03 dentre os 06 pesquisadores já tiveram suas pesquisas de Mestrado concluídas na área de interesse deste trabalho.

Considerações Finais

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que o quadro e a análise apresentados neste trabalho foram feitos com base no que foi encontrado durante a fase da pesquisa, porém existe a possibilidade de haver outras produções não localizadas nas fontes consultadas.

A partir dos resultados encontrados, pretende-se futuramente disponibilizar um banco de dados no site do PQLP², e que deverá ser atualizado periodicamente como forma de compilar e organizar esse material para pesquisadores interessados.

² <http://pqlp.pro.br/>

Realizar esta pesquisa é o início de um caminho para dar visibilidade e fazer conhecer o que já existe de produção na relação Brasil – Timor-Leste no âmbito acadêmico. Dar a conhecer um país a partir do estudo científico, tornando-o tema de interesse acadêmico é uma forma de inseri-lo no âmbito internacional e ressaltá-lo aos olhos do mundo.

O número crescente de publicações nos últimos anos é um indicativo de que, aos poucos, o incremento da cooperação interuniversitária e da produção científica citado no acordo entre os dois países vem se tornando considerável, provavelmente muito favorecido pelo “amadurecimento” dessa cooperação e pelo alcance gradual de uma maior estabilidade política em Timor-Leste, colaborando com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Espera-se que, com o incentivo aos programas já existentes de intercâmbio de estudantes entre os países, aumente o número de pesquisadores timorenses que se debruçam sobre os aspectos de Timor como objetos de análise, permitindo assim uma apropriação do estudo científico desses sujeitos sobre seu próprio país. Assim, será possível assistir a uma mudança num quadro em que, por razões históricas e sociais, a maioria das produções científicas sobre Timor-Leste são de autoria estrangeira.

Referências

- ALBUQUERQUE, D. B. Esboço gramatical do tetun prasa: língua oficial de Timor-Leste. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. 2011.
- BARBOSA, D. Roteiro da literatura de Timor-Leste em língua portuguesa. 2013. 153 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013.
- BRASIL, Presidência da República. (2004a) Decreto nº 5104, de 11 de junho de 2004. Promulga o Acordo Básico de Cooperação Educacional entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste, celebrado em Dili, em 20 de maio de 2002.
- BRASIL, Presidência da República. (2004b) Decreto nº 5274, de 18 de novembro de 2004. Institui o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa e dá outras providências.
- BRASIL, Presidência da República. (2011) Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste. Março de 2011.
- BUSQUETS, V. L. C. “Eu queria muito aprender português mais”: aspectos da língua portuguesa em uso em Timor-Leste pós-independência. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2007.
- CALGARO, G. A questão de Timor-Leste no jornal público: a voz do Bartoon. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2006.
- CAVALCANTE, M. V. Ensino de língua portuguesa para professores da pré-escola: uma experiência em Timor-Leste. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2013.
- COSTA, L. V. L. Metáforas do mosaico: Timor-Leste em Ruy Cinatti e Luis Cardoso. 2012. 169 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.
- COSTA, L. V. L. Ruy Cinatti: o engenheiro das flores. 2004. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2004.
- FOGAÇA, H. A. O. Estudo fonético e fonológico do mambae de Same: uma língua de Timor-Leste. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. 2013.
- FOGAÇA, J. S. Fonética e fonologia da língua makasae. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. 2013.
- FREIRE, E. J. O lugar da língua portuguesa em Timor-Leste: poder, controle e acesso. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe. 2011.
- MIRANDA, R. G. S. Depoimento de defesa de Xanana Gusmão: a construção de um herói timorense. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2011.

- NEVES, E. J. Instância de poder e mudança linguística: um estudo a partir da análise de empréstimos em jornais timorenses. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.
- PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. In: Revista Digital de Biblioteconomia Ciência da Informação, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.
- REIS, F. M. S. A co-oficialidade da língua tétum e da língua portuguesa: um desafio para a formação de professores no Timor-Leste. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

Sites:

Banco de Teses da CAPES <http://bdtd.ibict.br/>

Biblioteca Digital da USP <http://www.theses.usp.br/>

Biblioteca Digital da UNICAMP <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

Biblioteca Digital da Mackenzie <http://www.mackenzie.br/bibliotecas.html>

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) <http://www.iel.unicamp.br/pos/defesa.php>

Plataforma Lattes – CNPq <http://www.lattes.cnpq.br>

Alteridade em trânsito: Travessias culturais em Luís Cardoso

Mariene Queiroga - PQLP/CAPES
marieneccqueiroga@hotmail.com

Autor, obra e sentido

A íntima relação da Literatura com os Estudos Socioculturais mobiliza a produção de práticas e hábitos de um processo civilizatório. A pensar nesse decurso como mecanismo para produção literária de Luís Cardoso, não somente na representação simbólica de elementos culturais timorenses, mas refutá-los também, na formação de uma identidade cultural particularizada de seu imagiário. No circuito ir e vir das práticas de emanção e recepção das inter-relações culturais, o espaço social, por hipótese, influencia a fabricação da arte. A esse respeito, Joachim (2010) acrescenta que a ambivalência nas personalidades ou obras traduz uma “dilaceração entre as três faces do tempo, passado/presente/futuro, em oposição diádica”. Joachim (2010) esclarece ainda que “é preciso separar, até certo ponto, vida do escritor e do artista, funcionamento de sua obra. Porém, às fronteiras restam amiúde difíceis de circunscrever.” (JOACHIM, 2010, p. 158). É necessário questionar inclusive as asserções da Psicologia ou da Psicanálise na explicação de todos os fenômenos literários e artísticos manifestos que contabilizam a carência de explicação.

No plano simbólico, o *leitmotiv* da escrita literária de Cardoso surge na materialização da memória de suas experiências e de histórias que ouvia quando residia em Timor-Leste. Suas obras potencializam as tradições timorenses na coexistência do real e do sobrenatural que, apesar da diversidade e multiplicidade de costumes, convergem numa aspirante e despreziosa unidade de identidade cultural. A narrativa tonifica e ilustra certas tradições, e direciona o leitor ocidental à vasta imensidão inquietante do universo timorense, a saber, a orientação da vida pelos costumes ancestrais, os dotes matrimoniais, as rivalidades entre régulos e *liurais*¹ a sacralização dos espaços, o divertimento na luta de galos, a ritualização do parto, o hábito de mascar a *areca*², entre tantos outros.

Sobre a questão dos referenciais identitários, para o pesquisador timorense Vicente Paulino (2013:126), “os timorenses, na sua condição de reconhecimento da existência da natureza e da tradição, criaram e estabeleceram uma nova fase de construção da identidade (...), sobre as práticas rituais”, o que para Giddens (2000) seria uma espécie de “paralelismo” com sua vivência diária, na combinação entre o ritual e verdade formular. A partir desse paralelismo, Paulino (2013:126) adianta que:

a própria condição humana timorense, no âmbito do seu reconhecimento com a natureza e a tradição, parece tão significativa enquanto a sua maneira de estar com o mundo (especialmente a natureza em si) e com o Outro (especialmente com os grupos da mesma tradição e de outra tradição).

Nesse ritmo a convergência entre política, cultura, secreto e público, forma múltiplas representações de sujeito, especificamente, no período de ocupação estrangeira do território timorense. Esses engendramentos certamente serviram de combustível inspirador para demanda artística do autor Luís Cardoso, na construção dos cenários de suas produções literárias. Entre a vastidão de elementos simbólicos e míticos do imaginário criativo de Cardoso, optamos por uma leitura modesta de sua obra. Pelo artifício da verossimilhança, foi possível observar a vivência dos jovens, imersos na dicotomia e ambivalência, em via de mão dupla, a saber: identidades construídas pela influência autóctone da tradição timorense, ou a sublimação da cultura estrangeira (*malae*), idealizada de forma clandestina e circunstanciada a revelia dessas tradições; e a dos anciãos, militantes das tradições intensificadas pelo receio da desestabilidade, que a cultura adventícia poderia causar. Silva (1999) explica que a

¹ Termo utilizado para designar o líder de uma respectiva área.

² Planta regional de coloração vermelha.

construção da identidade pode servir tanto para identificar quanto para separar, já na visão de Benjamim Abdala (2001, p. 120) “nem todas as mestiçagens nasceram de conquistas e negociações culturais e pensar as gerações antes e depois da ocupação é situar a formação de identidades fraturadas e identidades em trânsito.

Nesse percurso, a resistência e recusa de ambos os espaços, potencializa os bens de produção da cultura e tradições timorenses, apesar do silenciamento na ordem das relações de poder. Para Adelino Gomes¹, as obras do Luís Cardoso:

(...) misturam tempos históricos afastados, geografias distantes, guerra e paz, amor e violência, traições e heroísmo, sempre vingança e sempre perdão, numa féerie de realismo mágico com salpicos de um certo messianismo ... E se é verdade que sobre todo o livro perpassarão ecos desse encontro entre dois pequenos povos misteriosos de um e do outro extremos geográficos, a fina e delicada, mas acerada e arrasadora ironia crítica do autor não deixa de acertar contas com uma certa (não extinta ainda hoje) empáfia de governantes, militares, exilados-transformados-e-comerciantes-e-terra-tenentes que a velha potência colonial foi enviado para a mais longínqua (e sempre esquecida) das suas possessões. (GOMES, 2013)

Depois de mais de uma década de afastamento, o retorno da personagem Beatriz, de Cardoso, ao seu território de origem, trás a sensação de estrangeiridade. A notícia de ser hóspede em sua própria casa, indicia a perda de referencial e a deixa constrangida pois “tinha de aprender tudo de novo” (p.139). Para Reguillo, (2005, p.209) “o conjunto de práticas que segmentam e organizam o espaço da cidade em uma geografia imaginária (alimentada por algumas indústrias culturais que atuam como agoureiros da catástrofe) constroem os itinerários do transitável”. Dessa forma, a narradora completa:

Fiquei em dúvida sobre o lugar da minha presença, não falava a língua com que as pessoas se entendiam, não tinha na minha memória um lugar que fosse meu, não me lembrava do rosto exato dos meus pais, padre Santa fizera mais de uma vez viagens a Timor e no seu regresso nunca me deu notícias do paradeiro deles, sabia vagamente que ainda tinha uma avó e dois irmãos gêmeos bem distintos um do outro. (CARDOSO, p.139)

Os caminhos de evasão de uma realidade quimérica suturam a idealização do espaço desejável em oposição ao espaço concreto, traça a dicotomia do real e do sonho como expressão da imaginação. Ao que é palpável e visível a forma do anti-espaço geográfico nasce como reação imagética da liberdade na expressão e silenciamento. Para Gruzinski (2004),

Cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessivamente ou simultaneamente, dependendo dos contextos. A identidade é uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa das normas inculcadas. Gruzinski (2004, p.50)

As relações de poder no plano das negociações culturais sugestionam dessimetrias e renúncias. Em face do movediço terreno de instabilidades, sob as facetas das transações culturais, as identidades são formadas tanto por escolhas quanto a readaptação à situações de desconforto pessoal. Os embaraços da alteridade estão no limiar de exílios individuais e coletivos, sob negociações culturais temporárias ou definitivas. Na potência dessa ambivalência, certos espaços são capazes de levar à sublimação do desejo e, por via de consequência, sensações de uma decepcionante dicotomia entre este sublime e o real.

Para o historiador francês Serge Gruzinski (2004), todo o homem social interage e interdepende do outro e o “eu-individual” só existe mediante o contato com o outro. Entretanto, Paul Ricoeur (1994) trás a noção de ipseidade, e o “eu” significa que este não se individualiza em relação ao conceito, mas em relação a si de maneira única, fora da totalidade do ser e da consciência pensante, fora da distinção do individual e do geral. O eu do gozo, não é nem biológico nem sociológico, constitui-se pela sua referência a si, num movimento diferente do intencional, porque é um movimento virado para si. Trata-se duma experiência anterior à reflexão.

Na narrativa *Olhos de Coruja olhos de gato bravo*, a protagonista, crescida na metrópole, longe do território timorense, se vestia como ocidental, só falava língua portuguesa, não sabia exprimir-se em *tétum* nem em *manbae*,

¹ Sessão de lançamento do livro *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*, de Luís Cardoso, no dia 20 de março de 2013. Disponível em: <http://recursos.portoeditora.pt/recurso?id=9224191>

não sabia mascar a *areca*, nem dançar o *tebe*¹, e só poderia casar se fosse com *malae mutim*², tendo em vista sua inabilidade com as tradições timorenses.

A narrativa sugere a metáfora dos olhos para figurar a amplitude da visão exterior. No batismo, o Padre Santa colocou uma venda preta nos olhos da menina, disse-lhe que já tinha visto tudo e que “não precisaria mais de olhos para ver”, condicionando sua capacidade de percepção do mundo (p.116). Enquanto que a personagem do pai, um catequista católico timorense, de origem chinesa, e de olhos pequenos, tem a percepção limitada a tudo que é externo e ameaçador das tradições. Guimarães e Orlandi (1996) afirmam que:

A diversidade e a diferença começam a ser consideradas com o surgimento de novas identidades. As distâncias e as fronteiras entre as nações encurtam-se, as pessoas migram e se deslocam, se misturam, as comunicações se agilizam, as identidades nacionais se ressignificam.

A narrativa termina quando a narradora arranca a venda dos olhos, em súbito consciente e afirma: “Não consegui ver nada. Foram muitos anos de sombra” (p.116). A sombra figura a identidade timorense silenciada e que, agora, era compelida a adequar-se. O desejo de liberdade para fazer suas escolhas ficou aprisionado e preterido pela ambígua representação das tradições do pai. Somente na noite de núpcias e morte do marido *malae* é que a protagonista se dá conta “faltava me ver os olhos dele. Eram verdes como de um gato bravo”.

Na imaginação simbólica as palavras representam, substituem, ocupam o lugar de realidades a serem descobertas por trás de sua figuração como uma máscara. Nesse sentido o texto é semelhante ao sonho. Os espaços em branco do texto e o não dito também compõem o cenário onírico. A obra literária pensada neste aspecto não é o sonho, mas a fantasia do sonho que povoa a escrita.

A emancipação das amarras ou o caminho da liberdade na infância, se conquista geralmente pelo devaneio. Perceber essa liberdade quando ela brota do devaneio da criança torna-se um paradoxo, uma vez que tal noção lhe é ainda desconhecida. Melhor então falar de sonho. Segundo Bachelard (1988) “o ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice”. Eis por que a personagem Beatriz experimenta uma espécie de devaneio redobrado quando tenta reviver os referenciais da infância timorense. É no entardecer da vida que ela descobre, em sua profundidade, a solidão de seu percurso desde a infância. Quando Bachelard (1988) afirma: “Éramos, sonhávamos ser, e agora, sonhando a nossa infância, somos nós mesmos?”, ele demonstra que nosso caráter, nosso espírito se define por nós mesmos e pela matéria do sonho, por meio de obscuras passagens de que nem sempre nos demos conta, até o dia que tudo se delineia de maneira suficientemente perceptível para uma afirmação de identidade. Começa a maturidade.

Bibliografia

- BACHELARD, G. *A Poética do Devaneio*. Tradução, Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BOUGNOUX, Daniel. *Introdução às ciências da informação e da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CARDOSO, Luís. *Olhos de coruja olhos de gato bravo*. 1.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.
- CARMO, Carina Infante do. *Adolescer em clausura: Olhares de Aquilino, Régio e Vergílio Ferreira sobre o romance de internato*. Viseu: Universidade de Algarve & Centro de Estudos Aquilino Ribeiro; Eden gráfico, 1998. pp.37-45.
- GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni P. (orgs.). *Língua e Cidadania*. Campinas: Pontes, 1996.
- JOACHIM, Sébastien. *Poética do imaginário: leitura do mito*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, 311 p.
- GIDDENS, Anthony. *Política da Sociedade de Risco*. In: Anthony Giddens and Christopher Pierson (eds). *Conversas com Anthony Giddens: O Sentido da Modernidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PAULINO, Vicente. *Céu, terra e riqueza na mitologia timorense*. In: Revista VERITAS, n.1. Díli: PPGP-UNTIL, pp. 103-129, 2013.
- REGUILLO, Rossana. *Horizontes fragmentados*. In: *Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. Guadalajara: ITESO, 2005, 112 p.209.
- RICOEUR, Paul. *Temps et Récit*. Paris: Seuil: 1983/1985 [Tempo e Narrativa. São Paulo: Papirus, 1994].

¹ Dança tradicional timorense.

² Na Língua Tétum significa estrangeiro de pele branca.

Introdução

A língua é um lugar onde estão armazenados e guardados os saberes, os conhecimentos, desenvolvidos durante séculos, as tradições, as informações sobre a história mais remota e a mais recente, bem como os estágios evolutivos de um povo. A língua é também um meio de transmissão de tudo isso de uma geração para outra geração. A língua é um dos mais fortes elementos da cultura, que identifica e distingue um povo de outros povos. A língua é uma espécie de DNA de um povo. Nela estão impressos os traços identitários da coletividade. A língua é um patrimônio cultural imaterial de valor inestimável. Um patrimônio vivo, dinâmico, que pode até se transformar, mas sempre manterá a essência do que sempre foi. É com a língua que estabelecemos nossa relação concreta com o mundo. E, por ser assim tão importante e especial, seria muito bom que cada povo valorizasse, cultivasse sua língua materna e cuidasse para ela se manter sempre viva e forte. Mas não é bem isso o que acontece. Muitas línguas acabam, são extintas, morrem. Quando não está escrita, não tem produção literária, dicionário, gramática não deixam nenhum vestígio. As gerações vindouras nunca saberão como era a língua falada por seus antepassados.

Este artigo tem como proposta suscitar uma reflexão e incentivar uma discussão sobre a importância das línguas nacionais (não oficiais) de Timor Leste, que são faladas nos distritos, chamadas de línguas maternas ou tradicionais. O objetivo principal é estimular o estudo delas, a *literácia*, ou seja, a escrita: elaboração de gramáticas descritivas, dicionários, estudos fonéticos e fonológicos, estudos semânticos, registro de textos e a documentação das que são faladas por grupos minoritários e das que não possuem nenhum escrito. Este trabalho deveria ser feito principalmente por estudiosos e pesquisadores timorenses, preferencialmente os falantes dessas línguas.

Para a realização deste estudo, oriento-me por duas teorias principais: a Etnolinguística e a Sociolinguística, mas cito uma terceira, que poderá ser uma informação importante para algum leitor que se interessar pelo assunto: a Ecolinguística. A Etnolinguística ajuda a compreender por que as línguas constituem-se em importantes e fortes elementos da cultura e da identidade de um povo, com o poder de promover a união e preservar o sentimento de pertença de cada indivíduo componente desse povo.

Para Coseriu (1978), a Etnolinguística tem como tarefa investigar as relações entre a língua e a visão de mundo, a partir do contexto em que a língua é produzida, analisando a sua adaptação a este contexto e seu poder de expressar as ideias, os conhecimentos, os sentimentos, as crenças. É por meio dela que se percebe de que forma a percepção do mundo de um grupo está relacionada às suas experiências. Também pode se verificar a influência da cultura no léxico e na gramática, de acordo com as atividades do fazer cotidiano, a estrutura e organização social e ainda o ambiente geográfico. Nessa mesma direção caminha a Ecolinguística², suporte dos estudos das relações língua e meio ambiente, iniciada por Haugen (1972) nos EUA e desenvolvida no Brasil por Couto (2007). Segundo essa teoria, na dinâmica da língua estão inclusos três ecossistemas: o das relações sociais, o das relações mentais e o das relações naturais. Já a Sociolinguística, segundo Coseriu (1978) “é o ramo da linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. É o estudo descritivo do efeito de qualquer e todos os aspectos da sociedade, incluindo as normas culturais, expectativas e contexto, na maneira como a linguagem é usada, e os efeitos do uso da linguagem na sociedade.”

¹Doutora em Linguística pelo IEL/UNICAMP/Brasil - Professora no Programa de Cooperação Brasil-Timor Leste (PQLP-CAPES), 2014. Para composição deste texto, utilizei informações do capítulo 1 de minha tese de doutoramento sobre a língua kinikinau, uma língua indígena do Brasil que está em acelerado processo de extinção.

²Essa teoria é muito produtiva e certamente poderá dar suporte para muitas pesquisas com as línguas de Timor.

Os estudos científicos em geral podem ser realizados considerando as possibilidades de interdependência entre as teorias e a transdisciplinaridade. Assim, a etnolinguística, por exemplo, vale-se de conhecimentos da Linguística e também da Antropologia, a Sociolinguística tem relações com estas e também com a Psicologia. Por isso, esta reflexão busca abrigo nessas três teorias: a Etnolinguística, a Sociolinguística e a Ecolinguística, porque ampliam o campo de visão e as possibilidades de investigação do meu objeto de estudo, neste caso, as línguas nacionais de Timor.

1. Timor-Leste: País plurilíngue, de povo poliglota

Em Timor Leste, o plurilinguismo e a poliglossia são os elementos da cultura mais citados pelos timorenses quando falam sobre os bens culturais e fatores identitários do povo. As muitas línguas faladas em Timor são motivo de orgulho nacional. Elas sempre são motivadoras de prolongamento de conversas de estrangeiros com taxistas, com pessoas idosas, com estudantes, com professores, enfim, os timorenses em geral gostam de conversar sobre as línguas que falam e sobre a diversidade linguística que ainda existe no país. Muitas pessoas citam números de línguas e até de dialetos, às vezes aumentando-as um pouco, conforme a empolgação da conversa. Porém, a maioria não sabe que faz parte desse rico patrimônio, ou seja, muitas destas línguas estão enfraquecendo, estão cedendo à pressão das línguas de prestígio e, por isso, estão ameaçadas de extinção.

Um artigo do respeitado linguista e pesquisador Michael Krauss, publicado em 1992 sobre a situação das línguas do mundo, colocou em alerta a comunidade científica que se ocupa com estudos das línguas faladas por minorias étnicas¹. Segundo Krauss, das seis mil línguas faladas no mundo, três mil irão desaparecer neste século XXI, sendo que duas mil e quatrocentas já estão hoje em acelerados estágios de extinção. O linguista americano foi um dos primeiros pesquisadores a abordar o problema da extinção de línguas e a sugerir que as línguas mais vulneráveis necessitam de revitalização e também de documentação, para que a sobrevivência seja prolongada. Esta afirmação foi confirmada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

De acordo com o Atlas Linguístico da UNESCO, as línguas adabe (Ataúro), habun (Manatutu), kairiu e midiki (Viqueque) e waima'a (Baucau) estão ameaçadas de extinção. A língua maku'a, falada em Tutuala, subdistrito de Lautém, já está extinta, de acordo com o Atlas.

As línguas de Timor estão distribuídas em duas famílias linguísticas, conforme já divulgado em estudos de Geoffrey Hull (1997) e ratificado por Esperança (2001), entre outros. O quadro abaixo é ilustrativo, apenas para a visualização da riqueza linguística de Timor. A Constituição Federal da República Democrática de Timor-Leste, em seu Art. 13, reconhece as línguas faladas nos distritos com *status* de línguas nacionais.

FAMÍLIA AUSTRONÉSIA

1. Baikeno (Dawa)
2. Becais
3. Galolen
4. habun
5. Idalaka (idaté, lakalei, isni-lolein)
6. Kawaimina (kairui, waima'a, midiki, naueti)
7. kemak
8. makuva
9. mambae
10. Tétum (tétum térik, tétum prasa)
11. tokodede
12. wetar (rasuk, rahesuk, aklungu)

FAMÍLIA AUSTRONÉSIA

1. Baikeno (Dawa)

FAMÍLIA PAPUA

13. Bunak (Variações)
14. Makasae
15. Fataluku (variações)
16. makalero

FAMÍLIA PAPUA

13. Bunak (Variações)

¹ “Um grupo numericamente inferior ao resto da população de um Estado, em posição não-dominante, cujos membros - sendo nacionais desse Estado - possuem características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes das do resto da população e demonstre, pelo menos de maneira implícita, um sentido de solidariedade, dirigido à preservação de sua cultura, de suas tradições, religião ou língua.” (Francesco Capotorti para a ONU)

- | | |
|--|--------------------------|
| 2. Becais | 14. Makasae |
| 3. Galolen | 15. Fataluku (variações) |
| 4. habun | 16. makalero |
| 5. Idalaka (idaté, lakalei, isni-lolein) | |
| 6. Kawaimina (kairui, waima'a, midiki, naueti) | |
| 7. kemak | |
| 8. makuva | |
| 9. mambae | |
| 10. Tétum (tétum térik, tétum prasa) | |
| 11. tokodede | |
| 12. wetar (rasuk, raheuk, aklungu) | |

Quadro 1. Línguas nacionais de Timor-Leste (com base nos estudos de Hull, 1997)

Em geral, números são muito bons argumentos para se falar em línguas. E, como um dos propósitos deste texto é chamar a atenção dos estudiosos timorenses e de falantes de línguas minoritárias e sem prestígio político, social ou comercial, para o perigo de extinção que elas estão correndo, faço uso desse recurso ilustrativo.

Uma busca realizada na internet, sobre as línguas nacionais timorenses, fez aumentar a convicção de que é muito importante e urgente a necessidade de pesquisas com essas línguas. Os dados sobre elas são discrepantes, principalmente com relação ao número de falantes. Essas informações seriam importantes para se ter uma noção da vitalidade ou fragilidade das línguas. Transcrevo no quadro abaixo os dados de um *site* de maior credibilidade, o *Ethnologue – language of the world*.

LINGUA	No. de FALANTES
1. Tétum Prasa	385. 000
2. Mambae	131. 000
3. Makasae	102. 000
4. Baikeno	72. 000
5. Tétum Terik	65. 000
6. Kemak	62. 000
7. Bunak	55. 000
8. Tokodede	39. 500
9. Fataluko	37. 000
10. Galolen	13. 800
11. Idate	13. 500
12. waima'a Naueti; Kairui; Midiki	13. 000
13. Adabe	5. 000
14. Lakalei	3. 250
15. Habun	1.200
16. Makuva	56

Fonte: Ethnologue: language of the world.

É importante reforçar que essas informações não têm base científica e que seria bem difícil realizar esse levantamento com rigor. Como pode ser observado no quadro, as quatro últimas línguas têm número bastante reduzido de falantes, em relação às mais fortes, acima. São essas que precisam de mais atenção, precisam ser estudadas, escritas, documentadas. Com relação à língua makuva, a última da relação acima, no Atlas linguístico da UNESCO já aparece como extinta. Segundo conversa informal com intelectual timorense, existem apenas 4 falantes de *makuva* e há um pesquisador estrangeiro fazendo a documentação dela.

Peço licença para sugerir que seria muito interessante que o Instituto de Linguística adotasse um político para pesquisa com as línguas nacionais, em termos de cooperação, de forma que o pesquisador fosse acompanhado de um estudante timorense, e este desenvolvesse um projeto de iniciação científica, orientado pelo pesquisador, com o objetivo de se promover a formação de pesquisadores linguistas entre os estudantes dos cursos de Línguas das várias universidades de Timor.

As línguas waima'a, naueti, kairui e midiki, que pertencem a uma mesma família linguística – Kawaimina – aparecem sempre com um mesmo número de falantes. Em consulta informal a uns falantes, eles sugerem que juntas elas talvez somem entre 13 e 18 mil falantes. Porém esses números também são questionáveis, pois elas estão na lista de línguas ameaçadas, de acordo com pesquisa da UNESCO.

No quadro abaixo apresento as dez línguas mais faladas do mundo, como línguas maternas, a fim de chamar a atenção para os números.

AS LÍNGUAS MAIS FALADAS DO MUNDO (línguas maternas)		
LÍNGUA	PAÍSES	N. DE FALANTES
1. Mandarim	China	1. 1 00.000. 000
2. Hindi	Índia	366 000.000
3. Inglês	EUA, Inglaterra, Austrália, Canadá,	341 000.000
	...	
4. Espanhol	Espanha, América Latina	322 200. 000
5. Bengali	Bangladesh	207 000. 000
6. Árabe	Oriente Médio, Arábia Saudita, Norte da África	206 000. 000
7. Português	Brasil, Portugal	176 00. 000
8. Russo	Rússia	167 000. 000
9. Japonês	Japão	125 000. 000
10. Alemão	Alemanha, Áustria	100 000. 000

Analisando o quadro acima, percebemos que as duas línguas mais faladas do mundo, o mandarim, com mais de um bilhão de falantes e o hindi, são faladas em países de grande extensão territorial e com número populacional muito elevado. Elas estão concentradas em um espaço geográfico. Diferente de línguas como o inglês, o espanhol, o português, que aparecem entre as mais faladas no mundo e que estão mais espalhadas pelos continentes. Esses dados não têm precisão matemática, por isso variam de acordo com as fontes e com os critérios das pesquisas. Assim, se não for levado em consideração o fator “língua materna”, o quadro ficará diferente. A língua inglesa, por exemplo, ocupará o segundo lugar, pois são muitos os países que a têm adotado como segunda língua ou como língua adicional. Também a língua portuguesa teria seu número de falantes elevado, pois são seis os países que a adotam como língua oficial.

2. Sobre as línguas de Timor

Muito já se escreveu sobre as línguas faladas em Timor Leste. Importantes estudiosos e pesquisadores já se debruçaram sobre algumas delas, e seus estudos resultaram em publicações que são hoje referências e ponto de partida para tantos outros estudos. Neste texto estou referindo apenas aos estudos de linguística descritiva das línguas, ou seja, trabalhos que mostram aspectos do léxico, da estrutura morfossintática, da fonética e fonologia, padrões silábicos etc. das línguas. Encabeçando essa lista cito Geoffrey Hull, linguista australiano, o mais respeitado pesquisador e estudioso das línguas de Timor. Hull é falante de tétum térik, autor de uma gramática descritiva dessa língua e é organizador, autor e editor do dicionário nacional da língua tétum - *Disionáriu Nasional ba Tetun Ofisiál*. Hull é reconhecido também pelas relevantes contribuições para as políticas linguísticas e educacionais em Timor. A mais citada descrição do mosaico linguístico de Timor é a de Hull e é nela que me oriento para escrever este texto.

Outro linguista, João Paulo Esperança, também dedicou-se a explicar a diversidade linguística, chamando a atenção para o problema da falta de critérios teóricos e metodológicos de alguns estudos publicados sobre as línguas, que em vez de contribuir para o desenvolvimento dessa área de pesquisa, levam a outros equívocos e ao atraso. Esse autor descreveu aspectos da constituição lexical e fonológica do tétum, fez importantes traduções, pesquisa bibliográfica que dá informações sobre estudos das línguas, a partir de 1891, e aborda também a questão da literatura.

Juliette Huber escreveu uma tese de doutorado sobre a língua makalero, no ano de 2011e, posteriormente, Jessé Silveira Fogaça escreveu uma dissertação de mestrado sobre a fonologia da língua makasae. Entre esses, cito Luís Costa – um dos únicos estudiosos timorenses a se dedicar às línguas nacionais e tem prestado informações de valor sobre elas.

Apesar desses importantes trabalhos, pouco se sabe sobre a maioria das línguas de Timor, em termos de descrição linguística. Os estudos linguísticos das línguas apresentam grandes e consideráveis lacunas, porque faltam os trabalhos de base. Há muita discrepância com relação ao número de línguas, com o número de dialetos

(variações de uma mesma língua) e na identificação também. Para se reconhecer qual é a língua e quais são seus dialetos, são necessários estudos sociolinguísticos, que dependem dos estudos descritivos, que remetem aos estudos de fonética e fonologia, morfossintaxe, pragmática entre outros de cada uma das línguas.

A maioria das línguas nacionais de Timor-Leste “parece” estar bem vigorosa, forte, com muitos falantes, sem ameaça. Mas se as previsões baseadas em pesquisas científicas de Krauss estiverem corretas, serão bem poucas as que chegarão vivas ao final deste século XXI. As perspectivas são pessimistas e em Timor não será diferente, se nada for feito para mudar o quadro que ora se apresenta.

Há, uma disputa visível por espaço entre línguas de grande prestígio político e instrucional, que são o português, uma das línguas oficiais de Timor, uma das mais faladas no mundo e com forte presença na internet, o tétum, principal língua de comunicação social, comercial, religiosa, o inglês, que já está assumindo a segunda posição de mais falada no mundo, se for considerado o número de falantes que a falam como segunda língua ou língua adicional e, o indonésio, também língua de prestígio, falada como língua materna por boa parte dos timorenses, falada no país vizinho mais próximo que, apesar da recente história de invasão, dominação e violência, mantém vínculo social e comercial forte com Timor.

Muitas línguas já morreram, muitas continuam morrendo e muitas irão morrer daqui a pouco em todo o mundo, por vários motivos que serão expostos a seguir.

3. Fatores de risco para as línguas

Pensando teoricamente, pode-se afirmar que todas as línguas são iguais, que são capazes de servir a todas as necessidades e vontades comunicativas do povo que a fala. Todas as línguas desenvolvem mecanismos que as tornam eficientes para acompanhar todos os estágios evolutivos de seus falantes. Mas na realidade, não é difícil ver que existem línguas que gozam de privilégios, há línguas hierarquicamente superiores, que predominam, que se sobrepõem às de menor prestígio, às faladas por pequenos grupos. Essa situação é fator de risco para as línguas minoritárias.

Para muitos estudiosos, a morte das línguas é um fenômeno natural que faz parte do percurso histórico delas, que a morte é inerente à sua existência. Mas essa hipótese é inconsistente. Hoje já se sabe como e por que as línguas morrem. Mais importante ainda é o fato de que hoje se pode diagnosticar o nível de perigo em que uma língua se encontra. Sendo assim, há meios de se preservar uma língua, de mantê-la viva, se seus falantes assim o quiserem.

A morte de línguas faladas por minorias causa grande preocupação porque, quando uma língua morre, as perdas são irrecuperáveis. Com ela vão morrendo os conhecimentos armazenados há séculos sobre várias áreas do saber humano, como: ecologia, artes, cosmogonia, ervas que curam doenças, sementes que nutrem entre outros valores culturais e intelectuais. Cada língua é uma peça do grande quebra-cabeça que os cientistas tentam montar sobre as línguas do mundo e outros fenômenos humanos e sociais que ainda não estão bem esclarecidos. Uma língua que morre deixa uma lacuna no desenho e poderá atrasar em décadas ou século a compreensão, retardando o trabalho de reconstrução que levará ao conhecimento sobre a pré-história das línguas e das culturas dos povos no mundo.

São vários os fatores apontados pelos estudiosos que levam uma língua à extinção. Entre esses motivos cito:

1. O deslocamento histórico da população sobre o território (mudanças de uma região para outra), as chamadas migrações internas e, em consequência, a situação de contato da língua com outras línguas.
2. As interferências resultantes das comunicações midiáticas globalizadas. Os meios de comunicação, as *mass medias* os *blogs* e *sites* de relacionamentos da *internet* que proporcionam e facilitam o acesso às informações em tempo real e o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos ao simples toque de algumas teclas do computador, tudo isso constitui um sistema globalizante que tende a homogeneizar o comportamento das pessoas, seus códigos de comunicação e, conseqüentemente, as línguas. As pessoas mais envolvidas nesses *cybers spaces* são os jovens. Os jovens de hoje serão os pais e mães da próxima geração. Serão eles a ensinar suas línguas. Como já foi dito anteriormente, as línguas são lugares de comunicação que contêm os conhecimentos e saberes do povo. Elas evoluem assim como os povos evoluem. Elas são organismos vivos da cultura, são patrimônios imateriais, diferentes dos patrimônios

materiais que devem ser preservados da forma como foram construídos. As línguas mudam e essa é uma característica importantíssima delas, porque assim, elas evidenciam os estágios de evolução dos povos. Porém, por outro lado, essa tecnologia da informação que facilita a vida em tantos aspectos não é inofensiva. Ela traz problemas também. Aqui, cabe apenas dizer que ela constitui em ameaça para as línguas de menor prestígio e as faladas por pequenas populações. Ao invés de serem transformadas, estas línguas podem deixar de ser usadas e morrer.

3. A forte pressão das línguas de prestígio sobre as não prestigiadas são também fatores de grande risco, que podem levar as desprestigiadas a desaparecer. Em Timor-Leste, as duas línguas oficiais são muito fortes. O tétum, porque é uma língua nacional, elemento de coesão social, de comunicação em todo o país e usada na imprensa – jornais, rádios e televisão. A língua portuguesa é prestigiada nas escolas, nas universidades e nos órgãos governamentais. As pessoas vão percebendo que falar essas línguas é condição para ter acesso à informação, ao estudo ao conhecimento científico, ao emprego, ao sucesso profissional. A sua língua materna vai perdendo espaço para aquelas que vão trazer mais benefícios. É importante esclarecer que o timorense tem uma bonita vocação para a poliglossia. Portanto, não é preciso deixar de falar a língua materna. Pode-se, além dela, aprender o português, o tétum, o inglês. Todas as línguas são importantes e nosso cérebro fica ainda melhor quando buscamos novos conhecimentos. Aprender diferentes línguas é ótimo exercício para aumentar o grau de inteligência.
4. Em decorrência do que foi exposto anteriormente, quando as línguas de prestígio são muito fortes, a língua nativa ou materna passa a ser vista pelos próprios falantes como inferior e como impedimento para se ter sucesso nos estudos, para conseguir bom emprego, enfim, para ascensão social. Supostamente, para melhorar a situação dos filhos, a geração dos pais decide não ensinar ativamente a língua tradicional a seus filhos pequenos. A partir do momento em que os pais deixam de ensinar sua língua às crianças, essa língua começa a morrer.
5. Um outro fator de risco é a falta de escolarização da língua, isto é: a escola não faz uso da língua materna. Com a alegação de não haver livros nessa língua, não haver material escrito, a escola simplesmente adota aquela língua que oferece mais facilidade, em vez de produzir os textos com os alunos, o que poderia ser mais produtivo para todos. A alfabetização em outra língua que não é a materna, que a criança não fala, é um grande sofrimento para ela. Muitas crianças fracassam, reprovam, frustram-se e são vistas pelos professores e até pelos próprios pais como incompetentes, incapazes de aprender. Toda criança tem o direito de ser alfabetizada na sua língua materna.

Bruna Franchetto, renomada linguista, pesquisadora e especialista em documentação de línguas indígenas do Brasil, descreve os fatores que vêm interferindo no uso das línguas indígenas nas aldeias e penso que em Timor a situação é semelhante nos distritos.

A escola é considerada o lugar onde as línguas de prestígio devem ser aprendidas; os jovens são fascinados por todas as coisas que vêm do mundo das cidades e das “medias” (redes sociais) procurando falar cada vez mais as línguas capazes de estabelecer comunicações globais, e se afastam das tradições orais da família. A televisão vem tomando o lugar do tempo da transmissão de conhecimentos através das narrativas, que eram contadas diariamente dentro da casa, pelos mais velhos. É como se uma tempestade de novos conhecimentos estivesse destruindo todas as coisas associadas à geração mais velha (Franchetto, 2005: 198)

A extinção de línguas dos chamados grupos étnicos minoritários, ou povos tradicionais, é um fenômeno mundial que tem preocupado a comunidade acadêmica e os cientistas dessa área de estudo, principalmente pela aceleração do processo nas últimas décadas.

Como o desaparecimento das línguas parece ser uma tendência deste século, já discutida por vários estudiosos e cientistas, o estudo (descrição, registro e documentação) das línguas mais ameaçadas se reveste do caráter de urgência, além da importância, pois a documentação dessas línguas pode contribuir para as investigações científicas a respeito de outras línguas que se extinguíram sem nenhum estudo.

Campbell & Berezna (1996) chamam a atenção para o problema da morte das línguas, lembrando que enquanto muitos esforços são empenhados para conter o desaparecimento de espécies biológicas, a morte das línguas segue quase despercebida. A extinção de uma língua deve ser tratada com a mesma importância como é

tratada a extinção de uma espécie biológica, pois quando uma língua morre sem ser descrita e documentada adequadamente, a humanidade é privada da contribuição que essa língua poderia dar para o conhecimento geral da linguagem humana, da cultura e do pensamento, alertam esses estudiosos.

Sabemos que a relação entre etnia e identidade linguística, cultural e política é uma questão muito complexa. Não há dúvida, porém, que o desaparecimento de uma língua resulta em sérios prejuízos para a saúde intelectual de um povo, para suas tradições orais, suas formas artísticas (poética, música, oratória), para o conhecimento, sua ontologia e sua perspectiva cosmológica. Diversidade linguística e diversidade cultural certamente andam juntas; assim, podemos dizer que a perda de uma língua é uma espécie de catástrofe, local e universal (Francheto, 2004)

O conhecimento das causas da extinção é importante para que se possa planejar medidas de retenção e preservação. As línguas ameaçadas de extinção são classificadas de acordo com o aspecto, o grau e o nível do processo que conduz à morte. Para Bauman (1980), uma língua encontra-se à beira da extinção, isto é, no estágio obsolecente, quando:

1. há falantes apenas na idade adulta,
2. a língua não é mais ensinada para as crianças em casa,
3. o número de falantes está diminuindo muito,
4. os únicos falantes são bilíngues e a língua dominante é a mais usada em todas as situações,
5. não há literatura, não há escrita.

Quando um povo deixa de ensinar sua língua tradicional às crianças, essa língua acelera seu ritmo de extinção. Essa é uma das grandes preocupações dos linguistas envolvidos com a descrição das línguas.

Um dos compromissos da linguística moderna é investigar e explicar como as línguas são organizadas e como funcionam. Os resultados desses estudos podem subsidiar as ciências da mente humana, afirma Franchetto (2002). O conhecimento do maior número de línguas faladas por povos de existência mais remota pode contribuir enormemente para o conhecimento científico de grandes mistérios que ainda envolvem o cérebro humano. Existem ainda outros fatores que reforçam a teoria da preservação das línguas e podem ser encontrados nos estudos ecolinguísticos.

Crystal (2000) sugere algumas situações significativas que contribuem para a formulação de uma teoria de preservação das línguas ameaçadas. Assim, uma língua ameaçada poderá ser revigorada se:

- (i) seus falantes aumentarem seu prestígio e seu poder legítimo dentro da comunidade dominante,
- (ii) a língua tiver uma forte presença no sistema educacional, na escola,
- (iii) os falantes souberem escrever sua própria língua,
- (iv) será muito importante que os falantes aprendam a fazer uso da tecnologia eletrônica para registrar e armazenar dados sobre as línguas.

5. A documentação linguística

A UNESCO vem desenvolvendo, desde pelo menos o final dos anos 1990, programas de proteção da diversidade linguística por meio dos seus setores de Comunicação e Informação e de Cultura.

Para garantir a sobrevivência da língua hoje é fundamental, em primeiro lugar, que ela seja escrita. Portanto, trabalhos de descrição, elaboração de gramáticas e dicionários, registro dos textos orais, registro de falas espontâneas e conversas cotidianas precisam ser feitos.

A documentação linguística é uma nova modalidade de estudo e pesquisa - “linguística documental”- que tem como objeto as línguas ameaçadas de extinção. Ela é complementar à descrição linguística, que trata apenas de elaborar uma gramática e um dicionário. O objetivo da documentação é criar acervos sustentáveis, digitais, que registram o uso da língua em diferentes situações de uso e em suas variedades.

A documentação é feita no local, isto é, no lugar onde a língua é falada. E a coleta de dados deve contar com a participação do maior número de falantes possíveis. Os dados são gravados e armazenados em arquivos digitais, possíveis de serem transportados para novas tecnologias que vão surgindo. São gravados os sons da fala,

as transcrições e também imagens do povo, dos seus fazeres, seus rituais, seus costumes e tradições. Todos os dados devem ser disponibilizados para o público na internet.

Hoje, a documentação tem sido feita principalmente por estudiosos e pesquisadores que são falantes das línguas, com a orientação de um pesquisador mais experiente, quando necessário. Para esse trabalho foram surgindo programas de computador que facilitam e melhoram muito a qualidade do trabalho do pesquisador. Alguns dos programas mais importantes, segundo Drude (2006) são: DOBES (fundação Volkswagen, Alemanha), ELDP (SOAS, London), EMELD (criado pelos administradores da LinguisticList), AILLA (U. Texas), PARADISEC (Austrália), LDA (U. Pennsylvania), ELF (Yale U.) entre outros. Para a digitalização de dados existem o ELAN, o Transcriber e o Toolbox, programas capazes de registrar sons, transcrições, imagens e vídeos – documentação completa das línguas e culturas dos povos.

O linguista norte-americano Day (1985), que estudou várias línguas de países colonizados e constatou situações de genocídio linguístico, defende que a morte não é necessariamente o fim natural de todas as línguas. O natural é que todas as línguas ativas mudem, porque seus falantes fazem parte de uma sociedade que está em constantes mudanças.

A manutenção de uma língua é um fator importantíssimo para a identidade de um povo, por se constituir em um de seus principais suportes culturais, além de ser uma expressão preservadora de sua dignidade e orgulho. Todas as línguas do mundo são fontes inesgotáveis de pesquisa. As línguas de Timor precisam de pesquisadores TIMORENSES com urgência! Conforme estabelece a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, elaborada com o apoio da Unesco, em 1996, os *cidadãos falantes de uma língua materna têm o direito a mantê-la, a transmiti-la às novas gerações, a estudá-la*. Toda língua que morre é uma tragédia para a humanidade. Quando ocorre a extinção, extingue-se também grande parte da cultura. Morre uma experiência humana única que não se repetirá.

Bibliografia

- BAUMAN, James J. (1980). *A guide to issues in indian language retention*. Washington, D.C.
- CAMPBELL, L. & BEREZNAK, C. (1996). *Defense strategies for endangered languages*. In *Contact Linguistics. An International Handbook of Contemporary Research*. Volume 1. Berlin & New York
- COSERIU, Eugene (1977). *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*, Madrid. Ed. Gredos.
- COUTO, H. H. (2007). *Ecolingüística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus.
- CRAIG, C. Grinevald (2002). *Language contact and language degeneration*. In COULMAS, Florian (Ed). *The Handbook of Sociolinguistics*. Malden, USA: Blackwell Publishers (257 – 270)
- CRYSTAL, David (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DRUDE, Sebastian (2006) *A metodologia DOBES de documentação linguística e o formato de anotação de textos*. *Estudos Linguísticos* 35, 27–51. [http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/pdf].
- ESPERANÇA, João Paulo (2001). *Algumas achegas sobre política e planificação linguística em Timor Oriental*. In: *Estudos de Linguística Timorenses*. Aveiro, Sul-ACD. P. 91-133.
- FOGAÇA, J. S. (2011). Fonética e fonologia da língua makasae. Universidade de Brasília-DF, Dissertação de Mestrado.
- FRANCHETTO, B. (2004). *Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situação, Necessidades e soluções*. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1.
- FRANCHETTO, Bruna (2005). *Línguas ameaçadas e línguas como patrimônio imaterial: duas ideias em discussão*. *Revista do P H A N*, no 32: Patrimônio imaterial e biodiversidade. CUNHA, M. C. (org.). Brasília IPHAN/Minc. (182-205)
- FRANCHETTO, Bruna (2006). *Ethnography in language documentation* in Gippert, Jost; Himmelmann, Nikolaus P.; Mosel, Ulrike (orgs.) (2006) *Essentials of Language Documentation*. Berlin, New York: Walter de Gruyter (p.183-212)
- HAUGEN, E. (1972). *The Ecology of Language*. California: Stanford University Press.
- HUBER, Juliette (2011). *A grammar of makalero*. Universiteit Leiden, Alemanha. Tese de doutorado.
- HULL, Geoffrey (1997). *The Languages of East Timor: A Literature Review, Studies in Languages and Cultures of East Timor*. University of Western Sydney. Macarthur, pp. 1-38. . (revisado em 09/02/2002).

NETOGRAFIA

- <http://www.acemprol.com/viewtopic.php?f=16&t=1005> (consulta em setembro de 2014)
- Accueil: aménagement linguistique dans le monde** (visitado em outubro de 2014)
- http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/timor_est.htm (visitado em 02.10.2014)
- <http://www.ethnologue.com/> (visitado em set-out. 2014)

Análise da utilização dos verbos “ser” e “estar” em produções escritas de aprendizes timorenses de língua portuguesa

Angélica Ilha Gonçalves (PQLP/ CAPES)
André Gonçalves Ramos (UFSM; PQLP/ CAPES)
Joice Eloi Guimarães (PQLP/ CAPES)
Juliana Paiva Santiago (UFC; PQLP/ CAPES)
Livia Nogueira Ferre (UFF; PQLP/CAPES)
Renata Tironi de Camargo (PQLP/ CAPES)

1. Introdução

A língua portuguesa (LP) passou a figurar como língua oficial de Timor-Leste, juntamente com a língua tétum, a partir de 2002. Porém, o contexto atual indica que o português não se encontra suficientemente difundido nessa sociedade. Para modificar esse quadro, o governo timorense tenta resgatar o uso da LP em parceria com cooperações internacionais, contando com a colaboração de educadores, principalmente brasileiros e portugueses. Nesse contexto, as práticas pedagógicas de professores de LP, locais e estrangeiros, realizadas nos ambientes de ensino devem ser desenvolvidas considerando a multiplicidade linguística observada no país. Dessa forma, o estudo dos aspectos linguísticos, sociais, políticos e históricos e sua relação com as práticas didáticas se torna relevante. Visando ao aperfeiçoamento das práticas didáticas dos docentes brasileiros em Timor, o Grupo de Estudos de Práticas Didáticas de Língua Portuguesa em TimorLeste (GEDILP) desenvolve, entre outras atividades, a análise de produções escritas e orais de estudantes timorenses. Especificamente neste trabalho, optamos pela análise dos usos dos verbos “ser” e “estar” em produções escritas de alunos timorenses, utilizando, para tanto, os pressupostos da Análise de Erros (SANTOS GARGALLO, 2004) e o conceito de Interlíngua (CORDER, 1971; SELINKER, 1972).

2. O cenário do ensino-aprendizagem da LP em Timor-Leste

Timor Leste, em seus doze anos na condição de nação independente, apresenta um quadro de relevante heterogeneidade linguística, oriundo de uma mescla entre línguas maternas, línguas internacionais e língua de herança. Dado esse panorama, podemos verificar em todo o país a presença de mais de trinta línguas em uso e, com elas, aspectos culturais, semânticos, sintáticos e gramaticais internalizados pelos seus falantes.

No território timorense, encontramos facilmente cidadãos políglotas, falantes de línguas maternas, língua nacional, oficial e também aquelas ofertadas para uso laboral, entre outros fins. O exemplo, desde a decisão constitucional de 2002 que determina a língua tétum como oficial, ao lado da língua portuguesa, observa-se um movimento de implementação desta como língua de instrução e língua internacional o que abre espaço para alianças entre Timor-Leste e outras nações lusofalantes.

Antropólogos, sociólogos e linguistas ratificam o valor positivo das ações para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Timor. Cohen (2007) interpreta a presença da língua portuguesa em território timorense como uma retomada de força e identidade em detrimento do *bahasa* indonésio, língua do antigo invasor. Nesse mesmo sentido, Costa (2012, p. 215) afirma que há legitimidade na escolha da LP pelo seu valor simbólico e pelos aspectos afetivo, identitário e de língua de resistência. Hull (2001) considera que o processo da colonização de Timor-Leste não obstruiu a identidade e as línguas maternas da nação, tal como fez a invasão indonésia. Sendo assim, a língua portuguesa ainda se trata de um elemento representativo da nação. No entanto, o domínio indonésio de vinte e quatro anos de duração outorgou ao povo timorense sua educação, sua língua e a proibição do uso da língua portuguesa. Como resultado, viu-se o nascer de uma geração inteira alfabetizada em *bahasa* indonésio e na língua tétum, a qual é hoje língua veicular do país e falada por grande parte dos timorenses.

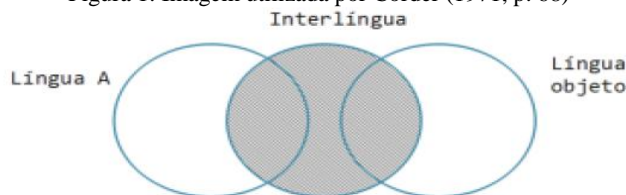
Diante disso, atuantes no ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Timor-Leste se deparam cotidianamente com uma série de particularidades na sua prática de trabalho. Entre essas particularidades, observamos a recorrente estratégia discente de utilizar a língua tétum como ferramenta para aprendizagem do português, o que culmina, frequentemente, em: tentativas de traduções diretas tétum-português; elaboração de orações em língua portuguesa com a estrutura da língua tétum, entre outras. Essas estratégias no processo de ensino-aprendizagem de LP nos levam a observar atentamente a etapa interlingual de aprendizagem da língua. Em outras palavras, chama-nos atenção a fase na qual o aprendente produz (na oralidade e na escrita) a língua-meta (língua portuguesa) com características fortes da semântica e sintaxe da língua de partida (língua tétum), algumas vezes até por substituições diretas. Nesse sentido, deparamo-nos com alguns itens lexicais que não são passíveis de sobreposição entre as duas línguas em questão (portuguesa e tétum). Por exemplo, os verbos “ser” e “estar” não podem ser encontrados na língua tétum da mesma forma em que aparecem na língua portuguesa. Desse modo, percebemos a existência de dificuldades por parte dos aprendentes timorenses durante o processo de uso desses verbos, como: conjugação irregular, ausência do verbo quando necessário, uso indevido, grafia incorreta, entre outras. Para compreendermos tal processo, embasamo-nos, neste trabalho, em estudos de Interlíngua (CORDER, 1971; SELINKER, 1972), Análise de Erros (SANTOS GARGALLO, 2004) e revisitamos brevemente o estado da arte do ensino-aprendizagem de verbos “ser” e “estar”.

3. Fundamentação teóricometodológica

3.1. Interlíngua

O conceito de interlíngua compreende o processo de aprendizagem de uma língua não materna, em que o aprendiz constrói uma língua própria, marcada por um constante processamento de dados e formação de hipóteses. Nesse processo, a instabilidade é recorrente e muitas orações produzidas pelos aprendizes apresentam problemas de interpretação para um falante nativo da língua meta (CORDER, 1971). Para Selinker (1972), a maioria dos aprendizes de uma língua não materna não chega a dominá-la como um falante nativo, pois se utiliza de um sistema de regras que não corresponde ao de sua língua materna, tampouco ao sistema da língua meta. Dessa forma, caracteriza-se como um sistema independente construído no processo de aprendizagem e que configura um caminho necessário na tentativa de significar na língua não materna. É possível afirmar, então, que as orações produzidas por grande parte dos aprendizes de uma língua meta não são idênticas àquelas produzidas por um falante nativo, o que indica a existência de um “sistema linguístico independente”, ou seja, a “interlíngua”. (SELINKER, 1972, p. 8384). Esse sistema linguístico é o resultado das tentativas do aluno em produzir uma norma da língua meta. A interlíngua, como uma teoria psicolinguística da aprendizagem, parte do princípio de que existe uma estrutura psicológica latente, ativada quando um aprendiz tenta produzir orações em uma determinada língua que não é a sua materna. Nesse caso, desde o começo de sua aprendizagem, cria algumas “regras independentes”, ou seja, que não pertencem unicamente nem à língua materna, nem à língua meta. (SELINKER, 1972). Esse conjunto independente de regras linguísticas pode ser visualizado na Figura 1. Pela imagem, observa-se que a interlíngua possui elementos da língua materna (língua A) e também da língua meta.

Figura 1: Imagem utilizada por Corder (1971, p. 68)



Para tratar da interlíngua, Corder (1971) usa o termo dialeto idiosincrásico ou dialeto transicional, apresentando algumas características para esse “dialeto”: i) instabilidade; ii) falta de compartilhamento das convenções próprias de uma língua; e iii) produção de orações que, muitas vezes, geram problemas de interpretação por parte de um nativo. Já Selinker (1972), caracteriza-a por meio de cinco processos que se refletem na estrutura superficial das orações produzidas na interlíngua, quais sejam: i) transferência da língua

materna; ii) erro induzido; iii) estratégias de aprendizagem de L2; iv) estratégias comunicativas de L2; e v) generalização das regras da língua meta. Segundo Corder (1971), o estudo da interlíngua possibilita o entendimento sobre as características da aprendizagem de língua não materna. Para que isso ocorra, é preciso que os erros sejam vistos como parte do processo de ensino-aprendizagem, isto é, inevitáveis, mas que podem ser utilizados para explicar as dificuldades apresentadas pelo aprendiz e possibilitar que o professor encontre maneiras de auxiliá-lo. Em outras palavras, conhecer e entender melhor esse sistema independente de regras possibilita ao professor procurar meios de evitar a permanência de erros, isto é, a fossilização de estruturas usadas na interlíngua do aprendiz.

Para o estudo da interlíngua é preciso utilizar dados observáveis, os quais são descritos por Selinker (1972) como:

- (1) locuções do aluno produzidas por este na sua língua materna;
- (2) suas locuções na interlíngua;
- (3) as locuções na língua meta produzidas por falantes nativos.

Diante disso, a escolha dessa teoria para este trabalho é orientada pelo fato de que trata do processo de aprendizagem de uma língua não materna, buscando compreender os processos pelos quais um aprendiz passa na tentativa de alcançar uma língua meta. Considerando que nosso corpus de análise são produções escritas de alunos timorenses que estão em processo de aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, esta teoria auxilia o entendimento dos processos usados nessas produções.

3.2. Análise de Erros

O modelo de Análise de Erros surgiu na década de 1960 a partir de críticas ao modelo de Análise Contrastiva que, desde os anos 1940, representava um dos métodos mais difundidos para descrição das línguas e para explicação dos processos de aprendizagem. Essa teoria ignorava a interlíngua e considerava apenas os sistemas linguísticos da língua materna e da língua meta, baseando-se na hipótese de que o contraste entre os dois sistemas, ao identificar as semelhanças e diferenças, permitiria pré-estabelecer os erros que os aprendizes cometeriam devido à interferência da língua materna. (FERNÁNDEZ, 1997; SANTOS GARGALLO, 2004).

Influenciada pela visão behaviorista, segundo a qual a aprendizagem seria um processo que relaciona estímulo, resposta, reforço e formação de hábitos, a teoria da Análise Contrastiva apresentava uma visão negativa do erro. Por outro lado, a AE fundamenta-se na Teoria de Aquisição de Línguas proposta por Chomsky (DURÃO, 2004) e, contrapondo-se a essa visão negativa do erro, valoriza-o ao utilizá-lo para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da interlíngua.

Para Fernández (1997), a nova concepção de erro foi a mais importante revolução dessa corrente. O erro que, no modelo contrastivo, era tratado como algo a ser evitado, passou a ser visto, de modo geral, como uma etapa obrigatória para a apropriação da língua meta e como índice de progresso alcançado pelo aprendiz. Assim, a AE é um modelo de estudo que busca, através da observação empírica da produção linguística de aprendizes de uma língua não materna, compreender o processo de aquisição e aprendizagem dessa língua, visando à elaboração de procedimentos didáticos que permitam reduzir a presença de formas não desejadas. Santos Gargallo (2004) enfatiza que o propósito pedagógico da AE (melhora dos métodos e procedimentos de ensino) e afirma que os objetivos dessa teoria são a identificação, descrição e explicação das características da produção linguística que se afastam da norma padrão da língua meta e que poderão prejudicar uma atuação linguística adequada em uma determinada situação de comunicação intercultural.

De acordo com essa autora, o desenvolvimento da AE deve seguir as seguintes etapas: i) compilação do corpus de dados; ii) identificação, descrição e classificação dos erros de acordo com uma taxonomia; iii) explicação das causas dos erros; e iv) implicações didáticas para o processo de ensino-aprendizagem. A definição do corpus é determinada por diversos aspectos: tamanho da amostra; eleição da amostra; perfil do informante; perfil do interlocutor; cenário da interação; e tarefa comunicativa. Os critérios usados para a identificação, descrição e classificação dos erros devem estar relacionados aos objetivos da pesquisa: critério

descritivo/linguístico; critério etiológico; critério comunicativo; critério pedagógico; critério pragmático; e critério cultural.

Ainda segundo Santos Gargallo (2004), o conhecimento das causas dos erros dos sujeitos em aprendizagem de uma língua não materna é importante para acomodar as estratégias, procedimentos, atividades e materiais que guiam a instrução formal. Para identificar as causas dos erros devem-se considerar as principais causas encontradas em pesquisas prévias. São elas: distração (relacionada a aspectos como o cansaço, o grau de motivação e confiança e o nível de ansiedade); interferência da língua materna (adoção de formas ou estruturas da língua materna ou outra língua conhecida pelo aprendiz, o que resulta em erros interlinguísticos); tradução (transposição literal de uma forma ou estrutura da língua utilizada pelo aprendiz para a língua meta); hipergeneralização e aplicação incompleta das regras da língua meta (construção de hipóteses incorretas ou incompletas tendo como base a língua meta, resultando em erros intralinguísticos); indução por materiais e procedimentos didáticos (influência das elaborações didáticas para o ensino-aprendizagem da língua meta); e as estratégias de comunicação utilizadas (erros provenientes dos mecanismos utilizados pelo aprendiz perante um problema de comunicação).

Por fim, as implicações didáticas são o propósito da AE e, por isso, os resultados devem ser considerados no sentido de adaptar os procedimentos de ensino às estratégias de aprendizagem do estudante de modo a melhorar o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Tendo em vista o objetivo deste trabalho, consideramos que a AE possibilita a elaboração de propostas didáticas que auxiliem os professores em suas atividades pedagógicas em aulas de português como língua não materna para alunos timorenses.

3.3. Verbos ser e estar

Lima (1982) definiu os verbos como pertencentes a duas categorias: os significativos e os designativos, os quais são apenas quatro: ser, estar, permanecer e continuar. Cipro Neto (2003), por sua vez, classifica os verbos em nocionais e não-nocionais. Aqueles são considerados verbos que exprimem processo, isto é, indicam ação, acontecimento, fenômeno natural, desejo, atividade mental, dentre outras funções (ex.: fazer, nascer, tropejar, etc.), e são sempre o núcleo do predicado. Já os verbos não-nocionais são aqueles que exprimem estado e, mesmo fazendo parte do predicado, não atuam como núcleo (ex.: ser, estar, permanecer, ficar, continuar, etc.). Com o decorrer do tempo, os verbos “ser” e “estar” passam a ser conhecidos, de acordo com as gramáticas tradicionais, como verbos de ligação, devido à principal função de relacionar o sujeito ao predicado.

Em línguas de forte internacionalização como o inglês, por exemplo, os verbos “ser” e “estar” aparecem imersos em um único verbo “to be”, e seu uso irá esclarecer ao leitor (falante) se possui caráter de estado temporário, permanente ou ainda outro sentido, como é o caso do verbo “ter”, dependendo do contexto. No exemplo (1), o verbo “to be” conjugado no presente simples (simple present) tem o sentido de “ser”. No exemplo (2), por sua vez, o verbo “to be”, que também aparece conjugado de acordo com o mesmo tempo verbal, tem sentido de “estar”. Já no exemplo (3), podemos observar que o verbo “to be” não apresenta função de “ser”, nem “estar”, mas sim de “ter”.

- (1) I am Mary (eu sou Mary).
- (2) I am hungry (eu estou com fome).
- (3) I am fourteen years old (Eu tenho catorze anos de idade).

Tais exemplos corroboram a ideia de Marshall (2003), o qual afirma que “os verbos possuem grande variedade semântica e gramatical, o que impede sua rápida generalização”. Nas línguas latinas como o espanhol e o português, os verbos “ser” e “estar” designam, respectivamente, estado permanente e estado temporário, e, embora haja contextos em que ambos podem ser usados na mesma oração, há outros em que usar-se um pelo outro compromete o sentido das sentenças, conforme podemos averiguar nos exemplos (4), (5) e (6):

- (4) O copo está na mesa (contexto inapropriado para o uso do verbo “ser”)
- (5) O copo é de plástico (contexto inapropriado para o uso do verbo “estar”)
- (6) Ela é casada – Ela está casada. (contexto apropriado para os usos de “ser” ou “estar”).

Sendo assim, observa-se que “[o verbo] consiste, portanto, numa palavra cujo referente não é tão claro quanto o substantivo; assim sua aquisição costuma ocorrer de forma mais gradual” (BEFILOPES, 2007, p. 445). Na língua tétum, os verbos “ser” e “estar” podem ser considerados, diversas vezes, inexistentes, ocorrendo, portanto, a ligação direta entre sujeito e adjetivo (exemplo (7)), substantivo (exemplo (8)):

(7) Ha’u kole. (Eu [estou] cansada).

(8) Ha’u feto (Eu [sou] mulher).

Vemos, a partir dos exemplos, que a língua tétum possui a sua forma de vinculação de sujeito e adjetivo sem o uso dos verbos “ser” e “estar”, efetivando a comunicação, ainda que sem um verbo para indicar permanência ou temporalidade.

Aplicada nossa pesquisa com os estudantes tetunófonos, observamos que a afirmação de Befi-Lopes et al. (2007): “Os verbos relacionados com ações físicas são identificados com maior frequência do que aqueles que se referem a estados mentais”, é confirmada. Entretanto, também não se pode ignorar o fato desses verbos não estarem presentes na língua tétum com as mesmas características que apresentam na língua portuguesa, o que certamente influencia no processo de apropriação dessa língua pelos timorenses.

4. Procedimentos metodológicos

Nessa pesquisa, analisamos produções escritas de alunos de um Departamento da Faculdade de Geologia e Petróleo da Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL). Esses alunos, no momento em que realizaram as produções, frequentavam a disciplina de Língua Portuguesa I, ministrada por uma professora integrante do GEDILP. As aulas dessa disciplina ocorreram no 1º período letivo de 2014 para duas turmas do 1º semestre do referido curso.

Na avaliação final, a professora propôs, dentre outras questões, a seguinte pergunta: “Qual sua opinião sobre as aulas da disciplina de Língua Portuguesa I, baseado nas suas próprias experiências?”. Optamos por analisar as 46 produções escritas apresentadas para essa questão, por considerarmos que em suas respostas os alunos seriam levados a situações que necessitassem da utilização dos verbos “ser” e “estar”.

Definido o corpus de análise, realizamos a seguinte categorização dos dados: número de ocorrências do verbo “ser”; uso inadequado do verbo “ser”; uso adequado do verbo “ser”; ausência do verbo “ser”; número de ocorrências do verbo “estar”; uso inadequado do verbo “estar”; uso adequado do verbo “estar”; ausência do verbo “estar”.

Tomando como referência os estudos concernentes à teoria da AE, as experiências docentes dos integrantes do GEDILP e a inexistência de uma correlação dos verbos “ser” e “estar” entre as línguas tétum e portuguesa, utilizamos como categorias para a análise os usos inadequados desses verbos, considerando apenas os erros de emprego do verbo e desconsiderando àqueles referentes à estrutura morfos-sintática da frase; e as ausências desses verbos em contextos em que deveriam ser utilizados. É importante ressaltar que os usos adequados dos verbos analisados foram catalogados, mas não integram a análise que realizamos.

Efetuamos, na seção a seguir, a descrição e classificação dos erros encontrados de acordo com as categorias definidas e a explicação das suas possíveis causas. Apoiados nos estudos da interlíngua e da AE, buscamos compreender os erros presentes nas produções dos alunos em processo de aprendizagem do português como língua não materna, visando contribuir com o trabalho docente nesse contexto.

5. Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos na pesquisa em relação à utilização dos verbos “ser” e “estar”. Primeiramente, expomos uma tabela quantitativa das ocorrências desses verbos nos 46 textos que compõem o corpus deste trabalho. Em seguida, procederemos a análise de acordo com as categorias citadas anteriormente.

Tabela 1 – Quantidade de ocorrências e ausências dos verbos “ser” e “estar”

Ocorrências/Ausências	Quantidade
Ocorrências do verbo ser	66
Uso inadequado do verbo ser	5
Uso adequado do verbo ser	61
Ausência do verbo ser	9
Ocorrências do verbo estar	6
Uso inadequado do verbo estar	1
Uso adequado do verbo estar	5
Ausência do verbo estar	0

Por meio da Tabela 1, podemos observar que a quantidade de ocorrências do verbo “ser” é muito maior que do verbo “estar”. Sobre isso, entendemos que a pergunta “Qual sua opinião sobre as aulas da disciplina de Língua Portuguesa I, baseado nas suas próprias experiências?” e o contexto em que foi aplicada podem não ter favorecido a ocorrência do verbo “estar”. Isso porque a questão trata da opinião do aluno sobre um evento já terminado, no caso, a disciplina de Língua Portuguesa I recém-concluída.

Vale lembrar que o verbo “estar” é usado semanticamente para expressar uma condição temporária ou em processo de mudança, o que reduz a possibilidade do seu uso nesse contexto. Pelo mesmo motivo, não houve situação em que o aluno precisasse utilizar esse verbo e não o fez (ausência do verbo estar = 0 ocorrências). Por outro lado, o verbo “ser”, que serve para expressar condição permanente ou uma ideia estável, teve espaço privilegiado nessas produções, como fica evidenciado pelas 66 ocorrências.

Quantitativamente, chama atenção o elevado número de usos adequados de ambos os verbos: uso adequado do verbo “ser” (61 ocorrências); uso adequado do verbo “estar” (5 ocorrências), o que corresponde respectivamente a 92,4% e 83,3% do total de ocorrências. Esses dados de certa forma contradizem nossa expectativa inicial, baseada na não correlação desses verbos entre as línguas tétum e portuguesa. A nosso ver, esse seria um fator de interferência na produção escrita dos alunos. Entretanto, os resultados apontaram que esses alunos são competentes no que diz respeito ao emprego dos verbos “ser” e “estar”.

Quanto aos usos inadequados do verbo “ser” (5 ocorrências), atribuímos a cada um dos erros duas possibilidades de uso adequado, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Usos inadequados do verbo “ser” e suas possibilidades de uso adequado

Textos	Fragmento	Causa 1 - mantém o "ser"	Causa 2 - exclui o "ser"
12	“eu acho é uma materia um pouco de difícil (...)”	Ausência da conjunção que que liga a oração subordinada substantiva para formar "eu acho que é uma materia..."	Uso excessivo do verbo "ser" para formar "eu acho uma materia um..."
20a	“A professora ensina é muito bom (...)”	Ausência da conjunção subordinativa quando para formar "Quando a professora ensina é muito bom"	Uso excessivo do verbo "ser" devido à troca do advérbio bem pelo adjetivo bom
20b	“(...) porque a professora é muita paciência”	Seleção incorreta do substantivo paciência ao invés do adjetivo paciente para formar "porque a professora é muito paciente"	Seleção incorreta do verbo ser , quando deveria ser o verbo ter para formar "porque a professora tem muita paciência"
38	“a professora tem metodo de ensinar é muito bom (...)”	Ausência do pronome relativo que para formar "a professora tem método de ensinar que é muito bom"	Uso excessivo do verbo "ser" para formar "a professora tem método de ensinar muito bom"
46	“a maneira de ensinar pela professora é diferença com os professores de Timor-Leste”	Seleção incorreta do substantivo diferença ao invés do adjetivo diferente para formar "a maneira de ensinar pela professora é diferente"	Seleção incorreta do verbo ser , quando deveria ser o verbo ter para formar "a maneira de ensinar pela professora tem diferença"

A primeira possibilidade pressupõe a permanência do verbo “ser” na frase e a segunda o exclui. Nas ocorrências 12 e 20a, houve a ausência de uma conjunção (que/ quando). As ocorrências 20b e 46 indicam uma seleção incorreta do substantivo no lugar do adjetivo (paciência/paciente; diferença/diferente). Na ocorrência 38 observamos a ausência do pronome relativo (que). Em relação à segunda possibilidade de uso adequado, as ocorrências 12, 20a e 38, apresentam o uso excessivo do verbo “ser”, ou seja, ele poderia ser suprimido sem prejuízo no sentido da frase. Nas ocorrências 20b e 46 houve a seleção incorreta do verbo “ser” quando deveria ser utilizado o verbo “ter”. Relacionando essas possibilidades às causas dos erros propostas por Santos Gargallo (2004), é possível enquadrar as ocorrências como casos de “aplicação incompleta das regras da língua meta”.

No Quadro 2, apresentamos os casos de ausência do verbo “ser” (9 casos), aos quais atribuímos à não correlação desse verbo nas estruturas correspondentes à língua tétum, conforme podemos observar pela comparação das frases produzidas em português com suas respectivas traduções para o Tétum (língua em comum dos integrantes desta pesquisa).

Quadro 2 – Casos de ausência do verbo “ser”

Textos	Fragmento	Causa	Interferência da língua tétum
2	“Quando professora ensinei muito bom (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "quando a professora ensinou foi muito bom".	<i>Bainhira profesora hanorin di'ak tebes.</i>
2	“eu gosto mais de aprender a língua portuguesa mas muito difícil (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "eu gosto mais de aprender a língua portuguesa, mas é muito difícil".	<i>Ha'u gosta tebes aprende lian portugês maibé susar loos/ Ha'u gosta liu aprende lian portugês maibé susar loos.</i>
2	“(...) verbos para as frase que uzado (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "verbos para as frases que são usadas".	<i>Verbu sira-ne'ebé uza tiha iha fraze.</i>
8	“(...) não tem comportamento que muito mal (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "não tem comportamento que é muito mal".	<i>La iha hahalok ne'ebé aat liu.</i>
26	“os métodos que professora uza boa (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "os métodos que professora usa são bons".	<i>Métodu sira-ne'ebé profesora uza ne'e di'ak.</i>
27	“Eu acho que muito bom (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "eu acho que é muito bom".	<i>Ha'u hanoin ne'e di'ak loos/tebes.</i>
32	“Eu acho que muito bom (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "eu acho que é muito bom".	<i>Ha'u hanoin ne'e di'ak loos/tebes.</i>
40	“o método de ensino da Professora também cheia de criatividade e muito dinâmico (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "o método de ensino da Professora também é cheio de criatividade e muito dinâmico".	<i>Profesora nia métodu hanorin mós nakonu ho kriadividade no dinámiku loos.</i>
41	“a maneira de professora também interessante no mundo global (...)”	Ausência do verbo ser devido à inexistência de uma correlação exata na língua tétum para formar "a maneira de professora também é interessante no mundo global".	<i>Profesora nia estilu mós interessante iha mundu globál.</i>

Relacionando os trechos apresentados no Quadro 2 com as causas dos erros propostas por Santos Gargallo (2004), todos os casos evidenciam interferência da língua tétum.

Sobre o verbo estar, encontramos 1 caso de uso inadequado no texto 45:

“Baseando na minha experiência sobre está disciplina de lingua portuguesa [...]”

Uma explicação possível para a ocorrência desse uso inadequado seria a semelhança entre o pronome demonstrativo esta e o verbo estar conjugado na 3ª pessoa do singular, o que pode ter causado a troca de um pelo outro na tentativa de formar a frase:

“Baseando na minha experiência sobre esta disciplina de língua portuguesa [...]”.

Atribuímos esse erro à causa de aplicação incorreta das regras da língua meta, o que configura um tipo de erro intralinguístico. Outra possível explicação seria o uso indevido do acento agudo no pronome demonstrativo, que pode ter sido causado por distração (SANTOS GARGALLO, 2004).

5. Considerações Finais

A consideração dos erros nos processos de ensino-aprendizagem de uma língua não materna é fundamental para a elaboração de procedimentos didáticos. Nesse sentido, o conhecimento de interlíngua e análise de erros auxiliam os docentes a orientar o processo de análise e correção das produções escritas dos alunos, pois essas produções indicam os caminhos que os aprendizes percorrem na interlíngua em direção à língua meta.

Esta pesquisa evidenciou que, apesar da não correlação do uso dos verbos “ser” e “estar” entre as línguas tétum e portuguesa, os alunos apresentaram bom desempenho no uso desses verbos. Considerando a interlíngua, é possível afirmar que muitos alunos já se apropriaram das regras que regem o uso dos verbos “ser” e “estar” na língua portuguesa. Quanto aos usos inadequados, a AE permitiu identificar as causas desses usos, o que possibilita pensar a elaboração de estratégias e materiais didáticos adequados à realidade específica desta pesquisa e a contextos semelhantes.

Muito além da realidade da sala de aula pesquisada, o olhar sobre as produções dos aprendizes pela lente dessas teorias funciona como uma forma eficiente de lidar com o desafio de ser professor estrangeiro de LP em Timor-Leste. Isso se dá porque geralmente essa é uma sociedade pouco conhecida pela maioria dos docentes provenientes de cooperações internacionais, principalmente devido à escassez de referenciais teóricos publicados.

Referências

- BEFILOPES, Débora Maria; CÉRCERES, Ana Manhani; ARAUJO, Karina. Aquisição de Verbos em Pré-Escolares Falantes do Português Brasileiro. In: Revista CEFAC, São Paulo, v.9, n.4, outdez, 2007. pp. 444452.
- CIPRO NETO, Pasquale. Gramática da Língua Portuguesa / Pasquale Cipro Neto, Ulisses Infante. São Paulo; Scipione, 2003.
- CAHEN, M. Lusitanidade e lusofonia: considerações conceituais sobre realidades sociais e políticas. Disponível em: <http://www.pluralpluriel.org/index.php?option=com_content&view=article&id=275:lusitanidadeelusofoniaconsideracaoconceituaisobrerrealidadessociaisepoliticasc&catid=77:numero7languevoixcultures&Itemid=55> .Acesso em: 29 out. 2014.
- CORDER, S. P. The significance learner's errors. In: IRAL. v. 4, p. 161170, 1967.
- _____. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: IRAL. v. 9, n. 2, p. 147160, 1971.
- COSTA, Luís. A Língua. Fator de identidade leste-timorense. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.), Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários. São Paulo: EDUC, 2012.
- DURÃO, A. B. de A. B. Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina: UEL, 1999.
- FERNANDEZ, S. Interlengua y análisis de errores. Madrid: EDELSA, 1997.
- HULL, Geoffrey. Timor – Leste: Identidade, Língua e Política Educacional. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Camões, 2001.
- LIMA, C.H.R. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio; 1982. p.553.
- MARSHALL, J. Nounverb dissociations: evidence from acquisition and developmental and acquired impairments. J Neurolinguistics. 2003; 16. Pp.6784.
- SANTOS GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.) Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.
- SELINKER, L. Interlanguage. In: IRAL. v. 10, n. 3, p. 209231, 1972.

The Role of Portuguese Language in Tetun Cultural Identity Development

Elvis Fernandes Brites Da Cruz
FEAH, Universidade Nacional Timor-Lorosa'e (UNTL)

When two people from different races and different languages met each other for the first time, they would find it hard to communicate to one another. Communication is the most important factor in people's daily life, from communication people can share ideas to one another and their culture. *The author would like to define culture in simple words as "how people relate to one another and share their values and beliefs. Westby (1993) states, " Culture is how and why we behave in certain ways, how we perceive reality, what we believe to be true, what we build and create, and what we accept as good and desirable" (p.9).* We could view this from 500 years ago when the Portuguese colonized East Timor, they didn't force the Timorese to learn Portuguese and the Portuguese language was only a language for all educated people during the time. The Portuguese respected the cultures and the dialects of the native people, as the result; the dialects in Timor Leste are still existing until today. The Portuguese language has not made all the dialects in Timor Leste disappeared compared to many countries which experienced the immigration and colonialism from other countries. The colonial countries forced the native people to learn to speak their language and didn't allow them to develop their culture, consequently, cultures and the dialects from the countries colonised disappeared, further the native languages of many countries were not in ortographic form and most of those languages were only in verbal forms. During the Portuguese period, the indigenious language situation remained stable and healthy. Where Portuguese was introduced it was seen as " an expansion of multilingual repertoire, rather than as a disrution to it"(Hajek 2000:401).

The existence of Portuguese language presence in Timor as **acculturation** which means the native people (timorese) accepted the Portuguese cultures without abandoning or leaving their own cultures. They adopted some Portuguese cultures to enrich their culture, examples; *Koremetan Musics* (musics for mourning), *dansa* (dance), *festa* (party) and *Catholic Religion* without abandoning their own cultures as; *tebedai* (East Timor traditional drum), *bidu* (traditional dance), *animism belief*, *sacred house*, *traditional values as fetosa and umane umane* (wife taker and wife giver) and *lia mate lia moris*.

The Portuguese came to Timor through the world discovery route did by Vasco da Gama and the evangelization Christian Catholic Religion, and the sandalwoods traide. The Portuguese had lived in Timor Leste for 500 years and put their consideration on the local tribes (local Chiefs) was very high along with its traditional structure and maintained the governance authority's within traditional tribes in the vilages without forcing the locals to accept them as the unique authority in Timor Leste. The relationship between the tribes' and the Portuguese authorities were so strong during hundreds of years where the local people did not experience any culture threatening and there were no portuguese immigrant population come to the island in a big schale and the importation of workers made by protuguese Government from other colonial countries to Timor Leste. The Portuguese-Timor was as an overseas' teritory with it's own identity, the Portuguese placed only a governor and its civil administration, a few military and the Police to work and support the colonial Portuguese Government.

The Initial Stage of Tetun Dili

The Portuguese missionaries tried harder to find a language for preaching God messages written in the bible. The priests missionaries chose Tetun Terik latter on (Tetun-Dili) from among various dialects exist in Timor as a proper language to be used as the communication mean for the people, and as the result, Tetun Dili is rich with a lot of Portuguese vocabularies because the Timorese accepted the language as means of social communication to unify all Timorese with their different ethnics linguistics (National Language). Diferent sources provide diferent

answers to the number of indigenous languages in Timor-Leste (Hajek 2002: 182), with variability introduced by definition of what constitutes a distinct variety and what constitute a dialect.

This brief history clearly shows us that *Tetum-Dili* is not a foreign language but is viewed as a mix language (Tetum-Portuguese). This happens because the missionaries didn't find enough vocabularies to translate the meaning of the information given from Portuguese as the source language to Tetum as the target language. I quote an interview done *by a journalist Rosely Forganés to the author and the researcher of Tetum Language Geoffrey Hull in 2002*. The question: In what circumstances that the Portuguese language became a central one on the development of Tetum language? Answer: absolutely to maintain a relationship that Tetum and Portuguese had which have been well functioned during 500 years through verbal mechanism, Tetum enriches itself from Portuguese. Further, Tetum has been enough for a domestic life but for the international relationship matter East Timor needs an International language such as Portuguese which has been an international traditional language for this country since ages ago. I confess that in my study, I defend Portuguese as well as Tetum in this country. My interest is to take care of Tetum and Portuguese as a fundamental base" quoted from Labortexto Editorial, 2002. Moreover Tetun-Dili is spoken in around capital, Dili, and reflects considerable Portuguese influence (Hajek 2000: 401).

Tetun Dili as the Mother Tongue for Learning Foreign Languages in Schools

Mother tongue is a language where our parents and relatives used to make conversation within them and used in the family as the tool of communication. The Timorese have a lot of dialects; we first practiced these dialects from birth and grew up in a family, if a child from a family where his or her parents come from two different dialects background, there would be an opportunity for the child to learn the two dialects, for example if the mother is from Bunak dialect and the father is from Mambae dialect two of the dialects among other linguistic groups in Timor Leste. There is a possibility for the child to practice using *Tetun Dili as a language of mediator to communicate with other members of the family, school colleagues, neighborhoods as well as other Timorese who comes from different linguistic background*. Therefore, Tetun Dili has become a mother tongue or an alternative language for Timorese children whose parents come from different linguistic background in Timor Leste.

Obviously the populations of Timor Leste whose parents use Tetun Dili in most of their daily communication are so dominant. Although, there has not been any scientific study to identify what percentage of population have used Tetun Dili as a mother tongue or a language most used in the family. However, children who enter Primary schools can speak and understand Tetun language better, but they haven't practiced writing the language using orthographic standard issued by *INL-UNTL* in the schools where they study in all territory of Timor Leste. Tetun and the standard orthographic has been applied to the general basic subject for all the Faculties within UNTIL, recently UNTL established Tetun department under FEAH.

We expect this is a mile stone to prepare qualified Tetun teachers. This indicates that if in the future the Government Policy to implementing Tetun Dili as an instruction language in the schools to introduce literacy and numeracy will be a right decision, even though there will be a lot of challenges for implementing this policy do to the lack of qualified Tetun teacher and relevant literature in Tetun. Promoting Tetun language as an instruction language to students to learn literacy and numeracy will be a way of strengthening the nationalism and national unity among all our students. I'm going to share a research information on Tetun-Dili in my undergraduate thesis in the title of *"Some Errors made by the students of Tetun Dili background at SMUK Hati Kudus Yesus Becora Dili in the school year 1996 in mastering English negative sentences (A constructive analysis)"*. The research indicates that the only mistakes that students made in learning English negative sentences is about 48.7% on malformation and 45.2% on miss ordering. Tetun Dili doesn't have enough grammatical structure as a modern language to learn grammatical structure from other developed languages, such as; English, Portuguese and Spanish, however; its vocabulary and pronunciation have been an advantage to Timorese to learn those modern languages mentioned such as; English, Portuguese, Spanish, etc. This has indicated clearly throughout the experiences where most of Timorese can learn reading and understanding some texts from other languages such as; English, Portuguese and Spanish easily.

The students can understand English when people speak slowly, they also can speak the language, however the language is transferred directly to the target language. Here is an example sentence in Tetum, **“Hau ba eskola horseik”** **“I go to school yesterday”** in English. However **“I went to school yesterday”** is the correct one according to the proper English Grammatical structure. This wrong use happens because there is no past tense in the Grammatical verb form **“ba”** in Tetum Dili and students don’t find it hard to change the subject **“hau”** in Tetum to **“I”** in English and **“eskola”** in Tetum to **“school”** in English. The format change to the phrase indicates that the students or those who have Tetum Dili as their mother tongue have chances to learn the English vocabularies but difficult in learning the English Grammar. Another example when we apply the subjects as to male and female, e.g. **“Nia la ba eskola”** in Tetum Dili **“He/she does not go to school”** in English. In English **“he”** applies for male and **“she”** applies for female. The students try most of the time to translate this sentence to English this way **“He/she not go to school”** thus the information referred is true however the grammatical form as to the subject and *omit* the auxiliary verb (do/does) are wrong because of no equal form as in Tetum Dili. Connor (1986) point out that, “English as second language (ESL) students often mention that when they write in English as a second language they translate, or attempt to translate, first language words, phrases, and organization into English”. Moreover Duly (1974) indicated some “natural sequences in child second language acquisition”. The study is conducted to the secondary students who most of them live in Dili and from different linguistic ethnics and use Tetum as the mother tongue or the language most used in the family.

Efforts to develop Tetum language

We can look at so many efforts that done before when the catholic churches wrote the catechism in Tetum to preach the principle to the people and in 1960 the Pe. Fernandes wrote a book in Tetum and other authors that are not mentioned here had been started to write some vocabulary book of Tetum Dili. During Indonesian occupation a lot of Tetum books were produced in Australia, such as: ***Mai Koalia Tetum*** Geoffrey Hull was an Australian author to the book as well as other authors. During independence era there has been an institution called INL from UNTIL currently led by Prof. Dr. Benjamin Cortereal (the former UNTIL rector) and Professor Dr. Jose Aderito Correia along with Prof. Dr. Geoffrey Hull produced books and Tetum dictionaries which are now used in among the society in Timor Leste. These efforts are still ongoing; however there are still challenges and difficulties faced as to lack of linguistic human resources and the finance to conduct its maximum function to respond to the needs of national education. These efforts have to be run better to prepare Tetum language with its adequate orthographic instruments, morphology, and Phonology, so that Tetum language can be a national and an official language with a standard on domestic consume. During operating as the national Linguistic Centre in the country, there has been no any maximum support from the Government for INL to run its programs. The Government should have a clear politic for developing Tetum Language, so that the INL can expand its function as a center to produce the Tetum books and dictionaries as well as becoming a training center for Tetum Language teachers to respond to the needs of teaching Tetum from the primary level to the higher education level from the whole territory in Timor Leste.

Overall the Portuguese language and Tetum language have taken part in the development of a cultural linguistic identity with its uniques and diferences. Tetum is unique because it is a dialect in Asia influenced on its vocabularies dominated from Portuguese language and different because it is a small language only spoken by 1 million people while Portuguese is spoken by more than 2 hundred millions of people around the world and known world widely. The influences of Portuguese language on Tetum for 500 years has been as a cultural patrimony which handover to the generations of the two countries Timor Leste and Portuguese in the future where the Timorese may view the Portugal as a friendly country and to more strenthen the lusofone objective. Tetum is a mother tongue to us all Timorese and a language that can strengthen the relationship among the timorese from the different linguistic ethniques in a home called Timor Leste.

References

- Connor, U, "A study of cohesion and coherence in ESL, students writing." *Papers in linguistics:International Journal of Human Communication* 17,no 3 677-696. New York: Cambridge University Press, 1984.
- Duly, H.,and M.Burt, "Natural siquencies in child Second Language Aquisition." *Language learning* 24 (1974):37-53. New York: Oxford University Press.
- Hajek, J. 2000. Language Planning and the sociolinguistic enviroment in East Timor: Colonial Practice and changing language ecologies. *Current issues in language planning* 1/ 3:400-414.
- Hajek, J. 2002. Language maintanace and survival in East- Timor: all change now? Winners losers. D. Bradley, eds. *Language Endangerment and Language Maintanance*. London Routledge Curzon. 182-202.
- Westby, C, (1993). Developing Cultural compatance working with culturaly linguistically diverse families. In team in early intervantion introductory module.

Confronto de vozes: a percepção de professores timorenses sobre questões político-linguísticas

Joice Eloi Guimarães (PQLP em Timor-Leste)
Renata Tironi de Camargo (PQLP em Timor-Leste)

Introdução

A linguagem, na perspectiva desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, é resultado das atividades humanas decorrentes das necessidades comunicacionais e interacionais. Essas atividades desenvolvem-se em um contexto histórico e social em contínuo movimento, no qual a linguagem está impregnada desde seu interior, pois sua constituição se dá pelas relações sociais estabelecidas nas vivências com o outro.

Em Timor-Leste, podemos observar a relação constituinte linguagem/contexto sócio-histórico de forma evidente, haja vista a multiplicidade linguística presente no país. Dessa forma, as diferentes línguas que aqui circulam – as línguas oficiais, tétum e português; as línguas de trabalho, inglês e *bahasa* indonésio; e as demais línguas maternas – carregam ideologias e juízos de valor que permeiam a construção da atual sociedade timorense.

As valorações construídas socialmente são expressas individualmente por meio dos enunciados. Dessa forma, a inter-relação “língua” e “vida” ocorre mediante enunciados que a realizam. Os enunciados são as unidades concretas da comunicação discursiva e se constituem dialogicamente no contexto histórico, social e ideológico de uma época. Assim sendo, o enunciado não pode ser neutro, pois sua produção ocorre na utilização de signos linguísticos impregnados de índices sociais de valor, cuja escolha representa a posição ativa do sujeito que enuncia perante seu objeto e interlocutor.

A adoção da língua portuguesa como língua oficial em Timor-Leste compreende mecanismos que vão além da dimensão linguística da linguagem, o que deixa à mostra o diálogo entre domínios ideológicos provenientes de diferentes esferas sociais, como a esfera política, a esfera econômica e a esfera educativa. Os enunciados provenientes dessas esferas estabelecem relações distintas na construção dos enunciados dos sujeitos: são reacentuados, negados, aceitos, de acordo com o acento ideológico que se quer dar, a situação e a valoração social e outras variáveis que interferem nas relações dialógicas em sua complexidade.

A escolha da língua portuguesa como língua oficial em Timor-Leste, portanto, está além de uma questão puramente linguística. Essa opção demarca a posição do país em um contexto mundial, posição atenuada pela integração de Timor-Leste desde 2004 à Comunidade de Países de Língua Portuguesa. No ano de 2014, o país assumiu a presidência rotativa dessa organização. Diante da conjuntura exposta, consideramos relevante conhecer a opinião dos sujeitos timorenses acerca dessa atual posição do país e, sobretudo, buscamos compreender de que forma se dá a produção de seus enunciados em meio a esse contexto. Para tanto, inicialmente, apresentamos um breve panorama da situação da língua portuguesa em Timor-Leste e a constituição da CPLP. O terceiro tópico abordado é o caminho percorrido para a realização da pesquisa e a fundamentação teórico-metodológica que embasa a análise dos dados coletados. Após a apresentação e discussão sobre os dados, colocamos em diálogo algumas considerações.

A língua portuguesa em timor-leste

Após a independência de Timor-Leste em 20 de maio de 2002, as autoridades decidiram recuperar o idioma da antiga potência administrativa. Assim, a nova Constituição reconheceu ao português o estatuto de língua oficial, ao lado da língua nacional, o tétum.

Diante do passado recente de Timor-Leste, observa-se que a oficialização da língua portuguesa caracteriza-se como uma estratégia geopolítica para o desenvolvimento e expansão do país frente à comunidade internacional. O português como língua oficial não se justifica como um fenômeno linguístico dominante, tendo em vista o multilinguismo no país.

Para Costa (2012), a escolha da língua portuguesa leva em consideração quatro razões: (i) seu peso simbólico, por ser língua de resistência à invasão indonésia; (ii) seu aspecto identitário, já que a língua foi passada sem grandes imposições e/ou impacto; (iii) seu aspecto afetivo, pois a igreja católica sempre esteve presente em conflitos de guerra, e (iv) seu aspecto geoestratégico, tendo em vista que Timor-Leste está localizado entre a Austrália e a Indonésia, os quais têm línguas oficiais como o inglês e o *bahasa* indonésio, respectivamente.

Além disso, observa-se que a opção da língua portuguesa como língua oficial no país se deveu também pela necessidade de reconhecimento do território e da população, e não pelo número de falantes do idioma. Conseqüentemente, os timorenses têm hoje noção de que a colonização portuguesa ofereceu-lhes uma identidade própria, diferenciando-os da outra metade da ilha e das muitas outras ilhas que compõem o arquipélago indonésio. Em contrapartida, Corte-Real e Brito (2007) destacam a existência de contra-correntes quanto à questão da instauração do português como língua oficial no país, discursos geralmente proferidos por anglófonos e anglófilos vizinhos. Dentre as correntes contrárias, as autoras enfatizam as seguintes: (i) a LP é falada por apenas 5% da população; (ii) a opção pela LP não é mais que saudosismo da velha geração ao colonialismo português; (iii) a escolha da LP é uma imposição linguística como forma de monopólio de poder político e exclusão da maioria; (iv) a LP é defendida por mestiços descendentes de portugueses que querem supremacia social e cultural; (v) a LP é uma língua estrangeira e não reflete a cultura de Timor-Leste; (vi) a CPLP só tem países distantes de Timor-Leste, que não são uma potência econômica; (vii) a LP é uma língua muito difícil, dentre outras. Entretanto, diante da caótica situação sócio-linguística em que se encontra a população timorense, percebemos que a língua portuguesa em Timor-Leste passa, atualmente, por um momento de aceitação e valorização por parte dos timorenses em geral. Dessa forma, devemos garantir que o ensino do português no país contribua para a afirmação da identidade e das expressões culturais do território e que a LP contribua para integrar Timor-Leste no espaço da CPLP.

A comunidade dos países de língua portuguesa (cplp)

Em 17 de julho de 1996, os Chefes de Estado e Governo dos países lusófonos Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe se reuniram em Lisboa e fundaram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Nesse mesmo encontro, definiram os principais objetivos da organização, a saber: (i) visibilidade dos países membros no cenário internacional; (ii) cooperação em todos os domínios, e (iii) materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa. Desde então, a língua portuguesa foi vista como meio de união e aperfeiçoamento das relações internacionais entre os países para assim melhor enfrentarem a globalização que se anunciava. Os países lusófonos sabiam que o inglês estava assumindo um papel hegemônico e que o melhor caminho para resistirem à onda globalizante era unido em prol do português. Afinal, o português para os africanos já era visto como uma língua de afirmação de suas culturas, pois os diferenciava das nações africanas ao redor, falantes de inglês e francês, além de ser elemento unificador e constituidor de uma nacionalidade, de uma identidade, unindo diversas etnias em um Estado-nação.

A língua em comum seria o importante elemento responsável por aproximar e unir países tão distantes, de culturas diferentes para cooperação também na área econômica, mas principalmente na educacional e cultural. Para isso, a CPLP introduziu na história um novo conceito, a lusofonia, que reuniria diferentes culturas e etnias a partir de algo compartilhado por todos: a língua portuguesa. Para isso, a CPLP introduziu na história um novo conceito, a lusofonia, que reuniria diferentes culturas e etnias a partir de algo compartilhado por todos: a língua portuguesa (CPLP, 2014).

Em 2002, por ocasião da Independência, a República Democrática de Timor-Leste passou a integrar a CPLP. Dezoito anos depois da fundação da CPLP, a Conferência de Chefes de Estado e de Governo foi realizada pela primeira vez no continente asiático, tendo como anfitrião Timor-Leste. Nesse encontro, em 23 de Julho de 2014, e depois de várias Cimeiras de Chefes de Estado e de Governo, todas elas subordinadas a diferentes abordagens, Timor-Leste passa a assumir a Presidência rotativa da CPLP. Ademais, aprovou-se a adesão da Guiné Equatorial como Estado membro da Organização, além de outras decisões (Timor-Leste, 2014). E atualmente, a CPLP atua em todos os aspectos dos países membros, buscando unificação e cooperação educacional, econômica, social, política, entre outras áreas. Foi importante sua atuação em conflitos na Guiné-Bissau, Angola e Timor, ajudando a estabelecer diálogos entre entidades políticas naqueles países, contribuindo para o fim de crises sociais e políticas.

Fundamentação teórico-metodológica

Para a realização desta pesquisa, na qual objetivamos analisar a percepção de professores timorenses sobre questões político-linguísticas, destacamos para analisar 30 produções escritas de docentes atuantes na Universidade da Paz (UNPAZ) que participam do curso de Língua Portuguesa, nível básico, promovido pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP/CAPES/UFSC). O critério de escolha dessas produções baseou-se em nossa posição como ministrantes do referido curso.

O caminho percorrido para a realização da pesquisa teve início com a proposta de produção de um texto de opinião em que os docentes da UNPAZ responderam a seguinte questão: Qual a sua opinião sobre Timor-Leste assumir em 2014 a presidência rotativa da CPLP? Após o exercício de produção escrita, informamos aos professores que suas respostas integrariam a presente pesquisa, ou seja, seus discursos foram produzidos, inicialmente, com a finalidade de uma atividade avaliativa em sala de aula.

A análise que realizamos dos discursos produzidos pelos professores fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica. Nessa perspectiva o ser social e suas ações são considerados em sua realidade concreta, inseridos em um contexto e por ele constituídos. Tomando como referência a perspectiva sócio-histórica, mais especificamente os estudos desenvolvidos por Bakhtin¹ e demais integrantes do seu Círculo², pela teoria do dialogismo, elegemos, como foco de nossa investigação, o enunciado concreto, que, segundo Bakhtin (2011), é elo no grande diálogo da comunicação discursiva; é a realidade concreta da língua.

Os enunciados são compreendidos como a materialização das interações entre os sujeitos nas condições concretas de sua produção. Por essa razão, o enunciado como unicidade concreta (real) da comunicação humana possibilita a compreensão da atividade do homem. Com base nessa concepção de enunciado, definimos, como categorias para a análise das produções escritas dos docentes da UNPAZ, os conceitos de cronotopo (tempo e espaço) e de entonação (caráter valorativo), elementos constituintes da dimensão extraverbal do enunciado.

O conceito de cronotopo expressa as relações entre tempo e espaço na produção dos enunciados. De acordo com Amorim (2010), a análise dos enunciados tendo como base o cronotopo em que se assenta essa produção discursiva permite projetar uma visão de homem, uma vez que, sendo o cronotopo uma produção da história, “Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem.” (AMORIM, 2010, p. 105). Do mesmo modo, ainda segundo a autora, permite uma visão de um modelo de sociedade que, por sua vez, influencia também na construção dos enunciados.

A inter-relação do cronotopo com a produção dos enunciados não se dá de maneira evidente, pois nos diferentes cronotopos em que os enunciados são proferidos estão presentes vozes sociais. Essas vozes configuram-se como representantes das ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos e atuam, portanto, de modos distintos no processo de construção dos enunciados. Nesse processo, os enunciados encontram-se imersos no embate entre posições valorativas que agem na sua constituição. Diz Bakhtin (2011, p.294):

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...] Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc.

Ainda para esse autor, isso possibilita aos sujeitos o encontro e o confronto entre diferentes posições ideológicas marcadas pela aceitação ou recusa do discurso alheio. Dois tipos de palavras alheias tomam parte do processo de formação da consciência ideológica dos sujeitos sociais: a palavra de autoridade e a palavra interiormente persuasiva.

¹ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), filósofo e pensador russo que dedicou grande parte de seus estudos às questões relacionadas à filosofia da linguagem.

² O grupo conhecido posteriormente como “Círculo de Bakhtin” era formado por intelectuais russos de variada formação e atuação profissional que mantinham em comum o interesse pela filosofia e pela linguagem.

A palavra de autoridade encontra-se na comunicação social como verdade absoluta, a qual não se modifica nas relações com outras vozes sociais. A palavra interiormente persuasiva, ao contrário, constrói-se em relação dialógica com a palavra própria do sujeito, possibilitando a abertura para o discurso interior na produção de novos sentidos.

O processo de formação da consciência ideológica do sujeito social – o qual passa por movimentos de aceitação ou recusa de palavras de autoridade e palavras interiormente persuasivas existentes nas diferentes esferas sociais e na relação destas entre si – é decorrente das situações de interação específicas vividas por cada sujeito, no modo como se dão essas interações pelos interlocutores envolvidos. (MACHADO; FARACO, 2007). O desenvolvimento desse processo de constituição da consciência ideológica do sujeito social ocorre, portanto, por meio das relações dialógicas que, por sua natureza, são impregnadas de ideologias.

O espaço-tempo em que se dá o desenvolvimento da presente pesquisa, bem como a valoração do sujeito que enuncia sobre o que ele enuncia, está relacionado e imbricado no todo dos enunciados alvos de nossa análise. Sendo assim, nossa análise recai sobre os sentidos dos enunciados produzidos por docentes timorenses quando o tema é a posição a ser ocupada pela República Democrática de Timor-Leste no âmbito da CPLP.

Análise dos dados

A construção dos enunciados dos docentes que integram esta pesquisa precisa ser compreendida considerando que, em certa medida, a adoção da Língua Portuguesa como língua oficial em Timor-Leste é uma escolha realizada *para* os timorenses e não *com* os timorenses. Essa condição aponta, no plano discursivo, para a ampliação do leque de relações dialógicas entre as diferentes esferas da atividade humana, especialmente entre aquelas envolvidas na constituição e desenvolvimento das políticas linguísticas no país, tais como a esfera educativa, a esfera econômica e a esfera política.

Esse cronotopo específico (inter-relação espaço-tempo e as atividades humanas) influencia na produção dos enunciados. Morson e Emerson (2008, p. 443), com base no pensamento de Bakhtin, assim se expressam: “Os cronotopos proporcionam o fundo para tipos particulares de atividades e trazem consigo uma percepção da experiência.” Ou seja, ao mesmo tempo em que molda a produção dos enunciados o cronotopo é construído por meio dos enunciados que são produzidos em seu interior. Com base nessa compreensão, podemos inferir que, ao mesmo tempo em que as relações sociais se constituem cronotropicamente, pelo cronotopo as observamos e lhes damos sentidos.

Dessa forma, os enunciados dos sujeitos sociais no tempo e espaço em que são produzidos possuem sentidos construídos em inter-relação com esse contexto específico. No caso desta pesquisa a produção dos enunciados analisados se deu em um espaço determinado, a aula de Língua Portuguesa; e em um tempo historicamente situado, a iminência de Timor-Leste assumir a presidência rotativa da CPLP. Nesse cronotopo obtivemos o seguinte quantitativo de respostas à questão aplicada:

Favorável	Não favorável	Opinião não clara
23	1	6

É possível observar que houve um elevado número de textos com opiniões favoráveis à questão (23 textos). Isso demonstra que os enunciados dos professores mostram a assimilação de um discurso difundido socialmente que valora positivamente a presidência da CPLP por Timor-Leste, conforme exemplo:

“... eu muito contente porque Timor-Leste novo nação mais tem conficanca para assumir em 2014 a presidencia rotativa da CPLP”

Segundo Bakhtin (2011), em cada época e em cada esfera de organização social coexistem enunciados que gozam de prestígio, que são seguidos pelos grupos sociais pertencentes a essas esferas. Em contrapartida, esses

mesmos enunciados criam contextos em razão dos quais outros enunciados são desprestigiados. Essa relação dialógica entre enunciados, no interior de uma mesma esfera ou entre enunciados provenientes de diferentes esferas sociais, é constituinte da formação ideológica dos sujeitos.

O pertencimento dos sujeitos a um mesmo grupo social (no caso os professores), em uma mesma época, proporciona a esses sujeitos um horizonte social comum, o qual está repleto de valorações subentendidas que pairam na sociedade. Essas valorações, “não costumam se enunciar, posto que formam parte da carne e do sangue de todos os representantes de um grupo dado.” (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2011, p. 158), e dessa forma, organizam as enunciações dos sujeitos integrantes desse grupo social desde seu interior. Assim, observamos que a valoração do sujeito em relação ao objeto sobre o qual ele enuncia – elemento constitutivo do enunciado – reflete determinadas construções ideológicas que pairam na sociedade e que ali permanecem como “valorações subentendidas”.

Logo, o social em sua base é plenamente objetivo: trata-se antes de tudo de uma *unidade material do mundo*, que forma parte do horizonte dos falantes, [...] e da *unidade das condições reais da vida*, que geram a *comunidade das valorações*: o pertencimento dos falantes a uma mesma família, profissão, ou classe social, a algum grupo social e, finalmente, a uma mesma época, posto que todos os falantes são contemporâneos. As valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e consequentes. (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p. 158, grifos dos autores).

Entendemos, portanto, que o elevado número de textos que expressam opinião favorável à questão se dá por esse discurso ser amplamente difundido na sociedade timorense.

Porém, “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 32), ou seja, os sujeitos assumem uma posição ativamente responsiva mediante os enunciados alheios e podem apresentar discursos que se contrapõem àqueles veiculados no senso comum, como pudemos observar em um texto:

“Pessoalmente Eu não concordou para o Timor-Leste assumir cargo presidencia em CPLP 2014...”

Em relação ao número de textos dos quais não conseguimos atribuir uma opinião (6 textos), inferimos que este número seja decorrente do nível de proficiência desses sujeitos em Língua Portuguesa, ou seja, por cursarem o nível básico consideramos que não conseguiram expressar suas opiniões de forma que pudéssemos atribuir sentidos aos seus enunciados.

“Eu penso que, aqui em Timor há menos meia dúzia de pessoas não se demitem, quando estão fora do poder para melhorar servir o país sobre os objetivos de amizade e de promover cooperação em toda as áreas...”

Chama atenção também que os enunciados dos docentes que integram esta pesquisa estão diretamente relacionados às áreas de formação e atuação desses sujeitos. Sendo assim, é preciso considerar que suas escolhas discursivas são marcadas pela sua formação como professor, participe que é da esfera educativa, e que sua constituição como sujeito docente de uma determinada área constitui seus enunciados, como exemplificamos abaixo:

Professor da área da Saúde: *“É bom para Timor-Leste porque pela conferencia da CPLP os timorenses podem levantar os problemas sobre a saúde porque na realidade os equipamentos nos centros da saúde ainda não suficiente e outros problemas sobre as doenças epidemicas.”*

Professor da área de Economia: *“...Timor-Leste tem boa oportunidade para mostrar nosso capacidade para liderar sete antigo membros. É para isso governo Timor-Leste já alocou total orçamento 200 milhões para essa programa”*

Professor da área de Ciências Sociais: “...desenvolvimento persiza participação todos sidadaun ou coperação entre nação para melhorar atendimento do povo timorense.”

Professor da área de Agricultura: “preparamos muitos recurso humano para plano promover cooperação em as areas de agricultura porque Timor leste tem muitos produtos locais mais não tem muito recurso humanos para resolver os problemas sobre Agricultores.”

Os enunciados dos professores expressam concepções que se mostram fundamentais na constituição do discurso da língua oficial portuguesa em Timor-Leste. Seus enunciados, portanto, são impregnados dos sentidos que se lhes atribuem na dimensão do pequeno tempo, em sua área de atuação e também no diálogo com os demais enunciados presentes nas diferentes esferas da atividade humana, movimento que vem marcado pelo encontro da palavra própria do sujeito e a palavra do outro, a palavra alheia.

Em cada enunciado estão presentes outros enunciados – aqueles que se reportam retrospectivamente aos “já ditos” e aqueles enunciados que, prospectivamente, antecipam a resposta do interlocutor em dada situação de comunicação. Dessa forma, o enunciado orienta-se dialogicamente para o enunciado de outrem.

Com base nos enunciados dos professores podemos dizer que esses sujeitos apropriaram-se da palavra alheia, tornando-a palavra sua: “uma vez que eu opero com ela [palavra alheia] em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada na minha expressão.” (BAKHTIN, 2002, p. 294). Essa apropriação se dá ora com a palavra de autoridade, ora com a palavra persuasiva.

Em relação à palavra de autoridade observamos que o enunciado dos professores dialoga com enunciados provenientes das esferas político-administrativas, ou seja, esferas que produzem enunciados legitimados socialmente, como a lei que determina a Língua Portuguesa como língua oficial, conforme trecho abaixo:

Palavra de autoridade: “o meu opinião sobre Timor-Leste assumir em 2014 a presidência rotativa da CPLP porque Timor-Leste escolha a língua portuguesa para Língua Oficial...”

Segundo Machado e Faraco (2007), a palavra de autoridade é assimilada pelo sujeito quando a reconhece, lhe confere poder de autoridade. Para esse reconhecimento, de acordo com os autores, é necessário um processo de convencimento dos indivíduos para que esses internalizem e integrem a palavra de autoridade à sua consciência ideológica, convencimento que se dá pelo peso das esferas ideológicas na constituição e desenvolvimento de diretrizes para a vida em sociedade. Essas esferas, ao elaborarem as leis atribuem, aos enunciados que produzem, o caráter de verdade, ou seja, sua palavra representa uma palavra de autoridade na sociedade. No caso da palavra persuasiva, como aponta Bakhtin (2002, p. 100), esta “só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva”. Nesse processo interacional é possível observar a constituição dos sujeitos por meio de eventos dialógicos que promovem o encontro/confronto com as palavras de outrem, o que requer que o sujeito a reconheça, tornando-a própria e incorporando-a ao conjunto dos outros enunciados do seu discurso. Entre os argumentos que consideramos exemplos dessa relação dialógica com a palavra persuasiva, destacamos o elevado número de professores que consideram que por ser uma nação recente (se considerarmos o período pós independência da Indonésia), Timor-Leste terá muito a aprender com as demais nações que integram a CPLP, conforme trecho abaixo:

Palavra persuasiva: “Timor-Leste o novo nasão persija aprender muito problemas com amigos nassões CPLP...”

O diálogo a ser instaurado entre o enunciado dos professores e as palavras alheias com as quais eles se confrontam dependerá do modo como esses sujeitos respondem ativamente aos enunciados sobre a posição de Timor-Leste na CPLP. Vemos, portanto, que os sentidos construídos nesse contexto se dão nas fronteiras entre o que esses sujeitos reconhecem e validam como favorável ao desenvolvimento do país e àquilo que consideram como não favorável. Esse embate é constructo do diálogo ininterrupto do qual esses sujeitos fazem parte e ao qual respondem ativamente.

Considerações

Os discursos dos professores produzidos em tempos (históricos) e espaços (sociais) específicos têm seus sentidos vinculados à valoração individual ou coletiva que adquirem na sociedade. Em se tratando do cronotopo específico em que esta pesquisa foi realizada – a aula de Língua Portuguesa no momento histórico em que Timor-Leste assumiria a presidência rotativa da CPLP – observamos que os enunciados dos professores, em sua maioria, apontam que tal situação é favorável ao desenvolvimento do país. Para tanto ancoram-se em valorações expressas e subentendidas socialmente. Nos enunciados dos professores mostrou-se evidente também a influência da formação pessoal e profissional dos sujeitos, pois seus discursos foram construídos a partir de elementos que remetem diretamente a essa formação. Por fim, dada a orientação teórica que utilizamos, consideramos que este trabalho possibilita a abertura para que outros enunciados se ponham em diálogo com os que integram esta pesquisa, buscando atribuir sentido às ações humanas.

Referências

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In.: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-114.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 5 ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 2002, p. 71-164.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M.; (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CORTE-REAL, Benjamim de Araújo; BRITO, Regina Helena Pires de. Aspectos da política lingüística de Timor-Leste. Desvendando contra-correntes. MARTINS, M. L; SOUSA, H.; CABECINHAS, R. (ed). Comunicação e Lusofonia. Porto, Campo das Letras, 2007. pp.123-132.
- COSTA, Luís. A língua. Fator de identidade nacional leste-timorense. In: Bastos,. Neusa B. (org.) **Aspectos linguísticos, culturais e identitários**, São Paulo: PUC-SP, 2012.
- CPLP. Objectivos. Disponível em: <http://www.cplp.org/id-46.aspx>. Acesso em: 19 de outubro de 2014.
- MACHADO, R. H. B.; FARACO, C. A. A Linguagem praticada em interações verbais assimetricamente constituídas: que palavras podem aí se apresentar. **Revista Letras**, Curitiba, n. 72, p. 141-163, maio/ago. 2007.
- MORSON, G. S.; CARYL, E. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- TIMOR-LESTE. X Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da CPLP de Díli. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/?p=10386&n=1>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.
- VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 147-181.

ARTE, CULTURA E COMUNICAÇÃO

O Barlaque como prática cultural e pressuposto didático para o ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste

Maria da Cunha
(FEAH-UNTL)

Introdução

Este texto baseia-se no trabalho de pesquisa monográfica de Pós-Graduação de especialização em Ensino de Língua Portuguesa do programa de CAPES, apresentado em março de 2009, na Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Timor-Leste é um pequeno país, mas devido à sua diversidade étnica e cultural e a sua história, é rico em ritos tradicionais tais como, os rituais para a colheita do arroz e do milho, para a inauguração de casas tradicionais e para a união entre os casais, o denominado barlaque, que, entre muitos outros, contribuem para a manutenção da organização social de Timor-Leste e demarcam a sua identidade cultural.

Neste artigo pretendemos analisar o ritual da prática do barlaque que historicamente se constituiu enquanto um aspecto fundamental da cultura timorense e que nos últimos anos tem sido alvo de muitos questionamentos, em função das mudanças ocorridas em Timor-Leste que contribuíram para que houvesse transformações em alguns aspectos da cultura do país, principalmente na cidade de Díli.

O Barlaque de Timor-Leste

Antes da religião católica penetrar em Timor, o casamento era sempre processado segundo o modo tradicional. Os pais e os familiares negociavam o casamento dos filhos dando algo de valor, feito o ritual do barlaque a rapariga pertencia ao rapaz e eles podiam coabitar juntos na casa dos pais do noivo. A prática do barlaque abrangeu ao longo da história todo o território timorense, embora cada região o praticasse segundo os costumes herdados, o que implicava em diferenças nos seus modos de realização. Segundo Duarte¹, o termo barlaque deriva da composição do prefixo *ber* + o substantivo *laki* (marido), aliás homem, resultando o adjetivo malaio *berlaki* que significa possuir marido ou possuir homem. Contudo na óptica do Professor THOMAZ, “o barlaque, vocábulo atestado desde o século XIX, vem recenseado no Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo com o significado de “compra de mulher segundo rito gentílico”. Aparecendo igualmente no Dicionário de Tétum-Português, do cônego Manuel Patrício Mendes como substantivo, com o significado de “casamento entre gentios” e como verbo significando “casar-se ao modo gentio” (THOMAZ (1974, p. 271; apud DUARTE, 1979, p. 377). O *barlaque* sendo o ritual no qual a família do noivo, faz uma doação de bens à família da noiva, como símbolo de valor da mulher e da aliança entre as famílias, selando o contrato do casamento. A partir do estabelecimento deste contrato cria-se um laço entre as famílias que perdurará por toda a vida e que será invocado em momentos cruciais como símbolo da aliança estabelecida entre as linhagens. Timor possuía as suas leis tradicionais e uma forte estrutura social assentada na linhagem.

Impatos do *barlaque*

Embora o barlaque tenha sido um símbolo de respeito e de honra para com a mulher no passado, com as mudanças que se processavam nos últimos anos em Timor-Leste, desde 1999, este ritual passou a ser questionado, em função de debate sobre os direitos das mulheres e o questionamento dos altos custos envolvidos na sua negociação, que tem causado algumas vezes a violência doméstica. Simião (2006, p. 174-175) relata, por

¹ Lewis, 1954, p. 186-188, apud Duarte, 1979, p. 377.

exemplo, o teor de algumas peças publicitárias contra a violência doméstica de alguns anos atrás que exemplificam isso, numa delas, o Bispo de Díli, Dom Carlos Ximenes Belo declara: Tem também o problema timorense, por causa de seus costumes, por causa do seu barlaque. Às vezes os homens batem nas mulheres e dizem: ‘Eu não te bato Maria, como pessoa, bato em você como gado, do qual já paguei o barlaque’. Trata-se uma pessoa como objeto. Quer dizer, tem-se que observar a moral e o respeito mútuo. Só assim é que se pode acabar com a violência doméstica.

A importância do Barlaque e Relevância social

Segundo Souza (1998, p. 11), em Timor, a organização social tradicional assentava-se na linhagem, seguindo normas unilineares, a organização parental era fortemente patrilinear e especializara o casamento exogâmico. Isto é, o casamento fora da tribo ou de tribo diferente da sua, sendo proibido o incesto, ou casamento entre laços sanguíneos, ou seja, entre irmãos, tios e sobrinhos, considerados do mesmo sangue. As noivas eram escolhidas geralmente fora do suco, criando relações entre duas aldeias, a do marido (*fetosá*) e a da mulher (*umamane*). Os homens da aldeia *fetosá* podiam casar com mulheres da aldeia *umamane*, mas o contrário era proibido. Os *fetosá* são considerados receptores de mulheres e os doadores de mulher são os *umamane*, pois são eles que recebem o barlaque.

Na óptica de MENEZES, (2006, p. 60), este tipo de casamento é o que predomina na Indonésia que conforme Levi-Trauss o designa por “casamento assimétrico” no qual é necessária a intervenção dum mínimo de três famílias ou linhagens, repartidas cada uma em dois grupos, homens por um lado e mulheres por outro, conforme está representado na gráfica seguinte:

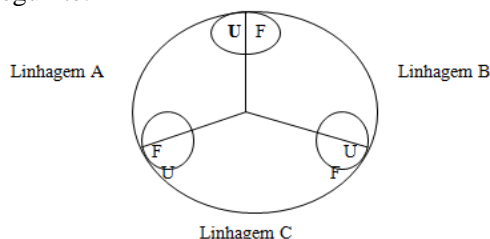


Figura 1: Representação Gráfica das Relações entre Linhagens em Timor

O mesmo autor salienta (idem: 57) que, de uma forma geral, em Timor, existiam três tipos de casamento: o casamento político, o casamento social e o casamento do povo. O casamento político era feito da aliança entre grupos com expressão militar e política. O casamento social era um casamento realizado com barlaque dentro da mesma classe social para estabelecer cooperação geral. O casamento do povo, da classe mais simples, era negociado pelos próprios familiares dos noivos, com intervenção de um intermediário, um porta voz ou um ancião.

Retomando as observações de Souza (1998, p. 11), com o tempo, estabeleceram-se normas de circulação social, por exemplo, que um filho de *liurai* (rei) só pudesse casar com a filha de outro *liurai* ou de um *dato* (nobre), ou ainda a permissão da poligamia, nos sectores elitários, como entre os *liurais*, os *datos*, ou os chefes de suco, onde esta quase sempre era facilitada pela primeira mulher, sendo ela a principal figura feminina da unidade doméstica. As últimas ou as mais novas é que faziam os trabalhos domésticos seguindo as ordens desta primeira mulher.

Novamente Menezes (idem: 56) afirma, ainda com relação à poligamia, embora houvesse, excepcionalmente, a possibilidade de viverem todos os membros duma família poligínica na mesma habitação, o normal era a existência de diversas casas, em regra, uma para cada mulher, vivendo geralmente o marido na casa da primeira mulher, cujo status é a mais elevada, sendo conhecida como *feto-boot* ou *feen-boot* (mulher grande) que tem regalias e privilégios próprios. Algumas vezes por razões de infertilidade ou por questões de saúde, a própria primeira mulher consentia com o segundo casamento.

Ainda com Menezes (2006, p. 56), a questão da poligamia estava relacionada ao cultivo da terra como diz:

o papel importante desempenhado pela mulher no amanho da terra e a sua associação ao conceito de fertilidade - a ponto de crer que a própria terra só produziria quando fosse ela a semeá-la – apontam para a existência, desde os tempos pré-lusitanos da família poligínica em Timor.

O casamento exogâmico faz com que a mulher saia da sua linhagem e passe a pertencer à linhagem do marido, por exemplo, indo para outro suco. Neste caso existe uma transacção social e simbólica que era denominada *barlaki* ou *barlaque*, constituindo uma aliança que une os nubentes de duas linhagens através do dote.

Para Menezes (idem: 58):

o barlaque não é o casamento em si, sendo somente o dote ou o requisito dum dos tipos de casamento que nem sequer é liquidado por uma única vez, sendo o habitualmente em prestações variáveis em número e quantitativo, de região em região e conforme as cláusulas contratuais.

Em Timor existem duas formas de casamentos, uma com pagamento de barlaque à família ou linhagem da mulher, outra, sem o pagamento do barlaque. O casamento com barlaque, é de tipo de residência patrilocal. Isto é, a noiva depois do casamento deve sair da sua casa de origem (*uma lisan*) para coabitar em casa do noivo. O casamento sem barlaque é de tipo de residência matrilocal. Isto é, o noivo é que deve residir em casa dos pais da noiva, trabalhando para a família.

Gostaria de destacar a realização de casamento no litoral de Oé-Cusse, que é de tipo matrilocal, isto é sem o barlaque. Segundo Corrêa (1935, p. 214) o sistema do casamento matrilinear, ou consórcio sem dote no litoral de Oé-Cusse, é uma tradição adaptada dos imigrantes de Malaca, uma vez que esta região foi a primeira a ser colonizada pelos portugueses em Timor, com a perda sucessiva de Malaca para a Holanda e das constantes ameaças holandesas às fortalezas de Solor e Flores.

Provavelmente a razão pela qual se fixou um predomínio social, cultural e simbólico de um sistema de parentesco estribado na linhagem patrilinear se deve ao fato de que o status de posições eram herdados exclusivamente pelos homens de linhagens nobres, sendo assim, um homem não poderia sair da sua linhagem, senão perderia o seu status social.

As famílias pobres que não podiam pagar o barlaque procuravam sempre uma pretendente que pudesse aceitar a sua condição e viver dentro da linhagem da noiva. Geralmente estes casos são considerados inferiores e marginalizados. Pois nos estratos superiores da sociedade timorense existia sempre a distinção e escolha de linhagens.

Na maior parte dos casos, as linhagens de Timor-Leste especializaram dominações patrimoniais que apresentavam alianças entre comunidades territoriais e aldeias independentes, ou aliança em torno de unidades territoriais significativas. O barlaque com as suas imposições de alianças e negociações sociais determinava as relações entre linhagens e a configuração dos territórios de Timor. (SOUZA, 1998, p. 11)

As negociações dos dotes não convocavam apenas terras e animais, búfalos, mas obrigavam a mobilizar frequentemente peças e instrumentos de aparato, tais como panos tradicionais (*tais*), as espadas (*surik*) de grande qualidade e requintado labor. Para estas negociações geralmente realizavam-se rituais, isto é festas e reuniões próprias, acompanhadas, de práticas culturais específicas, realizava-se o encontro entre os membros de uma linhagem e, depois desse, negociações com os membros da outra linhagem. (idem:12).

Contudo, com a evangelização católica estes rituais em alguma medida foram-se modificando, porque a comunidade social timorense conheceu outro processo para o estabelecimento do vínculo entre famílias. Os missionários se opunham também fortemente a poligamia e pregavam contra este costume, embora houvesse tolerância com relação ao barlaque em si. Como afirma Menezes (2006, p. 175) sob os efeitos da aculturação, já se contavam vários casamentos de amor e apenas com consulta da família na fase final, além dos casamentos canónicos e pelo Registo Civil português em que o consentimento dos noivos era indispensável, mesmo assim, nos casamentos por barlaque também sob a influência do cristianismo, passou a se dar alguma importância ao consentimento dos nubentes. Com isso, os filhos dos *liurais*, algumas vezes já se casavam com uma rapariga que não fosse de família de *liurai*, também por amor a filha do *liurai* podia casar-se com um filho do povo, o que antigamente não era permitido.

Processo do barlaque tradicional

Para referir o barlaque tradicional aproveitou-se a tradução resumida da entrevista com um senhor natural de Soro, Ainaro, com a faixa etária compreendida entre os noventa a cem anos e que possui muita experiência e conhecimento tradicional. Para esse senhor, o barlaque é aquilo que se pede para o casamento como cavalos, búfalos, o *surik*, *belak*, as *patacas* (o dinheiro usado antigamente), entre outros. Acrescentou-se que, uma vez que se quer tirar a filha de alguém, deve-se dar conforme a família pedir. Se não tiver na altura, deve-se fazer o possível para obter. Antigamente, o rapaz e a rapariga não se conheciam, eram os pais que faziam os contratos. Mesmo que fossem feios ou bonitos, bons ou maus, isso não era da escolha deles.

Colocou-se então uma pergunta que, se no caso após a doação dos bens, um dos dois não aceitar o casamento, que aconteceria? O velho respondeu que os dois (rapaz e rapariga) não se conheciam, eram os pais que faziam os contratos. Quando a rapariga não aceitar, deveria devolver os bens, mas se for o rapaz, então tudo o que foi dado ficaria “derretido”, ou anulado. Colocou-se então outra pergunta a respeito da troca do disco de ouro por outro objeto, em resposta, o velho disse que, naqueles tempos não podiam substituir as coisas. o mesmo acrescenta, o tio materno da noiva deve receber algo, porque ele é considerado a pedra angular da família, ou numa metáfora, o pé de uma árvore frondosa. Acrescentou ainda que a cerimónia se realizava conforme a possibilidade de cada família, isto é, as bodas poderiam durar de três a sete dias. Segundo ele depois da doação do barlaque, a rapariga veste-se e senta-se na esteira para comer. O ritual que simboliza a unificação dos nubentes é comer numa mesma tigela de barro com uma só colher. Este aspeto simbólico indica também que o barlaque serve para criar um vínculo de união entre os noivos que transcende o aspecto contratual.

O barlaque no enclave de Oé-Cusse

Revedo as afirmações de Corrêa (2009, 2ª ed. p.161) no enclave existia dois tipos de tradição. O consórcio com dote e outro sem dote. Isto é, com barlaque ou sem barlaque. No consórcio sem dote ou barlaque, é o noivo que tem de ir habitar em casa do pai da noiva, trabalhando para a família. O autor supracitado salienta que os da faixa litorânea, usam a tradição trazida pelos imigrantes de Malaca, que habitavam naquelas zonas. Os autóctones os consideravam como estrangeiros (*casse*), (ibidem). Embora se designasse casamento sem barlaque ou casamento sem dote, todavia, havia sempre uma doação aos pais da noiva, para que, mais tarde, os filhos possam adquirir o apelido do pai. Esta obrigação era representada pelo *nono*, que em tétum se designa *uma-nian*; e o *ti'o* (espécie de porta-moedas entrelaçado de fibras), que era símbolo do cigarro do pai.

Fases do casamento em Oé-Cusse:

Geralmente os processos são mais ou menos parecidos com o do resto do território, tendo três ou quatro fases: primeira fase, pedido oficial; segunda fase, troca de prenda; terceira fase, doação do barlaque; quarta fase, casamento católico. Detalhar-se á neste item, as duas primeiras fases.

Primeira Fase: *Le'uk éno'k* = Bater a porta

Um jovem depois de um período de correspondência com uma rapariga decide casar. Este dá conhecimento aos pais, que por sua vez ordenam os tios ou irmãos mais velhos para irem à casa da pretendente informar o desejo do jovem. Não se leva nada neste primeiro encontro. Apenas usam uma linguagem estética: “*hai an mone bes, nfin haef-haef natuin ia, in niit fula es nmatua nok nfumein tebtebes, onane in nloim hen hetu be. On nane, in leul kai eim ia, he mihin, he nabe'i mifetin in nanhetu.*” quer isto dizer: “um nosso filho passou por cá várias vezes e achou uma linda e perfumada flor, por isso ele queria colhê-la. Portanto mandou-nos cá para saber se podem autorizá-lo colher.” Se no caso os pais da moça conhecerem bem a família do rapaz dão uma resposta positiva. O *mano-ain*, porta-voz, que em baiqueno se designa por palamento, volta para casa satisfeito transmite aos pais do rapaz e marcam a segunda fase que é a prenda.

Se o os pais da rapariga desconhecem a família do rapaz, mandariam o palamento regressar noutra dia para saber da resposta. E, durante esse período de espera, os pais da rapariga procuram informações sobre a posição e origem da família do rapaz. Após o tempo determinado o palamento volta à casa da rapariga para saber a resposta. Quando obtiver uma resposta positiva, entra-se logo em negociação para a segunda fase, a prenda. Esta prenda algumas vezes realiza-se nas vésperas do casamento.

Segunda Fase: Natam bale =A prenda

Para as prendas, o rapaz arranja um cordão ou fio de ouro (filigrana), pulseiras, brincos, sapatos, cortes de tecido, perfumes e coisas para maquilhagem, entre outras coisas dadas como contribuição pela família paterna e materna. A rapariga também convida os parentes, amigos e ou colegas para assistirem a cerimónia. Nesta cerimónia, costuma-se pregar multas, caso a família do noivo chegar fora do tempo determinado.

Não é permitido aos familiares do noivo **a** **entrarem** no recinto da casa da noiva, ou na tenda preparada para a cerimónia, eles deveriam ficar levantados fora do recinto, com as prendas nas mãos, em silêncio, até obterem autorização para entrar. Estes procedimentos são mais rigorosos, se a noiva pertence à família do *Usif* (liurai).

Na prenda, colocam-se acordos e compromissos. Os convidados de ambas as partes são testemunhos para as duas famílias. Depois da prenda se o noivo for cumprir uma carreira profissional noutra região ou por acaso pretender outra moça, a comprometida fica livre dele, e pode aceitar outro. E, tudo o que foi dado na prenda fica “anulado”. Mas, se a noiva é que tem uma falha em namorar com outro rapaz, a família do noivo pode protestar, e a família da noiva é obrigada a restituir em dobro aquilo que ofereceram na prenda.

Geralmente na prenda, os *annasit atoni* (anciãos da linhagem do noivo) e *annasit bifé*, (anciões da linhagem da noiva) negociam logo para o casamento religioso (católico). Nesta negociação entram logo com a entrega dos grãos de milho, *naseu pena* (debulhar milho) ou *nfé fatu* (dar pedras). Os grãos de milho representam a quantia de dinheiro ou moedas que deverão dar na véspera do casamento. Desta forma, os pais do noivo já sabem que está tudo certo e devem arranjar o *nono* e *ti'o* (símbolo da casa e do lume). O *ti'o* pode ser substituído, ou dado em prestações. Porém, o *nono* é obrigatório entregar na véspera do casamento. Se não forentregue, os filhos que mais tarde viriam nascer, não poderão levar o apelido ou sobrenome do pai. Por exemplo, se o pai chamar-se Pedro Suni e a mãe Francisca Lelam, os filhos passarão a chamar-se Filomena Lelam ou Francisco Lelam. Por isso, a família do noivo sempre esforça-se para liquidar tais obrigações na véspera do casamento.

Segundo a tradição, a primeira filha do novo casal, mais tarde deverá seguir a tradição da mãe no sentido de que o futuro noivo dela deverá dar aquilo que o pai tinha dado para a mãe. Se isso não acontecer, poderá trazer consequências negativas no futuro. Esta tradição perdura até os dias de hoje.

Alguns comentários sobre as entrevistas

Na entrevista com um senhor de Oé-Cusse, ficou implícita uma idéia de necessidade social do barlaque nas expressões, “*ainda continua-se com o processo tradicional e precisa de um certo tempo para isso mudar*”, indicando que esta prática está muito enraizada no enclave. Ainda hoje, das moedas tradicionais demonstra a preocupação com a tradição e a importância do aspecto simbólico no estabelecimento das relações entre famílias, com o uso do *nono* e do *ti'o*.



Moedas mais utilizadas para a doação do barlaque no enclave de Oé-Cusse

É interessante notar também que no final da entrevista, o entrevistado aponta para a tolerância à mudanças no barlaque, sem que este perca o seu valor social.

Na segunda entrevista, o entrevistado descreveu como era o ritual tradicional e destacou a importância do aspecto contratual do barlaque. A fala dele revelou também que mesmo na forma mais tradicional do barlaque havia uma possibilidade de escolha dos noivos, caso um dos dois desistisse do casamento. O detalhamento também que deu de aspectos simbólicos, como o ato de comer na mesma tigela, indica também que o barlaque serve para criar um vínculo de união entre os noivos que transcende o aspecto contratual.

No caso da terceira entrevista, a Senhora entrevistada revelou que não existe muitas apresentações de queixas sobre violência doméstica causadas especificamente pelo barlaque, mas tendo em vista que há muitas queixas, que se pode deduzir a partir das afirmações, entende-se que há uma relação indireta com o barlaque, em função do aspecto contratual e de posse envolvido neste. Novamente o caso apontado pela senhora, apareceu a questão da escolha dos noivos, com o exemplo dado, demonstrou o quanto o barlaque pode ser polémico. Por fim, ela frisou que, no âmbito de problemas reacionados com o barlaque, deve-se resolver através de instituições tradicionais, o que está de acordo, com as afirmações de Simião (2006), que relaciona às ações do movimento de mulheres de Timor-Leste que, em geral, tem respeitado a cultura tradicional, na hora de promover ações.

Na quarta entrevista, o senhor detalhou também a forma tradicional do barlaque e afirmou que o barlaque é símbolo de respeito e amizade entre as duas famílias. Por isso segundo o 4º entrevistado, a prática do barlaque deve permanecer ainda que de forma reduzida, por ser um património cultural. O senhor destacou ainda o aspecto da pertença da mulher à linhagem, o que não permitiria que ela se casasse novamente, caso se tornasse viúva, tendo de casar com um irmão. Todavia, o mesmo senhor reconheceu que, com isso poderia gerar poligamia, que não era mais praticado, pois hoje em dia os timorenses na sua maioria é católico, e esse ato é contra os 10 mandamentos.

Para saber a opinião dos mais novos, fez-se uma entrevista com um par de noivos recém-casados. Foi curioso observar que embora o noivo viesse de uma linhagem matrilinear, estava de acordo com o barlaque, vendo neste uma função simbólica, importante para a criação de um laço entre as famílias. Já a noiva, se mostrou muito preocupada com relação à harmonia no futuro, o que demonstra na verdade, uma preocupação com o passado, com os ancestrais, pois para os timorenses, os problemas que as pessoas enfrentam, podem estar diretamente correlacionados a rituais que não foram feitos, ou foram feitos de forma inadequada. Ao que tudo indica a fala da noiva, demonstra receio de que se o barlaque não fosse realizado, o casal poderia enfrentar problemas no futuro.

De uma forma geral, a partir da bibliografia selecionada e a observação no campo demonstra que o barlaque tem uma força social muito grande em Timor-Leste, e que tem uma flexibilidade para se adaptar ao longo do tempo. Embora se revelou que o catolicismo impôs alguma redução aos hábitos culturais de Timor, incluindo o barlaque, as mudanças atuais também têm provocado mudanças na cultura tradicional, entretanto os principais traços dela tendem a resistir e continuarem preservados.

O barlaque como pressuposto didático.

A partir das pesquisas bibliográficas pôde-se observar a importância histórica e a relevância social do barlaque para as comunidades timorenses, destacando o ritual e as etapas de sua organização, assim como dando exemplos do barlaque em Oé-cussi e em Díli. Neste sentido, foi possível observar alguns aspectos dos seus processos de transformação ao longo do tempo. Evidenciou-se também que o processo de mudança na forma do barlaque é inevitável, mas que a sua importância na estruturação da sociedade timorense permanece.

As entrevistas e as observações de campo permitiram observar como tem sido visto o barlaque na actualidade, em diferentes espaços e em diferentes circunstâncias: como se tem comportado os jovens noivos com relação ao barlaque; como as instituições de defesa das mulheres o vêem e como os anciões o enxergam, dimensionando uma complexa problemática. Pois o barlaque, embora sendo alvo de críticas, muitas delas pertinentes, não deixa de ser vital para a constituição de laços de solidariedade entre as famílias, de compromisso mútuo, de trocas, que permitem o compartilhamento de riquezas e constitui a base para a existência da sociedade timorense com uma identidade comum.

O objetivo desta terceira parte foi trabalhar com os estudantes do ensino superior, no caso, do curso de Economia e Gestão, na disciplina de Língua Portuguesa a questão do barlaque, observando como eles se portam diante desta tradição, quais são os seus conhecimentos, se a vêem como importante ou não, se compreendem a sua dinâmica, se pretendem se casar com a negociação do barlaque e se são a favor dele ou não. Optou-se por escolher a turma mencionada, porque o barlaque tem implicações na economia e acredita-se que os discentes deste curso com a faixa etária compreendida entre os 22 a 24 anos de idade possuem alguma visão sobre o seu futuro.

Para tal, nesta parte apresentar-se-á primeiramente a caracterização das aulas de português no curso em questão, a seguir o planeamento que foi feito de uma sequência didáctica sobre o barlaque e a forma como foram organizadas as aulas. Ao final apresenta-se também um breve relato das aulas que foram efetivamente aplicadas na turma do curso de Economia e Gestão. A sequência de aulas preparadas e aplicadas, assim como um conjunto de redações produzidas pelos alunos seguem ao final da monografia como anexo.

A Disciplina de Língua Portuguesa no Curso de Economia e Gestão da UNTL, realizado em parceria com a FUP

A Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) é uma instituição portuguesa que está em cooperação com a Universidade Nacional Timor-Lorosa e desde o ano de 2001, e que ajudou a estruturar cursos de graduação em várias áreas, dentre os quais se inclui, o Curso de Economia e Gestão que, no princípio os professores eram todos portugueses e todas as disciplinas eram leccionadas em português.

No ano lectivo de 2005/2006 a disciplina de Língua Portuguesa passou a ser leccionada por professores timorenses, pois nessa altura já havia os primeiros formandos da licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas, formados pelo Instituto Camões. Daí para diante a língua portuguesa continuou a ser leccionada pelos timorenses, para melhor fazer compreender os alunos, utilizando também o tétum, pois muitos alunos não tinham um bom conhecimento básico do português.

Em relação aos materiais didácticos para as aulas de língua portuguesa, estes são disponibilizados pelo Instituto Camões. Há também uma coordenação do programa que orienta as áreas temáticas para o desenvolvimento das aulas nas turmas da FUP conforme se apresenta a seguir.

- a) Temas específicos das áreas de estudos, correlacionados a Timor-Leste, como por exemplo, sectores de actividades do país [Economia/Gestão]; áreas de produção agrícola [Ciências Agrárias] e áreas de aplicação das novas tecnologias [Informática e Electrotécnica].
- b) Temas de interesse geral para os alunos, que podem ser correlacionados a Timor-Leste: amizade, cultura, identidade nacional, perspectivas de desenvolvimento do país, papel da actual geração de estudantes do ensino superior, etc.

A turma em que se pretendeu aplicar o trabalho da pesquisa era composta por trinta e um alunos, sendo dez rapazes e vinte e uma raparigas, oriundos de diferentes regiões com distintas culturas. Dentre estes, existem alguns que já estão comprometidos ou noivados. Por isso, achou-se relevante aplicar a temática. Embora todas as disciplinas fossem leccionadas em língua portuguesa, eles ainda tinham grande dificuldade com a expressão escrita e oral. No âmbito das avaliações efetuou-se um teste cada bimestre. Para enfatizar os alunos na participação nas aulas, a professora abordou temas motivadores, e achou-se que o barlaque era um tema pertinente.

Plano Geral das aulas

Número de aulas	Habilidade	Objectivos	Metodologia	Tempo
1ª Aula	Ouvir / Falar	<ul style="list-style-type: none"> -Criação de um horizonte de expectativas acerca do conteúdo que será abordado posteriormente. -Reconhecimento de adornos tradicionais do casamento timorense e sua utilidade. - Desenvolvimento do vocabulário de língua portuguesa. - Resolver com correção as questões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de imagens. - Chuva de ideias acerca deste tipo de tradição. -Leitura expressiva de texto sobre o barlaque. -Resolução de questões. -Correção. 	20 min. 15 min. 25 min. 35 min.
2ª Aula	Ouvir/ Falar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer como se processa o casamento tradicional e o actual. - Compreender as relações entre o tétum e a língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Breve exposição da professora sobre o casamento tradicional. - Diálogo com os alunos sobre o processo do casamento actual e as mudanças que este sofreu. - Organização de grupos para fazer uma pesquisa sobre os vocábulos do português importados pelo tétum, no campo lexical relacionado ao casamento. 	
3ª Aula	Ouvir/Falar Ler/Escriver	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar a discussão sobre o casamento actual. -Introduzir a questão das polémicas em torno do barlaque, com a discussão de um caso de <i>kaben-tama</i>. - Desenvolvimento do vocabulário de língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Revisão sobre o processo de casamento actual. -Leitura expressiva de texto sobre o <i>kaben-tama</i>. -Conversar com os alunos sobre outras polémicas em torno do barlaque. 	
4ª Aula	Ouvir/falar Ler	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as relações entre o tétum e a língua portuguesa. - Desenvolver a capacidade de descrever aspectos gramaticais da língua. -Desenvolver a capacidade de trabalhar com análise lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dos grupos de pesquisa dos alunos do material recolhido. - Disposição no quadro das palavras recolhidas. - Comentário da professora sobre cada uma das palavras recolhidas e discussão sobre as características gramaticais do vocábulo. - Consulta ao dicionário para saber o significado original dos vocábulos. 	
5ª Aula	Ouvir/falar Ler	<ul style="list-style-type: none"> - Saber o que é um debate e quais são os objectivos de debater. -Conhecer como é a organização de um debate público.-Preparação do debate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Breve diálogo entre professora e alunos sobre as polémicas sobre o barlaque. -Distribuição de ficha. -Leitura e análise da ficha. - Organização do debate. 	20 min. 40 min. 20 min.
6ª Aula	Ouvir/falar Escrever	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a capacidade de expressão oral. -Desenvolver o léxico em português. - Expressar-se fluentemente - Adaptar o discurso à situação de comunicação específica. - Saber argumentar. - Fomular hipóteses. - Escrever com correção 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do debate. - Atividade para casa, escrever um texto com a sua opinião sobre o barlaque. 	80 min.

Análise da sequência de aulas aplicadas

Foram aplicadas em função do tempo restrito, apenas três aulas do total de seis planeadas e que seguem em anexo, assim como os trabalhos dos alunos, comentamos abaixo brevemente como foi o andamento destas aulas e os textos produzidos pelos alunos.

Na primeira aula, a partir das imagens, os alunos puderam ir formulando hipóteses relacionadas ao seu conhecimento sobre o assunto, imaginando a utilidade dos adornos tradicionais timorenses utilizados nas cerimónias rituais, nas recepções de pessoas de alto nível e também utilizados nas doações às linhagens da noiva

no casamento. O visionamento de imagens fez com que os alunos ficassem integrados no assunto, que seria abordado e pudessem compreender por si o tema. A leitura do texto adaptado “O Barlaki”, in *Colibere* da autoria do Dr. Domingos de Sousa (2007), mostra a forma tradicional do barlaque fez com que os alunos se sentissem confrontados a dar opiniões sobre a realidade actual do barlaque. Brevemente se falou sobre isso e se passou à resolução do questionário, que os alunos fizeram sem grandes dificuldades.

A segunda aula foi apresentada a forma de organização do debate, com perguntas dos alunos e esclarecimentos da professora sobre o carácter da atividade. De seguida os alunos dividiram-se em dois grupos, por coincidência ficando um grupo com maioria de meninas, a favor, e um grupo com maioria de rapazes, contra.

No dia 3 de fevereiro de 2009, foi realizado o debate. Os alunos se envolveram bastante na atividade, no início houve uma forte polarização entre os grupos, com uma reaproximação ao final com ambos defendendo a redução dos valores do barlaque. Nem todos se expressaram, apenas os mais falantes. Vários argumentos foram colocados à favor, girando em torno da preservação da cultura, da identidade e do valor da mulher. Os argumentos contra, giraram em torno da exploração da família do marido, do gasto excessivo de dinheiro que poderia ser utilizado para a educação dos filhos e para a compra da casa do novo casal. Ao final pediu-se um trabalho escrito dos alunos para que falassem sobre a prática do barlaque nos seus distritos e expõem as razões por que optaram contra ou à favor. O resultado dessa atividade apresenta também a polarização do debate.

Com esta sequência de aulas a professora pode avaliar sob forma de observação directa o nível de expressão oral (fala), compreensão oral (audição), compreensão escrita (leitura), e expressão escrita (produção textual). Também adquiriu-se mais alguma informação sobre a opinião dos jovens sobre o barlaque, o que complementa as informações, considerando que estes jovens serão no futuro os praticantes desta tradição.

Pudemos observar também algumas questões no que se refere ao conteúdo e à coesão, nas produções escritas.

No caso da escrita de um aluno oriundo de Alas, Manufahi, o conteúdo, demonstra que o mesmo pertence uma linhagem matrilocal. Baseando nos seus conhecimentos e nas observações tidas, ele optou contra o barlaque. As expressões colocadas mostraram um radicalismo contra o barlaque.

A escrita de um outro aluno natural de Suai, Covalima, demonstrou um espírito crítico, colocando questões sobre o custo elevado do barlaque que, para ele, achava que deveria ser empregue para custear os estudos dos filhos na universidade, ou construir uma casa. Embora pertença uma etnia de linhagem matrilocal, não é a favor de uma total eliminação deste tipo de tradição.

Na oposição destas ideias apresentaram-se dois textos de duas alunas a favor do barlaque. Ambas são meninas e por isso querem defender a dignidade da mulher, consentindo a prática do barlaque, mas de forma reduzida. Ambas sublinharam que este é um símbolo de dignidade e valor das duas famílias. Uma afirmou que é uma tradição transmitida pelos avós e que se mantinha até o presente. Outra realçou que a quantia que se pede no barlaque é o mesmo que se deu anteriormente no barlaque da mãe, revelando o valor da tradição.

A partir destas expressões escritas pode-se dizer que embora eles reconheçam que haja problemas com o barlaque, não obstante, não rejeitam totalmente a sua prática, mas sugerem uma redução, afirmando que a tradição faz parte da cultura.

No âmbito da coesão registaram-se muitos erros de concordância em gênero, em número e quanto ao tempo verbal. Conforme se tem observado, isto é comum na turma devido à influência das línguas maternas e do ensino em língua indonésia, uma vez que estas línguas, de um modo geral, não têm uma flexão com tantas marcações como a do português.

Conclusão

A partir da proposta da pesquisa monográfica foram feitas pesquisas bibliográficas, entrevistas e observações e também produziu-se uma sequência de aulas para serem aplicadas no ensino de português. A pesquisa apontou a relevância do barlaque para a organização da sociedade timorense e mostrou que apesar de haver um questionamento à esta prática cultural, ela tende permanecer como um traço fundamental da cultura timorense. A actividade didáctica mostrou também que um tema relacionado à cultura local potencialmente tem mais interesse para os alunos.

A elaboração de uma pesquisa aprofundada para a organização de uma sequência de aulas se revelou também como uma atividade importante para o desenvolvimento da capacidade docente, ainda mais no caso de professor de língua, que trabalha constantemente com a relação entre língua e cultura. Ainda mais no caso da língua portuguesa, uma língua que serve como veículo de expressão de diferentes culturas. Neste sentido, pesquisar sobre a cultura timorense em língua portuguesa e produzir material didático sobre esta cultura nesta língua, é mais um sinal de que ela está nas raízes de Timor-Leste.

Em todos os campos, as pesquisas poderiam ter sido mais aprofundadas, tanto na parte teórica, revisando mais e melhor os autores que trataram do barlaque em Timor. Quanto na coleta de informações de campo, que poderia revelar facetas inesperadas e visões mais diversas sobre este ritual. A parte de didática poderia ter também uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre ensino de línguas e cultura para o desenvolvimento da sequência de aulas.

Por fim, espera-se que no futuro este trabalho seja uma fonte de referência para outros trabalhos do mesmo gênero.

Referências bibliográficas

- BARROS, Jorge Duarte. *Barlaque: Casamento Gentílico Timorense*. Arquivos do Centro Cultural Português, Separata, XIV, Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- CORRÊA, Armando Pinto. *Gentio de Timor*. Lisboa: Lucas, 1935.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. *Religião-Rito*, vol. 30, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1994.
- ENGELHOFEN, Aone (orgs.). *Diversidade Cultural na Construção do Estado e da Nação em Timor Leste*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2006.
- GONÇALVES, Nelson Francisco. (Sebenta) *A competência do oral na aula de português língua não materna*. [s. l.]: [s.n.], 2005.
- MENEZES, Francisco Xavier de. *Encontro de Culturas em Timor-Leste*. Díli: Crocodilo Azul, 2006.
- SILVA, Kelly e SIMIÃO, Daniel Schroeter (orgs.) (2007), Timor-Leste por trás do palco. cooperação internacional e a dialética da formação do Estado: *Madam it's not so easy! Modelos de Gênero e Justiça na Reconstrução Timorense*, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- SIMIÃO, Daniel Schroter (2007), *Imagens da Dor: Sentidos de Gênero e Violência em Negociação no Espaço Urbano de Díli, Timor-Leste*. In: SEIXAS, Paulo Castro e.
- SOUZA, Domingos de, (2007) *Colibere*, Porto: Lidel.
- SOUZA, Ivo Carneiro de (1998), *Timor-Leste desde muito antes dos portugueses até 1769*. In: Encontros de Cultura e Divulgação em Ciências Sociais, Porto: CEPESA.

Consideração prévia

Pretende-se que esta comunicação seja uma reflexão analítica e interpretativa voltada para as belezas naturais da terra timorense, de onde se possui abarcar uma panorâmica que dava uma ideia exacta do encanto da paisagem física e do relevante valor humano timorense. É neste sentido que, todos os objectos *lulik*, os artesanatos e paisagem timorenses foram caracterizados ou baptizados como “artes”, ou “obras de artes”. No entanto, haverá uma escultura, que merece este nome, caracterizadamente timorense? Não pode hesitar a dizer que *sim*, e aceita controvérsia serena se alguém, mais entendido, pretende convencer o contrário, por isso, não se pode entender apenas a imaginária que comanda a escultura timorense, nem ossatura das obras que a evidenciam, sem se conhecerem os *lulik* que influenciam a alma timorense, a intensidade passional das crenças populares e os seus ritos agrários e fúnebres. Estes elementos são a chave principal que cifram os estilos e do acento tónico da personalidade artística timorense, como revela Ruy Cinatti (1987:13): “os timorenses são artistas artífices e a sua arte não é meramente decorativa, mas é uma aplicação que tem uma função prática”. Pretende-se produzir um estudo analítico e interpretativo sobre os objectos *lulik*, os artesanatos e paisagens timorenses que de alguma maneira se relacionam com a classificação da arte em torno da expressão “arte colonial” na “Possessão Portuguesa na Oceânia” (Castro, 1867) de Timor e da expressão mais recente a exibição das “artes nacionais” do local ao global.

Motivos artísticos timorenses

A descrição textual sobre a vida artística do povo de Timor é muito visível em *Motivos artísticos timorenses e a sua integração* (1987) de Ruy Cinatti. “Os timorenses são artistas artífices e a sua arte não é meramente decorativa, mas é uma aplicação que tem uma função prática” (Cinatti, 1987:13). Na era da colonização portuguesa, as artes e os artesanatos timorenses são, de alguma maneira, relacionar-se com a classificação da arte em torno da expressão “arte colonial” na “Possessão Portuguesa na Oceânia” (Castro, 1867) de Timor e que actualmente se encontra nos acervos dos museus etnográficos.

Os motivos artísticos timorenses estão patentes nos seus variados tipos de expressões simbólicas do sentido que se verificam nas produções artísticas. Constituindo-se, deste modo, um conjunto de reconhecimentos ao tema *habitat* e que essencialmente ligado ao estudo da geografia humana do território até ao estudo etnográfico da arte, ou antropologia da arte e que seria igual à “teoria da arte” aplicada à arte “antropológica” (Gell, 2009).

As manifestações arquitectónicas timorenses enquadram-se no nível material e cultural da sua civilização, descrita nos seus aspectos principais: estrutura social e económica, religião, artesanato, festas, etc; relacionou-se, deste modo, o *habitat* timorense é, de certo modo, determinado por vários condicionamentos da sua vida quotidiana. A consciência disto, dizia Cinatti (1987:13) que o timorense:

por muito novo e inexperiente que fosse, era um artista nato, profundamente vinculado a uma cultura que, sem ele o saber, transparecia dos desenhos oferecidos, ainda que a sua aprendizagem se houvesse processado em moldes europeus. (...). Os timorenses eram senhores de engenho que, embora se afirmasse já na decoração das casas, da panaria e dos ornamentos – até nos utensílios domésticos –, não resultava apenas da imitação pura e simples dos padrões tradicionais. Em cada timorense havia um artista latente que, por vezes, se revelava predestinado.

Contudo, recordava ainda Cinatti (1987:15) que em 1962, a “Casa Timor” exibia um variado mostruário: panos de Oé-Cussi, cestaria (as disputadas cigarreiras), objectos em corno de búfalo e em latão (o ‘crocodilo voador’ de Viqueque, as figurinhas de Lolotoi), ourivesaria de Atsabe e de Ataúro, pentes-diadema de Bazar-Tete. É necessário realçar que o Museu Nacional de Etnologia de Lisboa dispõe a colecção de objectos etnográficos de Timor-Leste recolhidos na era colonial². As peças que se encontram nesta colecção, foram recolhidas inicialmente pela Agência Geral do Ultramar, posteriormente outros antropólogos como Jorge Dias, Ruy Cinatti, Maria Olímpia Lameiras-Campagnolo e Henry Campagnolo, através dos seus trabalhos e dedicação permitiram que a colecção Timor no Museu Nacional de Etnologia de Lisboa fosse abarcando cada vez mais aspectos da vida dos timorenses.

Encontram-se também 150 objectos etnográficos provenientes de Timor no *Museu da Ciência da Universidade de Coimbra*, como informam Ana Rita Amaral e Maria do Rosário:

as colecções são constituídas, entre outras categorias, por têxteis, cestaria, utensílios domésticos e agrícolas, armas e apetrechos e instrumentos musicais”, esclarecendo ainda que “As colecções museológicas existentes na Universidade Coimbra, em particular as etnográficas e científicas, são centrais para a construção da história desta Universidade. Elas documentam significativamente períodos históricos e percursos biográficos, bem como materializam teorias científicas e relações institucionais e políticas³.

A autenticidade como ideologia do coleccionismo e exposição cria uma aura de veracidade cultural em torno de um certo tipo de arte timorense. Mas as implicações da autenticidade são mais vastas, extrapolando para uma ideologia de registo das culturas, quer através da filmagem, quer através da escrita ou do visionamento da imagem. O filme etnográfico é particularmente vulnerável a esta forma de percepção selectiva.

Nas décadas 1960, o chefe da Missão Antropológica de Timor, António de Almeida, produziu um documentário cinematográfico intitulado “Artes e Ofícios Timorenses”⁴. Publicando-se também em 1959 as “Notas sobre artes e ofícios de nativos de Timor Português” na revista *Orta Garcia*.

Artes e ofícios timorenses constituem uma forma de reprodução de um ou vários modos de saber e de ser, com reflexos em modelos diferenciados de ensino e de aprendizagem. Quer se trata do campo artístico propriamente dito ou artesanato, a articulação entre os diferentes tipos de saberes torna-se fundamental na medida em que é da troca desses aprendizados concretos que é possível, por um lado a evolução de cada um dos campos, designadamente na utilização de novos materiais, formas, cores e, por outro lado, o aproveitamento que é feito das novas tecnologias para as diversas artes.

No caso concreto é as artes feitas no pós-colonial, como o grupo de “Arte Moris” e de outros grupos de artes locais. Portanto, estes artistas têm-se evoluído no sentido de colocar em conforto os diferentes saberes, recuperando-se modelos de conhecimento e integrando tendências modernas, resultando também da sua conjugação a renovação e o desenvolvimento das condições técnicas e humanas de produção estética, tanto no aspecto técnico e cultural. Isto é, ao falar da arte e do artesanato tornar-se necessário entendê-los como um “modo de aprendizagem e de vida que se entretecem, alimentando uma cultura incorporada de reprodução e preservação” (Santos, 1997:6). *Grosso modo*, encontramos aqui a distinção entre as noções de artesanato tradicional e as novas formas de produção (artesanal, artística, de artesanato urbano ou moderno) ainda que, no caso de Timor-Leste, os

² As colecção dos objectos etnográficos catalogadas pelo Museu Nacional de Etnologia de Lisboa são: colecção de trajes típicos timorenses é representativa de todas as regiões do território, e inclui ainda teares horizontais e tramas de *ikat*; a colecção de variedades olarias de Timor que têm uma forte semelhança com a olaria da região de melanésia. Dispondo-se também a colecção de cestaria timorense que abarca não só os diferentes tipos de cestos como também o processo de criação; a colecção das espadas, o produto mais comum da metalurgia timorense, em paralelo com a colecção de espadas, o Museu Nacional de Etnologia de Lisboa detém também ferramentas de ferreiro que permitem compreender o processo de fabricação e modelação do metal. Dispõe-se ainda não só a colecção de pulseiras, colares, brincos e diademas, mas as diversas esculturas em madeira, estatuária simbólica de antepassados, frisos e portas bem como diversos instrumentos musicais como tambores, trompas, flautas e gongos. Este acervo apresenta-se como um campo de investigação em desenvolvimento que permitirá uma mais compreensão da cultura Timorense. Veja-se o site <http://www.mnetnologia-ipmuseus.pt> (acedido em 21/1/2014).

³ Fonte: “Colecções etnográficas de Timor apresentadas ao público no Museu da Ciência da UC” – http://www.ideiasconcertadas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1393:colecções-etnograficas-de-timor-apresentadas-ao-publico-no-museu-da-ciencia-da-uc&catid=21:museu-da-ciencia&Itemid=51 (acedido em 21/1/2014).

⁴ O documentário está disponível em <http://www.tvciencia.pt/> (acedido em 21/12/2014).

criadores das artes e ofícios, nem sempre as suas fronteiras sejam facilmente identificáveis e estanques nas categorias como arte de picasso, arte clássica ou moderna.

Para estimular a criação, modernização e desenvolvimento das unidades artesanais em Timor-Leste, com vista a melhorar a qualidade, originalidade, rentabilidades, estabilidade, gestão e competitividade dos criadores dos artesanais, tendo para isto que conjugar tradição com modernidade na concepção do espectro amplo do domínio de actividade dos ofícios e das micro-empresas artesanais. A este propósito, o embaixador de Portugal em Díli, Rui Quartín Santos afirma que a exposição colectiva de pintores timorenses promovida pelo Centro Cultura Português do Instituto Camões, em Maio de 2003, em Díli, é uma forma de promover os talentos dos artistas locais, entendendo, pois:

A arte é um dos elementos fundamentais da cultura e da identidade nacional de um povo. Neste desafio enorme que representa a criação de um estudo timorense soberano e independente e a reconstrução nacional sobre da destruição trazida por um passado recente, a afirmação e o esforço dos elementos dessa identidade desempenham um papel essencial. Esperamos que esta exposição possa dar uma achega, um estímulo para os artistas e criadores timorenses (Santos, 2003:4).

Precisamos defender e promover os artesanais timorenses de qualidade – económica, cultural e social – sejam utilitários ou decorativos e se integre na concepção tradicional ou moderna. Assim, “revivemos a recuperação de artes em desuso, deixamos a liberdade criadora dos artesões expressar-se em objectos que nos encantam, e fazem parte do nosso património, mas promove-se, sim, o apoio técnico e financeiro, às próprias condições de trabalho em que os artesões desenvolvem a sua actividade” (Castro, 1994:28) e todos os produtos artísticos executados pelos artistas timorenses são ‘*furak*’⁵.

Olaria

A descoberta das técnicas de cerâmica, das formas de realizar com as mãos o céu e o inferno, a vida e a morte, uma flor ou uma figura humana, está agora tão presente como no passado milenar. A cerâmica é uma arte viva de técnicas difíceis, da experimentação e do risco da aventura. É uma paixão cheia de mistérios e de constantes descobertas.

O pensamento enquanto se modela, que é o fruto mais directo da acção, a secagem e a cozedura; são o resultado da passagem para a vida, através do fogo. A decoração funciona no corpo cerâmico como uma rica veste, por vezes florida, paisagística, humana ou de motivos alegóricos. Sentir cada gesto, cada forma, transparência, textura, cor, aproxima-se mais da alquimia dos homens. O toque cintilante de uma peça de cerâmica desloca-se no vácuo como uma voz, onde os deuses chamam a nossa atenção para as formas de uma ânfora, jarra ou taça, como as de uma mulher.

A olaria no imaginário timorense é intimamente ligada aos mitos da origem das comunidades timorenses, do seu aparecimento e instalação no território, integra-se na própria antroponímia mitológica da origem das linhagens (lêem a lenda sobre a origem do barro em Rodrigues, 1962:41-42, 69; Pascoal, 1967:139). Isto é, quanto a nós, uma prova segura da sua existência na ilha como “primeira industria” feita por dois irmãos: Maupé e Paiôna” (Seixas, 2008:24). É esta mesma realidade que se extrai de algumas narrativas míticas onde a personagem principal toma o nome de uma peça de cerâmica sagrada – Kussi – tal como num conto de Ainaro. Na narrativa, “Ina-Cússi Rai-Boça Ina-Liurai”, isto é, “Mãe-Bilha Desde-o-Princípio Mãe de Liurais”, dá à luz dois filhos que, depois de inúmeras peripécias e feitos extraordinários, são proclamados liurais. Outras vezes, a cerâmica aparece expressamente referenciada como elemento sacralizado e de contornos totémicos, nas narrativas dos itinerários sagrados e de origem de certos clãs do leste de Timor, que aí arribaram em épocas míticas, transportando consigo os Kussu – vasos totémicos de cerâmica – contendo as sementes de plantas que depois

⁵ Isto é, de acordo com a mensagem inicial do *blog* de Futu Manu: “Furak [é] uma autêntica caixa de pandora. Para além de ser uma loja de pequenos presentes também é um projecto para dar a conhecer o artesanato timorense. Serve para Incentivar o artesão de rua, a dona de casa, a jovem desempregada e mulheres de qualquer bairro a produzir peças do artesanato de Timor Leste. Fornece os materiais aos artesãos e muitas vezes damos sugestões para o melhoramento de qualquer peça. Furak incentiva as mulheres a porem em prática a sua criatividade” (<http://furak.blogspot.pt/2007/07/barros-de-manatuto.html>) (acedido em 21/1/2014).

espalharam por Timor. Estes Kussu encontram-se, aliás, em muitas ‘uma-lulik’ (casas sagradas) que existem em Timor Oriental, desde a ponta leste às terras da fronteira⁶.

Alguns estudos efectuados no período colonial afirmam que a olaria existe em Timor há cerca de 4.500 anos. A olaria parece ter estado sempre limitada a determinadas áreas do território, sendo a variedade de utensílios em barro relativamente escassa. A olaria timorense constitui ocupação antiga, algo aperfeiçoada pela presença dos Chineses, e a ela se dedicam apenas as mulheres, empregando barros brancos e vermelhos. Preparada a argila, as artífices vão tomando pedaços de tamanho suficiente para a execução de determinada peça. Passados alguns minutos, das suas mãos habilíssimas, sem auxílio de torno de oleiro e por processos primitivos, saíam os utensílios desejados – panelas, bilhas, tigelas (Almeida, 1959:446) e se tais peças apresentam bom aspecto, então, as decoram com motivos diversos.

Todo o processo de fabrico depende exclusivamente da mulher. É a mulher timorense quem recolhe, selecciona e prepara os materiais, quem confecciona as peças, quem as coze e, finalmente, quem as vende no mercado e inteiramente dependente do meio geológico onde se insere a aglomeração, a olaria é, segundo os grupos, reservada ou não às mulheres de uma dada linhagem. Com o produto da venda dos potes, de que dispõem livremente, as oleiras adquirem suplementos alimentares e adereços pessoais; talvez também por isso, quando afastadas por casamento das aglomerações oleiras, se adaptam por vezes dificilmente à nova vida (Campagnolo & Campagnolo, 1992:47).

A cultura olaria continua a ser praticada, sobretudo, pela população de Manatuto, Suai e Lospalos. Nestas regiões verificam-se os novos objectos como cinzeiros e mealheiros ou outros meramente decorativos, para além de se continuarem a elaborar as panelas (Sana Rai), tigelas, vasos, pratos, taças bules e chávenas, cuja origem se perde no tempo. *Grosso modo*, todos os timorenses experimentaram, nalgum momento das suas vidas, a possibilidade de ter podido moldar o barro. Retém na sua memória, as primeiras experiências na realização de técnicas tão antigas como sejam a da panela ou rolinho, tal como os seus antepassados, que há mais de 3500 anos, realizaram peças para o uso utilitário, estas experiências parecem ter o seu lugar nos genes timorenses contemporâneos (Cf. Seixas, 2008).

Devido ao sentido estético, as obras ganharam beleza e rigor na decoração. Não se pode falar, nestas primeiras criações num objecto de arte. Ou seja, com toda a força espiritual e humana que um objecto pode conter (sendo que esta perspectiva esteja nos olhos de quem a veja), podemos, sim, falar num sentido religioso ou de adoração que tomará forte acção em rituais e cerimónias religiosas posteriormente. Contudo é inevitável a recordação das mãos manchadas de barro, o cheiro *sui generis*, a obra por vezes toscamente concebida, o gesto, a imaginação da individualidade colectiva dos timorenses.

Cestaria e latão

A cestaria é uma actividade, geralmente, praticada pelas mulheres em todo o território de Timor-Leste, durante os momentos de lazer, em noites de luar ou em dias em que a humidade facilita o manuseamento das folhas. Os recursos naturais como as fibras vegetais das folhas de palmeira são aproveitados pelas mulheres timorenses para produzirem artefactos, como o cesto, esteira e pequenas bolsas. Nesta técnica coexistem dois critérios de apreciação: a qualidade de execução da cadeia técnica (preparação das fibras, talhe em fitas com faca e gabarito, entrelaçado das fitas, complexidade das formas, evidenciando a dexteridade manual da operadora); - a profusão e a garridice dos motivos decorativos obtidos pelo acrescento de fitas coloridas, após o acabamento da obra (Campagnolo & Campagnolo, 1992:34).

Os cestos de todos tamanhos servem não só para arrumar utensílios domésticos, objectos pessoais, transportar coisas para os mercados, para colocar alimentos, cigarros, mas utilizam-se também para decorar a casa (sala de visita, escritório). Com esta técnica também adornam-se garrafas, latas, constroem-se casas em miniatura, espanta-espíritos, flores, enfim, tudo o que possa embelezar a casa.

⁶ Fonte: “A Ollaria no Imaginário Timorense” de José D. C. Arez, o texto está disponível em <http://www.timorcrocodilovoador.com.br/artesano-ollaria.htm> (acedido em 21/1/2014).

Cesto de configuração globular constituído por corpo e tampa é feita com diversos relevos, bem como a profusão de motivos coloridos aplicados dão-lhe uma textura invulgar aos cestos timorenses. Pela singularidade da sua estrutura e a qualidade técnica do seu fabrico. O cesto é utilizado para guardar objectos de estimação, em particular para guarnecer a esteira de recepção em festas/cerimónias.

Regista-se em Timor-Leste uma cadeia operatória da criação e execução de peças em latão, como escreveu o chefe da “Missão Antropológica de Timor”, António de Almeida (1959:447-448):

O fabrico de pequenos objectos decorativos em latão é outra curiosa actividade dos Timorenses. Modelam os objectos que pretendem reproduzir com cera de abelhas silvestres, que têm as suas colmeias suspensas de certas espécies de árvores, donde os timorenses as retiram por meio de fogueiras, matando ou afugentando muitos destes insectos; não obstante, quando as abelhas não regressam fazem estilos ou cerimónias propiciatórias, a fim de os bons espíritos as reconduzirem ao primitivo lugar. Modelam maravilhosamente, em cera, figuras de animais, de pessoas e de objectos vários; seguidamente, a escultura de cera é envolvida por espessa camada de argila especial, deixando apenas um gargalo com o orifício em forma de funil. Põem tudo ao fogo, accionando o fole formado por dois bambus, implantados no solo e unidos um ao outro com nós perfurados, para permitirem o movimento alternado dos êmbolos - constituídos por paus munidos de tufo de penas de galinha, na extremidade inferior. Enquanto a argila coze e endurece, a cera funde, deixando no interior a cavidade correspondente à peça a modelar. Depois retira-se o cadinho de barro refractário, também confeccionado pelos Timorenses, com o metal em fusão, que se lança no molde. Parte-se a carapaça de argila, limpa-se a figura com um espigão metálico; com uma lima dá o artista nativo os últimos retoques, e, finalmente, as peças são polidas.

Os timorenses são artistas por natureza, transformando as folhas de sisal em corda para fabrico de equipamento doméstico. “As folhas verdes de sisal são industrializadas por métodos muito primários: batendo-as com um bambu e esfregando-as com uma pedra para retirar-lhes a cutícula e a polpa exterior, reduzem-se a fios que, depois de secos, se empregam no fabrico de cordas, passadeiras tapetes e outros objectos de uso doméstico” (Almeida, 1959:447).

Ourivesaria e escultura

O ferro, o ouro e a prata são também trabalhados em Timor. Os adornos em metais preciosos são apanágio das famílias nobres timorenses. Pulseiras, colares, brincos e diademas eram orgulhosamente ostentados. Os metais utilizados pelos ourives timorenses provinham das moedas, que depois de derretidas eram convertidas em novos adornos, e, em alguns casos, as próprias moedas fazem parte dos adornos. António de Almeida afirma que

Os Timorenses são hábeis fabricantes de jóias, aproveitando, para confeccioná-las, moedas de ouro, de prata e de cobre, especialmente as segundas. Embora haja ouro de aluvião em algumas ribeiras da província, por tão escasso, dele praticamente se não servem. Uma bacia de ferro esmaltado, cheia de carvão vegetal, avivado por ar expelido através de um tubo de *fajulo* ou caniço com entrenós alongados, constitui a forja do artífice. Sobre uma pequena bigorna de ferro, parte-se, com auxílio de escopro e martelo, a moeda de prata. A fusão do metal faz-se num pequeno cadinho de barro refractário; após esta operação, a prata é vazada para um molde de barro, dando origem a um pequeno lingote. Com um martelo, adelgaça-se a arredonda-se a barra, estirando-a até poder passar através dos furos de diâmetros sucessivamente decrescentes da fieira - uma lâmina de ferro perfurada. Obtém-se assim, finalmente, um longo fio de prata que o ourives corta em pequenos troços. Destes fazem-se argolitas, que, soldadas umas às outras a fogo, produzem encantadoras e delicadas obras de filigrana: rosários, modelos de tranqueiras ou antigas fortalezas com casas erigidas sobre estacas; pulseiras e braceletes variados, algumas destas peças de complicada arquitetura; moedas enfeitadas para servirem de medalhas, etc. A par destas jóias, os Timorenses gostam imenso dos braceletes, anéis e brincos, luas de prata e de ouro, os crescentes mais ou menos artísticos que fabricam e põem na cabeça por ocasião das festas e actos solenes. As luas que as mulheres usam são gerais e exclusivamente de ouro, embora mais pequenas do que as dos homens, podendo ostentar ainda na cabeleira ganchos e pentes de tartaruga ou de ponta de búfalo, simples ou ornamentados com incrustações de prata e moedas, entre as quais se contam as libras esterlinas⁷.

⁷Fonte: <http://www2.iict.pt/?idc=21&idi=12469> (acedido em 21/1/2014); cf. Almeida (1959:448).

O metal é uma única excepção conhecida, em que uma mulher fabrica artigos de prata fundida. O trabalho do metal em Timor é do domínio exclusivamente masculino, requer uma especialização profissional sem implicar a existência de um corpo de profissionais. Ser ferreiro em Timor não significa reduzir nem fundir minério de ferro mas tão só “remodelar” ao rubro artigos de ferro (peças de recuperação, utensílios danificados (Campagnolo & Campagnolo, 1992:71). Regista-se também em Timor-Leste uma cadeia de operações que empregue a execução de esculturas em chifre de búfalo, como escreveu António de Almeida (1959: 449):

Os Timorenses dedicam-se à escultura, utilizando habitualmente chifres de búfalo; nesta arte revelam grande sensibilidade e sentido estético. Como instrumental, dispõem de serras, de escopros, de martelos de chifre ou de madeira e de catanas – que sabem fabricar e utilizam na agricultura, na derruba das árvores e como arma de ataque e de defesa. Serram primeiramente, marcando as grandes divisões do corpo humano; com a catana desbastam e o escopro recorta melhor as formas. Por fim, com a faca aperfeiçoam e evidenciam os pormenores plásticos de figura. Inicia-se depois o polimento do objecto, utilizando-se folhas ásperas como lixa, de certa espécie vegetal, operação completada com cinza. Esfregando com óleo de coco solidificado, obtém-se um maior brilho, mais realçado na limpeza final com o pano de vestir. E das pontas do chifre surgem grupos de pessoas a dançar, guerreiros armados de zagaia e escudo ou com arco e seta, luta do pé, combate de galos, elegantes garças, casas características dos povos do Leste de Timor e o *lafaec* ou jacaré voador, que, segundo uma lenda local, levou a Timor o primeiro branco, provavelmente era um português.

Partindo desta descrição, importa dizer também que o búfalo (karau) é associado ao crocodilo, que o trouxe d’além-mar, via oeste, segundo os mitos de origem, o búfalo desempenha na sociedade timorense um papel multifuncional, considerando-o como animal de trabalho, de prestígio, de cerimonial e de sacrifício. Enquanto animal de trabalho, cabe-lhe o piso das várzeas de arroz inundadas; de prestígio, porque assinala, se em elevado número, a riqueza do proprietário; nas trocas matrimoniais constitui parte da prestação masculina, a que se chama *barlaque*; também o animal de sacrifício por excelência, nos ritos propiciatórios, agrícolas e mortuários. A utilização do búfalo ou a sua armação como motivo na decoração simbólica encontra expressão na gravura em madeira, na tecelagem, na ourivesaria e na fundição. Os cornos, porém, constituem o material de que são feitos muitos objectos, significativamente denominados ‘em ponta de búfalo’. Funcionais ou de feição lúdica, estão hoje quase todos consignados ao artesanato turístico (Cinatti, 1987:142).

A significância de algumas peças

Kaibauk e Belak

As peças como a bracelete de prata é um objecto ritual por excelência na sociedade timorense. É exibida como adorno importante, porque representa o símbolo de poder e prestígio. Em alguns casos é usada como moeda de troca entre os timorenses. A decoração, que consiste numa casa miniatura ladeada por duas figuras humanas com dois galos, que se remete ao universo masculino ao qual os galos estão associados. Possuir um galo é um sinal de maturidade a que todo o timorense aspira⁸. O *kaibauk* é artefacto tradicional feito em ouro ou prata que os timorenses usam a testa em dias de festa. Este objecto representa um dos símbolos do poder no quadro político e social da sociedade timorense. O igual formato deste objecto encontra-se também em outras culturas, como na cultura dos Batak de Samatra, de Timor Ocidental e outras regiões austronésias. Provável que o *kaibauk* representa a lua, tal como o *belak* representa o sol. Quem ‘tem’ o sol e a lua, tem o poder de controlar o dia e a noite, a vida e a morte, será isso? No fundo, é este tipo de representação que se trata na sociedade timorenses, não só, mas também, na cultura de outras sociedades encontra-se outra explicação para o uso daqueles símbolos. O *belak* pode ser feita em ouro ou em prata e, frequentemente, oferecido à noiva; a sua forma circular faz lembrar o sol e a lua cheia, que faz brilha o dia e embeleza as noites, simbolizando também a beleza feminina. Não afastando, porém, a hipótese de o *belak* representa “o globo terrestre onde se inclui o território de Timor-Leste e é símbolo da unidade nacional⁹” e da dialéctica de identificação dos timorenses.

⁸ Vide o tópico de representação dos figurinos no ‘táis’ sobre a representação simbólica do galo no imaginário timorense.

⁹ Veja-se a secção de “Emblema Nacional” do artº 6 “formato e padrão”, alínea 2b, da Lei nº/2007 sobre Símbolos Nacionais da RDTL, http://www.cultura.gov.tl/sites/default/files/Simbolos_nacionais_portugues.pdf (acedido em 21/1/2014).

Casa e árvore

Cântaro de barro cozido restaurado e as suas formas (de bordo virado, gargalo tronco-cónico, bojo esférico e base achatada) são comuns na olaria timorense para as peças de transporte e armazenamento de água. As decorações a duas cores por toda a superfície usualmente referem-se a motivos naturais sendo neste caso referentes a motivos do quotidiano timorense: a casa, o cavalo, a árvore sagrada e o veado. A casa e a árvore são muito utilizadas como motivos decorativos. A árvore na cultura timorense tem uma grande importância, pois através dela que os timorenses vão buscar alimentos, os materiais com que constrói as suas casas e confeccionam o seu vestuário e os utensílios domésticos. É o símbolo de uma ordem universal, ao mesmo tempo, no plano religioso, constitui a ligação entre o mundo terrestre, celestial e o mundo dos espíritos (Cf. Paulino, 2012).

Enquanto aos planos de construção das habitações e dos seus elementos decorativos, Ruy Cinatti escreveu que a construção da casa com aspectos mais artísticos é casa dagadá, quer pela técnica e cuidado posto na obra, quer pela leveza, elegância e riqueza ornamental com que surgem, por vezes, as residências dos chefes (Cf. Castro, 1996). Acrescentando ainda Cinatti que:

Nestas habitações, o sentido arquitectónico ultrapassa de longe o seu imediato utilitarismo integrando-o num todo que atinge expressão plenamente amadurecida e estável. Elevado a mais de três metros do solo, o pavimento assenta sobre um sistema complexo de vigamento apoiado em grossos pilares. Acima das paredes da habitação evidencia-se a alta cobertura de quatro águas inclinadíssimas, revestida de um manto fibroso e escuro que chega a elevar-se a onze e doze metros de altura. A um metro do solo e sob o pavimento elevado da casa existe um estrado de madeira que em certas casas é substituído por um envazamento de terra e pedra. Desta plataforma inferior entra-se no coração da casa por meio de uma escada de mão e através de um alçapão aberto no sobrado. Cada recanto da sala - ampla divisão quadrada que atinge, nas casas dos chefes, quatro metros de lado - tem a sua função, assinalada pelo mobiliário de confecção local: armários, bancos, prateleiras, leitos de pranchas de madeira, potes e utensílios de cozinha. O arranjo interno da habitação dagadá varia em regra de acordo com a posição e riqueza do seu proprietário: em casa do liurai [aquele que detém o estatuto de chefe na estrutura social timorense] de Raça, a sala, compartimentada pelos móveis e tabuado divisório, é um somatório de pequenos recantos destinados ao repouso, à confecção dos alimentos e à arrecadação de lenha e géneros. O interior, iluminado por uma ou duas pequenas janelas e orifícios de ventilação, respira um ar de limpeza e arrumação (Cinatti, Almeida & Sousa, 1987)¹⁰.

António de Almeida, por seu lado, escreveu numa forma assemelhada com a descrição que Ruy Cinatti fez sobre a casa de dagadá. Afirmando que as habitações de da zona ponta-leste são particularmente interessantes, pois possuem um andar elevado e a sua construção, numa forma geral, é quadrangular e assente sobre prumos. O telhado é formado por quatro águas muito inclinadas, feito de capim ou folhas de palmeira solidamente fixadas a lazeres ou barrotes. No cume, um tronco de maneira obsta à infiltração das chuvas. As paredes das casas mais ricas desta região são curiosamente decoradas com desenhos geométricos, belamente cromatizados, e as traves e os cunhais artisticamente recortados e esculpido (Cf. Almeida, 1959:449).

Sagrado e objectos sagrados

Os timorenses acreditam na existência de uma força natural para além da sua existência que é o próprio Deus. Segundo eles, as árvores, as pedras, os rios e motes são lugares ocupados por mensageiros de Deus, como beenain (senhor da água), foho nain (guardião da montanha), crocodilo e outros animais que são considerados como lúlik. Os timorenses acreditam também na alma dos vivos ou dos espíritos, quer dos antepassados, quer da natureza, transformando-se num poder oculto e misterioso. Depositam a sua total confiança na natureza e os objectos como crânios humanos, espadas, bandeiras, tambores e campas dos antepassados são classificados e considerados lúlik.

¹⁰ Fonte: <http://www2.iict.pt/?idc=21&idi=12474> (acesso em 21/1/2014)



Figura 1- Crânios humanos como objecto lulik na motanha de Atabae¹¹

As paisagens

A vegetação da ilha de Timor é abundante, e as suas formações primárias apresentam um carácter místico, tendo a floresta secundária uma grande representação e um importante papel, com cobertura espessa e orlas fechadas que a tornam quase impenetrável – nomeadamente na ponta leste do território, por exemplo, no ilhéu do Jaco. De resto, o mangal é característico do litoral e emerge das próprias águas salgadas ou salobras. Na costa Sul, pluviosa, a floresta é mais rica em géneros e espécies. Talvez seja esta a ideia que tenho da minha terra Timor-Leste, onde, já no século XIX, se encontravam vários contributos dados pelos naturalistas e etnógrafos europeus, entre os quais se destacam Henry Forbes (1885:470-471 e 499-523) que, na esteira de Wallace, deixou algumas referências sobre a flora de Timor, que na sua maioria faz parte de uma série de espécies existentes no vasto Arquipélago Malaio, que ele encontrou na ilha. Para Wallace (1869:20; 1863:480): “In Timor the most common trees are Eucalypti of several species, so characteristic of Australia, with sandal-wood, acacia, and other sorts in less abundance”¹², e William Dampier (1729 [2005:21] argumentou que

The trees that grow naturally here are of divers sorts; many of them wholly unknown to me; but such as I have seen in America or other places, and grow here likewise, are these, namely mangrove, white, red and black; maho, calabash, several sorts of the palm kind: the cotton-trees are not large, but tougher than those in America: here are also locust-trees of 2 or 3 sorts, bearing fruit, but not like those I have formerly seen; these bear a large white blossom, and yield much fruit but, it is not sweet.

Timor-Leste é um jardim plantado de árvores e plantas comestíveis, nomeadamente, palmeiras, mandioca, milho, café e tamarindeiros. Como bem dizia Dampier (1729 [2005:22]), “aqui em Timor crescem árvores de tamarindo, não muito grandes”. Henry Forbes (1885:227), por seu lado, escreveu: “a vegetação de [Timor] era quase exclusivamente Melastomacex (...) o capim tomou o lugar de todas as outras formas de vegetação”.

¹¹ Fonte: fotografia de Gonçalo Antunes, 2012. De acordo a informação dada pela população local, estes crânios humanos são de guerreiros e provável que são crânios dos guerreiros timorenses que fizeram guerra contra os portugueses nos finais do século XIX e início do século XX.

¹² “Em Timor as árvores mais comuns são os eucaliptos de várias espécies, tão característicos da Austrália, como sândalo, acácias, e outras espécies em menor abundância” (Wallace 1869:20).



Figura 2- Paisagens timorenses na zona de Ili Kere Kere (foto do autor, 2012)

Considerações finais

As formas aqui debatidas incluem as pinturas em casca de árvore, areia ou rocha, as esculturas de marfim, osso e madeira, a fundição de latão, as máscaras bem como a decoração das casas e ornamentações corporais que, são bem conhecidas também em Timor-Leste. A compreensão do significado destas diversas produções exige a compreensão dos contextos culturais que as envolvem. Layton (2001) relaciona as produções artísticas particulares com os rituais, os mitos e o poder.

Percebemos que os motivos geométricos desenhados nas paredes das casas têm um sentido mais preciso: a estrela é representação da estrela da manhã. Triângulos dispostos ao longo de adições sucessivas de espirais duplas, mostram o caminho das almas, ou seja, o caminho feito pelos antepassados desde a sua morte até alcançar o lugar de repouso definitivo. Assim, a linguagem visual transforma-se, então, em linguagem de signos e símbolos. Importa salientar ainda que as significações de figurinhas nos motivos artísticos são representações simbólicas do percurso de vida de um povo e de uma nação.

Referências bibliográficas

- Almeida, António de. 1959. Notas sobre artes e ofícios de nativos de Timor Português. *Garcia de Orta*, vol. 7, nº3, pp. 445-451.
- Castro, Afonso de 1867. *As possessões portuguesas na Oceânia*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Castro, Alberto Osório de. 1996 [1943]. *A ilha verde e vermelha de Timor*. Lisboa: Fundação Oriente/Livros Cotovia
- Cinatti, Ruy. 1987. *Motivos Artísticos Timorenses e a Sua Integração*. Lisboa: IICT/Museu de Etnologia.
- Cinatti, Ruy; Almeida, Leopoldo de & Mendes, Sousa. 1987. *Arquitetura Timorense*. Lisboa: IICT/Museu de Etnologia.
- Campagnolo, Henri & Campagnolo, Maria O. L. 1992. Povos de Timor, povo de Timor: diversidade, convergências. *Revista de Estudos Orientais*, nº 3, Lisboa: FCSH-UNL, pp. 259-268.
- Forbes, Henry. 1885. *A Naturalist's Wandering in the Eastern Archipelago: A Narrative of Travel and Exploration from 1878 to 1883*. New York: Harper & Brothers publishers
- Dampier, William. 1729. *A Continuation of a Voyage to New Holland*, London: James and John Knapton at the Crown in St. Paul's Churchyard
- Gell, Alfred. 2009. Definição do problema: a necessidade de uma antropologia da arte. *Revista Poiésis*, n 14, p. 245-261.
- Layton, Robert . 2001. *A Antropologia da Arte*. Lisboa: Edições 70.

- Paulino, Vicente. 2009. Identidade e representação: uma abordagem da cultura timorense. (dissertação de mestrado), Lisboa: FCSH-UNL.
- Paulino, Vicente. 2012. *Representação Identitária em Timor-Leste: Culturas e os Média* (tese de doutoramento em Ciências da Cultura), Lisboa: FLUL.
- Pascoal, Ezequiel Enes. 1967. A alma de Timor vista na sua fantasia. Braga: Barbosa & Xavier
- Rodrigues, José B. 1962. O rei de Nári. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Wallace, Alfred Russel. 1869. Malay Archipelago: The Land of the Orang-Utan and the Bird of Paradise – A Narrative of travel, with Studies of Man and Nature. New York: Harper & Brothers publishers,.
- Wallace, Alfred Russel. 1863. “A List of the Birds Inhabiting the Islands of Timor, Flores, and Lombock”. a paper read at the ZSL meeting of 24 Nov. Proceedings of the Zoological Society of London, 1863. 480-497.

Um estudo ao “dadolin” em tétum vernáculo

Fernanda de Fátima Sarmiento Ximenes
FEAH-UNTL

1. Introdução

1.1. Antecedentes:

A presente investigação científica privilegia a recolha e estudo de dois textos orais poéticos pronunciados pelos anciãos timorenses, principalmente os de Soibada, tanto nas cerimónias religiosas, culturais, sociais ou científicas em tétum téric ou tétum vernáculo abundantes no país apenas sob formas orais tradicionais. Preferencialmente a investigadora utiliza a expressão “Tétum Vernáculo/ Tétum conservativo”, porque na realidade, o tétum utilizado por estes autores constitui língua original, ou seja, língua que não passou por influência de outras línguas nem empréstimos como afirma (THOMAZ, 2002 p. 67):

“deve notar-se que o Tétum falado fora da área original não é tão puro nem tão rico como o falado nas regiões em que é língua vernácula – o que é natural. Está hoje também muito mais mesclado de termos portugueses que o tétum original, o que resulta em parte de Díli, onde a presença portuguesa é mais forte...”

esta, se não for registada não poderá sobreviver ao tétum praça e a outras, essencialmente as de tradição escrita. No entanto, admite-se a expressão “Tétum Téric” que, (MENDES, 1935 p.291), “Téric” significa “interromper, cortar”, isto é, interromper a conversa de pessoas com críticas, ciladas, como o exemplo da campanha eleitoral para a posição de coordenadora da OMT distrital em que uma candidata tinha apresentado um longo discurso terminando com muitos aplausos; no entanto, quando teve lugar a segunda candidata, ela declarou:

“ha’u lakohi nu’u manu-inan kokotek, kokotek tolun fua kmesak; di’ak liu nu’u lenuk: noku nonok maibé natolu wa’i rai” (dito popular).

que traduzida para português, significa: “não quero ser como a galinha que cacareja várias vezes e só põe um ovo; prefiro ser cágado que, embora ande lentamente ou se estende parado no lugar mas põe um avultado número de ovos de uma só vez. Indiretamente a segunda lança uma crítica afirmando que não se pode avaliar as pessoas só pelas vagas palavras ou meras teorias; necessário será comprovar com trabalhos práticos.

Pode-se observar que em qualquer cerimónia tradicional, seja ela religiosa, científica ou política, constitui momento oportuno para que se pronunciem “hola-lia” – discursos literários dialogados; “hamulak” – preces; “dadolin” – poemas ou cantigas orais – e muito raras vezes, escritos.

Sendo cidadã timorense que quer preservar esta incomparável riqueza não queria que esta linguagem literária ficasse esquecida ou passasse despercebida nesta era de globalização para ser substituída por outras ditas mais cultas. Nesses discursos orais, os anciãos utilizam muitas expressões literárias embora predominantemente limitadas a alguns recursos de linguagem como comparação, metáfora ou antíteses e a flexão de alguns verbos que podem ser rentabilizados para enriquecer o tétum praça atualmente utilizado e padronizado. Este trabalho constitui um estudo de caso pois a recolha recai apenas sobre dois textos poéticos de Soibada não abrangendo outros espaços de falantes do tétum vernáculo.

1.2. Problemas

A carência de documentos escritos referentes à existência da linguagem literária utilizada nos textos orais timorenses, principalmente em tétum vernáculo, é muito notável. Pode-se afirmar que esta constitui um dos resultados da educação colonial em que DORES, no seu dicionário fizera uma análise crítica do domínio português e as suas consequências declarando:

“Há três séculos que Timor está sob o domínio português e ainda hoje a agricultura está no estado primitivo; não obstante a abundância de braços e a feracidade do terreno, o comércio está monopolizado pelos chineses e não se desenvolve como devia e nenhuma indústria foi criada que concorresse para o desenvolvimento da riqueza do país, quando tanta matéria-prima ali se produz espontaneamente.

A autoridade civil tem sempre descurado a instrução, e se não fossem os padres da missão não haveria um único indígena que soubesse ler. Por isso a influência do missionário em Timor é mil vezes superior à de qualquer outra autoridade, o que é decerto muito favorável ao prestígio dos governadores da colônia, os quais não vivendo em harmonia com o elemento eléctrica, vêem muitas vezes as suas ordens mal cumpridas, e até mesmo desobedecidas” (Dores, s d p.61)

Vê-se a preocupação de todos: o governo, a sociedade civil, cooperações internacionais no sentido de explorar e promover a língua materna, os recursos naturais e humanos locais mas, quase que ninguém se importa em desenvolver esta área do saber. Esses discursos provêm geralmente de anciãos cuja idade é avançada ou daqueles que, menores em idade, mas de um vasto leque de experiências. Sendo um país de múltiplas culturas, influenciadas de outras literaturas estrangeiras, a portuguesa e a indonésia predominantes, as pessoas limitam-se ao comodismo e ao modernismo suprimindo aos poucos a sua própria cultura e linguagem literária. No entanto, a oralidade constitui “uma característica dominante e não uma exclusividade”, em que a escrita vem dar continuidade a essa oralidade.

Os discursos em tétum vernáculo são pronunciados intensamente nos distritos de Manatuto (Soibada, Laclúbar, Barique) Manufahi (Fatuberlihu, Barique, Natarbora), Covalima (Suai Loro, Camanaça), Viqueque (Luca, Lacluta, Dilor,) e Atambua – Timor-Ocidental; no entanto, as pessoas estão mais influenciadas pelo modernismo. Verifica-se a influência das culturas asiáticas na variação das danças e músicas tradicionais como o uso de flores no cabelo, leque nas danças e outros enfeites e indumentária estrangeira; as literaturas escritas de outros países mais desenvolvidos como as de: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique e a oral timorense sente-se desvalorizada ou quase que ela fica esquecida.

1.3. Objetivos do estudo:

É nessa ordem de ideias que este estudo pretende:

- estudar a raiz da sua existência e das expressões literárias utilizadas pelos anciãos nos seus discursos;
- registar os discursos orais, principalmente em tétum vernáculo para os transpor para a escrita como património cultural valorizando, assim, a própria cultura local;
- salvaguardar nesta era moderna e para a nova geração;
- expandir e guardar na mente o valor literário timorense como Símbolo de Unidade das Comunidades, principalmente das falantes do tétum vernáculo, em Timor-Leste;
- preservar e promover além de fazer uma breve análise literária dos mesmos;
- transmitir aos filhos e netos desta nação a herança histórica desta geração as riquezas orais tradicionais em todo e qualquer canto deste rincão lusófono;
- constituir um elo de ligação entre gerações;
- pesquisar, conservar e promover a existência da linguagem literária;
- motivar o governo para um trabalho de recolha de lendas, adivinhas ou cantigas e outros géneros literários existentes em cada aldeia e vila para serem registados como património cultural;

- fazer análise literária dos mesmos para que o seu nível adquira uma posição mais elevada tornando-a mais culta relativamente às outras;
- divulgar e socializar para que os próprios timorenses conheçam a sua riqueza única como um valor e património culturais;
- saber respeitar os seus usos e costumes e a geração vindoura gozar da sua própria herança cultural, tradicional e literária;
- desvendar esses mistérios da utilização de discursos literários, ou seja, a origem deles e o significado de cada termo literário, principalmente nos meios rurais dos sucos e povoados e tornar realidade o sonho dos nossos antepassados, o de preservar e promover o tétum vernáculo como património cultural;
- evitar a extinção delas e das suas fontes orais;

Konis Santana¹ afirma: “um povo sem cultura, não é povo”; isto é, um povo que não põe em prática os seus usos e costumes com atividades reais, também pode-se dizer que um povo sem literatura, ou sem uma linguagem mais rebuscada, mais desenvolvida que selecione palavras mais lindas para expressar os seus sentimentos e mais adequadas aos contextos, não valoriza o esforço dos seus antepassados, consequentemente não é povo. Seguidamente será apresentado um “Dadolin” ou uma cantiga popular:

2. Dadolin

1. (M) Ba niri kabas anin oan tutun
anin niri nalotuk na'ak nia niri
2. (F) Ba nala to'os fahi-fui dalan
fahi nsama sadorok na'ak nia nala
3. (M) Kaen taha-toluk kaen sobu-selek
sobu tiha modi ha'u ki'in nodi nkaen nasahi.
4. (I) Mafoli ema oan mota rua nketa
ema oan la manu nsemo liu mota
5. (I) Mafoli ema oan mala lai to'os
ema oan la manu ntolan aifuan
6. (I) Mafoli ema oan mala lai uma
ema oan la meda nboka aikuak
7. (M) Kabani rai kdook kuda ain kole
so'i sala kabani laleo laran.

*Agostinha Soares, 68 anos,
entrevistada em Laclúbar,
aos 21 de junho de 2014*

2.1. Versão em português

1. Rapaz (R¹): Foi fiar na passagem do vento
para dizer que o trabalho de finura foi por ela feito
2. Rapariga (R²): Limpou o capim na passagem do javali;

¹ Konis Santana

- este, passando por cima, afirma ser resultado do seu trabalho.
3. R¹: Tece (entrelaça) cestos mas não termina, só com a ajuda da minha tia pode terminá-los.
 4. Mãe (M): Apreça (toma por mulher) rapariga separada por duas ribeiras ela não é pássaro que sobrevoa ribeiras.
 5. M: Se a tomares por mulher trabalha primeiro a horta ela não é pássaro que se alimenta de grãos.
 6. M: Se quiseres casar com ela faz antes a casa ela não é ave que se curva nos buracos.
 7. R¹: Não quero andar distante para cansar o cavalo melhor ser genro da vizinhança.

Traduzido por: Fernanda de Fátima. Sarmiento Ximenes

2.2. Breve análise

Estes dísticos foram recolhidos da anciã: Agostinha Soares nascida em Laclúbar ao 15 de agosto de 1935 e residente no suco de Manu-Fahi Ki'ik, sub distrito de Soibada.

É do conhecimento geral que antigamente o povo timorense vivia em pequenos povoados separados uns dos outros para terem a liberdade de circulação, ação no que se refere a atividades agrícolas, económicas, sociais, culturais e religiosas; no entanto, o colonial preparava sempre atividades coletivas, como por exemplo, o “arrolamento”, ou seja, o recenseamento da população. Este evento constituía uma chance para exigir os diferentes sucos e povoados que se reunissem na vila durante semanas de alegria manifestada em *tebedai*, *dahur* enquanto esperavam a vez de serem recenseados.

As cantigas nestas manifestações culturais podem ser comparadas com sátiras em que além de outros, têm sempre o objetivo de focar e criticar a fraqueza do parceiro como se pode comprovar com o dicionário de língua portuguesa, p 766:

“sátira – composição poética que ridiculariza os vícios ou defeitos de uma época, uma instituição ou uma pessoa”.

Neste caso, o primeiro dístico é lançado por um rapaz afirmando que a menina foi fiar na passagem do vento para que o vento pudesse contribuir para a finura do fio com o seu sopro e ser registado como resultado do trabalho dela. A rapariga timorense, antigamente, tinha que saber tecer *tais* e antes da tecelagem tinha que preparar tudo sozinha desde o fiar do algodão bruto depois de descaroçado manualmente, trabalhar a pintura, tecer,... etc. No entanto, já o trabalho preliminar é criticado ou visto como falta de competência e habilidade; quer isto dizer que ela não sabe tecer embora o *tais* seja necessário para retribuir o dote; esta era uma das condições exigidas duma noiva e é excluída da seleção, caso não tiver essas habilidades.

Ferida com a cantiga, a rapariga responde que o rapaz foi limpar a horta na passagem do javali; este, pisando o capim afirma ter sido trabalho dele. A visão da rapariga timorense é apenas limitada ao trabalho do campo o qual está habituada a ver os antepassados realizarem quotidianamente sem nunca ter pensado que o homem da sua raça pudesse desempenhar papel e realizar tarefas só confiadas aos estrangeiros brancos.

Envergonhado, o rapaz retribui dizendo que a menina não consegue terminar um trabalho de cestaria; foi precisamente pedir ajuda à Tia dele para fazer outro. A tecelagem e cestaria são trabalhos femininos domésticos que constituem condições exigidas de uma boa dona de casa.

Nesse instante a mãe, ofendida, vê-se obrigada a defender a filha com 3 (4, 5, 6) dísticos afirmando que a filha não é pássaro que possa sobrevoar ribeiras, isto é, não concorda com genro estranho, desconhecido, distante...; o rapaz tem que trabalhar a horta porque a filha não é pássaro que se alimenta de grãos e também deve fazer casa pois ela não pode curvar-se para entrar no buraco das árvores.

Uma mãe planeia sempre o melhor partido para sua filha e receia que esta venha a sofrer fome ou passar mal, partilhando o mesmo teto com familiares, mesmo que sejam os próprios sogros.

Desiludido, o rapaz, na sétima estrofe declara que não vai procurar moças distantes que só cansam cavalos² mas o privilégio de encontrar uma vizinha para sua companheira de jornada terrena. Ele sabe que a vizinha vai compreender melhor a sua situação e não terá tantas dificuldades em obtê-la comparando com alguém distante e desconhecida com muito mais exigências em dotes de casamento.

Nesta cantiga tradicional timorense, predominam recursos estilísticos como metáfora; o primeiro dístico é metáfora de mulher preguiçosa, que não sabe tecer mesmo sabendo que a tecelagem é uma exigência e uma condição para ser selecionada de entre outras; o tais é depois utilizado para retribuir o *barlaque* ou seja, o dote imposto pela família.

O segundo constitui metáfora de rapaz que não se dá ao trabalho de preparar um casamento digno de si e da sua família nem à responsabilidade do sustento familiar pelos seus próprios recursos. O primeiro verso da terceira estrofe “Kaen taha-toluk”³ trabalho de cestaria consitui metáfora de *tecelagem* porque este inicia-se sempre com três ou mais folhas de palmeira ou de “hedan” consoante a largura desejada. A expressão “taha-toluk” também é uma metonímia porque existe uma relação de contiguidade, de inclusão, de implicação, de interdependência, de coexistência entre as três folhas e a esteira ou o “koheriak” (tabaqueira ou cestinho do tabaco). Outro recurso utilizado é a anáfora no início dos três versos (4, 5, 6 estrofes) “Mafoli ema oan” e “laleo laran” *hela besik malu* – metáfora de vizinhança, familiar, conhecido ou até “asu-laka/tuananga” primos diretos com pleno direito de formar família.

O primeiro, o segundo e o quarto dístico são embelezados com rimas encadeadas como: *niri* no meio do primeiro verso e no final do segundo assim como *nlere* no meio do primeiro e no final do segundo verso da segunda estrofe; *mota* no meio do primeiro e final do segundo verso da 4 estrofe.

Verificamos, ainda, uma rima emparelhada no quarto dístico (*nketa* e *mota*), embora sejam rimas imperfeitas são rimas ricas por pertencerem a diferentes classes gramaticais “*keta*” verbo e “*mota*” nome.

A língua utilizada nesta cantiga é o tétum vernáculo com suas riquezas específicas como se pode verificar na flexão verbal dos verbos: “*niri*” do verbo “*hiri*” (fiar) **ha’u** *kiri*, **ó** *miri*, **nia** *niri*, **sira** *riri*; “*nalotuk*” do verbo “*halotuk*” (afinar) que conjugado seria: **ha’u** *kalotuk*, **ó** *malotuk*, **nia** *nalotuk*, **sira** *ralotuk* e *na’ak* do verbo “*ha’ak*” dizer, que é conjugado na terceira pessoa do singular; a sua conjugação completa seria: **ha’u** *ka’ak*, **ó** *ma’ak*, **nia** *na’ak*, **sira** *ra’ak* enquanto a primeira e a segunda pessoa do plural não flexionam.

Especificamente nos verbos: “*nlere*, *nsama*, *nsemo*, *ntolan*, *nboka*” embora seja também conjugada na mesma pessoa só *lhe* é acrescentada o prefixo **N** à base, cuja conjugação é: *ha’u* *klere*, *ksama*, *ksemo*, *ktolan*, *kboka*; **ó**, *nlere*, *nsama*, *nsemo*, *ntolan*, *nboka*; porém à terceira pessoa do plural **sira** é acrescentado o sufixo **R** no final da palavra como: **sira** *lerer*, *samar*, *semor*, *tolan*, *bokar*; “*modi*, *mafoli*” estes dois verbos “*hodi* (levar/trazer) e *hafoli* (dar dote)” são conjugados na segunda pessoa do singular **ó** *modi*, **ó** *mafoli* cuja conjugação seria: **ha’u** *kodi*, **ó** *modi*, **nia** *nodi*, **sira** *rodi*; “*kabani*” do verbo “*habani*” (ser genro/casar sem dote) com a sua flexão na primeira pessoa do singular. No primeiro verso do último dístico deparamos com o verbo “*kla’a*” (*la’a* ou *la’o* – andar); o morfema “**K**” é a flexão verbal da primeira pessoa do singular.

Ainda nesta estrofe, segundo verso, encontramos a palavra “*so’i*”; esta palavra significa digno; existem duas palavras homógrafas “*soi*” e “*so’i*” que constituem motivo de confusão para muitos utentes de tétum, principalmente dos que não têm tétum como língua materna. No entanto, **so’i** – segundo COSTA – pode significar: acertar, ser melhor ou preferível, digno.... e **soi** quer dizer: libertar, remir, resgatar, salvar....

Semelhante análise será feita ainda ao “*Dalolin ba Na’i TAUR MATAN RUAK*” de Eugénio Sarmento

3. Dalolin ba Na’i TAUR MATAN RUAK

Na’i, Na’i lisensa

oh... Tasi Inan oh..... Tasi Aman TL, ó oan mane asuwa’in to’o mai ne’e
Taur Matan Ruak, nani liu laloran no anin boot iha tinan 24 laran

² Lembra-se que o cavalo era o único meio de transporte, na altura, para transpor as léguas de distância entre uma aldeia e outra.

³ Juntar três folhas de palmeira para fazer esteira ou saco.

oh! Inan Rai Oh! Aman Lalehan, Ó husar talin Taur Matan Ruak
kesi metin Rai Timor Lorosa'e, ho nia kosar no nia ran murak
ohin Timor oan tomak goza Ukun-Rasik-An ho dignidade no orgullu
tanba Taur ho Xanana ha'e dalam ba ksolok liu hosi terus no hanais sasukat laek
ami hosi lisan oi-oin, hakara hili nia nu'udar Lulik-Na'in Boot ba Uma Lisan Boot TL

Oh... Taur Matan Ruak: tinan 24 Ó fuk naruk, utu tebar nu'u rai-henek mutin,
katuma nsusu mohu ó bokur murak tanba atu hodi Timor-Leste ba Ukun-Rasik-An
Ó matais faru naklees modi ntahan malirin, ó má kumbili no maek modi memu wé merak
maibé...maibé, ikus mai Timor Timur sai duni Repúblika Demokrátika de Timor Leste;
oras ne'e, ó nsai nu'u figura boot ba personalidade, onestidade no konsiénsia

Ó marii uma-kain nebe forte iha lisan no forte iha asembleia boot Igreja Katólíka
tanba ne'e ha'e ami hakara hili Maun Taur sai nu'u Hali mahan boot ba RDTL;
razaun fundamental sá ha'e ami hakara hili Maun Taur ba Prezidente?
TL la presiza política fo'er nebé falun ho teoria oi-oin, TL presiza liu liafuan rua de'it:
mutin ha'ake mutin! Metan ha'ake metan! Katak: AA><BB. Ne Taur de'it ha'e nbele
ho nune'e de'it ha'e Timor oan nobu bele rakribi violénsia rodi kria estabilidade
Ho Taur ita sei respeita no fo folin liu tan Funu-na'in Falintil, luta-na'in ba Ukun-Rasik-An
hodi dezenvolve rai ne'e ba moris di'ak, hodi fo onra ba assuwa'in sira be mate rate laek
Nasaun TL sei moris ho disiplina, integridade, nasionalidade iha nasaun seluk sira leet.

Uma Lulik Rai Timor.....

oh.. obrigadu ba Aman Maromak be laran luak tebes...

Molok ata ha'e kakiduk ba sikun no lidun Uma Klabis Samoro, haraik ita futar matan, lolo futar liman
Mama liu tiha malus matak loro-lain hosi rai Mambae, bua matak malirin hosi rai Tokodede
ahu mutin lulik hosi rai Makasae, Ahu knuan badaen Rai Baikenu, Tabaku rai Kemak,
batar kos Rai Fataluku, Fatuk-Ahi rai Galolen, Mama fatin lalok rai Naweti,
hatur iha biti lulik rai Tetum térik no tais rai Bunak hahuras ho lisan rai Idaté, Lakalei, Lolei,
Bekais, Mantela, Dadua, Abo, Nukaek, Raklunu, Rasu'a, Resuk, Waima'a, Midiki, Korohoko, Sa'ane, Makalero, Kairui, Isni,
Karhili no ...

Oh... Uma Lulik Kai-Lolu iha Knua Kai-Uai-lita, Foho Lulik Matebian aas be aas
hamutuk ho iis murak hosi lisan Umane,

Uma Lulik Watu-Oli, uma riin besi, kakuluk osan mean, didin osan mutin,
uma laran kakaluk lulik rai-na'in, tau lulik hafutar Aman Maromak
lulik ne'e iha Ruak nia kbas nodi duni Rai Timor Lorosa'e ba **Kair Rasik Kuda Talin**
lulik ne'e maka'as tebes, lisan ne'e assuwa'in duni! Iha funu-baluk sira oin
lulik ne'e la seluk la leet ida, Lulik ne'e ha'e **Funu-Na'in Falintil Taur Matan Ruak**

*Eugénio do Sagrado Coração de Jesus Sarmento
Tasi-Tolu, Kampaña Eleitoral 2012*

3.1. Discurso ao Sr. TAUR MATAN RUAKE

Senhoras, senhores, autorizem-me

Oh.... mar mulher oh.... mar homem de TL, o teu filho guerreiro vem chegando

Taur Matan Ruak, nadou contr as ondas e tempestades durante 24 anos

Oh! Terra-mãe. oh! Pai Celeste, o teu cordão umbilical," Taur Matan Ruak",

consolidou TL com o seu suor doirado

Hoje, todo o cidadão de TL goza a Independência com dignidade e orgulho

porque Taur e Xanana, através do seu sofrimento e súplica incomparáveis, traçaram caminho de alegria

nós, de várias tradições, queremos elegê-lo como o grande dono do ídolo sagrado para a Grande Casa Tradicional de TL

Oh.... Taur Matan Ruak, Trazias cabelo comprido durante 24 anos, cheio de piolho como areia branca

piolho branco de roupa chupou tua gordura para levar TL à Independência

Vestias roupa rasgada para te progeres do frio, comias “Kumibli” e “maek⁴” e bebias água turva/lodosa porém, porém, finalmente “Timor Timur⁵” transformou-se em República Democrática de Timor-Leste agora, és a grande figura de prsonalidade, honestidade e consciência. constróis Família forte na tradição e forte na assembleia da Igreja Católica por isso, queremos escolher “Maun Taur” como grande gondoeiro para RDTL.

*Qual será a razão fundamental da escolha do Irmão Taur para Presidente?
TL não necessita de política suja embrulhada em várias teorias, TL precisa apenas de duas palavras branco – branco! Preto – preto ou seja, AA><BB, que só Taur pode;
só assim, todos os timorenses conseguem desprezar violência para criarem estabilidade com Taur melhor respeitaremos e valorizaremos os guerreiros das Falintil, lutadores pela independência para melhor desenvolver esta terra, honrando os lidadores que morreram sem campa a nação TL viverá dentro da disciplna, integridade nacionalidade no meio doutras nações.*

*Casa sagrada de Timor-Leste,
oh..... obrigado a Deus Pai de bondade...
Antes de recuar para o canto, para a esquina de “Uma Klabis Samoro”, lança o olhar, estende a mão masca as folhas de bétel das terras tépidas de Mambae, areca fresca das de Tocodede cal branca sagrada das de Macassae, recipiente de cal artístico de Baiqueno, Tabaco de Quemac folhelho de milho de Fataluco, pedra-fogosa das terras de Galolen, pequeno cesto e masticatório de Naweti colocados na esteira sagrada de Tétum Téric e tais de Bunaque acrescentado com usos e costumes de Idaté, Lacalei, Lolei, Becais, Mantela, Dadua, Abo, Nucaec, Raclunu, Rasu’a, Ressuc, Waima’a, Midiqoi, Corohoko, Sa’ane, Macalero, Cairui, Isni, Carhili e ...*

*Oh.... Casa sagrada Cai-lolu na povoação Cai-Uai-Lita muito alta montanha de Matebian junta-se com o sopro precioso dos hábitos do Umane⁶, Casa sagrada de Watu-Oli colunas de ferro, telhado de ouro, paredes de prata, pavimento de bolsa de pano nativo sagrado, Deus Pai revestido de sagrado este ídolo encontra-se nos ombros de Ruak que conseguiu que TL segurasse suas próprias rédeas. Este ídolo é muito violento, esta tradição é valente lidador! À frente dos inimigos. este objeto sagrado não é senão o guerreiro idolatrado das Falintil “Taur Matan Ruak”
Traduzido por: Fernanda Sarmiento*

3.2. Breve análise Literária

Para mais realçar os seus sentimentos de admiração ao Candidato ao Presidente da RDTL e sensibilizar os eleitores para a unanimidade de escolha, o sujeito poético recorreu a recursos estilísticos como **metáfora** comprovado na 1^a oitava: **nani liu laloran anin boot** – ultrapassou/sobreviveu os 24 anos de sofrimento e de luta, em que muitos abandonaram o país refugiando-se sob a bandeira de outras nações; outros vendiam os seus princípios, rendiam-se ao inimigo em troca de segredos do estado e da nação; no entanto, ele permaneceu no interior das montanhas para reorganizar a luta. **Ó husar-talin** – metáfora de teu filho predileto, fruto do teu ventre sagrado; **ho nia kosar no nia ran murak** – luta sangrenta e morte de guerreiros – ele assistia à morte por traição dos seus guerreiros, a denúncia de uns e a infidelidade de outros; a prisão de comandantes, a captura de alguns porém, mantinha-se firme em defesa do seu povo reorganizando a luta contra o inimigo em prol da independência do seu país.

Ainda na 1^a estrofe, vemos a utilização de *antíteses* presentes em Tasi **Inan**... Tasi **Aman, Inan Rai** ... **Aman Lalehan**... que constituem recursos muito usados pelos lia-na’ins timorenses; esta expressão pode ainda constituir uma gradação ascendente em que o sujeito poético apela aos eleitores presentes desde o mar-mulher ao mar-homem desde os que ainda vivem na terra até aos antepassados defuntos na morada celestial.

Na 2^a estrofe deparamos com a expressão: **utu tebar nu’u rai-henek mutin**, *hipérbole* em que o sujeito poético exageradamente compara a abundância do piolho nos longos cabelos de Taur com a areia branca existente

⁴ Tubérculo da planta comestível que é preciso assá-lo bem para evitar a grande irritação que provoca

⁵ Timor-Leste em malaio

⁶ Parentes, irmãos da esposa/mãe

nas zonas costeiras de Timor-Leste; também neste verso o sujeito poético vem dar ênfase às suas límpidas águas, as suas lindas praias que atraem turistas de todas as paragens para um mergulho e exploração do fundo do mar ou apenas para um banho de sol para preencherem os seus prolongados fins-de-semana.

Em **katuma nsusu mohu ó bokur murak** – *metáfora* de falta de oportunidade e facilidades de higiene básica e de alimentação saudável durante os vinte e quatro anos de contínua luta. A resistência não encontrava água para o seu uso pessoal, nem tempo para se lavar nem ocasião para procurar água que pudesse refrescar o corpo.

A expressão **Timor Timur sai duni Repúblika Demokrátika de Timor Leste** – *metáfora* de Timor-Leste poder sair das garras dos invasores (Timor Timur era o nome dado pela indonésia à sua 27ª província depois de proclamar a integração de Timor-Leste na Indonésia e República Democrática de Timor-Leste é o país depois de se tornar independente embora numa luta desigual contra as forças invasoras ocupantes; essa luta teve o total apoio da comunidade internacional, principalmente da Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

Ó marii uma-kain nebe forte iha lisan no forte iha assembleia boot Igreja Katólíka – Edificaste uma nação que, embora ainda esteja ligada aos seus usos e tradições, é forte na religião católica. Sabemos que a igreja de Timor sempre tem movido todas as suas forças e lutado ao lado do seu povo para que a justiça pudesse ser respeitada e praticada até à atualidade. A Peregrinação mariana nacional em 1987/88 contou com a participação dos guerrilheiros disfarçados em noites sem fio de veneração à estátua da Virgem; a ajuda humanitária, religiosa, política dos padres, religiosos e seus correligionários. Podemos citar o exemplo do jovem Sebastião Gomes. Para se afastar da perseguição dos pides indonésios, refugiou-se na igreja de Motael; tendo porém, conhecimento do assalto à igreja este tentou defendê-la lutando até à última gota de sangue, dando a sua vida para defender a sacralidade da igreja.

Neste verso, implicitamente, o sujeito poético foca ainda a perseverança e a fidelidade de **TAUR** considerando que toda a família abraça a religião protestante, todavia, ele é o único católico, religião abraçada desde criança e mantida durante os 24 anos de luta e conservada mesmo entre os irmãos “pendetas”.

Mutin ha’ake mutin! Metan ha’ake metan – *metáfora* de honestidade, homem de palavra, homem que não pronuncia falsas promessas nem exige recompensa para a sua luta, contudo mereceu a posição de Comandante Geral das Forças Armadas da Defesa de Timor-Leste e, pela confiança do seu povo demonstrada democraticamente nas urnas das eleições presidenciais de 2012, eleito Presidente; foi nessa campanha das eleições presidenciais que o sujeito poético lançou apelo com o seu dadolin invocando todos os diferentes grupos etno-linguísticos com estas expressões:

Mama liu tiha malus matak loro-lain hosi rai Mambae, bua matak malirin hosi rai Tokodede ahu mutin lulik hosi rai Makasae, Ahu knuan badaen Rai Baikenu, Tabaku rai Kemak, batar kos Rai Fataluku, Fatuk-Ahi rai Galolen..... etc. A distribuição e referência às diferentes etnias demonstram a unanimidade de voz do seu povo representada nos condimentos de masca oferecidos ao candidato, sinal de calorosa saudação, respeito, consideração e admiração ao candidato preferido à sua chegada ao local da campanha, sita em Taci-Tolu, Díli, realizada no dia 12 de abril de 2012. Essa esperança tornou-se realidade comprovada com a vitória de Taur contra a candidatura de Lu-Olo.

O sujeito poético apela, ainda a **Uma Lulik Kai-Lolu iha Knua Kai-Uai-lita**, que constitui a casa sagrada de Taur da linhagem masculina contudo não se esqueceu que a mãe é oriunda da casa sagrada **Uma Lulik Watu-Oli** e considera-a nas expressões: **hamutuk ho iis murak hosi lisan Umane**, todas situadas ao pé da alta montanha de **Matebian**, local sagrado que constituía a “base de apoio” dos guerrilheiros no tempo da resistência contra a ocupação ilegal indonésia, última a ser destruída pelos inimigos. Aqui, o sujeito enaltece o papel da família do candidato que representa as famílias timorenses para que permaneçam sempre unidas.

Nos dois versos: **uma riin besi, kakuluk osan mean, didin osan mutin, uma Laran kakaluk lulik rai-na’in, tau lulik hafutar Aman Maromak**, o “dadolin-na’in” afirma que a casa sagrada do seu candidato é uma das mais persistentes que não fica abalada com o vento da política nem do afastamento familiar; **haraik ita futar matan** – traduz a ideia de que o olhar dele estava posto apenas nas coisas do alto, digno-se “haraik” baixar para alcançar os condimentos da masca oferecidos com simplicidade dos seus admiradores e eleitores. Para se refrir às partes do corpo “MATAN”, o sujeito poético recorre a uma linguagem de cortesia como afirma THOMAZ, P. 115:

“o tétum clássico evidencia o estatuto social pelo uso de uma linguagem convencional. Por exemplo: um chefe ou um nobre não “come” (há ou han) mas “toma” (hola) ou “consume acepipes” (halamak-hola lamak)... Ao aludir as partes do corpo deve utilizar-se a partícula *futar* (lit. “ornato, belo, lindo”), vg. Ita Boot nia futar ain “o lindo pé de Vossa Grandeza. No tétum praça estas fórmulas tornaram-se raras, aplicando-se quase exclusivamente a Deus ou aos santos nas orações.

Taur Matan Ruak – *dois olhos que vêem ao longe*, último comandante das FDTL é atual presidente de Timor-Leste, é o chefe de Estado mais novo na geração dos fundadores de Estado timorense⁷. Foi graças à sua crucial intervenção que “a criação das forças de defesa de Timor-Leste contra a posição da Austrália” teve efetividade e tanto assim que as Forças de Defesa de Timor-Leste foram reconhecidas oficialmente no solene ato de Restauração da Independência de Timor-Leste, em 20 de maio de 2002.

Registamos ainda uma anáfora na repetição “**lulik ne’e**” nos três últimos versos em que o sujeito poético declara que o lulik mais sagrado, isto é o sagrado dos sagrados é o próprio Taur. Esta expressão contém a ideia de que este candidato para presidente é o melhor partido para a solução dos conflitos existentes entre os timorenses.

Para completar a referência às casas sagradas, o sujeito poético também se refere à sua nas expressões: **molok kakiduk ba sikun no lidun Uma Klabis Samoro** – *antes de recuar para a minha casa sagrada, digne-se mascar* – **Uma Klabis** cita em Soibada; desde os seus primórdios, encontrava-se situada no cimo da colina de Aitara. Como o próprio nome indica, **Aitara** significa “coluna para pendurar” e, pela sua sua barbaridade de punir os criminosos pendurando-os numa coluna abandonando-os às intempéries da natureza e à fome no cimo da colina, em **1800 os Missionários Dominicanos colocaram uma Cruz no cimo da colina do mesmo nome para minimizar essa tradição e, posteriormente**, substituíram-na com a imagem de Nossa Senhora. Os seus objetos sagrados foram entregues à Igreja desde 1933, depois da entrega do “Surik Lulik Usi Kere Waik” a D. José da Costa Nunes, bispo de Macau, como sufrágio público à maldição concedida pelo padre Ananias ao povo de Soibada⁸.

A retirada do sujeito poético é referida com a palavra “Kakiduk”, recuar (eu recuo); no Tétum Téric, Tétum Vernáculo, é falta de cortesia voltar as costas às autoridades pelo que só se pode recuar para se encaixar novamente na sua casa sagrada donde tinha recebida inspiração para o seu “Dadolin”, porque embora fosse expressão de seu sentimento, ele é inspirado pelo espírito de sabedoria da sua casa sagrada e este poema só é pronunciado a determinadas pessoas como TAUR. Este ato também é observável na tradição javanesa, que não apenas recuam mas, as pessoas ajoelham-se diante das autoridades.

A capelinha de Aitara foi construída com o lançamento da primeira pedra pelo bispo de Macau acima referido no mesmo ano; em 1975 o Rev. Bispo D. José Ribeiro canonicamente estabeleceu Aitara como lugar de peregrinação da antiga Diocese de Díli e foi eleita santuário nacional de Nossa Senhora por D. Carlos Filipe Ximenes Belo SDB em 1997 e, até ao momento, anualmente é celebrada a peregrinação nacional a Aitara no dia 16 de outubro com a participação da cristandade das três dioceses sendo a do ano de 2013 participada ainda pelo Msr. Jopher Marino, Nuncio Apostólico para Timor-Leste residente na Malásia, representante especial da Santa Sé ao convite de D. Basílio do Nascimento, Bispo de Baucau.

Este poema é, ainda enriquecido com rimas como:

rima **interna** no 3º verso **laran, laloran, laran;**

encadeada Ruak no **meio do 3º e no final do 4º versos;**

rima emparelhada em **murak** no 4º e **Ruak** no 5º versos

lulik ne’e maka’as tebes, lisan ne’e assuwa’in duni!

lulik ne’e la seluk la leet ida – **anáfora** presente lulik ne’e, isto é a repetição da mesma expressão no início dos versos.

⁷ Carrascalão, 2012, p. 14

⁸ Sejarah Singkat Pusat Misi katolik Hati Kudus Yesus, Soibada, 1997, p.30

3.3. Um olhar à língua

Em tétum vernáculo existe um grupo de prefixos que segundo COSTA, p. 56:

“desempenham uma função estritamente gramatical; os prefixos pessoais que permitem a conjugação dos verbos em pessoa e número. em tétum usam-se sobretudo nos verbos começados por “H”.

Esta declaração vem ser comprovada neste poema nas expressões verbais: “**matais, modi, má, memu, marii**” – nos verbos “hatais, hodi, han, hemu, harii” o inicial “H” é substituído pelo prefixo “M” para referir a 2ª pessoa do singular dos verbos quando o sujeito se refere a “TAUR” como candidato preferido; a sua utilização será idêntica aos outros focados na análise do primeiro poema acima.

Na expressão “Kadiduk”, “K” é a flexão da primeira pessoa do singular do verbo “hakiduk”, ou seja, ha’u kakiduk.

Em “rakribi” o prefixo “R” é a desinência da terceira pessoa do plural do verbo “hakribi”, rejeitar, isto é, sira rakribi.

4. Análise contrastiva

Contrastando com o primeiro, o segundo poema tem um único autor, realizado num determinado momento, espaço e tempo; com uma linguagem mais rebuscada e um objetivo mais definido que é a candidatura de “**TAUR MATAN RUAK**” ao presidente da República Democrática de Timor-Leste. É um poema épico porque embora esteja estruturado em versos, também tem um fundo narrativo porque foca a história da luta de “Taur”, último comandante das FALINTIL que deu a vida toda por uma independência. É um poema épico como se pode confirmar com MOREIRA & PIMENTA, sd p.157:

“Epopéia: narrativa, geralmente numa estrutura de poema, que traduz as façanhas ou o espírito de um povo e que tem interesse para esse povo e para a humanidade...”.

O primeiro poema, sendo ditos populares, tem um autor comum que varia em tempo e espaço, em personagem, recursos e outras riquezas linguísticas.

5. Conclusão e Sugestões

Timor-Leste possui um vasto leque de literaturas orais, especificamente, em tétum vernáculo. Necessário haver registos escritos para promover não só a literatura mas os bons hábitos e ensinamentos nelas contidos.

Espera-se que este trabalho constitua motivação para jovens e adultos no sentido de surgirem outros estudos mais aprofundados e abrangentes com resultados mais valiosos para a promoção e preservação da nossa riqueza cultural e literária e que o tétum vernáculo existente utilizado nestes poemas, venha a contribuir para o enriquecimento do tétum praça padronizado vigente.

Podemos registar alguns exemplos como: a expressão “**obrigado**”. Muitos estudiosos inclusivamente Luís Cardoso no seu dicionário p. 375 afirmam que não existe uma expressão em tétum para traduzir esta palavra; no entanto, em tétum vernáculo, especificamente o utilizado em Soibada e Laclúbar as pessoas recorrem a duas expressões distintas para manifestar o seu sentido de gratidão: a primeira é: “**MAROMAK SELU**”.

Esta é utilizada pelos *lia-na'in* de Soibada e Laclúbar nos “hola-lias” discursos literários principalmente na apresentação de saudações dirigida a diferentes classes sociais como: (entrevista com Eugénio Sarmento, junho de 2014): “na’i-ulun”, autoridades e chefes locais; “mata bidak – ulu-mutik”, anciãos e mais idosos; “uma lisan” – guardião da casa sagrada; “lia-na’in”, pais – “dalas tuan”; “mau-ulun bi-ulun”, geral; por último às autoridades mais destacadas ou visitantes designados com: “fitun-oan, loro-oan, Amarasi-na’in, oe-na’in, kuda-kusi-na’in, sabeu-na’in ulu kai klook, iku kai klook oh!..... **nabesa!!!** (descendente da estrela e do sol; dono da

coberta de coxim, do bastão, do chapéu ‘colonial’ de comando, numerosa comitiva imploramos as vossas bênçãos) ao qual todos respondem: “**Maromak Selu**” que pode significar: os vossos cumprimentos sejam pagos por Deus. Embora seja utilizada apenas pelos “lia-na’in” nos seus discursos literários, a autora é de opinião que esta seja utilizada para traduzir “**obrigado**” em qualquer contexto.

Outra forma de exprimir o sentimento de gratidão ou “*Obrigado*” é “*aifunan nakonu iha laran*”. Esta expressão é utilizada, principalmente, para agradecer pessoas que contribuíram com: um “aukenuk” de “tua-mutin”, um “didarak” de amendoim, um “luhu” de arroz, etc (entrevista – Rev^{do}. P^o REIS e SILVA). O beneficiário, depois de receber a ajuda, devolve o recipiente vazio e diz “*aifunan nakonu iha laran*”. Isso pode significar: “biar laran mamuk maibé nakonu ho domin” – embora vazio, está transbordado de amor – ou seja, a partilha de comida entre parentes próximos e bons vizinhos.

Referências bibliográficas:

Entrevistas

REIS, Francisco Tavares dos, *natural de Soibada e Pároco dessa missão*: - entrevistado em junho de 2014.

SOARES, Agostinha, 75 anos entrevistada em Laclúbar, 13 de junho de 2014

SILVA, Rosa Moniz (83 anos residente em Soibada), entrevista via telefónica 13 de maio de 2014

Bibliografias escritas

CARRASCALÃO, Maria Ângela, *Taur Matan Ruak A Vida Pela Independência*. Lidel, 2012

COSTA, Luís *Dicionário de Tétum Português* Ed. Colibri 3^a ed. Lisboa, 2012 pp 237 a 323

CUNHA & CINTRA *Gramática do Português Contemporâneo*. Dicionário de língua portuguesa dicionários académicos Porto Editora, pp. 766

DUARTE, Jorge Barros, *Casamento Gentílico Timorense* Fundação Calouste Gulbenkian, Paris 1997....

MENDES, Cónego Manuel Patrício – *Dicionário Tétum-Português*, Macau 1935, p. 291

MOREIRA, Vasco & PIMENTA Hilário, *Em Português – Ensino Recorrente*, Porto Editora s.d p. 157

SARMENTO, Eugénio do Sagrado Coração de Jesus, Representante Lia Na’in Uma Klabis, *Sejarah Singkat Pusat Misi Katolik Hati Kudus Yesus Soibada*, HUT ke-100 Missão Soibada, 1997 p. 30

THOMAZ, Luís Filipe R. *Babel Loro Sa’e O Problema Linguístico de Timor-Leste*, 1^a Ed. Trigo Limpo L^{da}, 2002, pp. 67 a 115

O carácter pedagógico do texto jornalístico

Irta Sequeira Baris de Araújo
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Escola e cidadania crítica na era das novas tecnologias

Viver em sociedade significa não apenas partilhar regras ético-morais, mas também conhecer e aprender continuamente uns com os outros. Existe o mundo do “eu” e o mundo da escola, do trabalho, da família – vive-se em interação constante com o outro. Entre vários tipos de convivência, possibilitados por vários tipos de linguagem, está o da partilha de informação, esta também, de vários tipos. Tendo em conta que o objectivo do presente trabalho é o da introdução do texto jornalístico, na sala de aula, pretende-se aqui analisar a forma como, além do mundo escolar, se pode trazer o mundo que está “cá fora” aos alunos. Resumindo: o carácter pedagógico do texto jornalístico. A propósito do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), Lorenzo García Aretio (2001a:1) afirma que “O mundo da educação não pode ignorar esta realidade tecnológica nem como objeto de estudo e, muito menos, como instrumento para a formação de cidadãos que já se organizam nesta sociedade através de ambientes virtuais”. Reconhecendo também que A educação a distância abre um caminho importante: satisfazer o direito que toda pessoa tem de ter acesso à educação, em qualquer etapa de sua vida e de acordo com suas necessidades e interesses (Garcia, 2001b:161).

Isto significa que a escola, como parte integrante dessa sociedade, com a preocupação de formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis pelo seu aprendizado, tem de se adequar a esse novo ambiente, criando mecanismo didáctico-pedagógicos que favoreçam o aprendizado de formar dinâmica e contínua, com aprendizado para toda a vida. Ainda no âmbito deste, a introdução das NTIC, na área educacional, "contribui para o re-pensar e para a re-construção da prática educativa, modificando a concepção de professor, de aluno, de escola, de universidade" (Borges e Fontana, 2003).

No sentido da formação cívica dos alunos, referida por Garcia (2001b) e da utilização das NTIC (conteúdo a abordar no capítulo conclusivo da presente monografia), é importante, em primeiro lugar, definir o papel dos média na escola. Torna-se, como exemplo, o pensamento de Baccega (2003:81) sobre a formação de cidadãos:

A formação de cidadãos, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação de cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtos dos meios, aqueles que estão mais de acordo com a identidade da sua nação reconhecendo os posicionamentos ideológicos de manutenção do statu quo ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária. E, por isso, a escola não pode esquecer-se do ecossistema comunicativo no qual vivem os alunos. Ou seja, ou a escola colabora para democratizar ou continuará a operar no sentido da exclusão, tornando maiores os abismos existentes.

A responsabilidade da escola é a de formar as pessoas, não apenas no sentido de lhes “entregar o peixe”, mas também o de fornecer utensílios para pescar, isto é, a escola deve ensinar a ler os meios de comunicação (essa é a primeira parte da responsabilidade docente) e levar os aprendentes o saber criticar (problematizar e questionar) os mesmos (segunda parte da responsabilidade docente). Uma vez que o jornal, por exemplo, condensa muita informação, em poucas linhas (i.e., em pouco espaço gráfico), quem o lê deve ter a capacidade de extrair a informação que possa estar nas entrelinhas.

Dentro da capacidade de leitura crítica, o aprendente deve ser capaz de extrair e avaliar a informação contida no texto jornalístico e adequá-la/relacioná-la com os valores educacionais (cultura em que insere, valores ético-morais) que vai adquirindo. Ao mesmo tempo, é preciso não esquecer que a imprensa é um produto cultural imediato, e que, por isso mesmo, é uma interpretação da realidade. Isto significa que o docente deve, na

introdução do texto jornalístico na aula, conhecer os limites da capacidade de distinguir aquilo que, na informação, está mais próximos da realidade que conhece:

Toda a linguagem é ideológica porque, ao reflectir a realidade, ela necessariamente a refrata. Há sempre, queira-se ou não, uma transfiguração, uma obliquidade da linguagem, em relação àquilo a que ela se refere. Por sua [sic] própria natureza, de mediadora entre nós e o mundo, a linguagem apresenta sempre, inelutavelmente, um descompasso em relação à realidade (Santaella, 1996:330-331).

Qualquer leitor, estando, ou não, em fase de aprendizagem, deve adoptar uma atitude activa perante o texto que lê. No entanto, o docente deve ter em conta, no desenvolvimento da atitude critica, o publico-alvo com que trabalha, a faixa etária, o nível de linguagem do texto jornalístico em abordagem, para que o aluno, gradualmente, se transforme num agente mediático e não num receptor passivo. Uma vez que o jornal também faz História, o agente mediático deve ser capaz de reflectir sobre os acontecimentos histórico-culturais, para conhecer a sua e outras culturas e ser capaz de as questionar, contrastando a informação que lhe é apresentada com os conhecimentos do Mundo que já possui.

Ao mesmo tempo, para poder questionar é preciso conhecer as regras e, nesse sentido, é importante que o agente mediático conheça as características dos géneros e das práticas jornalísticas:

(...) para levar o aluno à reflexão histórica superar o carácter introdutório e isolado predominante no trabalho com a imprensa e outro MC, talvez se devam enfatizar os conteúdos, mas principalmente as características dos géneros e das práticas jornalísticas além do funcionamento dos MC na sociedade contemporânea. Mais do que sensibilizar pela surpresa, pela abordagem do comportamento juvenil, estimular o aluno a perceber-se como agente mediático e não como receptor passivo de conteúdo ou cliente dos mc contribui para que ele possa se situar como individuo e como parte de uma colectividade (Zanchetta JR, 2005: 1.508).

Para saber viver na sociedade, principalmente no mundo de hoje, é necessário enriquecer o nosso espírito intelectual e também o espírito ético-moral para que o individuo não se deixe dirigir ou manipular pelos outros. Por esta razão, não é possível afastar e atenção do mundo da educação porque ai está o futuro.

Com a evolução, modificam-se todas as coisas para a era da tecnologia, neste sentido, é preciso um maior esforço, não só da parte dos docentes mas também dos seus aprendentes porque, para formar pessoas intelectualizadas, críticos como cidadãos, um sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo, para isso é preciso uma colaboração mútua. A aula de Português valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal. O aluno adquira uma atitude crítica através de uma tomada de consciência, que desenvolva e aprofunde o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamentos. Deve fazer-se análise e estudos de vários tipos de textos, nesse caso, dos textos jornalísticos, assim como de outros de diversas naturezas com valor educativo e formativo.

As várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos, com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são produtores e que lhes serve de instrumento fundamental para a interacção com o mundo. No âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos jornalísticos de vários tipos. Exemplo: notícia, crónica, e reportagem.

Nesse sentido, as notícias informam sobre os acontecimentos actuais, são verdadeiras, de acordo com os acontecimentos. É incontactável e não apresenta possibilidades de prova, a não ser visual. De acordo com a segunda citação proposta, a notícia apresenta-se como um facto a informar e traz novidade (revelante e sempre novo) e só pode ser notícia aquilo que acaba de acontecer e que, sobretudo, não tenha sido, ainda, revelado por outro meio de comunicação. Os factos ocorridos são comprovados de acordo com a realidade, com aquilo que se pode ver. Esta informação é habitualmente transmitida através do jornal ou outro meio de comunicação social. Obedece a determinadas regras:

Novidade	Proximidade	Tamanho	Relevância
Os factos devem ser novos e não repetidos.	O interesse do leitor aumenta, conforme a proximidade do acontecimento.	O formato é importante, em termos de extremos: o que é grande ou pequeno chama a atenção.	O conteúdo é importante e tem de chamar a atenção pela invulgaridade, para poder surpreender.

Enquanto a notícia informa e traz novidade, a crónica pode ser, principalmente, um texto escrito para ser publicado no jornal, embora, actualmente, a crónica literária, por exemplo, possa ser publicada à parte.

A crónica difere da notícia, da reportagem, que é, primordialmente, um texto escrito para ser publicado em revista ou em jornal. Há semelhanças entre a crónica e o texto exclusivamente informativo. Assim como o repórter, também o cronista se inspira nos acontecimentos diários, que constituem a base da crónica. Entretanto, há elementos que distinguem um tipo de texto do outro. A crónica situa-se entre o Jornalismo e a Literatura (ver Rodrigues, 2003), e o cronista pode ser considerado o relator dos acontecimentos do dia-a-dia (Paulino, 2011:1).

Se a notícia traz sempre a novidade e é objectiva, a crónica é mais subjectiva, implica uma visão mais pessoal, uma vez que, o cronista não se baseia na máquina fotográfica mas na sua opinião. Pois, o verdadeiro característico da crónica é valorizar os factos no momento em que está a ser narrado. Ao relatar algo, o cronista dá-nos sua versão sobre o acontecimento, põe em sua narração um toque pessoal. Narra e relata os factos ocorridos a partir da observação do próprio narrador. E tudo isso passa pela caligrafia dos cronistas, isto é, com o estilo que o autor imprime àquilo que escreve. Da objectividade da notícia, à “pincelada” subjectiva da crónica, surge a reportagem como testemunho directo dos acontecimentos contextualizados na vida real, onde participam pessoas. Quando a reportagem é televisiva, a palavra, o som e a imagem tornam-se fundamentais para atrair a atenção do leitor/ouvinte/telespectador. Este meio de comunicação em geral, transmite directamente as acções ocorridas por via da televisão ou da rádio e que explica histórias em palavras, imagens e sons. Por exemplos uma transmissão ao-vivo.

Importância da abordagem de determinados assuntos na sala de aula

No âmbito de implementar programas de educação, todas as pessoas, geralmente, os encarregados da educação, querem o melhor programa para a escola e para todos os seus estudantes, com o fim de estes terem uma boa informação no futuro. Para isso é necessário um programa bem definido, bons formandos, uma boa colaboração de toda a equipa, que tenha também responsabilidade nos seus serviços. Concluída a fase de identificação de características e objectivo do jornal, é agora altura de trabalhar e descobrir a importância destes conteúdos textuais, juntos dos alunos. Nesta abordagem, o professor deve ter em conta o público-alvo a que se destina a sua aula, baseado nas necessidades, no nível de conhecimento e nas actividades específicas de cada um.

Saber-ouvir e saber-compreender e saber-expressar as suas opiniões, receios, vontade e sentimentos são vitais para assegurar uma boa participação na sociedade em que o individuo se insere. Neste sentido, reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação. Assim refaz-se a elaboração do seu “conhecimento do mundo, da língua, de si mesmo” (Pazini, 1998).

A oficina de aprendizagem baseada nos jornais apresenta-se como instrumento útil com com objectivos claros que visa o amadurecimento e a emancipação dos participantes (alunos e professores) se interagem mutuamente. Só assim que “a actividade Oficinal poderia se espalhar nos ateliês medievais, em que um mestre

ensinava técnicas aos aprendizes e, ao mesmo tempo, produzia sua obra com auxílio destes, que acabavam ou por reproduzir o estilo do mestre ou por recusá-lo e criar o seu próprio” (Bordini, 1998; obs cit Benites, 2001:36))

Como construtores do processo educacional, o professor e o aluno protagonizam o conhecimento. Com esta interacção pedagógica, cria-se no aluno a capacidade crítica e ajuda-se os professores a desenvolverem as suas actividades pedagógicas. Além disso, com o passar do tempo, este processo, dirigido mais para a formação dos alunos, centra-se na sua participação criativa em criar o próprio método de pesquisa. Lage (1982) afirma que a linguagem jornalística ideal é aquela que concilia comunicação eficiente e aceitação social, incorporando expressões coloquiais de criação recente, denominações transportas de jargões científicos para designar novos objectos, actualizações que se mostrem necessárias, concretizadas, por exemplo, em termos surgidos na televisão ou em expressões técnicas utilizadas por economistas (obs cit. Benites, 2001:39)

A modalidade de língua empregue no jornal deve permitir que um leitor, na sua análise textual crítica, seja crítico e compreenda as intenções daquilo que é dito, a partir das pistas verbais deixadas por quem produziu o discurso. Porque, “a linguagem” pode ser mal interpretada, a partir da realidade que representa. Por isso, um leitor deve, obrigatoriamente, nestas circunstâncias criar a avaliação crítica de determinados discursos e não cair nas armadilhas da linguagem do texto. Uma das pistas a ter em atenção é a dos tempos verbais, uma vez que estes podem ser indicadores do ponto de vista do jornalista sobre o tal assunto, como adverte Benites (2001:39):

A propósito de tempo verbais, é oportuno lembrar a distinção feita por Weinrich (1968) entre relato e comentário. No primeiro, a postura do locutor é relaxada, descomprometida e envia ao alocutário sinais de que se espera atitude semelhante por parte dele. Os interlocutores, no mundo relatado, comportam-se mais como espectadores que como personagens activos. Já no caso do comentário, o locutor assume uma atitude tensa, porque ser discurso aborda assuntos que tocam directamente.

Isto pode marcar toda a diferença entre a notícia (relato) e a crónica (comentário) e se o aluno tiver consciente disto, maior facilidade terá em criticar o tipo de texto apresentado.

Maria Aparecida Borelli de Almeida afirma: o papel do jornal vai muito além de informar: ele provoca uma revolução que melhora o nível de competência dos professores e contribui para a formação do aluno¹.

Levar o jornal para a sala de aula é abrir outro horizonte no sistema de ensino, não apenas para educar, mas também para que os professores sejam mais profissionais e os alunos evoluam a partir das suas capacidades; no sistema educativo enriquece a didáctica pedagógica. Neste sentido, a introdução do jornal, na sala de aula, não deve ser determinada a faixa etária dos leitores, desde que sejam bem escolhidas as notícias, de acordo com o nível do conhecimento do aluno que aprende e estimula a formação do hábito de leitura. Este meio de ensino é muito eficaz e relevante na formação de uma criança no processo de leitura, porque, em certa medida, estes textos são de fácil acesso:

O uso do jornal em sala de aula pode começar já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, antes mesmo da alfabetização, para que a criança conheça as letras e forme sílabas e palavras. Com o tempo, ela poderá ler pequenos textos. Do mesmo modo, as imagens e as fotografias constituem um atractivo para ela.

O que se passa na sociedade são coisas ou factos muito relevantes e importante para a evolução de um indivíduo que vive numa comunidade; sem esses meios de comunicação o homem não evolui, por isso, estas notícias ajudam a enfrentar os problemas da sociedade, estando, ou não, relacionadas com a vida do indivíduo. A fuga à realidade, durante a vida, não conduz a nada. As pessoas não podem ter receio de encarar os problemas que estão a sua volta, aqueles que surgem comunicados a partir dos meios de comunicação social.

¹ Citação retirada do site www.educacional.com.br, numa cedida para a rubrica <<Entrevista>>.

Com a evolução os especialistas não param de pesquisar e descobrir o melhor método que possa servir como meio de comunicação social para dar informações mais actuais. Um desses métodos é o jornal, tipo de folhetim que produz vários textos como: notícias, entrevistas, comentários, ensaios e crónicas.

Nesse sentido, o jornal é diferente do livro no tamanho, na capa e na sua estrutura interna. Esta última diferença distingue os produtores – quem escreve e publica um jornal, se colabora directamente na produção e redacção de notícias e entrevistas, é chamado de jornalistas; quem escreve fora do campo jornalístico, baseando-se na produção literária, intitula-se escritor.

No entanto, as duas profissões – a do jornalista e a do escritor – podem estar ligadas, embora o jornalista e o cronista tenham um estilo próprio para se expressar: um com mais objectividade e outro literalmente subjectivo nas suas ideias. Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, crónica define-se como “qualquer narrativa, real ou imaginária, que com base em critérios cronológicos, vira retratar a realidade histórica ou social”. Um significado que tem uma dupla origem, isto é, que integra a Literatura e a História e que, mais tarde, com a mudança dos tempos passou a enquadrar-se no folhetim de jornal com um estilo *híbrido*, neste sentido, faz parte do jornalismo pela sua passagem pelo dia-a-dia, e na literatura, pelo imaginário que as acompanham, como por exemplo crónica narrativa e crónica literária. Esta dupla característica vem caracterizar, no fundo, a crónica: na maioria dos casos, um texto curto e narrado na primeira pessoa, ou seja, o próprio escritor “dialoga” com o leitor¹. Um diálogo que se baseia no próprio ponto de vista do cronista – o de compreender os acontecimentos, com uma linguagem ligeira, espontânea, entre a oralidade e a literatura, para convidar o leitor a entrar, também, na conversa.

Com base na característica acima descrita, mostra-se que o cronista é sempre o porta-voz daquele que lê. Uma crónica apresentada pelo professor, na sala de aula, chamando a atenção para a questão do uso da linguagem literária (no caso da crónica literária) e da subjectividade do cronista, permite uma explicação clara, para que os alunos fiquem a conhecer os termos utilizados e consigam usá-los na prática da sua leitura, sendo mais crítico na sua apreciação.

Referencia Bibliográfica

- ARETIO, Lorenzo García. 2001a. Formación a distancia para el nuevo milenio. ¿Cambios radicales o de procedimiento?. In *Virtual Educa*, 27-29 jun, <http://postgrado.una.edu.ve/fundamentos/paginas/garciaretio.pdf> (acesso em 12/1/2015)
- ARETIO, Lorenzo García. 2001b. Educación a distancia: ayer y hoy. In *Sociedad de la información y educación*, http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_1400/enLinea/10.pdf (acesso em 12/1/2015)
- BORGES, M. K. e FONTANA, K. B. 2003. Interatividade na prática: a construção do Texto Colaborativo por alunos da educação a distância. In *Anais do X Congresso Internacional da ABED*, Porto Alegre,
- BACCEGA, M.A. 2003. Televisão e escola: uma mediação possível? São Paulo: SENAC
- BORDINI, M. G. 1998. Praticando a arte da docência. *Proleitura*, Assis, n. 19, p. 1-2, abr. 1998.
- BENITES, Sonia Aparecida Lopes. 2001. Abordagem do texto jornalístico na escola: uma proposta de oficina. *Acta Scientiarum, Maringá*, 23(1):33-42,
- PAZINI, M.C.B. 1998. Oficinas de texto: teoria e prática. *PROLEITURA*, Assis, n. 19, p. 4-5, abr.
- PAULINO, Vicente. 2011. Crónica literária e relato jornalístico no jornal Seara, 1950-1970. In Marques, Vítor Rosado., Roque, Ana Cristina e Roque, Ricardo (eds.) Atas do Colóquio ‘Timor: Missões Científicas e Antropologia Colonial’. Lisboa: IICT, Electronic edition, published online at <http://www.historyanthropologytimor.org> (consulta em 12/1/2015)
- SANTAELLA, L. 1996. Produção de linguagem e ideologia. São Paulo: Cortez
- ZANCHETTA JUNIOR, J. 2005. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. In *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1497- 1510, set./dez.

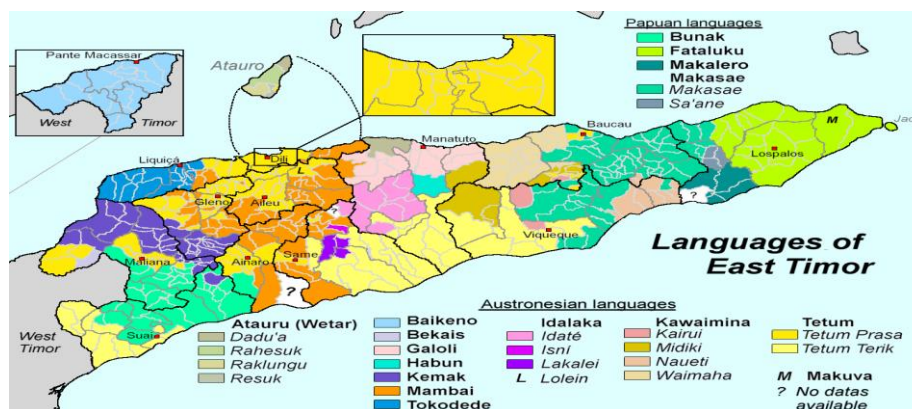
¹ A citação foi retirada de <http://pt.wikipedia.org>

CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO E DO AMBIENTE

Educação, território e identidade no contexto de timor-leste

Rosiete Costa de Sousa (PQLP/CAPES)
rosietesousa@gmail.com

No desenvolvimento do trabalho com formação de professores em Timor-Leste, parto do princípio de que as sociedades têm as suas diferenças, são marcadas por experiências humanas próprias, e de que estas diferenças e *experiências/construções antropossociais* precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos educadores no desenvolvimento do seu trabalho educativo, o que se associa à perspectiva dos Observatórios Etnoformadores, “dispositivo metodológico-formativo que busca interpretar a cultura no seu contexto de produção de sentidos, destacando as dimensões formativas da multiculturalidade local e dialoga com as implicações e pertencimentos dos agentes-atores-autores” (Nascimento, 2012). Timor-Leste é um território multiétnico, multilíngue, multicultural.



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d9/Sprachen_Osttimors-en.png.

Acessado em 29 de outubro de 2014.

A educação escolar que vem sendo feita em Timor-Leste tem se constituído sempre em sistemas produzidos a partir de fora. Concepções, objetivos, conhecimentos, referenciais são sempre trazidos de fora, e são esquecidos, alijados os próprios sujeitos timorenses do processo de pensar a sua formação.

Se não forem criadas estratégias de valorização das *experiências/construções antropossociais locais*, se a educação a ser instituída não criar espaço para a diversidade das experiências e dos sujeitos, do território, se se permitir que organismos externos definam totalmente a sua formação, o projeto hegemônico de sociedade, que serve ao lucro, respondendo às exigências do consumo e da produção, vai acabar por silenciar os sujeitos culturais e ocultar suas experiências, dando lugar à “totalidade doente, perversa e prejudicial, a da estrutura global do sistema capitalista”, como nos mostra Milton Santos (1977, p. 42).

De acordo com Milton Santos:

O peso do mercado externo na vida econômica do país acaba por orientar uma boa parcela dos recursos coletivos para a criação de infraestruturas, serviços e formas de organização do trabalho voltados para o comércio exterior, uma atividade ritmada pelo imperativo da competitividade e localizada nos pontos mais aptos para desenvolver essas funções. Isso não se faz sem uma regulação política do território e sem uma regulação do território pelo mercado. É desse modo que se reconstruem os contextos da evolução das bases materiais geográficas e também da própria regulação. O resultado é a criação de regiões do mandar e regiões do fazer. (2011: 21-22)

Pode a educação atuar no sentido de contribuir para impedir a total *regulação do território pelo mercado* e possibilitar o fortalecimento do território timorense no sentido de que ele mesmo possa regular o mercado? Que *políticas de sentido* podem, com vistas à *construção de outras realidades*, fazer frente a este modo de reconstrução dos contextos descrito por Milton Santos?

Em janeiro de 2013, nasce, no INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), um grupo de estudo por professores formadores timorenses¹ e por mim, cooperante brasileira do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP/CAPES), com inspiração no trabalho dos “Observatórios Etnoformadores como dispositivos metodológicos-formativos”, de Cláudio Orlando Costa do Nascimento. O grupo tinha a intenção de criar um espaço de reflexão sobre currículo da escola de Timor-Leste tendo como eixo principal do seu trabalho a(s) história(s) e a(s) cultura(s) de Timor narradas pelos próprios participantes do grupo.

O trabalho de investigação do grupo parte das seguintes questões: Que educação/escola está sendo construída em Timor Leste? Quais são seus princípios? Quais são as suas referências? *Qual conhecimento é ensinado aos estudantes? Que se espera que os alunos venham a ser?* (Silva apud Moreira, 2009). As políticas curriculares que estão sendo criadas, implementadas nesta nação abrem o conhecimento escolar à história, à tradição, à memória, à multiculturalidade e saberes locais? *Como conciliar cosmopolitismo com as tradições legais, históricas e culturais únicas assim como com as memórias das pessoas* (Benhabib apud Pinar, 2009, p.156)?

O grupo busca ligar, vincular as suas discussões com aspectos da própria realidade por reconhecer que, dentro da cultura timorense, experienciada, vivida pelos próprios timorenses, encontram-se referenciais formativos, educativos que se pode ter como uma base para a educação escolar e cidadã, o que se articula com um dos objetivos fundamentais da educação, constante do artigo 5º da Lei de Bases da Educação de Timor-Leste, com o qual este artigo busca contribuir com o debate:

Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo timorense, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. (Lei nº 14/2008)

Falas e registros de estudantes na disciplina Sociologia da Educação, do curso de Formação de Professores de Matemática, na UNTL:

“Na minha visão sobre a cultura, Timor-Leste é um país pequeno do mundo, mas é rico nas culturas tradicionais, nas suas línguas...”

“As culturas de Timor-Leste são muitas, várias... cada distrito tem culturas próprias.”

“Os alunos e alunas que estão a aprender na Escola 5 de Maio vêm de diferentes distritos, têm cultura, religião e língua diferentes, mas eles podem aprender juntos na escola.”

“Cultura é uma parte da vida, como uma tradição que vem dos nossos avós, para as novas gerações...”

“A professora fala para observar o contexto, trabalhar com conteúdos da cultura, com problemas elaborados a partir da observação da realidade local, mas isto na verdade não é possível. Já tá tudo pronto no currículo. Tem que seguir.”

Compreendemos o observatório etnoformador como um espaço onde as pessoas estão e nele podem ser, dizer o que pensam, o que viveram, o que sentem... e, num lugar como Timor-Leste, onde as pessoas tiveram uma experiência tão difícil como a guerra, a criação deste espaço de partilha de experiências, saberes, histórias de vida, um espaço de reflexão colaborativa nos pareceu uma alternativa, uma iniciativa desejável no contexto da formação de professores neste território tão marcado pelo sofrimento, pela dor. O currículo das escolas de Timor não pode ser construído sem considerar a centralidade da história e da cultura timorenses.

No OEF-TL, escutamos um professor dizer:

¹ O OEF-TL é formado por: João da Costa Freitas, Manuel Ferreira, Francisco Soares, Aníbal do Rosário da Costa, Constantino Correia, Calisto Doutel Sarmiento, Antonio Gabriel Soares e Rosiete Costa de Sousa

“Só quem viveu aqui pode saber o que foi o sofrimento vivido por nós durante os 24 anos de ocupação do nosso território pelos indonésios. As pessoas aqui sofreram muito, muito mesmo. O tempo todo... amigos, companheiros, parentes mortos em nossa frente, mulheres grávidas mortas, muitas mulheres refugiadas no mato tinham que jogar fora seus filhos recém-nascidos, muitas vezes até os matar para que o choro das crianças não levasse os indonésios a descobrirem onde estavam (o professor mostrava através de gestos como isto era feito). Foi muito sofrimento mesmo. Agora, ao falar aqui, o meu coração chora. Ninguém pode saber o que sentimos. Só quem viveu. Tudo pela nossa independência!” (2014).

O OEF-TL (Observatório Etnoformador em Timor-Leste) é um espaço aberto à experiência. É através das narrativas, da reflexão que se faz em torno da experiência, que buscamos pensar a educação e o currículo da escola timorense, talvez aqui possamos melhor nomeá-la de escola “timoriana”, como escreve o professor timorense Antero Benedito da Silva (2014, p. 77-82), nome que pensamos melhor inspirar uma construção mais *poiética*, uma escola que seja desenhada pelos seus atores e, dessa forma, não fique presa aos valores hegemônicos do mercado.

De acordo com Larossa,

Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à experiência da transformação [...] O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana [...] se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou o sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um Ser individual ou coletivo [...] A experiência e o saber que dela derivam são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida [...] (apud MACEDO, 2012, p. 101).

No OEF-TL, partimos do entendimento de que cada participante é um *agente-ator-autor* do processo formativo. Cada um escolhe o que quer partilhar no grupo, cada um contribui com o seu saber, *saber da experiência feito*, e vamos elaborando os sentidos e também desvelando o *sem-sentido* no que diz respeito às questões da educação e ao currículo para uma “escola timoriana”.

Todos os participantes do OEF-TL consideram a relevância deste trabalho de investigação/reflexão em torno das questões de educação e currículo, e seu interesse gira em torno da cultura e tradição de Timor-Leste por perceberem a necessidade de uma valorização e afirmação da cultura *rasik* (própria) desta terra.

Fala de um professor durante encontro de formação em gestão na Escola 5 de Maio:

“Os timorenses de hoje estão diferentes dos bisavós, que eram muito ligados com a cultura de Timor-Leste, mais fortes com costumes de vida de Timor, sempre ligados com a cultura. Hoje, com a influência da globalização, da modernidade, isto tem mudado muito.”

A partir desta afirmação do professor, perguntamo-nos se a escola tem se questionado sobre qual é o/a timorense que ela quer contribuir para formar, sobre o papel da escola na formação deste homem e desta mulher. A escola tem que ficar refém da globalização? Segundo Milton Santos,

A partir do território e dos lugares, está sendo gestado um novo tempo que se pode chamar de período popular da história. Este período se caracteriza pelo processo de resistência dos lugares às perversidades impostas a ele pelo mundo. Devemos encontrar um caminho que nos libere da maldição da globalização perversa que estamos vivendo e nos aproxime da possibilidade de construir uma outra globalização, capaz de restaurar o homem na sua dignidade. O papel ativo do território pode impor ao mundo uma revanche. (SANTOS, 1994)

Um outro professor diz:

“Refleti sobre o passado, meus avós queriam um país com qualidade. Não é para ficar com tristeza, mas pensar no que fazer agora. É para motivar os alunos na Escola 5 de Maio. Ter um trabalho com sentido inovador. Inovação. Sentir que a nação é minha. Preparar a semente para a qualidade de desenvolvimento. Educação: setor importante para isto.”

O professor problematiza a independência, a identidade e o desenvolvimento em Timor-Leste:

“Nós temos o sacrifício de 24 anos para ganhar a independência, mas ainda vivemos nesta situação... os timorenses agora enfrentam a situação, a situação é agora. Identidade timorense ainda não tem força. Há falha no sistema educacional. Não é para educar o povo para o financeiro... Independência tem a ver com identidade, desenvolvimento. A independência a frente de nós precisa se apresentar mais concreta”.

O grupo de *etnoformação* realiza um trabalho reflexivo em torno das experiências histórico-culturais de Timor-Leste, em diálogos que vão sendo tecidos pelos sujeitos da formação, no desvelamento dos seus olhares e sentidos, nas experiências que vão sendo narradas, interrogadas e que vão dando lugar a descobertas e compreensões sobre a própria formação possibilitando a construção de conhecimentos pertinentes à sua realidade, à formação de professores e ao currículo das escolas de Timor-Leste.

O interesse do grupo em afirmar e proteger a(s) cultura(s) timorense(s), a herança cultural deixada pelos antepassados deste território se articula com os ideais da luta pela independência que moveram o povo timorense num cenário de guerra que durou 24 anos.

No livro “A dignidade: Konis Santana e a Resistência Timorense”, de José Mattoso, encontramos:

Konis defenderia sempre uma política de defesa e de salvaguarda das tradições e cultura próprias de cada etnia, das suas línguas e dos seus valores. [...]

Poucos meses antes da sua morte, ao refletir sobre o que deseja para o povo maubere, Konis não sonha com uma economia próspera, nem com o potencial militar, nem com instituições políticas exemplares, mas com uma cultura própria, ao serviço do povo, que preserve os valores tradicionais, que seja um fator de unidade e que leve os outros povos a respeitar sua independência. (2005, p. 298-299)

Observamos que a *ancestralidade* é um eixo organizador da experiência dos sujeitos culturais do território timorense e este grupo a compreende como um fio que tece muitos significados em torno desta experiência, e que a elaboração deste saber permite a apropriação da própria vida, como nos fala Larrosa.

Este grupo de *etnoformação* realiza um trabalho reflexivo em torno das experiências histórico-culturais de Timor-Leste, em diálogos que vão sendo tecidos pelos sujeitos da formação, no desvelamento dos seus olhares e sentidos, nas experiências que vão sendo narradas, interrogadas e que vão dando lugar a descobertas e compreensões sobre a própria formação possibilitando a construção de conhecimentos pertinentes à sua realidade, à formação de professores e ao currículo das escolas de Timor-Leste.



Ligada ao aspecto da ancestralidade, a *Uma Lulik* (Casa Sagrada), materialização da relação com os antepassados, figura como paradigma no estudo que este grupo desenvolve, sendo ela (a *Uma Lulik*) assim definida pelos membros do grupo: “um elemento central que faz parte da nossa própria vida, é aí que funda a nossa vida”. “Base fundamental: se eu não tenho *Uma Lulik*, não tenho raiz”. “A *Uma Lulik* serve para aprofundar a experiência humana existencial de quem faz parte da casa”.

Encontramos em Luís Filipe Thomaz, no texto “Timor como é”, publicado na revista “Observador”, no ano de 1973, a seguinte afirmação: “A civilização timorense, tal como a podemos observar, representa um equilíbrio:

um equilíbrio entre o homem e a natureza; um equilíbrio social; um equilíbrio econômico; e, sobretudo, um equilíbrio psicológico” (2008, p. 40).

Descobrir sentidos e significados nas experiências antropossociais de Timor-Leste parece ser um passo importante na construção da “escola timoriana”. Assim, como afirma Macedo, “a etnopesquisa-formação passa a ser uma possibilidade política significativa para que grupos aliados dos atos de pensar a formação entrem no mérito e na edificação desse processo, a partir das suas experiências histórico-culturais” (2012, p. 94).

Referências

- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber-Livro, 2012.
- SILVA, Antero Benedito da. **Pequena e complexa: os desafios da educação timoriana**. Revista Veritas, vol. 2, nº 3, 2014.
- MATTOSO, Jose. **A dignidade: Konis Santana e a Resistência Timorense**. Lisboa: Temas e Debates, 2005.
- NASCIMENTO, Cláudio Orlando C. **Observatórios Etnoformadores: Outros olhares em/na formação continuada de professores**. Tese de Doutorado. Salvador: FAGED/UFBA, 2007.
- _____; JESUS, Rita de Cássia Dias P. Pesquisa, **Currículo e Ações Afirmativas – Rodas de Saberes e Formação: Um estudo de caso**. In: SANTOS, Edméa (org.). Currículos – Teorias e Práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- _____. **Identities, Cities and Culture**. Programa Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, UFBA-IHAC, 2014.
- PINAR, William. **Multiculturalismo malicioso**. Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, p.149-168, jul/dez. 2009. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org.
- SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. **O BRASIL – Território e sociedade no início do século XXI**, – 15ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2011.
- _____. **O lugar e o cotidiano**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SILVA, Antero Benedito da. **Pequena e complexa: os desafios da educação timoriana**. Revista Veritas, vol. 2, nº 3, 2014.
- TIMOR-LESTE. **Lei nº 14, de 29 de outubro de 2008**. Estabelece um quadro legal de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo. **Jornal da República: Publicação Oficial da República Democrática de Timor-Leste**. 29 de outubro de 2008.
- THOMAZ, Luís Filipe. **País dos Belos: Achegas para a compreensão de Timor-Leste**. Fundação Oriente: Macau, 2008.

O projeto de pró-mobilidade brasil/timor-leste: experiências de futuros professores de ciências na ufsc

Câncio Mariano Freitas (c.marcio34@yahoo.com – UNTL)

Celestina de Jesus (UNTL)

Suzani Cassiani (suzanicassiani@gmail.com – UFSC)

Introdução

A proposta desse trabalho é apresentar interações que estão ocorrendo no Projeto Mobilidade/CAPES, entre os grupo de estudos Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DiCiTe) da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil e do Grupo Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação (GEECITE) da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. O objetivo geral do projeto é promover ações na formação de professores de ciências da natureza, contribuindo assim com a qualificação e o fortalecimento da educação em Timor-Leste.

Além disso, pretendemos:

- ▶ Fortalecer os dois grupos de pesquisa;
- ▶ Possibilidades de melhoria de ensino nas escolas timorenses;
- ▶ Levantamento das condições de ensino nas escolas;
- ▶ Maior conhecimento da realidade;
- ▶ Proposições de estratégias de ensino de ciências naturais contextualizadas;
- ▶ Divulgação dos trabalhos em eventos e revistas científicas

O projeto que se iniciou em 2013, com a participação dos professores brasileiros da UFSC e timorenses da UNTL, tem previsão de duração até 2015 com possibilidades de prorrogação até 2017.

Nos anos de 2013 e 2014, várias foram as vivências ocorridas entre os dois países

Sentido: Brasil - Exterior		
Tipo*	Nome do Estudante	Período (de dd/mm/aaaa a dd/mm/aaaa)
GRADUAÇÃO BIOLOGIA	Daniel Janning	2 meses: janeiro 2013 – fevereiro de 2014
GRADUAÇÃO BIOLOGIA	Carlos Danilo Pires	4 meses: fevereiro a maio de 2014
GRADUAÇÃO BIOLOGIA	Thiago José Cardoso	3 meses: maio a agosto de 2014
ESTUDANTES DOUTORADO	Raquel Former	Maio e junho de 2014
DOCENTE UFSC	Mariana Brasil Ramos	maio de 2014
DOCENTE UFSC	Suzani Cassiani	Janeiro de 2014
DOCENTE UFSC	Irlan von Linsingen	Janeiro de 2014

Sentido: Exterior - Brasil		
Tipo*	Nome do Estudante	Período (de dd/mm/aaaa a dd/mm/aaaa)
GS	Celestina de Jesus	maio a agosto de 2014
GS	Câncio Mariano Freitas	abril a julho de 2014

Nesse trabalho objetivamos relatar, as experiências desses dois últimos estudantes timorenses relacionados na tabela (os dois primeiros autores desse trabalho), que foram ao Brasil e durante quatro meses, experimentaram inúmeras ações nos cursos de licenciatura na Química e na Biologia.

Vivências em terras brasileiras

Câncio iniciou seus estudos na Química, em início de abril de 2014 e participou de várias atividades de pesquisa e ensino:

- participou de reuniões semanais do grupo de pesquisa em Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, tendo participado de uma mesa redonda com seus colegas timorenses, intitulada “Educação no Timor-Leste”;
- participou semanalmente de uma vivência no laboratório de Química Analítica, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Madureira, onde teve a oportunidade de conhecer os instrumentos, calcular massa e volume, dia-dia do laboratório, segurança, etc
- assistiu aulas no curso de Química nas seguintes disciplinas - Química Orgânica Experimental I, Ensino de Química II e Metodologia do Ensino de Química. Na primeira disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Josiel Barbosa Domingos realizou vários experimentos em grupos como processos de sínteses, purificação, identificação de substâncias orgânicas, líquidas e sólidas; determinação do ponto de fusão; separação de compostos orgânicos; extração com solventes e cromatografia. Essa disciplina foi organizada em grupos e foi importante para, além da vivência do laboratório e a segurança na manipulação dos agentes químicos, foi importante para melhorar o conhecimento sobre a química e a sua importância para a sociedade.

Quanto a disciplina Ensino de Química com o Prof. Dr. Fabio Gonçalves, voltada para a Licenciatura e formação de professores de Química os alunos fizeram uma reportagem sobre a poluição da Lagoa da Conceição, como um tema CTS. Nesse trabalho, foram analisadas as entrevistas e os estudantes discutiram muitos artigos para aprofundar as relações entre a ciência, tecnologia e sociedade (CTS) (CASSIANI & LINSINGEN, 2008), envolvendo a educação em química, como um caminho para as pessoas entenderem os problemas do mundo em que vivemos. Para socializar esses problemas para os alunos criaram seis planos de aula com o mesmo tema, para trabalhar com as ideias do que é um ensino contextualizado.

Na disciplina de Metodologia do Ensino de Química, ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Marques, os estudantes leram diversos textos e fizeram resenhas sobre epistemólogos e historiadores da ciência (Kuhn, Popper), que trabalham com a ideia de que a ciência tem história, é feita por seres humanos, cercada de ações políticas. Em grupos planejaram aulas e ministraram essas mesmas aulas para os colegas e a realização Práticas como Componente Curricular, presentes no currículo do curso. Além disso, trabalharam com o professor a construção de um plano de aula com o tema Tratamento de Esgoto de Cai-colí, Díli, Timor Leste. Esse tema foi escolhido individualmente baseado na proposta de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (1996), que propõem uma problematização inicial, a construção de conhecimento sobre o tema e a aplicação do conhecimento na escola. Em articulação com a outra disciplina sob o mesmo enfoque CTS.

Além disso, participaram dos encontros semanais do grupo DICITE. Durante essas atividades realizadas, Cancio relata que teve dificuldades relacionadas à língua, ao entendimento da ciência, ao sistema educativo, comida, cultura, etc., porém sua esta durante conseguiu promover o seu conhecimento.

Celestina participou de disciplinas de Metodologia de Ensino de ciências e biologia, do Estágio Supervisionado I e Genética.

Celestina relata que gostaria muito de continuar a aprender e descobrir melhor sobre a ciência e tecnologia, a partir da curiosidade dos saberes educacionais e a novidade de aprender e conhecer o conteúdo em relação a ciências da vida. Quando chegou pensou: “*o que é que vou fazer? Eu quero de aprender, estudar, conhecer, experimentar, debater, oferecer, saber, provar, sentir, falar e tudo o eu que quero é resolver o desafio, problemas, limitações dos conhecimentos e habilidades, para que o meu país (Timor-Leste) enfrente essa parte de conteúdo de educação ciências e tecnológicas*”. Ela relata que os novos estudantes ou professores que querem estudar, precisam ter a curiosidade e implementar as experiências, para viver e aprender no outro país, para que possam levar bons conhecimentos, habilidades e variedades dos estudos para construir –Leste seja feliz e descubra o bem e o mal da vida cotidiana, principalmente no avanço do conhecimento da educação ciência e tecnologia da sociedade timorense.

Referenciais teóricos

Câncio reflete sobre sua observação entre a educação do Brasil e Timor Leste, principalmente do ensino de Química no ensino médio. “*Nessa universidade brasileira, há uma grande preocupação relacionada aos estudos CTS ou ensino com temas nas escolas. No Timor Leste ainda utilizamos muito o ensino de conceitos fechados, seguindo o livro didático, sem contextualização. Por isso no Timor a maioria dos estudantes do ensino médio ainda não conseguiu entender a importância da ciência na vida diária, tanto em seus aspectos positivos, quanto negativos, porque é preciso ensinar os alunos a serem críticos*”.

Câncio também percebe que mesmo livros didáticos novos, recém chegados ao Timor trazem problemas que não são problemas do país. Por exemplo, figuras são colocadas para mostrar a poluição, colocando-se fumaça saindo das chaminés das fábricas. Porém não há fábricas ainda em Timor Leste! A isso chamamos de transnacionalização do currículo, que é a transferência de saberes e ideias pensadas/planejadas em outras situações e nações, levadas a uma diferente nação e situação. Se pensarmos no caso do Timor-Leste, que é um país jovem e em construção, com 10 anos de restauração da independência, isso pode promover uma educação assistencialista e o neocolonialista (SOUZA & ALVES, 2007. Não podemos importar os problemas de outros países, que não são realmente nossos problemas. Precisamos sim, refletir sobre os nossos problemas e saber como encontrar soluções.

Paulo Freire já dizia isso, quando percebeu que após a independência da Guiné Bissau, o currículo estava sendo trabalhado com a história do colonizador:

Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. (Freire, 1974, p. 14)

Portanto, por ser um líder, o professor tem que ser saber o conteúdo, mas também tem que ser crítico e refletir sobre esses assuntos. Nesse caminho, temos construído olhares, nos quais as análises pós-coloniais (MIGNOLO, 2004; DALE, 2004; CARTER, 2004, 2006; CASTRO-GOMEZ & GROSGOUEL, 2007) são importantes, pois nos fazem pensar nas condições materiais e culturais nas quais a educação em ciências é produzida, circulada, interpretada e divulgada. (ORLANDI, 1996; PÊCHEUX, 1993). Ainda concordando com Freire, ressaltamos que a premissa de que a educação, seja em qual âmbito que ela ocorra, é comunicação, é dialogicidade, exige alteridade, na medida em que não há uma transferência de saber, mas **um encontro de sujeitos interlocutores que buscam um compartilhamento de sentidos.**

Considerações finais

Para além do que havíamos previsto, o Projeto Pró-Mobilidade está nos trazendo várias frentes:

- ▶ Implantação de Grupos de pesquisa e estudos para aprofundamentos teóricos;
- ▶ Preocupações com metodologias alternativas ao ensino tradicional: aulas de campo, músicas, visitas, experimentação
- ▶ Organização e realização de eventos/simpósio
- ▶ Organização e realização de Oficinas e Mini-cursos para estudantes da UNTL
- ▶ Organização e realização de mesas redondas
- ▶ Realização de pesquisas em conjunto entre os professores da UNTL e UFSC

Entendemos que as cooperações internacionais são importantes para o Timor-Leste, mas não podem se fundamentar apenas na transmissão de conteúdos eurocentricamente legitimados e dominantes, sem levar em conta a realidade local. (ORTIZ, 1994, MAGALHÃES, SOEI & SCOTT; FREIRE & LOPES, 2013; SILVA,

2012). Percebemos que esses diálogos, dentro de nosso projeto, tem essencialmente contribuído, para a troca de conhecimentos de diversos níveis, tanto na formação de graduandos, dos dois países, quanto nessa interação com professores envolvidos no projeto. Assim, nesse contexto é interessante ressaltar que todos os envolvidos aprendem, fortalecendo os grupos de pesquisa dos dois países e construindo conhecimentos.

Referências

- CARTER, L. (2004) Thinking differently about cultural diversity: Using postcolonial theory to (re)read science education. *SCIENCE EDUCATION*, V. 88, Issue 6, p. 819–836.
- CARTER, L. (2006). The challenges of postcolonialism to science education. *Educational Philosophy and Theory*. 38(5), 677-692.
- CASSIANI, S., LINSINGEN, I. (2009). *Formação inicial de professores de Ciências: perspectiva discursiva na educação CTS*. *Educar em Revista*, Editora da UFPR, Curitiba, Paraná. Orgs
- CASTRO-GOMEZ, S & GROSFOGUEL, R El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo Global, 2007. Acesso disponível em <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrado a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?” *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v.25, n.87, p.423-460, mai./ago. 2004.
- DELIZOICOV, D. Uma experiência no ensino de ciências na guiné bissau. <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol02a40.pdf>
- FREIRE, P Cartas à Guiné Bissau. Terra e Paz, 1974.
- FREIRE, r. & LOPES, M.P.D. (orgs) Olhares sobre Timor Leste: da memória histórica à construção do estado” Número temático *P@x Boletim online*, n. 22, janeiro 2013.
- LINSINGEN, I. (2007). *Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina*, *Revista Ciência e Ensino Online*, v.1, Número Especial: "Educação em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente", UNICAMP, acessível em <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/issue/view/15>
- MAGALHÃES, A. B., SOEI L. L., SCOTT, D.. *Timor-Leste: interesses internacionais e actores locais*. 2007.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- ORLANDI, P.P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ORTIZ, R. *Mundialização e Cultura*. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PÊCHEUX, M. (1993). *O Discurso*. Campinas: Pontes.
- SILVA, K. 2012 *As nações desunidas*. Práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste. Belo Horizonte: Editora UFMG;
- SOUZA, M. I. S.; ALVES, R. C. (2008). *Transnacionalização da Educação? a ajuda externa à Educação em Timor Leste e o papel da CAPES*. In: IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia. *Anais do IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente*. Uberlândia : UFU.

Contribuições da análise de discurso para a *práxis* pedagógica

Cleusa Todescato¹
Flávio Clementino²
Alessandro Barbosa³

Introdução

A Análise de Discurso (AD) de orientação francesa é uma das vertentes de trabalho em análise de discurso no Brasil, a partir dos anos de 1970, quando Eni Orlandi trouxe ao país a teoria defendida desde os anos de 1960, por Michel Pêcheux, na França.

A AD francesa trabalha na perspectiva da constituição do discurso, observando como esse se materializa na língua. Está pautado em três regiões do saber: a linguística, com o enunciado; o sócio-histórico, com as condições de produção do discurso e o ideológico, com a interpelação do sujeito. Esses três eixos possibilitaram uma nova leitura do sujeito e do seu discurso, que ultrapassa as questões de leitura homogênea para adentrar em outra esfera: a não transparência da linguagem, os efeitos de sentidos baseados na constituição de fatores sócio-históricos e na subjetividade do sujeito.

Contemplando essas observações é que este artigo se ancora, na disciplina da AD, com o objetivo de proporcionar aos pesquisadores/estudantes do Timor-Leste uma reflexão sobre as práticas de análise discursivas no seu fazer pedagógico. *A priori*, a sala de aula é um lugar de conhecimento. É o espaço onde se iniciam atividades de ensino-aprendizagem. Parte daí, na maioria das vezes, as primeiras criações de pesquisa e hábitos de investigação que transformam alunos em profissionais de distintas áreas. Pensando nesse ponto de ebulição do conhecimento, deu-se o interesse em apresentar a disciplina da AD e seus dispositivos analíticos, que permitem ao analista uma visão mais ampliada de distintas situações comunicativas, pois entende que há, em apenas um texto, vários sentidos e que a materialização desses se dão na e pela linguagem, pois nos diz Orlandi (2007: 68), que “como os textos são fatos de linguagem por excelência, os estudos que não tratam da textualidade não alcançam a relação com a memória da língua”.

Usos da ad como prática pedagógica

Para compreendermos o funcionamento da AD, devemos antes de qualquer coisa compreender os processos de produção do discurso, pois esse, como já sabemos, para produzir sentido, deve ser encarado enquanto um objeto linguístico-histórico, que também sofre interferências ideológicas. Como afirma Orlandi (2013: 71), “devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia”.

Segundo Orlandi (2013: 72), a AD não está interessada no texto como objeto final e muito menos enquanto um algo possuidor de um significado, mas que nos permite acessar a materialização do discurso por meio da compreensão dos processos produtivos do mesmo, conhecendo assim como o discurso se materializa. O discurso é afetado pelas suas condições de produção, seja pela linguagem ou pela simbologia dos significantes, tornando-se um objeto de interpretação. Compreender como o discurso produz sentido é uma tarefa do analista, que o faz

¹ Programa de Qualificação de Língua Portuguesa. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

² Programa de Qualificação de Língua Portuguesa. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG

³ Programa de Qualificação de Língua Portuguesa. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

partindo das condições de produção do discurso, daquilo que está presente, enquanto dito no discurso, mas também pela sua ausência, ou seja, pelo não-dito (como será explicitado à frente), por aquilo que escapa ao sujeito do discurso, como de suma importância para o analista.

Como vimos anteriormente, a AD é responsável para dar um novo formato à interpretação de textos (discursos). Partindo dos princípios de que a teoria precisa considerar as condições de produção de um discurso e que, dependendo do lugar ocupado pelo enunciador e pelo leitor, o mesmo discurso pode produzir diferentes significados, a interpretação sai da leitura homogênea (de significado igual para todos) e entra na heterogeneidade discursiva (produzindo sentidos diversos), deixando de lado o ato de interpretar apenas o conteúdo superficial de determinado texto.

O dito e o não-dito: significação dos sentidos

A AD parte de um pressuposto importante: há sempre no dizer, um não-dizer (Orlandi, 2013: 82). Essa é uma abordagem metodológica, pois faz do analista um interessado não só nas falas, não só no discurso presente, mas também procura escutar o que não está dito, mas que aparece no discurso como o *não-dito*. Partindo desse pressuposto, o analista possui várias maneiras de ouvir o que não está explícito, dando vazão para o implícito e o que está subtendido no discurso. Vejamos o exemplo dado por Orlandi (2013: 82): na frase “deixei de fumar”, embora seja uma informação simples, o que está posto, traz consigo algo que não está dito, que está implícito e, nesse sentido, está presente no discurso, por exemplo, que o sujeito do discurso fumava anteriormente. Essa informação implícita, se encontra no discurso de forma oculta, constituindo o não-dito que também significa. Assim como os diversos dizeres que significam no discurso, o implícito atua com importância similar, pois, o silêncio também constitui sentidos entre os interlocutores.

Outro fator importante para compreendermos a construção dos sentidos no discurso é a presença da memória. Como diz Orlandi, em *Discurso em análise* (2012: 171), “para que nossas palavras façam sentido é preciso que já signifiquem, que se produzam em uma memória discursiva, que possam ser interpretadas”, ou seja, as palavras que usamos já são carregadas de sentidos. Ao falarmos, o receptor de nossa mensagem não inicia o processo de significação (pois é anterior) e, também, há um processo de posicionamento diante do que se fala e do que se escuta, resignificando, mediante sua relação com a memória (Orlandi, 2012: 171). A partir disso, dessa memória, é que se constitui o que chamamos de *Interdiscurso*, e é através do interdiscurso que os sentidos se organizam, se estabilizam e se movimentam, produzindo a *Formação Discursiva* do sujeito.

O Ensino da Língua Portuguesa: um tempo para a mídia

Em se tratando do ensino da Língua Portuguesa (LP), apontamos algumas considerações teórico-metodológicas da AD, vinculando essa teoria às atividades de interpretação de textos, aliada às questões de gêneros discursivos, propiciando uma leitura polissêmica dos discursos.

Sabemos que há uma grande variedade de gêneros discursivos que podem ser analisados em sala de aula. Para o professor, assim como para o aluno, a diversidade de leitura – tanto em questão de gênero (texto jornalístico, notícias, propaganda, artigo, romance, charge, pichações, editorial, etc...), quanto de assuntos diversos (política, saúde, educação, aspectos culturais entre outros) – possibilita um ensino contextualizado, possível de buscar sentidos múltiplos, que, para a AD francesa, é produto da sociedade. Neste momento de estudo, selecionamos o discurso midiático como ponto de partida para nossa reflexão e alguns pontos de contestações.

Dentre as variadas formas de comunicação, um dos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula é a mídia televisiva. Mais do que o jornal impresso, a televisão tem ocupado grande parte do tempo das pessoas, seja para ouvir as notícias, ver uma telenovela, apresentação cultural de alguma comunidade, documentários sobre assuntos diversos ou de maneira recreativa. Esse espaço na sociedade atua, supostamente, como regulador das atividades da mídia televisiva, no momento em que essa busca corresponder às necessidades dos expectadores. Pinto (2002: 58) vê a televisão constituindo uma estrutura que cada vez mais se recria, na perspectiva de

contemplar os interesses de todas as classes sociais e faixa etária. Isso não é apenas uma mudança de atitude da mídia, mas é uma mudança que ocorre na sociedade. Segundo ele

o noticiário televisivo hoje, por exemplo, não se limita a apresentar apenas as notícias; mas como um jornal ou revista impressos, mostra também curiosidades sobre pessoas ou animais, reportagens e entrevistas com interesse cultural, receitas de culinária, artesanato, reportagem de interesse turístico, etc... mostrando a mistura de gêneros (Pinto, 2002: 58).

As formas de produção dos discursos, vinculados à mídia, precisam, de fato, serem observadas de maneira peculiar. Ao analisarmos determinado programa televisivo, precisamos voltar a atenção para quem o programa foi feito, qual a sua intenção com o espectador e o que está sendo dito de forma implícita, pois o que está escondido por trás das paráfrases e metáforas, assim como a bagagem ideológica do discurso, podem estar vinculadas a alguma instituição, grupo social ou agremiação. Pinto (2002: 59) diz que a “análise de discurso passa a dar atenção às transformações que os textos sofrem regularmente através de redes sociais de práticas discursivas” e salienta que os textos são formados por outros textos já existentes “dados na cultura, onde o poder está em jogo”; é o retorno à polifonia e ao dialogismo de Bakhtin.

Essa constatação exprime que os sentidos produzidos são determinantes no ideológico do texto, que é produzido e escolhido por quem elabora e mantém a rede televisiva, assim discursa Mariani (2006),

o que me interessa destacar aqui é **o papel da mídia** (escrita ou falada) como **instituição regulada pelo Estado, mas também reguladora do Estado**. Nessa relação com o Estado, **a mídia é uma instituição que abrange a sociedade letrada e urbana, agendando para os sujeitos leitores o que ler, fazer, comer, pensar, agir, criticar etc.** Está em jogo nos modos de organização dessa agenda uma padronização, uma homogeneização histórica do sujeito (Mariani, 2006: 31, grifos nossos).

Quando diferentes mídias são levadas para a sala de aula, os conteúdos disponíveis nos enunciados midiáticos podem propiciar aos leitores/ouvintes discussões contextualizadas, relacionadas à sua comunidade, ao seu local de produção de sentidos. Ainda, se utilizada a forma de análise proposta pela AD, é possível verificar as muitas nuances de um discurso, entrelaçando as intenções de quem o produziu e os possíveis efeitos de sentidos na sociedade.

É, notoriamente, de forma homogênea que o texto se apresenta a todos os leitores, mas o que cada um faz significar depende do seu conhecimento em relação ao mundo e a sua subjetivação ideológica. As formas de discursos, os objetos, as propagandas, as relações entre os comunicadores aparecem de forma idêntica a todos os receptores, porém, além da linguagem que produz sua referência de sentido, há no discurso outros sentidos, que são produzidos mediante o conhecimento anterior, contemplando um novo. É uma relação de *já-ditos* com o que se apresenta diferente, em uma nova conjuntura social, para um novo sujeito, que dialoga com seu imaginário ideológico. Dessa forma,

o discurso é um objeto, ao mesmo tempo, lingüístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. A Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumental de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto (Gregolin, 1995: 20).

Trabalhar com a análise de discurso na LP, assim como em outras áreas do conhecimento, faz com que o professor, juntamente com o aluno e de forma crítica, tomem iniciativas em relação aos sentidos que emanam da história e da sociedade, partindo do momento em que o discurso foi produzido, construindo sua própria formação discursiva.

Outra característica fundamental no uso da AD é deixar aberta a questão da interpretação. Para isso, é necessário que nos esqueçamos das perguntas limitadoras como: **o que está dito no texto** (essa questão pode encaminhar o aluno para uma resposta automática, geralmente reproduzindo exatamente o que está escrito), **como você entende o que está escrito no texto** (essa questão pode produzir uma resposta qualquer, sem compromisso com a historicidade e com as condições de produção essenciais do discurso), **copie do texto o que explica “x”** (essa questão pode limitar a capacidade de reflexão e de interpretação do aluno, na medida em que ele apenas

reproduz parte do texto). Essas e outras questões, comumente utilizadas como método de interpretação, não possibilitam ao estudante/leitor um conhecimento crítico e amplo.

É, no entanto, no empreendimento da AD que se torna possível abrir o leque dos sentidos, favorecendo o entendimento e a explicação desses. Por meio de pistas, questionamentos e análises, é possível que o leitor capte as polissemias ali existentes.

Contribuições da AD para o Ensino de Ciências

Na tentativa de discutir a importância da AD no ensino de Ciências no contexto timorense, destacamos a prática de leitura em sala de aula. Para Eni Orlandi (2012), a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de produção de sentidos, pois, não é só quem escreve que significa, quem lê também produz sentidos, ou seja, quando lemos, estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os e/ou transformando-os).

Cassiani-Souza (2003) afirma que sentidos são produzidos no ato da leitura, na interação que acontece entre sujeito e texto. Essa autora enfatiza que os sentidos produzidos podem ser diferentes para um mesmo texto (sejam textos orais ou não), pois os sujeitos possuem histórias de leituras, conhecimentos e expectativas diferenciadas, culminando em diferentes interpretações.

Nessa perspectiva, destacamos que no ensino de ciências ainda nos deparamos com os alunos sendo obrigados a ler o livro didático e interpretar de uma forma induzida pelo professor, ao encararmos dessa forma o ensino, desconsideramos o conhecimento dos alunos fora da escola. Segundo Orlandi (2012) a escola exclui o fato de que o aluno não lê só na escola, mas também fora dela, que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem.

Ainda segundo a autora, a escola coloca o aluno no grau zero (inicia do nada) e o professor no grau dez. Podemos citar como exemplo desse tipo de relação, o fato de o professor buscar entender o conhecimento prévio dos alunos, em seguida, recusá-los. A autora cita, ainda, que ao considerar o conhecimento prévio do aluno, não estamos propondo que se entregue o projeto pedagógico ao espontaneísmo das relações já estabelecidas e, tampouco, aceitamos a imposição do controle total exercido pela autoridade escolar. O que se propõe é uma relação dialética entre o aprendiz e o professor na construção do objeto de conhecimento, sendo que ao invés de ser relação suposta e recusada, ela seja o ponto de partida.

Diante disso, consideramos importante romper com a ideia de que a leitura está restrita a um caráter técnico imediato, como se o texto fosse fechado e autossuficiente, reforçando a importância do conhecimento prévio dos alunos. Orlandi (2012) defende que na escola é importante que a leitura permita aos alunos retomar os *já-ditos* (esquecimento ideológico) e o não-dito (esquecimento enunciativo), relacionando-os com os textos presentes, com sua relação com a escola e com o conhecimento cristalizado.

Ao pensarmos na prática de leitura em sala de aula torna-se importante que os professores timorenses vejam os alunos como *sujeito-leitor*. Orlandi (1984) enfatiza que todo sujeito-leitor tem sua história de leitura, destacando que:

o conjunto de leituras feitas configura, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico. Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir a compreensão do texto de um dado leitor, o que coloca também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos de sua produção (Orlandi, 1984: 8).

Buscando construir um modelo alternativo para compreender as concepções de leitura dos estudantes, a fim de relacioná-las e, ao mesmo tempo, diferenciá-las dos conceitos científicos apreendidos na escola, destacamos a noção de *Perfil Conceitual*. Segundo Mortimer (1996) essa noção permite-nos entender a evolução das ideias dos estudantes em sala de aula não como uma substituição de concepções alternativas (conhecimento prévio), ou seja, conhecimento derivado da cultura e do cotidiano do aluno por ideias científicas, mas como a evolução de um perfil de concepções, em que as novas ideias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as concepções anteriores, sendo que cada uma delas pode ser empregada no contexto conveniente.

Acreditamos que através da prática de leitura na perspectiva discursiva e da noção de perfil conceitual, torna possível aos estudantes timorenses, compreender e conviver com os diversos saberes.

Considerações finais

As possibilidades de uso da AD francesa para o ensino, independente da área de atuação, podem trazer aos pesquisadores/estudantes uma nova visão de entendimento em relação aos diversos discursos produzidos em sua comunidade.

Aprender os sentidos dos enunciados e saber de que dele provém, diferentemente, oferece para cada sujeito uma gama de outros sentidos é, antes de tudo, tornar-se um leitor/ouvinte mais atento às situações cotidianas. Perceber nos discursos o sócio-histórico e ideológico de quem o produziu e como, ainda que se pense ser dono dos seus dizeres, cada um que enuncia, assim como aquele que recebe a informação está interpelado ideologicamente o tempo todo por outros discursos, que como diz Pêcheux (2009) é algo que está sempre *já-aí*.

Ponderamos que ao pensarmos na prática de leitura numa perspectiva discursiva no ensino de ciências no contexto timorense, nos aproximamos de uma teoria pós-colonial, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem de ciências torna-se importante considerar e tomar como ponto de partida as condições culturais e sociais nas quais a educação em ciências é produzida, circulada e interpretada.

Nestes relatos e reflexões a que nos dispomos neste estudo, compreendemos que o interesse se vincula na não linearidade da língua, em ver e entender o que não está explícito, mas é possível perceber iniciando um diálogo com o imaginário, buscando na materialidade da língua as relações com o social, o histórico e o ideológico, aquele que se acredita ser o mais próximo do real.

Referências

- CASSIANI-SOUZA, S. Repensando a leitura na educação em ciências: necessidade e possibilidade na formação inicial de professores. In: *IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. 2003.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Revista Alfa*, São Paulo, 39: 13-21, 1995.
- MARIANI, Bethania. Sentidos de subjetividade: imprensa e psicanálise. *Polifonia*. Cuiabá. v. 12, n. 1, 2006. p. 21-45.
- MORTIMER, E. *Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? Investigações em Ensino de Ciências – V1(1)*, pp. 20-39, 1996.
- ORLANDI, E. P. *As histórias das leituras*. In: *Leitura: Teoria & Prática*, 1984.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 9. ed. 2012a.
- _____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed., Campinas: Pontes, 2012b.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 2009.
- PINTO, Milton José. *Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos*. 2. ed. SP: Hacker editores, 2002.

Possíveis articulações entre conhecimentos tradicionais e conhecimento científico através de tecnologias sociais em Timor-Leste

*Estanislau Alves Correia- Universidade Nacional Timor-Lorosa 'e*¹
*Raquel Folmer Corrêa- Universidade Federal de Santa Catarina*²
*Fátima Suely Ribeiro Cunha- Universidade Federal de Santa Catarina*³

Introdução

Neste artigo, buscamos sintetizar pontos de articulação entre os estudos que desenvolvemos. Quais sejam: o aproveitamento de conhecimentos tradicionais no ensino de ciência e tecnologia em Timor-Leste, tecnologias sociais desenvolvidas no Brasil e investigação dos currículos de ensino de ciências em Timor-Leste. Nossa ideia é aprofundar discussões sobre a temática da produção de conhecimentos científicos e tradicionais no contexto de Timor-Leste tendo em vista as possibilidades de diálogos entre esses conhecimentos e perspectivas educacionais de tecnologias sociais.

Nosso suporte teórico é baseado nos estudos latino-americanos que relacionam ciência, tecnologia e sociedade, os chamados estudos CTS, em perspectiva educacional. Tendo em vista que um dos interesses dos estudos CTS é a investigação em tecnologias sociais, quando falamos em Educação CTS, consideramos, além dos conhecimentos codificados, os conhecimentos situados, costumeiros, ancestrais.

Tendo essas considerações como mediadoras, apresentamos abaixo uma revisão bibliográfica sobre tecnologias sociais, posteriormente discutimos a produção de conhecimentos em Timor-Leste e apresentamos algumas considerações finais.

Destacamos que esse trabalho em conjunto foi possível pelo Programa Internacional de Apoio à Pesquisa e ao Ensino por meio da Mobilidade Docente e Discente Internacional (Pró-Mobilidade Internacional) CAPES/AULP e apoiado pelo Grupo de Estudos sobre Ensino de Ciências e Tecnologia na Formação de Professores em Timor-Leste GEECITE-TL.

1. Tecnologias sociais: origens, conceituações e perspectivas

Ao falarmos em tecnologia e tecnologias sociais, pensamos que é importante delinear, inicialmente e em alguma medida, os entendimentos sobre tecnologia que guiam essas reflexões. Aqui pensamos a temática da tecnologia em relação aos contextos e às condições de sua produção e utilização, de modo a considerar seu caráter histórico e coletivo, que inclui contradições, interesses políticos e econômicos, bem como valores sociais e morais (ARAÚJO, 1998; BAUMGARTEN, 2008).

Corroboramos a perspectiva de Baumgarten (2008) ao compreendermos a tecnologia como:

(...) atividade socialmente organizada, baseada em planos e de caráter essencialmente prático. Tecnologia compreende, portanto, conjuntos de conhecimentos e informações utilizados na produção de bens e serviços provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções, obtidas por meio de distintos métodos, a partir de objetivos definidos e com finalidades práticas (...) como toda produção humana, a

¹ Possui Graduação em Educação de Biologia pela Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e, UNTL, Timor-Leste (2009). Tem experiência na área de Educação e atua como professor na Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e, Faculdade da Educação, Artes e Humanidade. Avenida Cidade de Lisboa-Dili, Timor-Leste. estanislaualvescorreia@gmail.com

² Bacharel e Licenciada em Sociologia, mestre em Sociologia, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CAPES com estágio AULP em Timor-Leste. raqfolmer@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia, mestre em Sociologia Política, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista do PQLP/CAPES em Timor-Leste. Fatima_suely@yahoo.com.br

tecnologia deve ser pensada no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico (*ibidem*, p. 288).

E, com isso, podemos compreender o desenvolvimento, os usos e as aplicações da tecnologia, e de tecnologias sociais, enquanto fenômeno eminentemente social, relacionado à política, à economia e à cultura.

Em relação às origens, na literatura sobre o tema podemos verificar que as ideias de “tecnologias sociais” assumem esse nome no Brasil no início dos anos 2000 (DAGNINO, 2004). Nesse contexto, as tecnologias sociais têm suas origens nos chamados novos movimentos sociais, nos estudos CTS, nos princípios freireanos da educação popular, nas metodologias de pesquisa participativas, nos métodos de trabalho e abordagem sociotécnica e nas tecnologias apropriadas já embrionárias desde os anos 40 na Índia, entre outros (ITS, 2004; DOS SANTOS, 2008).

Em termos de conceituação, pelo menos desde 2001, existem diversas tentativas de formulação de um conceito de tecnologia social, ou de unificação de ideias recorrentes acerca do tema por entidades que tratam dessa questão (DOS SANTOS, 2008). No Brasil, uma das principais fontes de fomento de iniciativas de desenvolvimento de tecnologias sociais é a Fundação Banco do Brasil (FBB) e a perspectiva utilizada e difundida por ela é bastante usual. Qual seja: "tecnologias sociais compreendem produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social" (FBB, 2008, s/p).

A Fundação também caracteriza tecnologia social como “todo processo, método ou instrumento capaz de solucionar algum tipo de problema social e que atenda aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil reaplicabilidade e impacto social comprovado” (PENA e MELLO, 2004, p. 84).

Alguns estudos já apontam um olhar que mira além dessas perspectivas e propõem ampliar as ideias de intervenção de tecnologia, tendo em vista a solução de problemas sociais a partir de necessidades sociais e com a participação efetiva das coletividades envolvidas (CORRÊA, 2010). Em termos educacionais, a ideia é que através das iniciativas de desenvolvimento de tecnologias sociais busquem-se possibilidades de ampliar os entendimentos sobre as inter-relações entre diversos conhecimentos, técnicas e coletivos de modo que seja viável a elaboração e execução de processos educativos que contemplem uma formação humana crítica, integral e permanente (CORRÊA; GEREMIAS, 2013).

Essa mesma preocupação está presente em estudos latino-americanos que relacionam criticamente ciência, tecnologia e sociedade (CTS). Em relação à perspectiva educacional dos estudos CTS, destaca-se a preocupação com uma abordagem que seja contextualizada, em sintonia com os aspectos sociais e comprometida em termos curriculares (LINSINGEN, 2007). Conforme Linsingen (2007), a ideia é que educar numa perspectiva CTS, na qual se contempla as perspectivas críticas de tecnologias sociais, é possibilitar formações para maior inserção social dos sujeitos no sentido de tornarem-se mobilizados a participar dos processos de tomadas de decisões conscientes e negociadas em assuntos que envolvam ciência e tecnologia.

Em relação ao contexto de Timor-Leste, discute-se as como as ideias contidas nas perspectivas de tecnologias sociais poderão estruturar soluções tecnológicas mais amplas para problemas sociais, econômicos e ambientais. Um passo fundamental nessa direção é pensar em suas possibilidades e limites educacionais.

2. Produção de conhecimentos em Timor-Leste: articulações possíveis

Ao iniciarmos a discussão sobre possibilidades de diálogos entre conhecimentos no contexto de Timor-Leste, sobre o qual tentamos articular perspectivas críticas de tecnologias sociais, destacamos que existem conhecimentos tradicionais em ciência e tecnologia que foram sistematizados de forma oral pelos antigos, os “katuas”, passando de geração a geração, nos diferentes distritos do país.

Identificamos algumas fontes (MENESES, 2008) que mostram que antes de os navegantes e comerciantes chineses, indianos, árabes e portugueses chegarem a Timor-Leste, os habitantes originais já desenvolviam soluções para problemas do cotidiano. Citamos exemplos de como os timorenses conheciam:

- estações do tempo e sabiam cultivar a terra e fazer horta (domínio dos tempos de cavar a terra, plantar e colher);

- de que maneira guardar os alimentos por muito tempo;
- utilizar as matérias naturais para produzir instrumentos musicais, artesanatos, “katupa”;
- fabricação de armas tradicionais para caçar;
- construção de casas;
- produção de óleos que vêm dos cocos;
- extração e produção de sal de cozinha, feita de forma artesanal;
- produção de corantes retirados de plantas para o tingimento dos fios do Tais”;
- prevenção e proteção de doenças, por exemplo.

Nas figuras 01, 02 e 03 abaixo podemos ver algumas ilustrações desses desenvolvimentos.

Figura 01: instrumento musical



Figura 02: artesanato de cestarias



Figura 03: katupa



Fonte: Internet⁴

A figura 04, abaixo mostra partes do processo artesanal de extração do sal utilizado na cozinha.



Figura 04: extração de sal (Fonte: dos autores)

Portanto, em Timor-Leste existem conhecimentos tradicionais sistematizados, em grande medida, oralmente. O atual currículo do ensino de ciência e tecnologia inclusive propõe a valorização desses conhecimentos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010; JORNAL DA REPÚBLICA, 2008). Porém, essa valorização ainda não é aproveitada suficientemente nos processos de ensino-aprendizagem de ciência e tecnologia. Disso decorre que acreditamos que não existe um ensino com metodologia que aborde satisfatoriamente os conhecimentos tradicionais produzidos em Timor-Leste. Dessa situação é que apresentamos os desafios que encontramos. Esses estão sendo sistematizados em questões de pesquisa dos nossos estudos, nas quais indagamos:

De que modo podemos aproveitar os conhecimentos tradicionais no ensino de ciência e tecnologia em Timor-Leste? Como esse ensino pode contribuir para o desenvolvimento de competências para que se possa melhorar um futuro sistema educativo em ciência e tecnologia naquele contexto?

Com isso, buscamos promover e sistematizar articulações entre a produção científica atual e conhecimentos tradicionais, de modo a aproveitar essas articulações nos processos de ensino-aprendizagem tendo em vista as perspectivas de tecnologias sociais.

⁴ Imagens disponíveis em: <http://eportuguese.blogspot.com.br>. Acessadas em 12 de setembro de 2014.

Considerações finais

Nesse artigo, trouxemos algumas de nossas intenções de estudo, de nossas questões de pesquisa e, também, de nossas angústias em relação a essas questões. Sabemos que há um grande caminho a trilhar na busca de respostas, mas temos um “norte” comum em relação a isso, que é nossa linha teórica CTS em perspectiva educacional. Nessa direção, destacamos a necessidade de incorporação de estudos sobre processos educacionais aos debates sobre produção de conhecimentos.

Ao buscarmos examinar o contexto de Timor-Leste na promoção de diálogos constantes entre a produção científica atual e os conhecimentos tradicionais, destacamos o caráter social da tecnologia através de tecnologias sociais. Compreendemos que o ser humano tem a capacidade de inventar técnicas, aperfeiçoá-las e transmiti-las tendo em vista possibilidades da efetiva transformação da realidade. Com isso, buscamos processos educacionais nos quais se vislumbrem superar visões limitantes das inter-relações entre os diferentes conhecimentos, as várias possibilidades técnicas e os mais diversos coletivos.

Referências

- ARAÚJO, H. (org.) **Tecnociência e cultura: ensaios sobre o tempo presente** (apres.). São Paulo: Estação liberdade, 1998.
- BAUMGARTEN, M. **Conhecimento e sustentabilidade: políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2008.
- CORRÊA, R. F. **Tecnologia e Sociedade: Análise de Tecnologias Sociais no Brasil Contemporâneo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- CORRÊA, R. F. ; GEREMIAS, B. M. . **Determinismo Tecnológico: elementos para debates em perspectiva educacional**. Revista Tecnologia e Sociedade (Online), v. U, p. 173-182, 2013.
- DAGNINO, R. **A tecnologia social e seus desafios**. In: LASSANCE JR, A. et al. (orgs.). Tecnologia Social uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.
- DOS SANTOS, S. M. **A experiência com esporte e educação do Instituto Bola pra Frente: de projeto à tecnologia social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.
- FBB (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL). **O que é tecnologia social**. (2008) Disponível em: <<http://www.tecnologiassoc.org.br/>> Acessado em janeiro de 2008.
- ITS (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL). **Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social**. In: LASSANCE JR, A. et al. (orgs.). Tecnologia Social uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.
- JORNAL DA REPÚBLICA. **Lei Bases da Educação em Timor-Leste**. Timor-Leste, 2008.
- LINSINGEN, I. von. **Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina**. Ciência & Ensino, vol. 1, número especial, Novembro de 2007.
- MENESES, D. N. C. **Timor: de colônia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reforme Curricular do Ensino Básico de Timor-Leste**. Timor-Leste, 2010.
- PENA, J. O.; MELLO, C. J. **Tecnologia social: a experiência da Fundação Banco do Brasil na disseminação e reaplicação de soluções sociais efetivas**. In: LASSANCE JR, A. E. et al. Tecnologia Social uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

Avaliação dos Professores Sobre os Programas Educacionais do Governo de Timor-Leste para o Ensino Pré-Secundário nos Sub-Distritos de Same e Alas

Henrique Cesário da Costa¹

Introdução

O Timor-Leste é um dos países mais jovens do mundo, o país conquistou sua independência com o reconhecimento das Nações Unidas apenas no ano de 2002, após 25 anos de luta contra uma ocupação brutal feita pela Indonésia no ano de 1975 e mais 450 anos de colonização portuguesa. O processo educativo do país passou por distintos momentos, sendo alguns destes de retrocesso tanto no que diz respeito a qualidade do sistema educativo, como ao acesso a este sistema.

Durante o período da colonização portuguesa, pouco foi investido na educação. Os níveis de ensino pré-secundário e secundário ficaram centrados praticamente em Díli, dificultando populações de outros distritos a terem acesso a estes níveis de ensino. Durante o período da ocupação Indonésia houve um aumento considerado no número de alunos matriculados em todos os níveis de ensino (pré-primário, primário, pré-secundário, secundário e técnico), isso ocorreu devido á política de implantação da língua indonésia em Timor-Leste de acordo com as leis da Indonésia, no qual todas as pessoas de todos os territórios daquele país deveriam ter a mesma língua (MEC, 2004).

Após o referendo de 1999, seguiu-se uma onda de violência por parte dos grupos contrários a independência do país, de tal modo que 95% das escolas foram destruídas ou danificadas. Como a maioria dos professores que lecionavam nos níveis pré-secundário e secundário eram indonésios, estes abandonaram o país, deixando uma enorme deficiência na quantidade de professores para estes níveis de ensino e provocando um colapso no sistema educativo do Timor-Leste, com a ausência de condições para o reinício das atividades escolares (MEC, 2006).

No distrito de Manufahi, as escolas ainda se encontravam destruídas e sem professores para lecionar as aulas. Neste distrito, a maioria dos professores dos níveis pré-secundário e secundário eram javaneses e florenses, sendo que a grande maioria destes deixaram o país após o resultado positivo do referendo de 1999.

Com a ajuda de grupos internacionais e de timorenses dedicados, em menos de dois anos muitas escolas já haviam sido reconstruídas e muitos professores haviam sido contratados através de concurso público. No entanto, a maioria destes não sabiam falar a língua portuguesa e não tinham formação superior (MEC, 2005). Além do mais, na maioria dos distritos além Díli, as escolas não possuíam condições mínimas para a realização das atividades escolares.

No distrito de Manufahi, o governo da Indonésia construiu residências coletivas para os professores javaneses e florenses morarem perto das escolas, devido ao relevo montanhoso e as grandes chuvas que dificultavam o acesso destes ás escolas. Todas estas residências, nos quatro sub-distritos de Manufahi (Same, Alas, Fatuberilihu e Turiscaí), foram também destruídas depois do referendo de 1999.

No ano de 2002, o MEC realizou concurso para professores de todos os níveis de ensino. O Ensino primário seria o primeiro a introduzir a Língua Portuguesa como língua de ensino, sendo exigido dos professores o domínio na língua portuguesa, entretanto, a grande parte dos professores selecionados não possuíam o equivalente ao ensino secundário e nem a formação superior. Com relação aos ensinos pré-secundário e secundário, a introdução da Língua Portuguesa, como língua de ensino seria de modo graduado, sendo que a cada ano esta língua seria adotado por cada série de ensino.

¹ Professor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, henriquedacosta@rocketmail.com

Como a maioria dos professores contratados naquela altura não sabia falar português, o governo da RDTL e o governo de Portugal fizeram um acordo de cooperação internacional, sendo trazidos pela embaixada portuguesa, professores para a formação em língua portuguesa dos professores timorenses.

O outro agravante da situação dos ensinos pré-secundário e secundário era a falta de qualificação da grande maioria dos professores. Deste modo o governo da RDTL ampliou seu pacto de cooperação na área da educação com o Brasil, no que se refere a capacitação dos professores dos ensinos pré-secundários e secundários e na elaboração dos materiais didáticos em língua portuguesa a serem utilizados pelos professores timorenses.

Já com a consolidação da língua portuguesa como língua de ensino no nível primário, a próxima meta do governo da RDTL em 2005, seria a adoção desta língua no nível pré-secundário. Deste modo o governo da RDTL, lançou programas educacionais a serem cumpridos entre 2005-2007 para o ensino pré-secundário em todos os distritos do país, com o objetivo de adotar a língua portuguesa como língua de ensino, melhorar a qualidade da educação pré-secundária, bem como a melhoria das condições dos professores e alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem. Tais programas visaram a reabilitação dos edifícios das escolas, reabilitação das residências dos professores, recrutamentos dos professores, adoção a Língua Portuguesa como língua de introdução nas escolas e a formação contínua dos professores.

Como estes programas foram encerrados no ano de 2008, faz-se necessário uma avaliação dos resultados destes de modo a verificar quais foram os programas não realizados e se aqueles realizados satisfizeram às necessidades de professores, alunos, diretores e da comunidade local em geral.

1. História da Educação no Timor-Leste

A educação é uma parte importante de qualquer país, tanto dos países desenvolvidos, como daqueles em desenvolvimento. Assim, a educação é a base fundamental para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural de qualquer sociedade. A história da educação em Timor-Leste está dividida em quatro partes, de acordo com a evolução do processo de desenvolvimento da educação no território. O primeiro período (1512 a 1975), referente ao tempo colonial de Português; o segundo período (1975 a 1999), referente ao tempo da invasão Indonésia; o terceiro (1999 a 2002), referente ao tempo da transição da UNTAET para a independência em 2002; e o quarto período (2002 a atual), referente à restauração da independência até o período atual. Alguns estudiosos da educação de Timor-Leste consideram que do período da UNTAET até após a restauração da independência como um único período com relação a educação (SOARES, 2003).

1.1 - Primeiro Período (Colonialização Portuguesa)

Os portugueses chegaram ao Timor no ano de 1515, aportando pela primeira vez na região do atual enclave de Oe-Cusse, sendo que no ano de 1700 mudou a capital de Díli. No período colonial, não havia uma estrutura básica organizacional para o desenvolvimento da educação no território de Timor-Leste, e já no século XX haviam pouquíssimas condições para o desenvolvimento do ensino primário no território (SOARES, 2003).

Através dos esforços dos missionários católicos, começou a ser fundado o ensino primário e secundário com foco em aprender a ler, escrever, contar e rezar. Os missionários começaram suas missões de evangelização no território no ano de 1556, através da fundação do Convento Dominicano. A primeira actividade na área da educação foi a Fundação de um Seminário em Lifau (Oe-Cusse), Segundo a “Ordem Regia” de Dom João V com o acordo do Papa Clemente XII no ano de 1734 (SOARES, 2003).

Nos anos de 1740 a 1758 fundaram mais outro Seminário em Manatuto, segundo o ordem do Papa Bento XIV. Naquela altura começaram a abrir as primeiras Escolas Elementares e um Seminário em que se ministrava o ensino secundário, tais escolas perduraram até a extinção das ordens religiosas em 1834 (SOARES, 2003). No ano de 1815 após da transferência da capital de Lifau a Díli em 1769, os Portugueses não criaram escolas, uma vez que eles tinham mais interesse em expandir o seu domínio a outras ilhas, e mobilizar os timorenses para a se defenderem em batalhas (HILL, 2000).

No tempo da colonialização dentre os anos de 1834 até 1874 não se tem informações claras sobre as missões católicas, mas no ano de 1875 com a vinda do Padre e posteriormente o Bispo António Joaquim de Medeiros é que as missões foram restauradas e o ensino foi retomado, sendo o Bispo Medeiros o responsável pela valorização do ensino em Timor-Leste. No entanto verificou-se que a educação era privilégio dos mais poderosos, compostos pelos filhos dos reis e os negociantes da China e os Árabes (SOARES, 2003). O Bispo Medeiros fundou uma escola agrícola em Dare e uma escola industrial em Lahane, e junto com outros missionários, fundou várias escolas do tipo internato masculino junto às igrejas. No ano de 1877 foram fundadas algumas escolas primárias e profissionais em Manatuto, Laclubar, Batugade e Oe-Cusse pelos missionários liderados pelo Bispo Medeiros (SOARES, 2003).

A criação de várias escolas pelos missionários visava a aprendizagem da leitura, escrita e contas de matemática. Além disso, essas escolas tinham outros objetivos: atender as necessidades prioritárias de como formar pessoas para trabalhar nas áreas de religião, educação, saúde e construção de casas, sendo que a Língua Portuguesa foi como língua de instrução nessas escolas (SOARES, 2003).

Antes do ano de 1879, não há documentos de registros sobre a educação do sexo feminino em Timor-Leste, mas depois a chegada das Madres Canossianas nesse mesmo ano, a situação mudou. Foram estas Madres que inauguraram a primeira Casa de Beneficência, em Março de 1880, tornando-se assim a primeira escola dedicada a educação das moças (SOARES, 2003).

Os missionários de Jesuítas continuaram a fundar um colégio em Soibada, no ano de 1898 e um colégio para as raparigas em 1902 que durante vários anos foram os únicos locais de instrução da população Timorense. No ano de 1921 foram fundadas uma escola técnica em Lahane e duas escolas primárias femininas em Soibada e Dare pelas Madres Canossianas (SOARES, 2003).

A presença dos missionários em Timor-Leste marcou a história do nascimento da educação do povo deste país, que durante longos anos viveu na escuridão e opressão dos colonialistas. Apesar de que o processo de ensino iniciado em Timor-Leste ter sido limitado, não abrangendo todo o território, a ação dos missionários marcou o início do processo educativo no país. Timor-Leste no período colonial português não conseguiu desenvolver seus próprios recursos humanos. Os missionários eram os responsáveis pela área da educação, onde em 1926, o governo de Portugal, através de um Decreto No. 12.485 de 13 de Outubro de 1926 afirmava a confiança do governo em dar a oportunidade aos missionários de criarem mais escolas primárias em todas as regiões no território de Timor-Leste (SOARES, 2003).

No início do século XX realizou-se a abertura das primeiras escolas oficiais pelo governo Português. Além da presença dos missionários, em 1914 existiam estabelecimentos particulares geridos e dirigidos por comunidades minoritárias de Chineses e Árabes que anteriormente permaneceram no território (SOARES, 2003). Depois de cinco anos da proclamação da República de Portugal (1910), no ano de 1915 o governo Português oficialmente criou as primeiras escolas oficiais em Timor-Leste. Além da criação das escolas primárias, o governo Português também estabeleceu outras escolas, como a Escola do Magistério para Formação dos Professores do Ensino Primário, no ano de 1924; um Seminário de 1936 até o ano de 1937, a abertura de aproximadamente 46 escolas de 1^a a 4^a classe, o primeiro Liceu em Díli no ano de 1938 e também no ano de 1947 fundou uma Escola de Enfermagem em Díli (Lahane) (SOARES, 2003).

As escolas que foram fundadas no tempo colonial português eram bastante limitadas, isso porque a maioria das crianças naquela altura não tinha a oportunidade para frequentar as escolas, essas, só era acessíveis às pessoas restritas, tais como o grupo dos “*liurais*”, funcionários do governo Português e os membros da igreja (HILL, 2000). Nessa época, a baixa taxa de escolarização e a elevada taxa de analfabetos, não foi preocupação dos colonialistas. O governo colonial não teve a iniciativa de estabelecer um órgão educativo e que pudesse gerir e ministrar os recursos suficientes na implementação do ensino e aprendizagem nas escolas.

Apesar de os portugueses conseguirem estabelecer uma rede escolar, isso não foi o suficiente, a Guerra de Manufahi nos anos de 1911 à 1913 e a influência da Segunda Guerra mundial em 1942, resultou na morte de várias dezenas de milhares de Timorenses (HILL, 2000). Essa situação implicou no funcionamento das atividades administrativas onde entre os anos de 1900 à 1960, o número de escolas era bastante limitado, significando que a maioria dos timorenses naquela altura ainda não tinha acesso a educação. De acordo com a tabela 1, podem verificar a comparação do total dos alunos que frequentavam as escolas primárias e pré-secundárias entre os anos de 1942 à 1953.

Tabela 1 – Níveis das escolas nos anos de 1946 à 1953 (SOARES, 2003)

Ano	Escola Primária			Escola Pré-Secundária		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
1946	1.773	180	1.953	-	-	-
1948	2.459	357	2.810	-	-	-
1950	2.898	531	3.429	39	8	47
1952	3.178	737	3.915	75	7	82
1953	4.913	1.379	6.292	93	14	107

Através da análise da tabela 1, podem observar que entre os anos de 1946 a 1948, não havia estudantes de ambos os sexos na escola pré-secundária. De 1946 a 1953 a relação de estudantes na escola primária sofreu alteração de aproximadamente 9 do sexo masculino para 1 do sexo feminino em (1946) e para 8 do sexo masculino para 2 do sexo feminino em (1953). De 1946 a 1953 a relação de estudantes na escola pré-secundária sofreu alteração de aproximadamente 8 do sexo masculino para 2 do sexo feminino (1946) para 8,7 do sexo masculino para 1,3 do sexo feminino (1953). Ou seja, ao contrário do que ocorreu na escola primária, neste período houve um decréscimo no número de estudantes do sexo feminino na escola pré-secundária.

A chegada dos missionários Salesianos em 1960 no território, além de abordar a missão religiosa, também conseguiu criar algumas escolas que foram, a Escola de Artes e Ofícios e a Escola Agrária em Fatu-Maca.

O sistema educacional como órgão central não funcionava, tudo dependia de Portugal, essa situação demonstra a falta de gestão na estrutura chave, como por exemplo, não havia planejamento, monitoramento estruturado de acordo com as necessidades desse país, ou seja, o que resultou durante o período da colonização em Timor-Leste não foi bem desenvolvido, e no enorme período de 450 anos de colonização apenas estabeleceram-se 183 escolas com 18 mil alunos e 330 professores do ensino primário, representando 28% em 1964 e subindo a 77% em 1970 depois de seis anos (SOARES, 2003).

1.2 - Período da Ocupação da Indonésia

A administração do governo da Indonésia continuou a abrir escolas em todo o território, até nas áreas remotas e em todos os níveis escolares (pré-primário, primário, pré-secundário, secundário e técnico). Mesmo assim, o número de analfabetos continuava alto, mesmo com a Indonésia investindo na Escola Primária, uma vez que havia uma campanha para a alfabetização dos adultos. Conforme o Taylor, o fundamento da educação no território era baseado na cultura e valores “militares, javaneses e indonésios” (SOARES, 2003). O ensino do governo Indonésio consistia em muita educação física (com pouco trabalho acadêmico); aprendizado da Língua Indonésia e da história da Indonésia; Lições de Moral Pancasila (conhecido como *PMP – Pendidikan Moral Pancasila*) e no ano de 1994 transformou à *PPKN – Pendidikan dan Penghayatan Kewarganegaraan* “Ensino e Civilização de Cívica”) e muitas canções, principalmente o hino nacional indonésio. Este ensino tinha como uns dos objetivos formar o indivíduo cada vez mais nacionalista de modo a entender o Timor como parte integrante da Indonésia. Até o ano de 1989, alunos das escolas pré-secundárias e secundárias eram em cerca de 39.730 com 2.500 professores, sendo a grande maioria dos professores da Indonésia, principalmente professores Javaneses e Florenses (GEOFFREY, 1997).

Antes do ano de 1999, a Indonésia também investiu bastante em educação superior no território Timorense. Naquela altura encontra-se uma Universidade que foi fundada no ano de 1986 com mais de 3.000 alunos, um Instituto Politécnico, uma Escola Agrária, uma Escola de Economia, uma Escola de Saúde e um Instituto de Educação (SOARES, 2003).

Como projeto da Política da Integração, até o ano de 1991, a Indonésia investiu bastante na educação e cerca de 130.000 das crianças entraram nas escolas. Os números de crianças mencionadas acima, era distribuído entre as 580 escolas Primárias, 94 escolas Pré-Secundárias e 44 escolas Secundárias. Além disso, foi fundada também o ensino superior como Universidade privada UNTIM (Universitas Timor-Timur) com 800 estudantes e 60 Docentes, além da Escola Superior Politécnica em Hera (GEOFFREY, 1997).

1.3 - Período da UNTAET e do Governo definitivo da RDTL

A história da educação do país dentro do tempo da UNTAET, vai do ano de 1999 à 2002, sendo que estes não foram considerados como ano escolares, uma vez que não havia estrutura para atender a toda demanda de alunos. O governo reabriu as escolas através de programas de emergência; realizando inscrições de todos dos professores e voluntários juntos com comunidade, igreja, organizações internacionais e ONG's (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE, 2002).

Neste período de transição toda a atenção esteve concentrada no ensino primário. As necessidades de estruturar a educação com o ensino baseado em uma nova língua de ensino, no caso a Língua Portuguesa, colocou o ensino primário no centro das atenções, sendo dada pouca atenção aos ensinos Pré-Secundário, Secundário e ensino Superior (GEOFFREY, 1997). Já nos anos seguintes viriam as cooperações internacionais na área da educação. A Cooperação Portuguesa se destacou com os cursos de Língua Portuguesa nos diversos níveis a professores de todos os territórios, bem como na elaboração de materiais didáticos em Língua Portuguesa, as chamadas *sebentas*, para a língua Portuguesa dentro do currículo que foi adotado, o chamado currículo de transição.

No ano de 2005, mediante a um pacto de Cooperação Internacional entre o Timor-Leste e a República Federativa do Brasil, este país mandou cerca de 47 profissionais de diversas áreas, iniciando programas como PROFEP-TIMOR, dentre outros. O PROFEP foi um programa modelo e adaptado do programa de educação a distância no Brasil, chamado de PRO-FORMAÇÃO. O PROFET-TIMOR visou a formação dos professores em exercício na escola primária do Timor-Leste, através da formação de tutores, os propagadores da formação, pela equipa de professores do Brasil. O PROCAPES foi implementado de modo a promover a capacitação dos professores dos ensinos primário, pré-secundário e secundário através da elaboração de materiais didáticos em Língua Portuguesa e da capacitação dos professores. Outros programas incluíram o ensino da Língua Portuguesa, elaboração de material didático da área de saúde, cooperação bibliotecária, de rádio e jornalismo e na Educação Superior (UNTL).

2. O Ensino Pré-Secundária em Same e Alas

O ensino pré-secundário nos distritos de Same e Alas foi iniciado pelo governo da ocupação indonésia. Atualmente, no subdistrito de Same há quatro escolas pré-secundárias, sendo três públicas e uma católica, já o subdistrito de Alas possui três escolas, sendo duas escolas públicas e uma escola católica (REIS, 2007).

2.1 - O Ensino Pré-Secundário em Same

2.1.1 - Período da Colonialização Portuguesa

Apesar de Portugal ter colonizado o Timor-Leste por 450 anos, pouco se foi feito a favor da educação, tal que no subdistrito de Same nenhuma escola de ensino pré-secundário que fundada na época colonial. Nesta época foi fundada apenas uma escola de ensino primário pela missão católica e outra também primária pelo governo colonial nos anos de 1960 (PIRES, 1996).

2.1.2 – Período da Ocupação da Indonésia

No tempo da ocupação da Indonésia, no ano de 1983 foi fundado o ensino pré-secundário público pelo governo ocupante, com cerca de 900 alunos e no ano de 1985 foi fundada outra escola pré-secundária pública com 500 alunos. Nas duas escolas mencionadas, a maioria dos professores eram indonésios da ilha de Java e Flores. No ano de 1986 também fundada uma escola de ensino pré-secundário privada Católica com 89 alunos e sete professores timorenses. Já em 1994, o governo indonésio fundou mais uma escola pré-secundária no suco de Betano (REIS, 2007).

2.1.3 - Período da UNTAET e do Governo definitivo da RDTL

No tempo da UNTAET e do governo definitivo da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), nenhuma escola de ensino pré-secundário foi fundada em Same. No ano de 2000, o governo de transição da UNTAET e governo constitucional de Timor-Leste reabriu três escolas de ensino pré-secundário (duas públicas e uma privada), estas haviam sido fechadas ou parcialmente destruídas pelos indonésios quando estes se retiraram de Timor-Leste em 1999. As escolas reabertas possuíam no total 1.702 alunos e 41 professores. No ano de 2003, o governo transição da UNTAET reabilitou uma escola que foi totalmente destruída por alguns revoltados contra o resultado do referendo e a favor da ocupação indonésia. Entre os anos de 2002 à 2008, o governo constitucional da RDTL não fundou nenhuma escola de ensino pré-secundário no sub-distrito de Same (REIS, 2007).

2.2 - O Ensino Pré-Secundário em Alas

2.2.1 - Período da Colonização Portuguesa

Na época da colonização portuguesa nenhuma escola de ensino pré-secundário foi instalada. Na época foi fundada apenas uma escola de ensino primário pela missão católica e outra de ensino primário pelo governo colonial de Portugal nos anos de 1960 (PIRES, 1996).

2.2.2 - Período da Ocupação da Indonésia

No tempo da ocupação da Indonésia, no ano de 1986 o governo ocupante da Indonésia fundou um ensino pré-secundário público com cinco edifícios. Naquela altura todos os professores eram indonésios das ilhas de Java e Bali. No ano de 1994, através do programa de transmigração local, o governo da Indonésia começou a abrir uma nova escola no suco de Weberec e, ao mesmo tempo, as Madres CIJ fundaram uma escola pré-secundária privada com 113 alunos e 7 professores. Entre 1984 a 1994 foram abertas ainda 8 escolas primárias pelos indonésios (REIS, 2007).

2.2.3 - Período da UNTAET e do Governo definitivo da RDTL

Quase todas as atividades de ensino no primeiro ano da UNTAET não funcionaram, as escolas haviam sido quase que totalmente destruídas pelas pessoas que eram contra o resultado do referendo de 1999. Nos anos de 2000 à 2002, já no segundo governo de transição da UNTAET, começaram a reabrir as escolas de ensino pré-secundário, sendo uma escola reabilitada com 90 alunos e 7 professores e uma escola pré-secundária privada com 79 alunos e 6 professores. Além disso, reabriram também oito escolas de ensino primário fundadas na época da ocupação Indonésia, sendo sete públicas e uma privada (REIS, 2007).

No ano de 2003, já no governo definitivo da RDTL, foi fundada uma escola de ensino pré-secundário público com 65 alunos e 4 professores e com edifícios emprestados (mobiliário) da Escola Pública Primária We-Susu de Alas. Além de um ensino pré-secundário público, o governo da RDTL também fundou três escolas de ensino primário como filial (REIS, 2007). E em geral, até o ano de 2008, as escolas de todos os níveis, de pré-escolares à secundários ou técnicos profissionais, que estão a funcionar desde o governo da UNTAET ao governo definitivo da RDTL são 67 escolas, como podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 - As Escolas no Distrito de Manufahi de 2000 à 2007
(Fonte: Direção de Educação Distrital de Manufahi 2008)

Ano	Sub-dist.	Níveis das Escolas					Total
		Pré-primária	Primária	Pré-Secundária	Secundária	Técnico	
2000-2003	Same	2	23	4	1	1	31
	Alas	-	8	2	-	-	10
	Fatuberlihu	1	10	1	1	-	13
	Turiscail	-	8	1	-	-	9
SubTotal		3	49	8	2	1	63
	Same	3	23	4	2	1	33

2004-2007	Alas	-	8	2	-	-	10
	Fatuberlihu	1	10	3	1	-	15
	Turiscail	-	8	1	-	-	9
Sub Total		4	49	10	3	1	67
Total		4	49	10	3	1	67

Dentre as escolas mencionadas acima, o maior número de escolas encontra-se nos sub-districtos de Same e Fatuberlihu. Os números de alunos de cada escolas podemos ver na tabela 3 seguinte.

Tabela 3 - Números dos alunos matriculados em escolas dos sub-districtos de Same e Alas entre 2000 e 2008
(Fonte - Direção de Educação Distrital de Manufahi, 2008)

Sub-districto	Ano	Níveis das Escolas									
		Pré-Primária		Primária		Pré-Secundária		Secundária		Técnico	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Same	2000/01	27	21	2237	2811	672	763	201	117	192	78
	2001/02	25	28	2355	2768	679	773	230	141	201	82
	2002/03	37	39	2621	2802	720	811	390	148	234	96
	2003/04	42	45	2922	2199	731	847	361	337	229	140
	2004/05	38	49	2927	2135	762	849	324	339	224	148
	2005/06	46	51	2876	2324	798	863	355	382	257	160
	2006/07	49	57	2607	2951	722	988	401	633	132	240
	2007/08	47	61	2982	2877	863	966	594	515	183	191
Sub Total		311	351	21.527	20.867	5.947	6.860	2.856	2.612	1.652	1.135
Alas	2000/01	-	-	671	523	64	42	-	-	-	-
	2001/02	-	-	696	534	71	46	-	-	-	-
	2002/03	-	-	702	560	84	51	-	-	-	-
	2003/04	-	-	619	703	98	166	-	-	-	-
	2004/05	-	-	621	713	101	179	-	-	-	-
	2005/06	-	-	630	729	122	161	-	-	-	-
	2006/07	-	-	627	637	101	178	-	-	-	-
	2007/08	-	-	627	637	101	178	-	-	-	-
Sub Total		-	-	5.193	5.036	741	1.001	-	-	-	-
Total		311	351	26.720	25.903	6.688	7.861	2.856	2.612	1.652	1.135

Baseado na análise da tabela 3 acima, verificamos que de 2000 a 2008, temos a presença de alunos em todas as séries de ensino no sub-districto de Same, enquanto que no sub-districtos de Alas só tem nível de escola primária e pré-secundária.

As escolas que existem no sub-districto de Same, foram fundadas no tempo da ocupação da Indonésia, pelo governo indonésio e os professores Javanese e Florenses foram embora depois da referendo de 1999, sendo que todos os professores neste período de 2000 a 2008 são timorenses. Entre as escolas pré-secundárias do sub-districto de Alas duas escolas foram fundadas no tempo da ocupação da Indonésia, uma do governo indonésio e uma da privada (católica); e uma outra escola foi fundada no tempo da independência no ano de 2003 pelos timorenses (REIS, 2007).

Tabela 4 - Número de professores no districto de Manufahi do ano de 2000 à 2003 e 2004 à 2008
(Fonte: Direção de Educação Distrital de Manufahi, 2008)

Sub-districtos	Ano	Professores										Total
		Pré-Escolar		Primária		Pré-Secundária		Secundária		Técnico		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Same	2000-03	-	2	82	36	25	16	14	1	9	2	187
	2004-08	-	3	87	40	28	19	17	2	10	1	207
Alas	2000-03	-	-	19	8	5	1	-	-	-	-	33
	2004-08	-	-	23	9	7	3	-	-	-	-	42
Fatuberlihu	2000-03	-	1	27	8	4	2	7	-	-	-	49
	2004-08	-	1	32	10	5	1	9	-	-	-	58
Turiscail	2000-03	-	-	26	4	3	1	-	-	-	-	34
	2004-08	-	-	26	8	3	1	-	-	-	-	38
Total											648	

No subdistrito de Same, de 2003 a 2008 houve um aumento total de seis professores no ensino pré-secundário, enquanto que no sub-distrito de Alas o aumento total foi de quatro professores, em Fatuberelehu o aumento foi de apenas um professor, enquanto que em Turiscae não houve aumento nenhum.

3. Método

3.1. Descrição Geral

Nesta pesquisa foi feito um estudo de caso através da aplicação de questionários em Língua Portuguesa e Língua Indonésia a professores e diretores de sete escolas pré-secundárias localizadas nos sub-distritos de Same e Alas.

Os questionários foram os instrumentos de investigação. Estes questionários foram elaborados de modo a obter informações suficientes para fazer uma avaliação de professores e diretores acerca dos Programas do governo da RDTL para o ensino pré-secundário nos anos de 2005-2007, bem como diagnosticar a situação atual deste nível de ensino nestes dois sub-distritos.

Os professores foram escolhidos como público amostral uma vez que estes estão envolvidos diretamente com o cotidiano das escolas e dos alunos, de modo que a sociedade local e os alunos ficaram de fora da amostra investigada.

As escolas selecionadas para o estudo corresponderam a 100% de todas as escolas pré-secundárias dos sub-distritos de Same e Alas.

O número de professores entrevistados (51 professores) correspondeu a 64,55% do total de professores do ensino pré-secundário de ambos sub-distritos. Os diretores (7 diretores) de todas as escolas também foram entrevistados (100% do total de diretores), como estes também são professores, eles compuseram a amostra de professores anteriormente citada, no entanto, além de responderem as questões referentes aos professores, eles também responderam alguns itens dedicados apenas aos diretores.

Os questionários também foram aplicados de modo a se fazer uma análise comparativa da situação atual do ensino pré-secundário entre as escolas de um mesmo sub-distrito, bem como uma análise comparativa entre Same e Alas.

Foram distribuídos questionários em Língua Indonésia e Língua Portuguesa de modo que o entrevistado pudesse escolher uma das duas línguas para responder aos mesmos.

3.2. Fontes dos dados

Os dados foram obtidos através da aplicação de questionários em quatro escolas pré-secundárias no subdistrito de Same e três escolas pré-secundárias no sub-distrito de Alas de acordo com a tabela 5.

Tabela 5 – Número de Professores entrevistados nas escolas pré-secundárias de Same e Alas (Fonte: Direção de Educação Distrital de Manufahi, 2007)

<i>Sub-distrito</i>	<i>Nome da Escola</i>	Número de Professores		
		M	F	Total
Same	Escola Pré-Secundária I de Same	5	5	10
	Escola Pré-Secundária II de Same	5	3	8
	Escola Pré-Secundária III de Betano	6	1	7
	Escola Pré-Secundária São Miguel de Arcanjo	6	1	7
Alas	Escola Pré-Secundária de Alas	6	1	7
	Escola Pré-Secundária 8 de Março de We-Susu	7	0	7
	Escola Pré-Secundária Rainha da Paz de We-Berek	4	1	5
	Total	39	12	51

3.3. Seleção da Amostra e Fonte dos dados

A técnica de seleção da amostra neste estudo foi do tipo “técnica de amostra objetiva” (purposive sampling) (USMAN & SETIADY, 2000), cujo objetivo é buscar as resposta de uma amostra que tem a base de conhecimento sobre os problemas a que se está a pesquisar. Para recolher os dados, a população que foi selecionada, sendo composta por 51 professores do ensino Pré-Secundário nos sub-distritos de Same e Alas. Também foram entrevistados os diretores das escolas de modo a serem obtidos dados complementares das escolas.

3.4. Observação

Foram recolhidos dados de documentos de serviço sobre a educação pré-secundária dos sub-distritos de Same e Alas na Direção Distrital do Distrito de Manufahi de modo a comparar estes dados obtidos com aqueles referentes a pesquisa na área amostral.

3.5. Métodos e Técnicas de Coleta de dados

Os questionários foram aplicados ao público amostral, de modo que nas escolas Pré-Secundária II de Same, Pré-Secundária III de Betano, Pré-Secundária São Miguel de Arcanjo, Pré-Secundária de Alas e Pré-Secundária Rainha da Paz de We-Berek os questionários foram aplicados de maneira coletiva de modo que cada professor respondeu separadamente às perguntas sem inter-comunicação nem discussão entre os mesmos. Já nas demais escolas (Pré-Secundária I de Same, Pré-Secundária 8 de Março de We-Susu) os questionários foram aplicados de maneira individual, sendo respondidos de maneira escrita e sem coleta de dados de maneira oral.

3.6. Métodos e Técnicas da Análise de Dados

Neste estudo foi utilizado um método descritivo qualitativo para a análise dos dados, para tanto os dados coletados dos Departamentos de Educação pesquisados foram comparados com os dados obtidos nas entrevistas de modo a fornecer subsídios necessários para a avaliação proposta neste trabalho.

3.7. Dificuldades e Métodos de Resolução

As dificuldades que se encontram neste estudo foram: a distância entre área de pesquisa com a moradia do pesquisador; a geografia da área pesquisada, que por ser bastante montanhosa e possuir muitas ribeiras dificultaram o acesso ao campo amostral; as chuvas de monções que prejudicaram o acesso às escolas; o curto espaço de tempo e de disponibilidade de horários para a execução da pesquisa e a carência de referenciais teóricos em Língua Portuguesa e Língua Indonésia e demais deficiências comuns neste jovem país. Para aplicar os questionários em três escolas (Escola Pré-Secundária de Alas, Escola Pré-Secundária III de Betano, Escola Pré-Secundária Rainha da Paz de We-Berek) foi necessário a ajuda de três pessoas que supervisionaram a aplicação dos questionários.

4. Resultados e Discussões

Depois da coleta dos dados da pesquisa através da aplicação dos questionários aos professores do ensino pré-secundário nos sub-distrito de Same e Alas, obteve-se os resultados que serão apresetados e discutidos neste capítulo.

4.1. Apresentação e Discussão dos Resultados

Através da análise do gráfico podemos verificar que as escolas de Alas possuem os maiores números de professores por Alunos, haja visto a grande número de alunos pré-secundários nas escolas de Same.

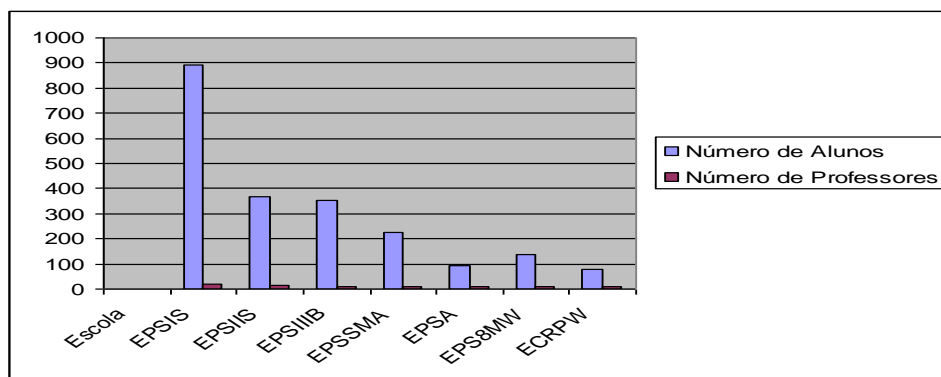


Gráfico 1 – Número de Alunos e Professores das Escolas Pré-Secundárias de Same e Alas

Entre as escolas mencionadas, apenas a ECRPW possui director do sexo feminino. Com relação á formação dos directores das escolas, no subdistrito de Same, somente na escola EPSIS o director possui curso de Bacharelato, nas demais escolas os directores possuem apenas nível secundário. Já entre as escolas de Alas apenas o director da escola EPSSMA possui curso equivalente ao Bacharelato, sendo que os outros professores possuem nível secundário.

4.2. Resultados dos Questionários

4.2.1. Formação acadêmica dos Professores

De acordo com os questionários, foram levantados dados acerca da formação dos professores das escolas pré-secundárias de Same e Alas. Os resultados podem ser observados no gráfico 2.

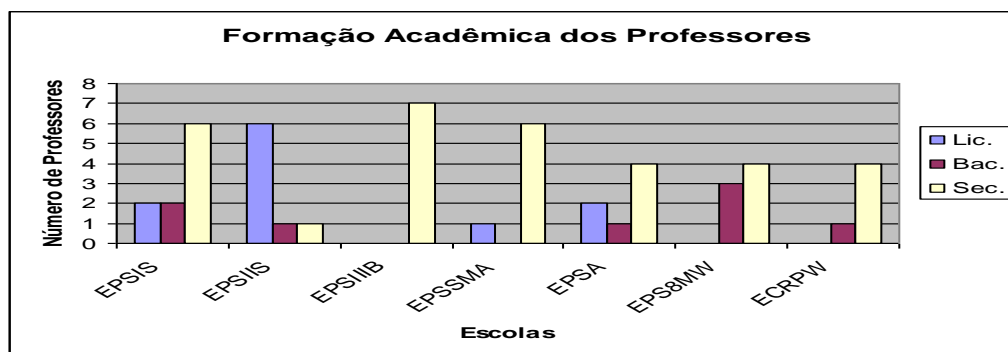


Gráfico 2 – Formação Acadêmica dos Professores das Escolas Secundárias de Same e Alas

Conforme podemos observar no gráfico 2, a escola que possui o maior número de professores com nível superior é a Escola Pré-Secundária N° 2 de Same (EPSIIS). Já a Escola Pré-Secundária N° 3 de Betano (EPSIIIB) não possui professores com nível superior, comparando a formação dos professores entre os sub-distritos de Same e Alas, podemos verificar que apesar de as escolas de Same possuírem cinco professores a mais de nível superior, entre as escolas de Alas o desequilíbrio entre o número de professores graduados e não graduados é quase igual.

Já na tabela 6, podemos observar as porcentagens totais de professores entrevistados licenciados, bacharéis e aqueles que possuem apenas o nível médio.

Tabela 6 – Formação Acadêmica dos professores do nível pré-secundário de Same e Alas (Fonte: Da autória, 2008)

Sub-distrito	Total	Formação Acadêmica								
		Bacharel			Licenciatura			Secundário		
		M	F	Porc. (%)	M	F	Porc.(%)	M	F	Porc.(%)
Same	32	5	4	28,125	2	1	9,375	17	3	62,5
Alas	19	2	0	10,5	4	1	26,4	10	2	63,1

4.2.2. Disciplinas lecionadas pelos professores Licenciatura

De acordo com os questionários, foram levantados dados acerca das disciplinas lecionadas pelos professores escolas pré-secundárias de Same e Alas. Os resultados podem ser observados nos gráficos 3 até 9.

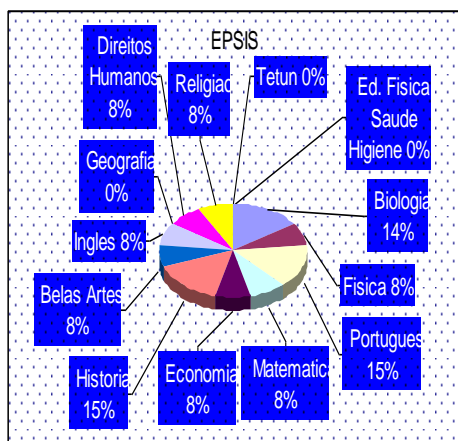


Gráfico 3 – Disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados na escola EPSIS

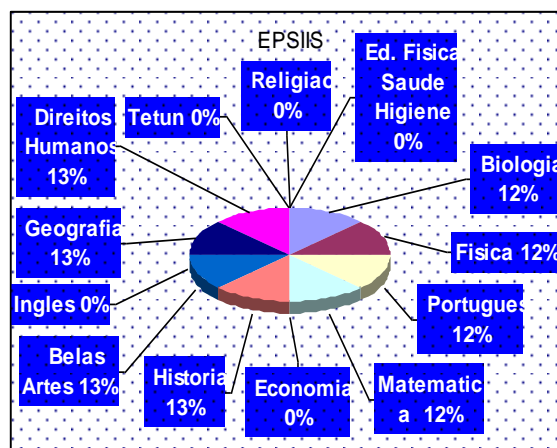


Gráfico 4- Disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados na escola EPSIIS

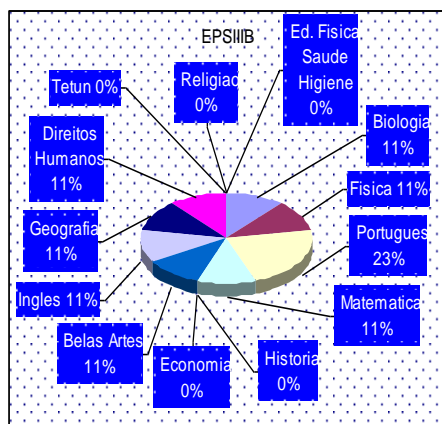


Gráfico 5- Disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados na escola EPSIIB

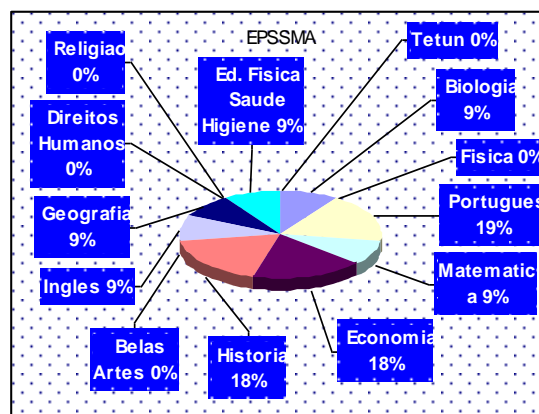


Gráfico 6- Disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados na escola EPSSMA

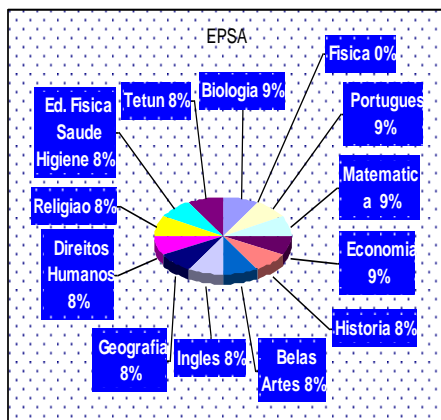


Gráfico 7- Disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados na escola EPSA

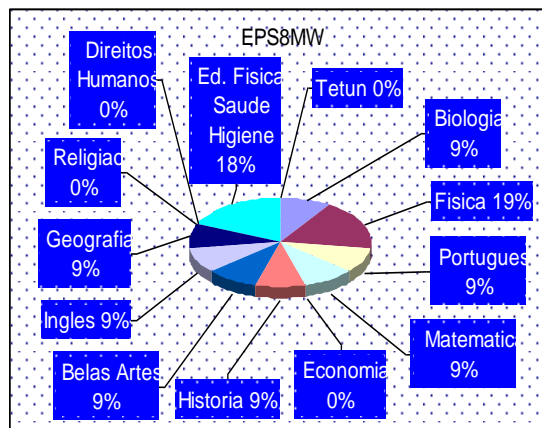


Gráfico 8- Disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados na escola EPS8MW

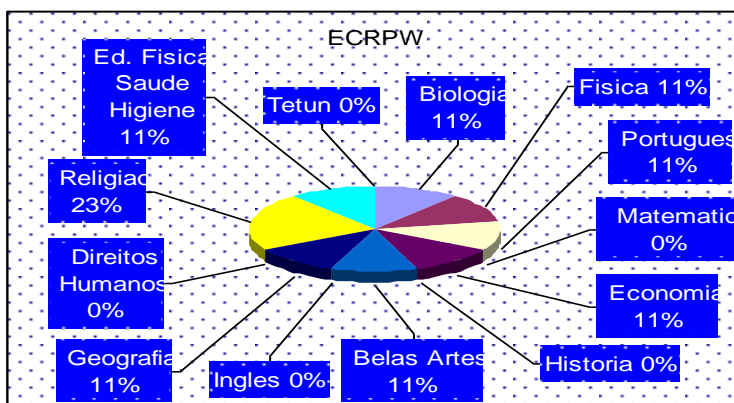


Gráfico 9- Disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados na escola ECRPW

4.2.3. Sobre as condições das salas de Aula

Esta pergunta foi abordada no ítem 4c do questionário, sendo obtidos os seguintes resultados apresentados no gráfico 10.

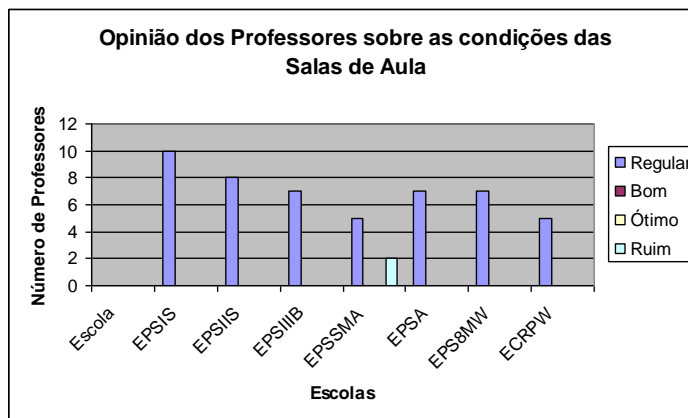


Gráfico 10 – Opinião dos Professores sobre as condições das salas de Aula

Como podemos observar no gráfico, a maioria dos entrevistados que responderam esta pergunta consideram as condições de sala de aula como regulares (96,07%), isso significa que as salas possuem condições que impedem o funcionamento normal das atividades.

4.2.4. Sobre a Biblioteca da Escola

Os professores foram perguntados acerca da Biblioteca das escolas no item 4d do questionário, a única escola que possui Biblioteca é a Escola Pré-Secundária São Miguel de Arcaño (EPSSMA) no sub-distrito de Same . A biblioteca possui 753 livros de todas as áreas do ensino pré-secundário em língua Português.

4.2.5. Material Bibliográfico utilizado pelos Professores

Sobre o idioma do material bibliográfico utilizados pelos professores entrevistados (questionário, item 5), podemos observar que nas escolas EPSIS, EPSIIS e EPSIIB de Same, todos os professores utilizam livros em língua Portuguesa. Já na escola EPSSMA a maioria dos professores ainda utilizam livros da Indonésia, mesmo este nível de ensino pré-secundário sendo realizado em Língua Portuguesa. No sub-distrito de Alas, apenas na escola EPS8MW, todos os professores utilizam livros em Língua Portuguesa, sendo que uma pequena percentagem (14,28% do total de entrevistados) utiliza livros em Língua Portuguesa e Língua Indonésia. Ainda em Alas, na escola EPSA verificamos que a maioria dos professores ainda utiliza livros em Língua Indonésia, enquanto que na escola ECRPW, a uma igualdade entre o número de professores que utilizam manuais da Indonésia e Livros em Língua Portuguesa.

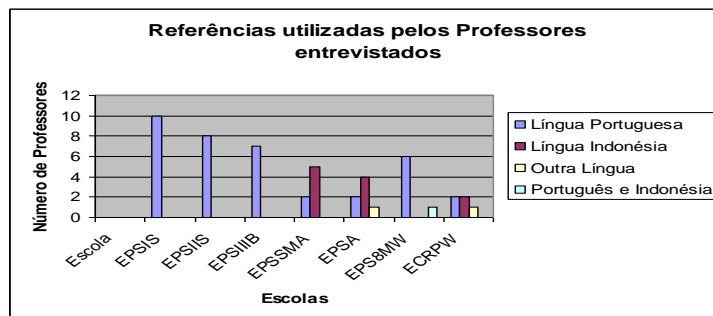


Gráfico 11 - Referências utilizadas pelos Professores entrevistados

4.2.6. Método de ensino utilizado pelos Professores

Os professores foram perguntados a cerca de suas metodologias de ensino (item 6 do questionário), sendo que a grande maioria (98,04%) dos professores aplicam uma metodologia tradicional de ensino, através da exposição do conteúdo no quadro (cópia resumida do conteúdo do livro) e posterior explicação do conteúdo.

4.2.7. Distância do local de trabalho

Sobre a distância de local de trabalho (item 7, questionário), como podemos observar no gráfico 6, em quase todas as escolas dos sub-distritos de Same e Alas a distância entre a residência dos professores e as respectivas escolas é de 1 a 3 Km. Na minoria dos casos (5,88%), os professores moram acima de 10 Km de distância, sendo que não há uma diferença significativa entre Same e Alas.

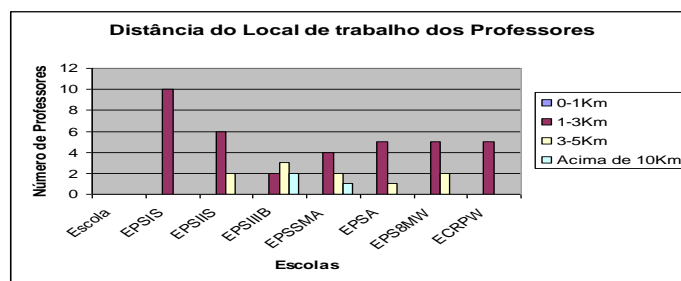


Gráfico 12 - Distância do Local de trabalho dos Professores

4.2.8. Deslocamento do Professor até a Escola

Sobre o deslocamento do professor até a escola (item 8, questionário) observa-se que em ambos os sub-distritos a maioria dos professores se deslocam andando, sendo 53,12% dos professores em Same e 100% dos professores em Alas. Ainda em Same, 31,25% dos professores se deslocam de motorizada e 6,25% se deslocam de carro (Microlete).

4.2.9. Frequência dos alunos em Sala de Aula

Não foram coletados dados numéricos sobre a frequência dos alunos nas escolas pré-secundárias de Same e Alas. Aos professores foi perguntado no item 9 do questionário. Entre as escolas do sub-distrito de Same, a maioria das respostas (78,125%) foram de que os estudantes faltam pouco á escola; 18,75% dos professores responderam que os alunos nunca faltam ou faltam muito pouco a escola, e apenas 3,125% dos professores, alegaram que o número de faltas é bastante grande. No sub-distrito de Alas 63,15% dos professores alegaram que os alunos faltam pouco, 36,84% responderam que os alunos nunca faltam ou faltam muito pouco e nenhum professor alegou que o índice de faltas é grande.

4.3. A percepção dos professores acerca dos programas realizados pelo governo da RDTL para o ensino pré-secundário em Same e Alas (2005-2007)

De acordo com a pergunta abordada no item 3a do questionário, os professores foram perguntados acerca de suas impressões gerais sobre os programas do governo da RDTL para o ensino pré-secundário nos respectivos sub-distritos de Same e Alas. Na seqüência do questionário (itens de 3b a 3e), os professores responderam sobre cada item dos programas separadamente. As percepções dos professores sobre a implementação programa físico (reconstrução e re-abilitação) e não físico (recrutamento, capacitação e introdução da Língua Portuguesa) pelo governo de Timor-Leste têm diferenças entre o sub-distrito de Same e Alas, como podemos analisar nas tabelas seguintes.

4.3.1. Reabilitação dos Edifícios das escolas

Sobre a reabilitação dos edifícios das escolas pré-secundárias dos sub-distritos de Same e Alas, de acordo com o programa educacional da RDTL, as percepções dos professores, de acordo com as respostas do item 3c do questionário podem ser resumidas na tabela 7.

Tabela 7 - A percepção dos professores sobre reabilitação dos Edifícios das escolas (Fonte: da autoria, 2008)

Sub-distrito	Reabilitação das escolas	Respostas dos professores				
		Realizado	%	Não realizado	%	Total
Same	EPSIS	10	100	0	0	10
	EPSIIS	8	100	0	0	8
	EPSIIIB	0	0	7	100	7

	EPSSMA	0	0	7	100	7
Alas	EPSA	0	0	7	100	7
	EPS8MW	0	0	7	100	7
	ECRPW	0	0	5	100	5
Total		18	-	33	-	51

Baseada na tabela 7 acima, podemos verificar que nas escolas EPSIS e EPSIIS 100% dos professores disseram que houve reabilitação dos edifícios construídos na época da ocupação indonésia, no entanto foi enfatizado que a reabilitação não foi suficiente para comportar a grande quantidade de alunos destas escolas. Ainda no sub-distrito de Same, nas escolas EPSIIB e EPSSMA nenhuma reabilitação foi realizada pelo governo da RDTL no período de 2005-2007. No sub-distrito de Alas, os professores (100%), das três escolas EPSA, EPS8MW e ECRPW responderam que nenhuma reabilitação foi realizada no período de 2005-2007. Baseado nas observações, os edifícios reabilitados no sub-distrito de Same possuem três salas de aulas e as mesas e cadeiras são suficientes. O sub-distrito de Alas, as escolas utilizam eis edifícios do tempo da ocupação indonésia e cujas condições são suficientes para o desenvolvimento das aulas.

5.3.2. Reabilitação das residências dos Professores

Com relação a meta número 2 do governo da RDTL, acerca da reabilitação das casas dos professores, estes foram perguntados no item 3d e como podemos observar na tabela 9, nenhuma residência foi reabilitada no período de 2005-2007. As residências coletivas dos professores existiam na época da ocupação, elas foram fundadas para abrigar os professores indonésios, que em suma maioria eram javaneses e florenses, essas residências foram queimadas em 1999 quando as tropas da Indonésia deixaram o Timor-Leste. Mesmo assim, baseada nos dados de observações, a EPSIIS do sub-distrito de Same tem sua residência de professores como um edifício que foi fundado no tempo da Indonésia e com condições suficientes, sendo utilizado por professores de duas famílias.

Tabela 8 – Resultados obtidos acerca da reabilitação das residências dos professores (Fonte: do autor, 2008)

Sub-distrito	Reabilitação das residencias dos professores das escolas	Respostas				
		Realizado	%	Não realizado	%	Total
Same	EPSIS	0	0	10	100	10
	EPSIIS	0	0	8	100	8
	EPSIIB	0	0	7	100	7
	EPSSMA	0	0	7	100	7
Alas	EPSA	0	0	7	100	7
	EPS8MW	0	0	7	100	7
	ECRPW	0	0	5	100	5
Total		0	-	51	-	51

4.3.3. Adoção da Língua Portuguesa como língua de instrução no ensino pré-secundário

A utilização língua Portuguesa como língua de introdução no processo de ensino-aprendisagem é obrigatório para todos os professores. Na realidade, os professores ainda não utilizam a língua portuguesa, como podemos verificar na tabela 9.

Tabela 9 - Utilização a Língua Português como língua de introdução (Fonte: do autor, 2008)

Sub-distrito	Escolas	Respostas				Total de entrevistas
		Língua Portuguesa	(%)	L. Portuguesa e Tétun	(%)	
Same	EPSIS	7	70	3	30,0	10
	EPSIIS	0	0	8	100	8
	EPSIIB	6	85,71	1	14,29	7

	EPSSMA	2	28,57	5	71,43	7
Sub-total	-	15	46,87	17	53,13	32
Alas	EPSA	2	28,57	5	71,43	7
	EPS8MW	1	14,29	6	85,71	7
	ECRPW	1	25%	4	75,0	5
Sub-total	-	4	21,05	15	78,95	19
Total	-	19	37,25	32	62,75	51

Com base na análise da tabela podemos observar que a escola EPSIIB é a que possui a maior percentagem de professores que utilizam a língua portuguesa como língua de ensino (85,71%), apesar de a escola EPSIS, com um índice de 70%, apresentar maior número de professores que utilizam a língua portuguesa. Ainda em Same, pode-se observar que nas escolas EPSIIS e EPSSMA, a maioria dos professores utilizam a língua tétun, respectivamente 100% e 71,43%. É válido ressaltar que a escola EPSIIS é a única em que todos os professores utilizam a língua tétun como língua de ensino.

No subdistrito de Alas, os professores de todas as escolas utilizam mais a língua tétun e com considerada diferença percentual entre aqueles que utilizam a língua portuguesa.

Por fim, numa análise geral, no subdistrito de Same, a maioria percentual dos professores utilizam a língua tétun 53,13%, enquanto que em Alas esta percentagem é ainda maior 78,95%.

4.3.4. Formação Continuada dos Professores e Orçamento das Escolas

Os professores foram perguntados acerca do programa de capacitação dos professores em Língua Portuguesa e na área específica a que lecionam pelo governo da RDTL, de acordo com o item 3a do questionário. Os resultados (tabela 10 e 11) foram avaliados em termos de quantidade de professores em cursos de capacitação, qualidade dos materiais utilizados e a satisfação dos mesmos com os respectivos cursos.

Tabela 10 – Número de Professores e Percentagem (Curso de Língua Portuguesa, Formação Continuada e Orçamento) (Fonte: do autor, 2008)

Sub-distrito	Escolas	Respostas							Total Prof.
		Curso de Português		Formação Continuada dos Professores			Aumento do Orçamento		
		Sim %	Não %	Bacharelato %	Licenciatura %	Capacitação %	Sim %	Não %	
Same	EPSIS	40	60	0	0	0	0	100	10
	EPSIIS	100	0	0	0	0	0	100	8
	EPSIIB	71,42	28,58	28,58	0	0	0	100	7
	EPSSMA	71,42	28,58	28,58	0	0	0	100	7
Sub-total	-	56,25	31,25	12,50	0	0	0	100	32
Alas	EPSA	71,42	28,58	28,58	0	0	0	100	7
	EPS8MW	100	0	0	0	0	0	100	7
	ECRPW	60,0	40,0	0	0	0	0	100	5
Sub-total	-	68,42	21,05	10,53	0	0	0	100	19
Total	-	60,78	27,45	11,77	0	0	0	100	51

Como pode-se observar na tabela 10, no sub-distrito de Same a maioria dos professores das escolas pré-secundárias fazem cursos de Língua Portuguesa, oferecidos pela embaixada portuguesa e lecionados pelos professores portugueses. No caso de Same temos de 22 dos 32 professores pré-secundários entrevistados realizam o curso, o que significa 68,75%, sendo a escola EPSIIS com o maior percentual (100%), já a escola EPSIS é a única que possui percentagem inferior a 50%. Entre as escolas do sub-distrito de Alas, temos que 15 entre os 19 professores pré-secundários entrevistados (78,94%) realizam o curso da Cooperação Portuguesa, sendo a escola EPS8MW, a que possui a maior percentagem (100%). Comparando entre Same e Alas, verificamos que Alas possui a maior percentagem de professores realizado cursos de Língua Portuguesa da Cooperação Portuguesa. Estes cursos são oferecidos duas vezes por semana e em níveis de Básico, Intermediário e Avançado.

Com relação aos cursos de Formação Continuada dos Professores, observamos que nenhum professor de ambos os sub-distritos fizeram curso de Licenciatura e de Capacitação específica na disciplina em que leciona. Em

Same, temos que nas escolas EPSIIB e EPSSMA 28,58% dos professores estão a seguir cursos de Bacharelato de Emergência oferecidos em conjunto com o Ministério da Educação pelas cooperações portuguesa e brasileira. Nas demais escolas pré-secundárias de Same não temos professores seguindo cursos de Bacharelato. Em Alas, temos que apenas na escola EPSA, 28,58% dos professores entrevistados (2 professores) seguem o curso de Bacharelato, enquanto que nas demais escolas nenhum professor segue o curso. Comparando os dois sub-distritos, temos que em Same 4 entre 32 professores seguem o curso de Bacharelato (12,5%), enquanto que em Alas, 2 entre 19 (10,52%) seguem o curso.

Com relação ao aumento do orçamento das escolas, todos os professores do universo amostral (51 professores) responderam que não houve aumento no orçamento das escolas no período de 2005-2007.

Ainda sobre os programas do governo foram avaliados a distribuição dos sebtas didáticos em português, elaborados pelas cooperações brasileira e portuguesa para as três séries de ensino (7º, 8º e 9º anos), bem como a cerca da qualidade e o nível de compreensão dos professores com estes materiais. Os professores foram perguntados também a cerca do recrutamento de professores, como podemos observar na tabela 12. Verificamos que com relação a distribuição de material didático em Língua portuguesa para os professores, apenas no sub-distrito de Same, escolas EPSIS e EPSIIS, 2 professores de cada escola mencionaram o recebimento destes materiais, os mesmos classificaram a qualidade destes como “boa”. Com relação ao recrutamento de professores, em Same, escola EPSIS, 3 professores responderam que houve recrutamento de professores, enquanto 7 professores responderam que não houve recrutamento; na realidade conforme dados fornecidos pelo director desta escola, houve recrutamento até o ano de 2004, portanto no período de 2005-2007 não houve recrutamento de professores na escola EPSIS.

Ainda em Same, nas escolas EPSIIS e EPSIIB, todos os professores responderam que houve recrutamento de professores, no entanto constou em cada escola de apenas 2 professores, sendo insuficiente para a demanda de alunos, informação confirmada pelos directores destas escolas; Na escola EPSSMA, 1 professor respondeu que houve recrutamento de professores, mas segundo o director na escola, esse recrutamento ocorreu anterior ao ano de 2005. Em Alas, nas EPSA e EPSRW, todos os professores responderam que houve recrutamento de professores. Na escola EPSA foram contratados 3 professores, enquanto que na escola EPSRW foram contratados 3 professores e outros 3 professores são voluntário da própria comunidade. Na escola EPS8MW, cinco professores responderam que houve recrutamento de professores, de acordo com o director desta escola foram contratados 4 professores e 6 são voluntários (60% do corpo docente), ou seja, esta escola não possui professores do quadro permanente e ainda utiliza edifício da Escola Primária N°2 de We-Susu.

Tabela 11 – Percepção dos Professores sobre programas do governo para o ensino pré-secundário (Fonte: do autor, 2008)

Sub-distritos	Escolas	Distribuição das Sebtas		Qualidade e Compreensão das sebtas			Recrutamento de Professores		Total Professores
		Sim	Não	Bom	Reg.	Ruim	Sim	Não	
Same	EPSIS	2	8	2	8	0	3	7	10
	EPSIIS	2	6	2	6	0	8	0	8
	EPSIIB	0	7	0	7	0	7	0	7
	EPSSMA	0	7	0	6	1	1	6	7
Sub-total	-	4	28	4	27	1	19	13	32
Alas	EPSA	0	7	0	0	0	7	0	7
	EPS8MW	0	7	0	0	0	5	2	7
	ECRPW	0	5	0	0	0	5	0	5
Sub-total	-	0	19	0	0	0	17	2	19
Total	-	4	47	4	27	1	36	15	51

No período de 2005-2007 o governo da RDTL suspendeu a chamada “Caixa Escolar”, em que o aluno, conforme a decisão de cada escola, na faixa de 1,5 USD a 2,0 USD por mês a escola. O governo passou a fornecer 30 centavos de USD por aluno/mês.

4.3.5. Progressos do desenvolvimento da educação entre 2005-2007

Sobre os progressos do desenvolvimento da educação nos sub-distritos de Same e Alas, avaliados no item 3f do questionário, verificamos um equilíbrio entre as escolas nos dois sub-distritos, de acordo com a percepção dos professores. As percepções dos professores sobre os progressos do desenvolvimento da educação, podem ser verificados na tabela 12.

Tabela 12 - Percepção dos professores sobre progresso do desenvolvimento da educação
(Fonte: do autor, 2008)

Sub-distrito	Respostas					
	Total	Tem progresso	(%)	Não tem progresso	(%)	Total (%)
Same	32	20	62,5	12	37,5	100
Alas	19	15	78,9	4	21,1	100

Baseada na tabela 12, os progressos do desenvolvimento da educação no sub-distrito de Same conforme resposta de 20 entrevistados (62,5%) demonstra progressos no desenvolvimento da educação no sub-distrito de Same, sendo que 12 entrevistados (37,5%) responderam que não houve progresso algum. Já em Alas, 15 professores entrevistados (78,9%) responderam que houve progressos no desenvolvimento da educação no sub-distrito de Alas, entretanto 4 entrevistados (21,1%) responderam que não houve desenvolvimento da educação no sub-distrito de Alas entre 2005-2007.

Com relação aos progressos na educação, foram levados em consideração os progressos físicos (edifícios, livros, condições de logística) e progressos não físicos (melhoria da qualidade do ensino, adoção da Língua Portuguesa, formação continuada dos professores e utilização da Língua Portuguesa pelos alunos como modo de adaptação).

Desta forma podemos verificar uma contradição entre os resultados obtidos na tabela 12 e as demais variáveis observadas nas demais tabelas. De acordo com a percepção dos professores de observação podemos inferir que no sub-distrito de Same houve pequenos progressos físicos e não físicos, entre os progressos físicos verificamos a reabilitação de dois edifícios e pequeno em outros materiais de logística e escritório. Ainda no sub-distrito de Same, com relação aos progressos não físicos, verificou-se de acordo com os professores, que os alunos já começaram a utilizar a Língua Portuguesa como comunicação nas atividades das escolas e na forma de adaptação. No sub-distrito de Same, os alunos do ensino pré-secundário utilizam o tétun praça na maior parte de suas comunicações e o conhecimento destes sobre a língua indonésia é baixo. No sub-distrito de Alas, de acordo com a percepção dos professores, os poucos progressos ocorridos durante o período de 2005-2007 foram aqueles não físicos verificados na utilização da Língua Portuguesa pelos alunos nas atividades das escolas EPSA e EPS8MW, mesmo como modo de adaptação, estes utilizam principalmente a língua Tétun Terik e pouco utilizam ou não sabem a língua indonésia. Na escola ECRPW, os alunos utilizam principalmente o Tétun Terik para comunicações e nesta ainda se verifica que os alunos utilizam a língua indonésia como comunicação, apesar de a língua de ensino ser o Português, isso deve-se ao fato de a escola ter sido fundada pela comunidade das madres florenses (Indonésia, convento CIJ).

4.3. Aprovação no Exame Nacional

O Exame Nacional para os estudantes concluintes do ensino pré-secundário é realizado anualmente, sendo necessário a aprovação para o estudante adquirir o diploma de nível pré-secundário e seguir seus estudos no nível secundário ou técnico. O exame é organizado de duas formas: A direção da educação distrital, juntamente com os directores das escolas elaboram as questões referentes às matérias de Religião, Direitos Humanos e Belas Artes, já o Ministério da Educação elabora as questões referentes às outras disciplinas (Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas, Educação Física e Saúde e Higiene).

De acordo com o gráfico 13 podemos observar que os alunos de todas as escolas do sub-distrito de Same tiveram aprovação de 100% durante o período de 2003-2006, com excessão da escola EPSSMA que no ano de

2005 teve um índice de 99% de aprovação. No sub-distrito de Alas, apenas os alunos da escola EPS8MW tiveram 100% de aprovação em todos os anos (2005 e 2006), os alunos da escola EPSA tiveram 100% de aprovação nos anos de 2003 e 2006, esse índice sofreu uma queda nos anos de 2004 (88%) e 2005 (91%). Entre os alunos da escola ECRPW tivemos que nos anos de 2003 e 2004 o índice de aprovação foi de 91%, já nos anos de 2005 e 2006 esse índice cresceu para 100%.

Com base na análise de todos os professores destes dois sub-distritos os resultados dos alunos no Exame Nacional é considerado bastante satisfatório mediante as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no progresso do processo ensino aprendizagem.

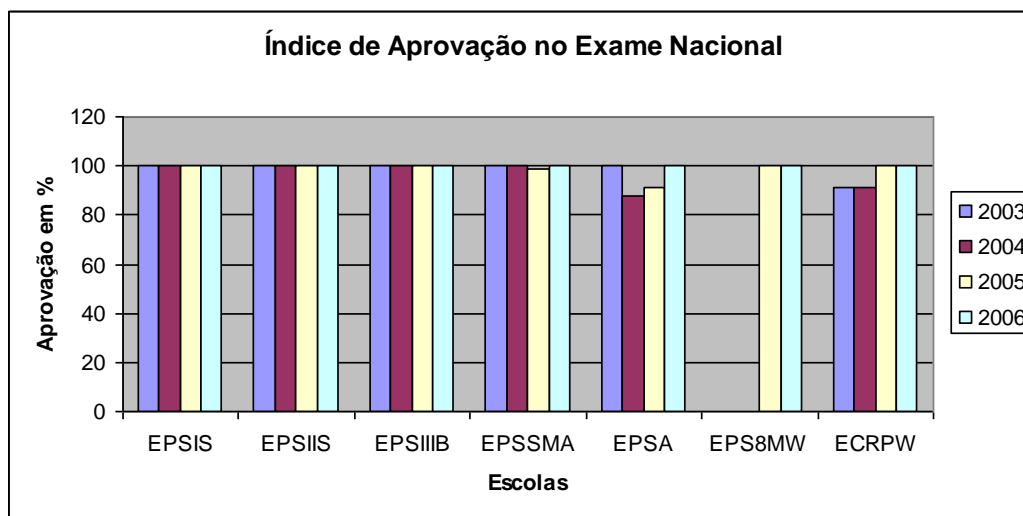


Gráfico 13 – Índice de Aprovação no Exame Nacional

5. Considerações Finais

Os resultados obtidos neste estudo cumpriram satisfatoriamente aos objetivos propostos, descrevendo pela primeira vez na literatura local, a avaliação de professores sobre programas implementados pelo governo da RDTL para o ensino pré-secundário nos sub-distritos de Same e Alas (Manufahi).

Com relação a reabilitação dos edifícios das escolas pré-secundárias de Same e Alas, verificou-se que no sub-distrito de Same, apenas as escolas EPSIS e EPSIIS foram reabilitadas, enquanto que no sub-distrito de Alas nenhuma escola foi reabilitada; e, em todas as escolas obervou-se pouca condição das salas de aula, tanto para o acomodamento dos alunos, quanto para o desenvolvimento de outras atividades.

Sobre a reabilitação das residências dos professores, nenhuma residência em ambos subdistritos foi reabilitada; as residências utilizadas por professores da escola EPSIIS (Same) são construções da época da Indonésia. A não reabilitação destes edifícios constitui num agrave ao melhor desenvolvimento das atividades dos professores nas escolas, uma vez que a maioria destes moram em áreas remotas e de difícil acesso, devido ao relevo montanhoso, ainda mais porque estes não possuem meios de transporte convencionais para se deslocarem de suas residências até as escolas.

Com relação a formação dos professores, tanto em Same quanto em Alas a maioria dos professores possuem apenas o nível secundário, mesmo assim a quantidade de professores que estão a fazer curso de formação (Bacharelato) é bastante pequena (12,5% para Same e 10,52% para Alas) e nenhum professor de ambos os sub-distritos realizou capacitação na área específica de ensino. Considerando o curso de formação em língua portuguesa a maioria dos professores de ambos sub-distritos realizou ou está a realizar este curso (68,95% para Same e 78,94 para Alas),

Apesar de a Língua Portuguesa ser a língua de introdução do ensino pré-secundário, em ambos os sub-distritos de Same e Alas, os professores ainda utilizam língua portuguesa e língua tétun misturadas, com maior quantidade para Alas (53,13% para Same e 78,95% para Alas).

Considerando os progressos da educação pré-secundária em Same e Alas, os professores de Same relataram um pequeno progresso na questão de infra-estrutura e na utilização da língua portuguesa pelos alunos. Já os professores do sub-distrito de Alas não relataram progressos nas instalações das escolas, mas ressaltaram a melhoria da utilização da Língua Portuguesa pelos alunos.

Ao Ministério da Educação da RDTL recomenda-se o estabelecimento das infra-estruturas de apoio para ensino pré-secundário nos sub-distrito de Same e Alas, através da reformulação do programa de formação e capacitação dos professores, de modo a contribuir na melhoria da qualidade do ensino pré-secundário (ensino básico).

Devido a pouca disponibilidade de tempo, dificuldade de acesso aos locais de entrevista e as grandes chuvas, algumas etapas deste estudo não foram realizadas. Recomenda-se para futuros trabalhos ampliar a amostra a ser pesquisada para a sociedade civil, alunos e líderes das comunidades; bem como, estender a área de pesquisa aos demais sub-distritos de Fatuberelihu e Turiscaí.

Referências

- BASRI, Y., **Sejarah Perjuangan Rakyat Timor Timur untuk Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama**, Proyek SLTP Timor Timur, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Díli, 1996.
- CABRAL, T., **Nome e Total dos Distritos, Sub-distritos, Sucos e Aldeias do Timor-Leste**, STAE, Díli, 2008.
- CAIXA GERAL DE DEPÓSITO, **Timor-Leste no Caminho Para o Desenvolvimento**, Portugal: Mediateca, 2003.
- FERREIRE, E., ABREU, A., SOFIA, F., PNUD, **Relatório do Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste**, Programa das Nações Unidas (PNUD), Díli, 2002.
- GEOFFREY, G. C., **East Timor and the United Nations: The Case for Intervention**, The Red Sea Press, Inc., Lawrenceville, 1997.
- GERTIL, **Atlas de Timor-Leste**, Lidel, Coimbra, 2002.
- HILL, H. M., **Gerakan Pembebasan Nasional Timor Lorosa'e**, Yayasan HAK & Sahe Institute for Liberation, Díli, 2000.
- MEC, **Conferência Nacional de Educação**, Grafica, Díli, 2003.
- MENDONÇA, M., **Nação Em Numerus**, Direção Nacional de Estatística, Díli, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA RDTL. **Política Nacional da Educação 2005 – 2009**. Díli, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA RDTL. **Política Nacional de Educação de Timor-Leste**, Grafica Nacional, Díli, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA RDTL, **Política Nacional da Educação e da Cultura 2006 –2010**. Díli, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA RDTL. **Prioridade do Programa em Sector de Investimento**, Díli, 2004
- PIRES, L. **A descolonização de Timor, missão impossível?**, Editora Dom Quixote (Lisboa), 1996.
- RDTL, **Constituição da República Democrática de Timor-Leste, Parlamento Nacional**, Díli, Março 2002.
- REIS, P., **Relatório do Serviço de Educação Distrito Manufahi**, MEC, Same, 2007.
- SEAC, A., **Dialectos Locais**, Pemda II, Same, 1989.
- SILVA, L., **Relatório do Serviço**, MAEOT, Same, 2007
- SOARES, A. V. M., **Pulau Timor: Sebuah Sumbangan Untuk Sejarahnya**, Grafica Nacional, Díli, 2003.
- SUHARJANTO, et al. **Antropologi Sekolah Menengah Umum untuk SMU Kelas III**, PT. Pabelan, Surakarta, 1997;
- TAYLOR, J. G., **Timor: A História Oculta**, Betrand, 1993.
- TILMAN, F., **Relatório do Serviço de Administração Pública Manufahi**, MAE, Same, 2007.
- TILMAN, N., **Manual do Trabalho**, Pemda II, Same, 1984.
- TILMAN, N., **Manual do Serviço Social Política de Manufahi**, Pemda II, Same, 1987.
- USMAN, H., AKBAR, P. S., **Metodologi Penelitian Sosial**, Bumi Aksara, Jakarta, 2000.

Atividade experimental da área de ciências naturais especificamente no contexto de electricidade

Francelina da Costa Laode
INFORDEPE

Introdução

Como uma das características importantes da escola é fomentar o desenvolvimento das competências sociais, cognitivas e afetivas, que permitam aos estudantes serem cidadãos mais autônomos, críticos e responsáveis para o seu *ser* e *estar* na sociedade. Um dos desafios que se apresenta na área da educação é a falta de formação dos professores tanto nas áreas das ciências sociais, como nas áreas das ciências naturais.

A formação de professores permitirá desenvolver em cada indivíduo a capacidade para o trabalho e proporcionar-lhe uma base sólida de formação geral, além de uma formação específica que lhe dará competências para agir na sociedade com conhecimento e com iniciativa, ocupando um justo lugar na vida activa e prestando o seu contributo para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação (Jornal da República, Artigo 34º).

De acordo com o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo N^o 14/2008 de Timor-Leste e a Política Nacional da Educação 2007-2012, que discorrem sobre o programa de desenvolvimento nacional e determinam quais os esforços que devem ser realizados para elevar a qualidade e profissionalismo dos docentes. Paralelamente a este esforço, busca-se o redimensionamento na melhoria das relações humanas, promovendo assim a interação e o aperfeiçoamento daqueles que atuam no setor da Educação em Timor Leste.

No terceiro ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integre coerentemente áreas vocacionais diversificadas, podendo, conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação de saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalhos e de estudo e à obtenção de formações complementares, proporcionando a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, e desenvolvendo-se o regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplina. (JORNAL DA REPÚBLICA, Artigo 13º c), 2010).

O Ministro da Educação, anterior, do IV Governo Constitucional, reiterou a importância de se garantir uma formação de professores de qualidade, reiterando que,

apesar dos esforços do Ministério da Educação, dos instrumentos que têm vindo a ser criados e de todas reformas levadas a cabo, apenas será possível concretizar as melhorias idealizadas se a formação de professores for de qualidade e estes se sentirem motivados a mudar e melhorar a sua prática profissional. Mais educação significará maior igualdade de oportunidades, melhoria do acesso ao emprego, melhor preparação dos recursos humanos para a economia nacional, mais garantias de uma verdadeira independência e soberania” (CÂNCIO, J., 2010)

Então, o Ministério da Educação de Timor-Leste (ME-TL) passa a responsabilidade de organizar as capacitações de profissionais da educação ao Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) que vem organizando diversas atividades de formação para a valorização profissional docente no conhecimento das línguas oficiais, da ética profissional, do conhecimento científico e pedagógico.

Por um período entre 2005 e 2010, foi delegada à Cooperação Brasileira, a responsabilidade de formar professores oriundos dos diversos níveis do ensino básico e secundário geral para atuar no curso de Bacharelato Noturno ou de Emergência ministrado no Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua (INFP), atual INFORDEPE, nas áreas de Ciências e Matemática. E, também, na elaboração de livros didáticos para o nível pré-secundário, atual 3^o ciclo do EB, e secundário para as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática e, em alguns anos, História e Geografia. Estas apostilas produzidas foram o primeiro material elaborado em português direcionado aos conteúdos do currículo transitório.

Em paralelo a estas formações estava vigência o currículo transitório, reconhecido pelo ME-TL, semelhante ao currículo utilizado durante a ocupação Indonésia. Neste currículo estavam as disciplinas de Ciências Naturais –

Física e Biologia – eram autônomas e eram lecionadas separadamente e as disciplinas de Química e Geologia não apareciam neste nível de ensino.

A situação do país é tão específica na área da educação que exige respostas igualmente específicas para desenvolver este setor. Veja-se por exemplo, a não existência de laboratórios escolares, a ausência de tradição em realizar atividades de campo e o elevado número de alunos por turma. Não é por isso que devemos deixar de sugerir um ensino-aprendizagem prático experimental; mas teremos que necessariamente indicar de que forma ele poderá ser realizado (Programa de Ciências Físico-Naturais, PCFN, 3º Ciclo do Ensino Básico, 2010).

Portanto a realidade que se apresenta, influencia o processo de ensino dos conteúdos relacionados no PCFN. Podemos destacar algumas dessas necessidades das escolas, como: as más condições de infraestrutura, a falta de livros, o número excessivo de alunos, à formação deficitária dos professores, entre outros fatores. Com isso, na perspectiva de buscar melhoramento o ME-TL tentou implementar várias formações, a saber: formação geral, dirigida a todos os professores, e formação específica, incluindo os professores de Ciências Naturais.

As dificuldades que os professores enfrentam são as diferenças e as necessidades de adaptação entre o currículo antigo e o novo sobre a leção do conteúdo “Eletricidade”. No currículo anterior as disciplinas de Física e Biologia eram lecionadas separadamente, tendo diferentes professores e no novo currículo estas áreas, assim como as disciplinas de Química e Geologia, encontram-se agrupadas na área de Ciências Naturais, sendo de responsabilidade do mesmo professor. Tendo em conta que cada professor de Ciências tinha, no currículo transitório, a sua área específica, a junção de várias disciplinas traz algumas dificuldades aos professores que foram designados para assumir a disciplina de Ciências Físico-Naturais. A estas dificuldades acresce o fato de ainda não haver formação específica para os professores de Ciências Naturais e existir apenas manuais desta disciplina para o 7º ano.

Na parte das Ciências podemos destacar alguns desafios que são necessários transpor para uma efetiva melhora da qualidade do ensino de ciências no Timor-Leste, como é apresentado no Programa de Ciências Físico-Naturais (PCFN),

O trabalho prático e experimental e o recurso ao meio ambiente que rodeia os alunos são apontados como dois aspetos fundamentais a tomar em conta na elaboração dos programas e a sua implementação. Considera-se que eles poderão contribuir para o aumento da motivação para aprender, ser motor impulsionador de novas aprendizagens e fomentar a aplicação dos conhecimentos adquiridos (TIMOR-LESTE, PCFN, 2010: 1).

Entendemos que o uso de atividades experimentais como uma mais valia ao processo de ensino e de aprendizagem pode enriquecer o trabalho entre professores e alunos, mas para estas ações serem concretizadas são necessários transpor alguns obstáculos para que esse tipo de atividades assumam um papel de destaque nas aulas: (i). a falta de conhecimento por parte dos professores sobre o uso de atividades experimentais devido a não formação na área específica em ensino de ciências; (ii) a maioria das escolas não existe laboratórios didáticos; (iii) A ausência da tradição em realizar atividades experimentais; (iv) O elevado número de estudantes por turma; (v) Também faltam materiais didáticos para serem usados como referências como livros, apostilas, manuais, etc.

A partir das dificuldades apresentadas ponderamos a viabilidade da inserção dessas atividades práticas nos planos de ensino do professor, as alternativas possíveis são: (i) buscar materiais de baixo custo; (ii) fazer uso do meio ambiente em torno da escola; (iii) envolver os alunos para aquisição dos materiais reaproveitáveis; (iv) desmistificação do uso de atividades práticas, não é necessário se ter um laboratório didático para realizar experimentos e, (v) usar técnicas metodológicas que reduzam o elevado número de estudantes em sala de aula.

Metodologia

Ao longo da construção dessa proposta percebemos a importância da atividade experimental no ensino das ciências naturais em todas as escolas do território de Timor-Leste. Devido a falta dos laboratórios didáticos como em espaços alternativos ao mesmo, podem ser usadas, a sala de aula, o entorno da escola, saídas de campo, entre outras possibilidades de estar auxiliando o estudante na construção do seu conhecimento.

Cabe destacar que ao escolhermos o conteúdo de eletricidade. Este pode ser trabalhado de maneira experimental, deste modo os professores poderão elaborar atividade experimental de demonstração para os alunos.

As atividades experimentais de demonstração em sala de aula, tanto quanto as atividades tradicionais de laboratório realizadas por grupos de alunos com orientação do professor, apresentam dificuldades comuns para a sua realização, desde a falta de equipamentos até a inexistência de orientação pedagógica adequada. No entanto, alguns fatores parecem favorecer a demonstração experimental: a possibilidade de ser realizada com um único equipamento para todos os alunos, sem a necessidade de uma sala de laboratório específica, a possibilidade de ser utilizada em meio à apresentação teórica, sem quebra de continuidade da abordagem conceitual que está sendo trabalhada e, talvez o fator mais importante, a motivação ou interesse que desperta e que pode predispor os alunos para a aprendizagem (GASPAR, A. e MONTEIRO, I. C. C. 2013: 1).

A prática de ensino tem um papel importante no ensino de ciências, porque estabelece formas diferentes de organizar conteúdos e abordagens. A “prática do ensino exige respeito entre as duas categorias, do professor que passa o conhecimento, ao mesmo tempo respeitando a autonomia do aluno, ser consciente do seu saber incompleto” (Gaspar *et al*). Assim, a informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos são fatores estimuladores da participação nas atividades escolares no campo da prática pedagógica e da gestão da escola. Um educador tem obrigação constantemente de refletir sobre o seu desempenho como professor, tendo consciência que, através do conhecimento que transmite, irá influenciar o aluno, transformando a sua vida.

O ensino de ciências tem em seu histórico vários progressos e retrocessos, chegando até a concepção de hoje, na qual o ensino de Ciências deve problematizar e desafiar os alunos, para que possa aprender conceitos científicos por meio de reflexão e investigação. Para isso, tem se como suporte as atividades de experimentação que, além de serem motivantes e muito esperadas pelos alunos, têm como função primordial auxiliar o educando a desenvolver uma nova maneira de ver o mundo, partindo de suas hipóteses e conhecimentos prévios.

A primeira vantagem que se dá no decorrer de uma atividade experimental é o fato de o aluno conseguir interpretar melhor as informações. O modo prático possibilita ao aluno relacionar o conhecimento científico com aspectos de sua vivência, facilitando assim a elaboração de significados dos conteúdos ministrados.

A segunda vantagem é a interação social mais rica, devido à quantidade de informações a serem discutidas, estimulando a curiosidade do aluno e questionamentos importantes.

A partir dessa pesquisa foram elaboradas atividades didáticas na área de Física, e mais especificamente para o conteúdo Eletricidade, presente no programa em todos os anos do 3º ciclo do Ensino Básico. Fizemos a escolha do bloco temático do 7º ano, para elaborar as atividades didáticas, pois era o primeiro ano a ser introduzido a nova proposta curricular. O bloco temático selecionado foi o de “Materiais e Energia no Universo e na Sociedade”, incluiu os tópicos: Eletricidade e Magnetismo. O tópico “Eletricidade”, abordando os seguintes conteúdos:

Tabela: Conteúdo do 7º ano de Eletricidade

Ano	Blocos Temáticos e Tópicos	Resultados de aprendizagem	Conteúdos
7º	Materiais e Energia no Universo e na Sociedade: Eletricidade e eletromagnetismo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer fenômenos elétricos naturais. - Conhecer exemplos de utilização de energia elétrica nas sociedades humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A energia elétrica e as sociedades humanas (alguns exemplos). - Exploração de fenômenos elétricos do ambiente próximo e da vida cotidiana.

Assim, considerando os conteúdos abordados nesse tópico e interessados em alcançar os objetivos de aprendizagem com os alunos, com a elaboração e planejamento de aulas que buscavam contemplar metodologias alternativas e recursos didáticos possíveis de serem adaptados no ensino destes conteúdos.

Para tanto, foram planejadas atividades que focavam no cunho prático-experimental, mesmo que nem em todas as aulas planejadas fossem realizadas a montagem do aparato experimental em sala de aula, mas por meio de diapositivos buscamos suprir essa falta. Pois buscamos apresentar alternativas viáveis para que, estas atividades de cunho experimental, possam ser trabalhadas com os alunos.

Além disso, não pretendemos avaliar o uso motivacional da atividade experimental, ou o seu emprego quase consensual destinado a chamar a atenção e a tornar a aula mais agradável e a predispor os alunos à aprendizagem. Nossa hipótese é a de que as demonstrações experimentais em sala de aula, desde que adequadamente apresentadas, proporcionam situações específicas e momentos de aprendizagem que dificilmente aparecem em aulas tradicionais, de lousa e giz, ou em atividades experimentais realizadas apenas pelos alunos, com ou sem a orientação do professor. Entendemos que esse estudo está vinculado à proposta de um referencial teórico que contemple características específicas desse procedimento, como o papel da interação social, desencadeadas pela atividade experimental e a importância da mediação simbólica cujo uso ela possibilita. (GASPAR, A. e MONTEIRO, I. C. C, 2013).

Portanto, antes de elaborarmos a planificação das aulas, fizemos um estudo teórico dos livros, manuais e materiais didáticos disponíveis aos professores do 3º ciclo do EB, para ensinar estes conteúdos na tentativa de organizar um documento que possa ser disponibilizado aos professores deste nível.

Abaixo apresentamos os exemplos de atividades experimentais simples, apresentação dos conteúdos em apresentação de diapositivos, com figuras, esquemas e gráficos relacionados como da nossa proposta. Para a elaboração desses materiais didáticos, fizemos a planificação de quatro (4) aulas, os subconteúdos desenvolvidos foram os seguintes: **Circuitos elétricos, a diferença de potencial, intensidade da corrente elétrica e lei de Ohm.**

Aula	Atividade Experimental	Conteúdo Abordado	Objetivos de Ensino	Metodologia
1.	Circuitos elétricos	Circuito elétrico simples (em série e em paralelos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber o que é um circuito simples; ➤ Conhecer os elementos que formam um circuito; ➤ Distinguir circuito aberto de circuito fechado; ➤ Conhecer um circuito em série e um circuito em paralelo; ➤ Distinguir circuitos em série de circuitos em paralelo; ➤ Experimentar a montagem de circuitos elétricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primeiro o professor faz a demonstração e explicação da montagem da AE; ➤ Depois os alunos irão formar grupos para realizar a montagem e observação da AE; ➤ Construir esquemas que diferenciem o circuito em série e em paralelo; ➤ Após discussão fazer exercícios de aplicação.
2.	Diferença de potencial	Montagem de circuito elétricos simples e medida da diferença de potencial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber o que é a diferença de potencial; ➤ Identificar o aparelho que usa para medir a d.d.p; ➤ Perceber em que unidade se medida da d.d.p; ➤ Experimentar a montagem de circuitos elétricos com lâmpadas em série para medir diferença de potencial ➤ Experimentar a montagem de circuitos elétricos com lâmpadas em paralelo para medir a diferença de potencial 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primeiro o professor faz a demonstração e explicação da diferença de potencial. ➤ Depois os alunos irão formar grupos para realizar e observação da AE; ➤ Construir esquemas sobre a diferença de potencial. ➤ Após discussão fazer exercícios de aplicação.
3.	Intensidade da corrente elétrica	Montagem de circuito simples e medida de Intensidade da corrente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber o que é a intensidade da corrente elétrica; ➤ Identificar o aparelho que usa para medir a intensidade da corrente elétrica; ➤ Perceber em que unidade se mede a intensidade da corrente elétrica; ➤ Experimentar a montagem de circuitos elétricos com lâmpadas associadas em série para medir a intensidade da corrente elétrica; ➤ Experimentar a montagem de circuitos elétricos com lâmpadas associadas em paralelo para medir a intensidade da corrente elétrica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primeiro o professor faz a demonstração e explicação da intensidade da corrente elétrica. ➤ Depois os alunos irão formar grupos para realizar e observação da AE; ➤ Construir esquemas sobre a intensidade da corrente elétrica. ➤ Após discussão fazer exercícios de aplicação.
4.	Lei de Ohm	Verificação da lei de Ohm	Como medir a resistência de um condutor a partir da diferença de potencial aos seus terminais e da intensidade da corrente que o percorre.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor fazer a montagem. ➤ O professor fazer tratamento dos resultados e algumas questões. ➤ O professor fazer teste de avaliação

Estas propostas de aulas apresentadas encontram-se pensadas para serem lecionadas em blocos de 90 minutos. No entanto, estas propostas podem ser adaptadas para aulas de 45 minutos, sendo necessário, neste caso, dividir os conteúdos/objetivos/metodologias/estratégias de maneira a reorganiza-las. Também, foi elaborado um teste de avaliação, que abrange os conteúdos lecionados nestas aulas.

Considerações finais

Para a capacitação dos professores de ciências naturais temos o INFORDEPE que deverá disponibilizar o espaço físico e também os recursos humanos qualificados para realizar formações periódicas de professores. Para responder estas necessidades sugerimos, assim que o INFORDEPE disponibiliza um laboratório com todas as condições para proceder à formação dos professores.

É preciso que na planificação da formação para os professores de ciência, do 3º ciclo do EB, quando houver formações sejam levadas em consideração a nova proposta curricular dinamizada pelo Departamento de Currículo do ME-TL.

Os resultados obtidos no nosso artigo servem para refletir no que há a fazer na abordagem com os alunos. Seria interessante que este trabalho sobre o ensino da eletricidade no terceiro ciclo do Ensino Básico, contribuísse como uma nova estratégia na implementação do processo do ensino e de aprendizagem. Embora este trabalho só fale sobre um conteúdo, este tipo de abordagem apresentada pode ajudar os docentes a explorar outros conteúdos, uma vez que, em Timor-Leste, não existem muitas pistas pedagógico-didáticas na leção dos conteúdos das Ciências Físico-Naturais.

Referências

- Aprender Ciências, (2011). Físico-Naturais 7º ano, p. 85-88. Porto Editora.
- MASINI, G. (1977). **História Ilustrada da ciência A Física. Um código para o universo.** Apresentação do Enzo Ferrani. Círculo de leitores.
- ASSIS, M., et al, (2007). **Livro do aluno 3º Ano**, p. 17-18, 23-24, 31-31, 184, Cooperação do Brasil - Timor-Leste, 2007-2008. Ministério da Educação
- DOMINGOS, Helena (1999). Físico-Químicos Energias 8º ano, Constância. Editores Porto. pp. 54.
- Ventura Graça, *et al.* (2003). Física 12º ano, 12 F. Novo Programa Evolução e Qualidade. pp. 64-65
- DIAS, Fernando Morão Lopes, *et al.* (1985). Eletricidade 8º Ano. Edições ASA, pp. 10-11.
- FARIA, Ana Maria Morais, *et al.* (1994). Física 10º ano. Raiz Editora. pp. 143.
- WALKER, Jearl; HALLIDAY, Resnic (2011). Volume 3 Eletromagnetismo. Fundamentos de Física 8º), 147, 8º edição. Geno/LTC. pp. 3-4
- FRUTUOSO, M. A. (2010). **Relatório de conclusão da disciplina QBQ 5825 - Prática de ensino em química e bioquímica.**

Introdução

Após a independência de Timor-Leste e durante o período de 1999 a 2002 implementou-se nas escolas do ensino básico, um currículo adaptado do currículo da Indonésia, denominado currículo transitório. Por conseguinte, as disciplinas eram lecionadas, pela maioria dos professores em língua indonésia. O primeiro Governo Constitucional iniciou as funções em 20 de maio de 2002, cabe destacar que as línguas adotadas foram o tétum e o português. Com isso, o Ministério da Educação de Timor-Leste (ME-TL) estabeleceu algumas metas para a melhoria da qualidade de educação no país. Uma dessas metas, foi a reforma curricular no ensino primário, ensino pré-secundário e ensino secundário, teve início em 2005 pelo currículo do ensino primário que tinha duração de seis anos. O material para este nível foi elaborado em tétum e português, para ser viável esta implementação foram oferecidos cursos de língua portuguesa para todos os professores timorenses deste nível de ensino.

Já para o ensino pré-secundário, com duração de três anos, continuou-se a ministrar as aulas em língua indonésia, até que em 2007, o ME-TL estabeleceu uma parceria com a cooperação brasileira de educação, para a elaboração de apostilas escolares em língua portuguesa baseando-se no currículo transitório utilizado pelos professores. Também foram elaboradas apostilas escolares para os três anos do ensino secundário.

A partir de 2010 começou-se uma grande reestruturação curricular no país envolvendo os níveis do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário geral (respectivamente denominados no currículo transitório ensino pré-secundário e ensino secundário). Vamos destacar as alterações ocorridas no 3º ciclo para a disciplina de Matemática, ocorreram na distribuição dos conteúdos programáticos, por exemplo, o tópico de geometria estava presente no 7º, 8º e 9º ano, após a reestruturação curricular os conteúdos relacionados a esta temática são apresentados no 8º e 9º anos. Já o tópico de geometria no espaço estava condensado no 9º ano e atualmente é apresentado no 8º e 9º ano. É notável que estas mudanças na organização e aprofundamento dos conteúdos é um dos aspectos positivos que podemos destacar, o que é necessário nesse momento são formações dadas aos professores deste nível que disseminem esta nova perspectiva curricular.

As expectativas curriculares descritas na vertente de geometria para o 3º ciclo do EB incluem a ideia de que a construção e manipulação de modelos fornecem uma maneira de entender e desenvolver uma visão sobre as propriedades de figuras geométricas bidimensionais e tridimensionais. O uso de materiais manipuláveis é recomendado, na medida em que pode proporcionar um ambiente rico, no qual a compreensão e intuição geométrica dos estudantes podem ser desenvolvidas. Na verdade, o uso de materiais manipuláveis pode facilitar e orientar os estudantes para aprendizagem de novas competências e desenvolvimento de novas habilidades, permitindo a passagem de experiências concretas para o raciocínio matemático abstrato.

No domínio da geometria, o documento do ME-TL apresenta no Programa de Matemática (2010) para o 3º ciclo em que salienta, entre outros, o seguinte objetivo geral: Desenvolver o sentido espacial, procurando que, através da manipulação e construção de modelos, se desenvolva a compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço.

Neste Programa é realçado a importância dos materiais manipuláveis para o ensino da geometria, na medida em que potencializam a exploração e resolução de várias tarefas, no sentido da construção de novo conhecimento. O uso de materiais manipuláveis permite ainda o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico e contribui para a aquisição de autonomia, segurança, responsabilidade, motivação e até sentido estético.

Já outro material didático considerado é o Guia do Professor (GP) para estes três anos de ensino, que apresentam vários exemplos de materiais manipuláveis (tangram, geoplano, mira e pentaminó), bem como sugestões de atividades associadas a esses materiais que podem ser realizadas em contexto de sala de aula.

Metodologia

Esta pesquisa pretende fazer um estudo de alguns materiais manipuláveis apropriados à temática geral de áreas e volumes, adaptados aos três anos do 3º ciclo. Para além de sugestões, de utilização de recursos existentes num eventual laboratório de Matemática da escola, pretende-se também que, na ausência destes, os materiais manipuláveis possam ser construídos em conjunto com os estudantes, cabendo ao professor a tarefa de incentivá-los a tirar partido de materiais de uso comum na sua comunidade.

Os programas de Matemática do 3º ciclo do ensino básico estão organizados segundo quatro temáticas fundamentais: Álgebra; Geometria; Números e Operações e Estatística e Probabilidades. Este projeto pretende fazer uma análise à abordagem dos tópicos áreas de figuras geométricas, área de superfície e volume de sólidos, incluídos na temática fundamental Geometria.

No domínio da Geometria, o documento do Ministério da Educação de Timor-Leste (2010) de apresentação do programa de Matemática do 3º ciclo do ensino básico salienta, entre outros, o seguinte objetivo geral, “desenvolver o sentido espacial, procurando que, através da manipulação e construção de modelos, se desenvolva a compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço”.

Os materiais manipuláveis desempenham um papel importante no ensino da Geometria, papel esse bastante realçado no programa de Matemática, na medida em que potenciam a exploração e resolução de várias tarefas, no sentido da construção de novo conhecimento. O uso de materiais manipuláveis permite ainda o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico e contribui para a aquisição de autonomia, segurança, responsabilidade, motivação e até sentido estético.

Conforme descrito no Guia do Professor de Matemática (GPM) relacionado ao uso de materiais didáticos diferenciados podemos destacar que,

o Guia do Professor tem por finalidade apoiar o professor de Matemática na concretização dos programas desta disciplina do 3º ciclo de Timor. Apresenta os princípios organizadores destes programas, as orientações para a sua operacionalização, uma programação anual, alguns exemplos de planificações, textos de apoio à acção docente do professor e propostas de utilização de alguns materiais didáticos, manipuláveis, que podem contribuir para a aprendizagem de conceitos matemáticos (TIMOR-LESTE, GPM, 2010: 1).

Também foi realizado um levantamento dos conceitos matemáticos associados à esta área temática, previstos nos Programas de Matemática nos três anos de escolaridade do ensino básico e, tendo presente a articulação dos conteúdos programáticos com o 1º e 2º ciclos. Estas atividades são de natureza diversa, de forma a poderem ser realizadas em contexto de sala de aula e propostas como tarefas complementares ou até usadas em processos avaliativos.

Articulação com o 1º e 2º ciclos

Pensamos que é positivo ter uma panorâmica da forma gradual como os conceitos vão sendo introduzidos e trabalhados ao longo dos diversos níveis de ensino. Por esta razão, apresentamos, no quadro seguinte, um resumo dos tópicos abordados em cada um dos ciclos do ensino básico, de acordo com GPM (2010), no que à temática Geometria diz respeito.

1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Conceitos básicos <ul style="list-style-type: none">• Orientação especial• Noções de quantidade, tamanho, tempo e temperatura. Geometria no plano <ul style="list-style-type: none">• Pontos e retas.	Geometria e medições no plano <ul style="list-style-type: none">• Figuras geométricas e seus elementos (lados, vértices).• Polígonos e não polígonos.• Perímetro e áreas de figuras geométricas.• Equivalência de figuras planas.	Geometria e medições no plano <ul style="list-style-type: none">• Triângulos e quadriláteros (congruência de triângulos, propriedades, classificação e construção de quadriláteros)• Decomposição de figuras.

<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas: círculo, triângulo, quadrilátero • Retas paralelas e retas perpendiculares. • Círculo e circunferência. • Reflexão. • Noção de ângulo. <p>Geometria no espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sólidos geométricos: prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera. • Faces e arestas de sólidos. • Paralelismo e perpendicularidade. • Planificação do cubo. <p>Grandezas e medida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprimentos e unidades de medida de comprimento. • Perímetro. • Áreas e unidades de medida de áreas. • Volumes e unidades de medida de volumes. • Capacidade, massa, tempo, dinheiro e temperatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Área do retângulo. • Decomposição de figuras. • Polígonos: propriedades e classificação. • Perímetro, raio e diâmetro de um círculo. • Área do paralelogramo, triângulo e círculo. <p>Geometria e medições no espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sólidos geométricos e seus elementos (faces, vértices e arestas). • Poliedros e não poliedros • Planificação de sólidos geométricos. • Volume do paralelepípedo e do cilindro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorema de Pitágoras. • Circunferência (estudo da circunferência, lugares geométricos, polígonos regulares inscritos numa circunferência). • Trigonometria do triângulo retângulo. • Semelhança. • Isometrias. <p>Geometria e medições no espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área da superfície e volume. • Critérios de paralelismo e perpendicularidade entre planos e entre retas e planos.
---	---	--

Este levantamento teórico dos conceitos matemáticos, pode servir como caderno de apoio ao professor relativo ao tópico Áreas e Volumes. Esta pesquisa pode ser entendida como um contributo adicional para a implementação da reforma curricular no 3^o ciclo do ensino básico, no que esse novo paradigma curricular diz respeito a experimentar o novo currículo e preparar material de apoio.

Assim, este levantamento e a elaboração de um guião sobre materiais manipuláveis para professores colaborou para elaborar um conjunto de atividades didáticas de materiais manipuláveis. Isto poderá vir a ser um ponto de partida para a constituição de laboratórios de Matemática nas escolas do país. A construção desses recursos didáticos deve ser acessível às escolas, interessantes do ponto de vista lúdico e didático. Ao nível do 3^o ciclo, pretende-se que a abordagem do tópico Áreas e Volumes consiga desenvolver nos alunos as seguintes capacidades:

sentido espacial - através da manipulação e construção de modelos; raciocínio - através da justificação e argumentação dos procedimentos adoptados; resolução de problemas - através do recurso a conceitos geométricos. Atendendo à estreita relação da temática de áreas com o Teorema de Pitágoras, optamos por incluir este tópico, dando-lhe, naturalmente, a perspectiva geométrica apropriada.

Os Materiais Manipuláveis

O programa de Matemática do ensino básico inclui a possibilidade de uso de materiais manipuláveis e de materiais tecnológicos, considerando GPM que os materiais manipuláveis são todos os objetos ou coisas que podem ser tocadas, sentidas, manipuladas e movimentadas.

Este GPM ainda enfatiza o fato de que estes materiais podem ser objetos usados no dia-a-dia ou podem ser objetos específicos usados para representar uma ideia ou modelo. Existem vários materiais manipuláveis comercializáveis que podem ser adquiridos pelas escolas. Não são estes os materiais que nos propomos considerar. O nosso objetivo é apresentar propostas de utilização de material que possa ser produzido a baixo custo pelo professor e/ou pelos alunos e utilizado por ambos em contexto de sala de aula ou mesmo fora dela.

Atendendo ao âmbito deste trabalho, centramos a nossa atenção em atividades relacionadas com figuras geométricas, sólidos e medidas.

Na tabela a seguir, apresentamos um resumo dos materiais manipuláveis elaborados nesse trabalho. Os materiais ou recursos pedagógicos selecionados são: sólidos geométricos, tangram e geoplano.

Tabela 1: Materiais Manipuláveis

TIPO DE MATERIAL	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS UTILIZADOS
SÓLIDOS GEOMÉTRICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar sólidos geométricos caracterizar sólidos geométricos e os seus elementos; - Identificar, validar e desenhar planificações de sólidos, construir sólidos, a partir das suas planificações; - Encontrar um padrão que ligue o número de faces com o número de vértices de cada sólido geométrico, de forma a “encontrar” a fórmula de Euler; - Realizar trabalho de pesquisa sobre Sólidos platónicos; - Comparar o volume de uma pirâmide e de um prisma com a mesma base quadrada e a mesma altura; - Concluir que “o volume do prisma é o triplo do volume da pirâmide com a mesma base e altura”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais concretos feitos em madeira; - Fotografias; - Imagens; - Folha de papel; - Cartolina; - Tesoura; - Fita-cola; - Arroz ou areia.
TANGRAM	<ul style="list-style-type: none"> - Construir um Tangram; - Reconhecer as propriedades dos polígonos; - Calcular a área de polígonos e reconhecer que duas figuras não geometricamente iguais podem ser equivalentes; - Construir figuras criativas utilizando todas as peças do tangram. 	<ul style="list-style-type: none"> - Régua e compasso; - Sete peças do tangram; - Animais retratados.
GEOPLANO	<ul style="list-style-type: none"> - Construir um geoplano quadrado; - Construir figuras geométricas no geoplano; - Calcular o perímetro de figuras “desenhadas”no geoplano; - Calcular a área de polígonos, por decomposição recorrendo ao geoplano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geoplano quadrado; - Geoplano triangular; - Geoplano circular; - Placa de madeira (cerca de 20 centímetros de lado) - Régua, lápis e tesoura; - Martelo e pregos (pelo menos 81); - Geoplano desenhado no papel; - Figuras desenhados no geoplano.

Os recursos didáticos disponíveis em Timor-Leste são ainda escassos. Um estudo recente de Lopes (2010) revela que são as figuras e sólidos geométricos os materiais mais frequentemente usados pelos professores de Matemática ao nível do ensino secundário. Este estudo foi realizado com uma “amostra de 95 professores de Matemática do ensino secundário, distribuídos por 27 escolas secundárias de Timor-Leste, públicas, privadas e católicas”. Ainda de acordo com o estudo, os professores que participaram “pertenciam a escolas de 5 distritos, estando representadas cada uma das três regiões de Timor-Leste”. Lopes (2010: 93) conclui que existem cerca de:

- 3 instrumentos de desenho, 2 calculadoras não gráficas e um computador, por cada 100 alunos;
- 6 calculadoras gráficas, 4 caixas de sólidos, 2 geoplanos e 1 tangram, por cada 1.000 alunos.
-

Não conhecemos dados concretos sobre a existência de materiais manipuláveis de suporte ao ensino da Matemática ao nível do ensino básico no país. cremos, no entanto, que os valores não serão muito diferentes dos retratados por Lopes (2010), isto é, o material será em número manifestamente insuficiente, face ao número de alunos total.

No comércio de Timor-Leste, existem vários materiais manipuláveis comercializáveis que podem ser adquiridos pelas escolas e/ou professores. Não são estes os materiais que nos propomos a considerar. O nosso objetivo foi apresentar propostas de utilização de material que possam ser reproduzidos a baixo custo pelo professor e/ou pelos alunos e utilizados por ambos em contexto de sala de aula ou mesmo fora dela.

Atendendo ao âmbito deste trabalho, centramos a nossa atenção em atividades relacionadas com figuras geométricas, sólidos e medidas.

A ideia de trabalhar a Matemática em ambiente próprio é reconhecida, há bastante tempo, como uma forma de estimular no aluno o gosto pela Matemática, a persistência na procura de solução e a confiança na sua capacidade de aprender e fazer Matemática. Daí a vantagem das escolas possuírem um local próprio, normalmente designado Laboratório de Matemática, dotado de materiais didáticos de diferente natureza. Podem ser jogos matemáticos, revistas, material comercializável, material produzido pelo professor, material construído pelos alunos ou ainda fichas de problemas, passatempos ou desafios.

Nem todas as escolas possuem condições de proporcionar um espaço físico para montar um Laboratório de Matemática. Foi também a pensar nesta possibilidade que esta investigação, na medida em que apresentou 14 tarefas que podem ser também desenvolvidas em contexto de sala de aula e que incluem a própria construção do manipulável pode vir a auxiliar os professores e alunos. O fundamental é proporcionar um ambiente de aprendizagem alternativo (próprio ou não).

Os materiais

Para motivar os alunos a aprenderem os conteúdos de geometria de forma lúdica e num ambiente diferente, apresentamos tarefas usando diferentes recursos e materiais didáticos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da geometria. Todas as propostas apresentadas podem também ser usadas em contexto de sala de aula, quando nas escolas não seja possível disponibilizar um espaço físico com livre acesso às diversas tarefas.

Os materiais ou recursos pedagógicos selecionados são:

1. Sólidos geométricos,
2. Tangram;
3. Geoplano.

Dentro das inúmeras atividades possíveis de serem realizadas, tivemos que optar por algumas. O critério usado para a seleção das atividades elaboradas teve em conta os seguintes aspectos:

1. envolver conceitos da área da geometria e medida;
2. recorrer a materiais pouco exigentes, do ponto vista dos recursos;
3. permitir ao aluno a construção do material de suporte à atividade;
4. carácter lúdico da tarefa.

Reconhecemos que esta seleção poderia naturalmente ser mais ampla. Muitas outras atividades poderiam ser propostas, mas limitações de tempo impediram que o objetivo inicial fosse totalmente alcançado.

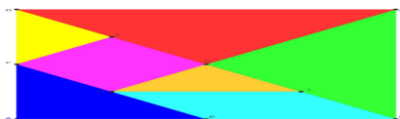
Tentamos seguir as sugestões metodológicas incluídas no Guia do Professor (2010) produzido pelo ME-TL. As atividades propostas são apresentadas separadamente, de forma a poderem ser facilmente disponibilizadas aos alunos.

Sólidos geométricos

A Geometria trata de formas, das suas propriedades e das suas relações. Olhando à nossa volta, rapidamente tomamos consciência de que na Natureza são produzidas e reproduzidas determinadas formas. A geometria permite compreender, interpretar e apreciar o mundo que nos rodeia, cabendo aos professores a importante missão de associar os diversos conceitos geométricos à realidade dos alunos. As tarefas elaboradas pretenderam ser um contributo neste sentido.

Tangram

O tangram é um quebra-cabeças de origem chinesa, formado por sete peças: um quadrado, cinco triângulos e um paralelogramo. Estas figuras juntas podem formar um quadrado. Com as sete peças podem construir-se diversas formas diferentes, que se assemelham a pessoas, animais, objetos, etc. Na figura abaixo apresenta-se um tangram tradicional, o mais conhecido e explorado em atividades didáticas.



A utilização do tangram oferece aos professores de Matemática várias possibilidades para trabalhar conteúdos variados, tais como:

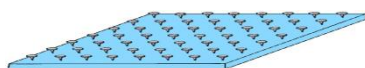
- Formas geométricas;
- Decomposição e composição de figuras;
- Áreas e perímetros de polígonos;
- Semelhanças.

Saliente-se que o uso do tangram na Matemática não se restringe á geometria, mas atendendo aos objetivos do presente trabalho, iremos explorar este material para trabalhar apenas conteúdos desta vertente. O tangram como recurso didático no ensino da Matemática está acessível a qualquer professor e aluno, uma vez que a sua construção tem um custo muito baixo, pois pode aproveitar-se restos de material como cartolina, madeira, etc. Está, por isso, ao alcance de qualquer escola providenciar para que este material exista em quantidade suficiente para poder ser usado por todos os alunos. No entanto, se forem os próprios alunos a construir o seu tangram, seguindo as indicações do professor ou o guia da Tarefa 1, as atividades associadas a este manipulável serão certamente ainda mais apreciadas.

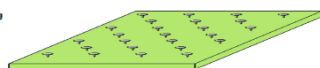
O GPM faz referência, com algum detalhe, ao uso deste manipulável como ferramenta didática para a aprendizagem da geometria de uma forma atrativa e lúdica. Neste documento são também sugeridas várias tarefas interessantes e colocadas várias questões pertinentes. Por este motivo, incluímos também nesta secção, algumas dessas sugestões, de forma a explorar e dar resposta a algumas das questões levantadas.

Geoplano

O geoplano é um material didático criado pelo matemático inglês Calleb Gattegno, por volta de 1960. Consiste numa base em madeira, geralmente de forma quadrada, com vários pregos fixados à meia altura e igualmente espaçados, tanto na horizontal como na vertical. Fazem ainda parte dos geoplano, elásticos, de preferência coloridos, para “desenhar” as figuras geométricas. Podem criar-se vários tipos de geoplanos, de acordo com o número de pregos e com a forma da malha.



Geoplano quadrado



Geoplano triangular



Geoplano circular

A utilização do geoplano oferece aos alunos a possibilidade de explorar figuras poligonais através da construção e visualização, contribuindo para o desenvolvimento das aptidões de exploração espacial.

Do ponto de vista dos professores, este material permite uma abordagem diferente na resolução de problemas, relacionando

- espaço e forma;
- grandezas e medidas;
- números e operações.

Considerações Finais

A ideia de ensinar a Matemática em ambiente próprio é reconhecida, há bastante tempo, como uma forma de estimular no aluno a ter gosto pela Matemática, a persistência na procura de solução e a confiança na sua capacidade de aprender a fazer Matemática. Daí a vantagem das escolas possuírem um local próprio, normalmente designado Laboratório de Matemática, dotado de materiais didáticos de diferentes naturezas. Podem ser jogos matemáticos, revistas, material comercializável, material produzido pelo professor, material construído pelos alunos ou ainda fichas de problemas, passa tempos ou desafios. Portanto, é preciso que os professores busquem alternativas para a construção de materiais didáticos e sua utilização para que estes materiais colaborem com a melhoria da qualidade do ensino desses conteúdos de Matemática nas escolas.

Sabemos que a maioria das escolas de Timor-Leste, principalmente as públicas não tem condições de proporcionar um espaço físico para um Laboratório de Matemática. Este fato que, corroborou para que a pesquisa fosse realizada, na medida em que apresenta atividades que tem como características serem possíveis de desenvolver-las no contexto de sala de aula e que incluem a própria construção do manipulável. O fundamental é proporcionar um ambiente de aprendizagem concreto.

Se ouço, esqueço; se vejo, lembro; se faço, sei! (Provérbio chinês)

Para motivar os alunos a aprenderem a geometria de forma lúdica e num ambiente diferente, apresentamos diferentes recursos e materiais didáticos que podem auxiliar o professor e os alunos no processo de ensino e de aprendizagem da geometria. Todas as tarefas elaboradas têm um caráter de viabilidade para o contexto de sala de aula, quando nas escolas não haja a possibilidade de disponibilizar um espaço físico com livre acesso às diversas atividades.

Portanto, esta pesquisa pode ser considerada como uma contribuição adicional e pessoal para a implementação dos planos curriculares do 3º ciclo do ensino básico em Timor-Leste, no que diz respeito aos desafios de experimentar o novo currículo e preparação do material de apoio.

Referências

- ABRANTES, P. *et al.* (1999). A Matemática na Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. 67-92.
- ARAÚJO, P. V. (1999). Curso de geometria. Editora: Gradiva.
- Associação de Professores de Matemática/Escola Superior de Educação de Lisboa. (2008). TA17. Materiais manipuláveis. In Matemática para Professores, Transformações Geométricas e Simetria. Editora: APM.
- BREDA, A.; SERRAZINA, L.; MENEZES, L.; SOUSA, H., OLIVEIRA, P.. (2011). Geometria e Medida no ensino básico, Brochura de apoio ao Programa de Matemática do Ensino Básico para o ensino da Geometria e Medida. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [inhttp://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_NPMEB/070_Brochura_Geometria.pdf](http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_NPMEB/070_Brochura_Geometria.pdf)
- COSTA, B.; & RODRIGUES, E. (2011). Espaço Matemático, 7º ano. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, A. V. & PINTO M. L. (1996). Matemática 8º Ano - Guia do professor. Porto: Porto Editora.
- TIMOR-LESTE (2010). Guia do Professor, Matemática, 3º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação de Timor-Leste.
- JACOBS, H. (1987). Geometry. São Francisco: Freeman.
- LAGES LIMA, E. (1991). Medida e forma em geometria – Comprimento, Área, Volume e Semelhança. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática.
- LOUREIRO, C. (2009). Geometria no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico – Contributos para uma gestão curricular reflexiva. In Revista Educação e Matemática N° 105 - Novembro/Dezembro2009. Lisboa: APM.
- TIMOR-LESTE (2010). Programa de Matemática, 3º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação de Timor-Leste.
- TIMOR-LESTE. (2010). Programa de Reforma Curricular do 3º ciclo. Ministério da Educação de Timor-Leste.

READ, R. C. (1965). Tangram 330 puzzles. Dover Recreation Math.

VELOSO, E. (1998). Geometria. Temas actuais. Materiais para Professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sites Consultados

<http://demonstrations.wolfram.com/RegularPolygonMaker/>

<http://odin.mat.ufrgs.br/matematicando/geoplano.html>

<http://www.atractor.pt/simetria/matematica/docs/Euler.html>

<http://www.cut-the-knot.org/pythagoras/index.shtml>

Bee/água: olhares e diálogos entre a política, a ciência e a prática pedagógica

Adriano Luiz Fagundes (PQLP/ CAPES)
Alessandro Tomas Barbosa (PQLP / CAPES)
Atilio Viviani Neto (PQLP / CAPES)
Renan Rebeque Martins (PQLP / CAPES)
Sidneya Magaly Gaya PQLP /CAPES)
Vanessa Lessio Diniz PQLP/CAPES)

Cooperação Interdisciplinar

Uma das definições para a palavra *angústia* segundo dicionários é: “uma emoção que precede algo, um acontecimento, uma circunstância, uma ocasião, que gera insegurança e preocupações excessivas”. Esse é o principal sentimento quando observamos alguns dados a respeito da disponibilidade da ÁGUA doce em nosso planeta. E a angústia se potencializa quando observamos as tímidas políticas públicas ambientais e educacionais que procuram problematizar a questão e propor soluções para a conservação desse bem fundamental para a vida.

Por se tratar de um tema no mínimo interdisciplinar, a ÁGUA sugere debates de diversos segmentos acadêmicos, juntamente com o envolvimento político e das comunidades “além das ciências” para tratar o assunto em sua integridade socioambiental.

Na Cooperação Brasileira, um grupo de professores do Programa de Qualificação Docente e Língua Portuguesa (PQLP/CAPES), de diversas áreas (geografia, sociologia, física, pedagogia e biologia), “angustiados” com como a problemática é tratada, organizaram-se por afinidades para promover o minicurso “BEE/ÁGUA: OLHARES E DIALOGOS ENTRE A POLÍTICA, A CIÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA”, ministrado em 12 horas para alunos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Nacional de Timor Lorosa’e – UNTL, dos cursos de física, química e biologia, objetivando a troca cultural com os timorenses a respeito da relação dos diversos sucos do país com a água e também apresentar um pouco dos problemas e das soluções praticadas no Brasil.

Educação e Política

Observado do espaço, o planeta é azul, entretanto segundo levantamentos da Organização das Nações Unidas (ONU, 2012) menos de 1% de toda água está no estado líquido e doce, perfeito para saciar a sede. O país que possui a maior parte da água doce é o Brasil, aproximadamente 1/5 de toda água do planeta. Reflexões de analistas em diversas áreas indicam o aumento das tensões por conta da escassez que se anuncia inclusive com guerras para o domínio deste patrimônio. Como exemplo, podemos citar alguns conflitos que já ocorreram como ocupação de Israel das Colinas de Golan na Cisjordânia na década de sessenta, conflitos em Cochabamba no México e na Índia nas décadas de oitenta e noventa contra o domínio privado sobre as águas, conflitos em Angola pelo controle de territórios com mananciais, o atual conflito no Iraque e o exército dos EUA cercando lagos como se fossem poços petrolíferos da primeira guerra do Iraque. A recorrência dos conflitos por causa dos patrimônios ambientais é evidente, muitos pensadores tais como Boaventura Sousa Santos, Vandana Shiva, Manoela Carneiro, Viveiro de Castro, entre outros, alertam para o novo colonialismo que se consolida. Esse colonialismo tem como base a aquisição dos patrimônios ambientais. Conforme denuncia CARVALHO (1996), se existem novos controles e apropriações territoriais em andamento, esses recairão sobre as regiões dos mananciais da água e de

biodiversidade localizados majoritariamente nos países ao sul das linhas abissais². Se há um novo mapa sendo desenhado, esse novo mapa é o ambiental, e a nova cartografia que está sendo produzida é relativa à vida.

Em outra dimensão, a preocupação com os patrimônios ambientais e a participação da sociedade na construção de políticas para o tema ganham força nas escalas internacional e nacional. Isso se deve ao fato de que há uma crise socioambiental de grande nível, onde os governos democráticos representativos do mundo ocidental e a ciência não conseguem enunciar soluções satisfatórias. Inclusive torna-se ainda mais dramática a situação da crise, em virtude das tendências em priorizar aspectos econômicos e a defesa de interesses de grandes empresas e das “metrópoles” em detrimento do “bem-estar” socioambiental das populações, sobretudo das regiões “coloniais”.

Países em desenvolvimento como Brasil e Timor-Leste sofrem pressões de *lobbies* interessados em apropriar-se de seus patrimônios (água, petróleo, gás natural etc). A configuração atual, manifesta acirradas disputas geopolíticas no sentido de domínio desses patrimônios ambientais. A aquisição de grandes propriedades em áreas estratégicas por investidores europeus, norte-americanos, latifundiários brasileiros e por grandes corporações é outro problema que se amplifica.

É relevante frisar que, se, por um lado, os países em desenvolvimento possuem a maior parte da água doce do planeta como, por exemplo, os Estados que compartilham a Amazônia, por outro, alguns desses países apresentam grande fragilidade na condução de políticas públicas e educacionais, principalmente pelo fato de que os projetos (públicos e privados) em andamento não contemplam os diversos aspectos socioambientais envolvidos e muitas vezes tornam invisíveis os prejudicados desse processo.

Os esforços para proteger os interesses das comunidades tradicionais e garantir a soberania dos países em relação aos seus patrimônios ambientais são temas novos na ordem jurídica contemporânea. Apesar da lentidão, estão em construção regras multilaterais com o intuito de conceber um modelo mais justo, contrapondo-se aos interesses que privilegiam o desenvolvimento econômico e mantêm privilégios ao mercado (local e global) e de parte de governos dos países ditos “desenvolvidos” ou do “Norte”, conforme termo usado nas atas da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), no Rio de Janeiro, conhecida como “Rio 92”.

É nesse contexto de crise e busca por mudanças estruturais pela qual passa as democracias, que a participação da sociedade nas políticas de Estado torna-se um coadjuvante importante pelo fato de aumentar a intensidade democrática e equalizar as distorções quanto às prioridades na implementação das políticas públicas, dentre elas as socioambientais. A educação e as práticas pedagógicas são elementos centrais para auxiliar na formação dos cidadãos para a prática da vida civil. Como diz um ditado “se desejamos mudança sem violência, a educação é uma das ferramentas”.

Prática pedagógica do Minicurso

As questões que envolvem as políticas socioambientais, em particular o uso da água, também fazem parte da realidade timorense. Um país que inicia seu processo de desenvolvimento econômico-industrial ao mesmo tempo em que divide espaço com os valores das sociedades tradicionais deve ser capaz de gerenciar as discussões acerca da forma como o desenvolvimento irá impactar seus recursos naturais. Motivado por toda problemática, o grupo de professores brasileiros elaborou o minicurso intitulado “BEE/ Água: Olhares e Diálogos com a política, a ciência e a prática pedagógica”, esse foi desenvolvido em caráter interdisciplinar, centrado na questão da contaminação e uso da água no Timor-Leste. A equipe buscou contemplar as áreas de políticas socioambientais, ciências naturais e pedagogia na elaboração e na sua execução.

As ações pedagógicas fundamentaram-se nas concepções teórico-filosóficas e proposições de Henry Giroux (1987, 1997), as quais se definem pelas intenções emancipatórias ao combinar teorias e práticas que instrumentalizem indivíduos e grupos sociais a se emanciparem das condições ideológicas e materiais que os situam em posições de serem explorados e oprimidos, por meio de recursos como pesquisas, diálogos e autorreflexão que contemplem pensamento crítico e ação política integrados nos âmbitos afetivos, cognitivos e morais (GIROUX, p. 52, 1997).

² Linhas abissais refere-se à divisão geopolítica elaborada por Boaventura Sousa Santos, que divide o ocidente entre mundo “civilizado” e desenvolvido, onde existe o Estado de direito, do mundo “selvagem” e em desenvolvimento regido pelo direito natural.

O discurso aplica-se como instrumento essencial às dinâmicas de criação e de expressão, por meio do qual os sujeitos nos dados contextos históricos, moldam seus valores em determinadas formas e práticas, produzem significados e se configuram na luta por expressão, de modo que a significação da experiência relaciona-se ao modo como as subjetividades inscrevem-se em processos culturais desenvolvidos com respeito à dinâmica da produção, da transformação e da luta (GIROUX, 1987: 84-87).

Nesta perspectiva, os planejamentos iniciais ocorreram sistematicamente ao longo de quatro semanas e definiram colaborativamente o tema, a estrutura e a apresentação do curso. O minicurso buscou iniciar uma discussão sobre a utilização da água em Timor-Leste, contemplando os aspectos sociopolíticos e de saúde pública e a intenção de análise dos modos de produção e transformação dos processos culturais a partir de três tipos específicos e relacionados de discurso: o discurso da produção, o discurso da análise do texto e o discurso das culturas vividas.

Desse modo, teve como principais objetivos: 1. Apresentar e construir diálogos entre os aspectos sociais, políticos e científicos relacionados ao uso da água; 2. Debater e refletir as relações sociopolíticas que envolvem a utilização da água no Timor-Leste; 3. Elaborar estratégias para abordar as políticas públicas e de meio ambiente nas salas de aula. Tais finalidades buscaram fornecer aos estudantes subsídios básicos, para discutirem a realidade do uso da água em seu país ao mesmo tempo em que os orientava a criarem espaços de discussão nas futuras salas de aula.

Utilizaram-se como recursos didáticos imagens do Timor-Leste e de outros lugares do mundo, de forma a sensibilizar e analisar as concepções prévias dos estudantes sobre Meio Ambiente, Sociedade e Contaminação da Água.

Para um aprofundamento teórico foi elaborado um texto escrito contendo referenciais relativos ao uso da água e suas relações socioambientais, o qual foi lido e discutido coletivamente. Para complementar a formação destes estudantes foram ministradas aulas expositivas de sociologia, ciências e geografia relacionadas ao tema proposto, sempre realizadas com debates e contextualizações. O minicurso foi ministrado durante quatro dias, ao final de todos os dias os professores realizaram avaliações sobre as atividades propostas e executadas, para que pudessem ser feitas reformulações nos planejamentos, caso necessário.

Estrutura do Minicurso:

1º Dia - Aproximação e Formação

- Apresentação dos professores brasileiros e dos alunos da UNTL
- Apresentação do minicurso (Sequência Didática e Objetivos)
- Dinâmica de aproximação – Observação e classificação das imagens de Timor-Leste e de outros lugares do mundo.
- Apresentação e discussão dos conceitos: Meio Ambiente, Sociopolítico, Ciência, Conhecimento tradicional e Prática Pedagógica.

2º Dia - Formação

- Leitura do texto complementar para a discussão dos conceitos apresentados no dia anterior (leitura realizada em grupos formados por professores brasileiros e alunos timorenses).
- Apresentação de filme *Abuela Grillo* (pequeno filme de animação produzido por "The Animation Workshop" em Viborg, Dinamarca. Baseado numa fábula Ayorea, discute sobre a água e o direito a todos de dispor dela).

3º Dia – Troca de olhares e saberes

- Retomada do dia anterior e discussão sobre a ação pedagógica utilizada.
- Conceitos de aula expositiva, debates, leituras coletivas, reflexões e socialização de conhecimentos, avaliação processual.
- Questões sobre a relação com a água em diferentes distritos de Timor-Leste (discussão em grupo)

4º Dia - Exercitando a prática pedagógica

- Discussão e Apresentação em grupo sobre o uso da água no Timor Leste.
- Apresentação da prática pedagógica utilizada na oficina.
- Avaliação do Mini Curso.

Ao final dos encontros, foi constituído um espaço no qual os alunos, após reunirem-se em grupos, expressaram suas avaliações sobre o minicurso e o uso da água em algumas partes do país. Vale ressaltar que este significativo momento foi gravado em meio audiovisual e serviu como base para a análise do trabalho.

As vozes dos alunos

O referencial teórico que fundamenta a análise deste trabalho é a Análise de Discurso da linha Francesa que surge no final dos anos 60 com Michel Pêcheux. O momento de análise, segundo Orlandi (2012) é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta.

Nesse referencial teórico consideramos as condições de produção dos discursos dos alunos. As condições de produção podem ser consideradas em um sentido amplo que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico (contexto mais amplo do Timor-Leste, aspectos políticos, históricos, sociais e culturais) e as condições de produção em um sentido mais estrito que corresponde às circunstâncias de enunciação (o espaço da oficina para os alunos pronunciarem sobre a água no Timor-Leste).

A partir das seguintes perguntas sobre o uso da água nos distritos: Como vocês tem acesso a água? A água é armazenada? Como é feito o armazenamento? Para que a água é utilizada? Como é feito o descarte da água utilizada? Você conhece algum problema de poluição da água relevante no Timor? Identificamos nos discursos dos participantes da oficina vários enunciados referentes à água no Timor-Leste. A pluralidade de discursos sobre o tema água pode estar atrelado as diferentes histórias de leitura, experiências, conhecimentos e expectativas, construídas ao longo da vida dos alunos. São a partir dessas relações, estabelecidas entre sujeitos, com suas histórias, que são produzidos os sentidos sobre a água no Timor-Leste.

A partir da análise do corpus, identificamos discursos que se repetem (família parafrástica). Segundo Orlandi (2012) a parafrase procura manter o dizível no mesmo espaço do que já está instituído.

Pêcheux (2001) refere que “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de parafrase” e que a família parafrástica de um determinado corpus “constitui o que poderia chamar de matriz de sentido”. Enquanto que a polissemia refere-se à atribuição de múltiplos sentidos ao objeto simbólico.

Ao tratar a relação parafrase/polissemia, autores como Cassiani, Giraldo e Lisingen (2012) enfatizam que é própria da natureza da linguagem a possibilidade da multiplicidade de sentidos, mesmo para sujeitos que vivem imersos numa mesma cultura.

Tomando como base os referenciais teóricos da AD e a análise do corpus da pesquisa, os discursos sobre a água no Timor-Leste não podem ser compreendidos fora do contexto sociocultural, político e econômico. Referente ao processo parafrástico, percebemos mediante os enunciados dos estudantes timorenses sobre a poluição da água, discursos que se repetem.

“O líquido, o resíduo desse café é muito perigoso [...] esse líquido do café provoca, consegue matar as biotas” (GRUPO 1).

O grupo 1 destaca que a poluição dos rios pode afetar a microbiota, silenciando os aspectos sociais e culturais.

Nesse sentido, destacamos a importância de explorar assuntos que muitas vezes estão fora do currículo tradicional, isso, está estreitamente relacionada com a crítica de Michael Apple (2006) à tradição seletiva dos conteúdos, nos quais os assuntos polêmicos e históricos são silenciados no currículo, mostrando uma ciência canônica e neutra. Conforme Apple (1999), o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (p. 59).

O grupo 3 cita que a poluição da água pode afetar nossa saúde.

“[...] depende do ambiente que vivemos, então podendo existir algumas poluições, [...] como, por exemplo, bactérias, existir protozoários, isso faz parte de um problema que pode ser contaminar com a água, isso depende do controle que nós fazemos, então nós criamos uma prevenção da água que nós vai consumir, acho que não vai ter doenças pra nós, mas não termos consciência, acho que esse é um grande problema que pode afetar nossa saúde” (GRUPO 3).

Apesar de identificarmos esses discursos referentes à poluição e as implicações para a saúde e o meio ambiente, percebemos discursos polissêmicos, ou seja, multiplicidades de sentidos referentes ao tema água no Timor-Leste. Os discursos polissêmicos podem ser evidenciados nos enunciados a seguir:

“o distrito de Baucau não tem poluição, porque não tem indústria e as pessoas sempre, mais ou menos cuidam do lixo” (GRUPO 2).

Esse grupo destaca ainda que a água é importante para todos os seres vivos. Além disso, coloca a importância da água para o uso humano, “[...] lavar roupa, tomar banho [...]”.

Considerações finais

A partir dos enunciados dos alunos, e da experiência na realização do minicurso são propostas discussões partindo da Educação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Segundo Linsingen (2007) educar nessa perspectiva, é, fundamentalmente, favorecer um ensino de/sobre ciência e tecnologia que vise à formação de indivíduos com a perspectiva de se tornarem cômicos de seus papéis como participantes ativos da transformação da sociedade em que vivem.

Para esse autor, a renovação educativa proposta por essa perspectiva pode ser favorecida por uma mudança de olhar, de educadores e de educandos, através da qual o ensino de ciências e tecnologia deixa de ser focado em conteúdos distantes e fragmentado, baseado em conhecimentos científicos supostamente neutros e autônomos, e passa a ser focado em situações vividas pelos educandos em seus contextos vivenciais cotidianos.

É importante a criação de espaços de debates, pesquisas e ensino nos âmbitos acadêmico e popular, que possibilitem a compreensão crítica das questões socioambientais do Timor-Leste. É o momento de refletir sobre o processo de desenvolvimento e os novos empreendimentos em Timor-Leste que reconfigurarão os usos da água no território.

Para tanto, os espaços escolares e acadêmicos devem abordar questões relevantes, contribuindo para a construção social e emancipatória dos alunos e da sociedade civil.

Referências Bibliográficas

- ALBAGLI, S. *Reflexões sobre Geografia, Biodiversidade e Globalização em tempos Neoliberais*. São Paulo: Caderno Prudentino de Geografia, n. 18, 1996.
- ALBAGLI, S. *Geopolítica da biodiversidade*. Brasília: IBAMA, 1998.
- APLE, M. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista, 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- CARVALHO, M. B. *Dos oitocentos ao XXI: cientistas, livros e internet*. ARACNE, Universidade de Barcelona, n. 103, 2007.
- _____. *Reflexões sobre Geografia, Biodiversidade e Globalização em tempos Neoliberais*. São Paulo: Caderno Prudentino de Geografia, n. 18, 1996.
- _____. Biocivilização: perspectiva e fundamento para completar nossas independências. *Scripta nova*, Universidade de Barcelona, v. 16, n. 418, 2012.
- CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; LINSINGEN, I. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais: Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. *Educação Teoria e Prática* v.22, n.40, 2012.
- GIROUX, Henry. *Professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino* (UNICAMP), v. 1, p. 01-16, 2007.

- ONU. *Diálogos para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <<http://www.onu.org.br/rio20/dialogos-para-o-desenvolvimento-sustentavel-comecam-sabado-16-no-riocentro/>>. Acesso em: 11 jul. 2012.
- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 9ª ed. 2012.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: Gadet F, Hak T, organizadores. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP): Editora da Unicamp; 2001. p. 61-161.
- SHIVA, V. *Biopirataria, a pilhagem da natureza e do conhecimento*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento, 1995.
- _____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto:Afrontamentos, 2004.
- _____. *Para além do pensamento abissal*. Coimbra: Novos Estudos, 2007.

A importância do desenvolvimento de estratégias didáticas no ensino do estudo do meio

Estanislau Alves Correia (Universidade Nacional Timor Lorosa'e -UNTL)

Silvia Madalena Freitas (Universidade Nacional Timor Lorosa'e -UNTL)

Alessandro Tomaz Barbosa (PQLP/CAPES – UFSC)

Introdução

O tema desse trabalho surgiu a partir da experiência da segunda autora como aluna do curso de Formação de Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

Nos dias atuais o ensino de Estudo do Meio exige o uso de novas abordagens e estratégias para permitir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. A partir dessas novas estratégias, pode-se ajudar o aluno a organizar e aproveitar os conteúdos da disciplina estudo do meio no seu dia-a-dia e não apenas passá-los ou simplesmente transmiti-los.

Consideramos os recursos didáticos como recursos facilitadores de um ensino mais dinâmico e mais interativo, fugindo da educação bancária, no sentido freireano. Paulo Freire destaca que na perspectiva da educação bancária, o aluno é apenas um sujeito passivo que recebe o conhecimento pronto (“elaborado”). Fazendo uso de uma analogia, é como se depositasse dinheiro em uma agência bancária, ou seja, num processo unilateral de transmissão de conhecimento de quem sabe para quem não sabe. Indo contrário a essa concepção de educação, destacamos as abordagens construtivistas que considera o aluno um sujeito ativo no processo, pois o conhecimento deve ser assimilado, apropriado, construído ou resignificado, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio e as experiências/saberes que constituem a carga cultural do sujeito e que o estudante detém (PEREIRA, et al., 2012).

Para Karling (1991), ensinar é procurar descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno; escolher conteúdo, técnicas e estratégias; prover materiais adequados e criar ambiente favorável para o estudo. Defendendo a definição deste conceito, este autor diz que ensinar é:

- Criar condições favoráveis para a aprendizagem do aluno (psicológicas, didáticas e materiais);
- Selecionar experiências, propor atividades, mostrar as pistas, o caminho e os meios que o aluno poderá usar para alcançar os objetivos preestabelecidos;
- Facilitar e não forçar a aprendizagem;
- Motivar e orientar a aprendizagem.

Neste sentido o professor deve ser mediador do processo ensino-aprendizagem do aluno, utilizando recursos e estratégias inovadoras adequadas para que o ensino tenha a sua qualidade.

Segundo Krasilchik (2004) é importante que os professores possam refletir sobre a metodologia empregada na sala de aula, buscando verificar a relação com o conteúdo. As diferentes modalidades didáticas são usadas para diminuir o desinteresse dos alunos e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que não há um método perfeito ou ideal para ensinar nossos alunos a enfrentar a complexidade dos assuntos trabalhados, mas sim haverá alguns métodos mais favoráveis do que outros (BAZZO, 2000).

A partir das experiências no curso de Formação de Professores de Ensino Básico na UNTL e de leituras referentes ao tema estratégias didáticas no ensino de Ciências. Levantamos algumas perguntas: Como é a prática pedagógica do professor da disciplina Estudo do Meio do 6º ano do 2º ciclo do ensino básico? Qual a importância de desenvolver diferentes estratégias didáticas no ensino do Estudo do Meio?

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar a importância do desenvolvimento de estratégias didáticas no Ensino do Estudo do Meio do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

Metodologia

Na tentativa de pesquisar a prática pedagógica do professor da disciplina Estudo do Meio do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico, realizamos questionários com três professores dessa disciplina. Buscando garantir o anonimato e a privacidade dos sujeitos, os professores serão representados como P1, P2 e P3.

O questionário é formado por perguntas fechadas e abertas. Através das perguntas fechadas, obtivemos informações relacionadas ao perfil dos sujeitos. As questões abertas, que correspondem à segunda parte dos questionários, foram destinadas a aprofundar o que os professores desse curso entendiam sobre a importância do desenvolvimento de estratégias didáticas no Ensino do Estudo do Meio do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

Segundo Richardson (1999, p. 191-192) as questões fechadas caracterizam-se por apresentar categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas, enquanto que as questões abertas levam os sujeitos a responderem com frases ou orações.

As questões foram agrupadas em blocos ou partes e tiveram a seguinte composição:

Quadro 1: Partes ou Blocos Temáticos e suas respectivas questões – Questionário aplicado aos professores da disciplina Estudo do Meio do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

Questionário – Professores	
Partes ou blocos temáticos	Questões
Parte I: Perfil do professor	1 – 2
Parte II: Recursos didáticos e metodologias de ensino	3– 11

Após a coleta dos dados, adotamos como procedimento metodológico a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2008). Para Bardin (2008, p. 121) a análise de conteúdo compreende três fases: “a pré-análise; descrição analítica e a interpretação inferencial”.

A fase da pré-análise é caracterizada como fase da organização do material, essa primeira fase possui três incumbências: “a escolha dos documentos (questionários) a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2008, p.121, grifo do autor). Nessa primeira etapa realizou-se uma leitura para permitir o primeiro contato com o material, essa primeira leitura dos questionários é caracterizada como leitura “flutuante”, sendo importante para conhecer a estrutura da narrativa e ter as primeiras orientações e impressões em relação à mensagem dos documentos de forma a definir o corpus da pesquisa (BARDIN, 2008, p. 122).

No segundo momento foi realizada a descrição analítica, nessa etapa o material de documentos que constitui o *corpus* da pesquisa foi submetido a um estudo aprofundado. Segundo Trivinos (1987) nessa etapa os procedimentos como codificação, classificação e a categorização são básicas nesta instância do estudo. A operação de codificação consiste em tratar os dados coletados através de recortes, agregação e enumeração (BARDIN, 2008).

Nessa operação de codificação é que será o momento de escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias. A unidade de registro é a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2008, p. 130).

A terceira etapa consiste na interpretação inferencial, nesse momento a análise alcança uma maior intensidade. Segundo Bardin (2008) pode-se utilizar seis técnicas de análise de conteúdo para a interpretação da comunicação: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso. Para esse trabalho foi adotado a análise categorial.

A Análise Categorial consiste em fazer o desmembramento do texto em unidades (categorias), ou seja, é reunido um grupo de elementos com características em comum (BARDIN, 2008).

Resultado e Discussão

Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, utilizamos informações da seção inicial dos questionários. A maioria dos sujeitos participantes da pesquisa é do sexo feminino (62,5%) que correspondem a cinco professores. A faixa etária dos professores que participaram da pesquisa é em média 52 a 60 anos.

Em relação ao tempo de ensino da disciplina Estudo do Meio, identificamos que a Professora 1 tem 29 anos de serviço, enquanto que os professores 2 e 3 apresentam 10 e 14 anos, respectivamente.

Em relação à formação acadêmica dos professores, percebemos que: P1: Bacharelato em Estudo de Meio; P2: Bacharel em Educação; e, P3: Bacharelato da Língua Portuguesa

Recursos didáticos no ensino da Disciplina Estudo do Meio

Iniciamos a pesquisa questionando aos professores sobre os recursos didáticos que a escola oferece. As repostas apontam que:

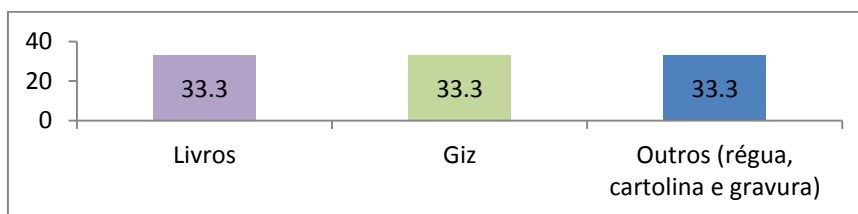


Figura 1: Recursos didáticos utilizados pelos professores.

A partir do gráfico, percebemos que a maioria dos materiais utilizados são recursos de fácil acesso nas escolas de Educação Básica. Isso pode ser observado nos enunciados dos professores a seguir:

Sujeitos	Recursos didáticos
P1	Livros, Giz e gravura (imagens referentes à Disciplina Estudo do Meio. Ex: imagens do corpo humano).
P2	Livros, Giz, quadro e cartolina.
P3	Livros, papel, giz, régua e quadro.

É necessário levar em conta que o sistema de ensino disponibiliza ao professor, basicamente, uma sala de aula contendo como recursos didáticos básicos a lousa, giz e livro didático, tornando um desafio à utilização de qualquer outra modalidade didática.

A utilização de um repertório de modalidades didáticas pelo professor depende de vários fatores como a disponibilidade de materiais e de equipamentos e das instalações do estabelecimento. Lembrando que equipamentos caros, sofisticados ou de alta tecnologia não são garantia de aprendizagem efetiva.

Nessa pesquisa além de identificar os recursos didáticos, buscamos compreender por que os professores utilizam esses materiais. As respostas apontam que 1 professor destaca que é para “apoiar a aprendizagem dos alunos” (P1), enquanto que dois professores além de destacar a importância para a aprendizagem dos alunos, afirmam que o uso dos recursos didáticos têm como objetivo “facilitar o processo do ensino e aprendizagem dos alunos” (P1; P2).

Autores como Krasilchik (2004), Marandino et al. (2005), Delizoicov e Angotti (2000) afirmam que o conteúdo e a metodologia estão intimamente relacionados, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Estratégias didáticas no ensino de Estudo Meio

Após destacarmos os recursos didáticos utilizados no ensino de Estudo do Meio, buscamos saber quais metodologias os professores conhecem e utilizam nas aulas de estudo do meio. As respostas seguem no quadro abaixo.

Quadro 3: Metodologias de ensino que os professores conhecem

Sujeitos	Metodologias de ensino que os professores conhecem
P1	Observação Identificação Conhecer Aplicar Descobrir
P2	Observar informação Analisar informação Compreender informação Interiorizar informação
P3	As Partes lógicas que estuda os métodos mais concretizados.

A partir das metodologias que eles conhecem, buscamos saber quais as metodologias que utilizam nas aulas da disciplina estudo do meio para turma de sexto ano do ensino Básico:

Quadro 4: Metodologias de ensino que os professores utilizam.

Sujeitos	Metodologias de ensino utilizadas pelos professores
P1	Identificar a matéria Conhecer a Matéria Descobrir a matéria
P2	Desenvolver um aluno criativo
P3	Prática do que aprende Leitura do livro

Nos enunciados dos professores percebemos que metodologias de ensino como: aula expositiva, discussão, aula de campo, jogos, aula de laboratório, entre outros não aparecem. Os professores atribuem a metodologias de ensino o ato de compreender informação e interiorizar informação, definições que não correspondem o que os referenciais teóricos da área de ensino de ciências defendem em relação às modalidades didáticas de ensino.

Mesmo assim, percebemos que os professores conhecem diversas metodologias de ensino, mas não utilizam todas. Isso pode estar relacionado a vários fatores, entre estes destacamos: Limitações de recursos didáticos, algum déficit de formação, pouco tempo para preparar aula, comodismo ou restringe-se a utilizar poucas metodologias de ensino.

Nessa pesquisa, os professores enfatizam que os alunos gostam de estratégias didáticas que desenvolvam a “descoberta de palavras por meio de jogos” (P1). O professor 2 cita que “os alunos gostam de prática”. Enquanto que o P3 ressalta que os alunos gostam de “concretizar na prática o que eles aprendem”.

Percebemos que os professores 3 e 2 destacam que os alunos gostam de aula prática. Resta-nos saber qual o tipo de prática que o professor se refere. A palavra prática se configura como polissêmica, ou seja, pode ser interpretada de várias formas. Como uma prática de laboratório, aula de campo, refletir sobre o conhecimento científico, entre outras.

Essa contradição formada em relação às metodologias de ensino fica explícito quando percebemos três pontos:

- As metodologias que os professores conhecem;
- As metodologias utilizadas em aula;
- As metodologias que os alunos gostam.

Além de identificarmos as metodologias de ensino citados pelos professores, buscamos nessa pesquisa entender por que utilizar diferentes metodologias de ensino.

Os professores enfatizam que as utilizações de diferentes metodologias de ensino permitem uma uniformidade no processo de ensino e aprendizagem (P1 e P2). Enquanto que o P3 destaca que a utilização de diferentes metodologias de ensino facilita a compreensão e a aprendizagem dos alunos.

As diferentes modalidades didáticas são usadas para diminuir o desinteresse dos alunos e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva et al. (2010) os professores mais motivados e comprometidos, utilizam modalidades didáticas que permitem associar os conteúdos teóricos tradicionais a temas atuais, realizam aulas demonstrativas e promovem discussões por meio de filmes e documentários; desenvolvem projetos como modo de instigar a pesquisa

A importância das estratégias didáticas no ensino de estudo do meio

Procurando atingir o objetivo dessa pesquisa, realizamos algumas perguntas aos professores:

- Por que utiliza diferentes metodologias de ensino?
- Qual a importância de desenvolver diferentes estratégias de ensino nas aulas de Estudo do meio?
- As metodologias de ensino permitem a interação e a participação dos alunos nas aulas de Estudo do Meio?

Em relação ao por que utilizar diferentes metodologias de ensino. Os professores respondem:

Quadro 5: Justificativas dos professores em relação a utilização de diferentes metodologias de ensino.

Sujeitos	Justificativas
P1	Para que os alunos sejam mais ativos na aula
P2	Melhorar o processo de aprendizagem.
P3	Para facilitar a compreensão e concretizar melhor.

Identificamos que todos os professores participantes dessa pesquisa consideram importante desenvolver diversas metodologias de ensino. Isso pode ser evidenciado nos enunciados a seguir:

- Professor 1 cita que o desenvolvimento de diferentes modalidades didáticas é importante para “o aluno conseguir descobrir ou identificar uma coisa individualmente”.
- O Professor 2 justifica a importância de desenvolver diferentes estratégias de ensino nas aulas de Estudo do meio com um exemplo: “Uma planta, o professor mostrar os alunos as características da planta: a raiz, o caule, as folhas, a flor e os frutos”.
- Enquanto que o professor 3 considera importante desenvolver diferentes estratégias para “[...] desenvolver diferentes estratégias para dar iniciativa e criar ânimos para os alunos” (P3).

Os professores concordam que as metodologias de ensino permitem a interação e a participação dos alunos nas aulas de Estudo do Meio.

Considerações Finais

A partir dos resultados observa-se que o desenvolvimento de diversas metodologias de ensino é muito importante para facilitar o processo do ensino e aprendizagem dos alunos na disciplina Estudo do Meio.

Consideramos que para melhoria da qualidade de ensino da disciplina Estudo do Meio, devemos tomar como ponto de partida, conhecer as dificuldades dos professores e as metodologias utilizadas em sala de aula. Acreditamos que partindo do contexto e das condições dos professores, podemos pensar e elaborar estratégias de mudanças para o ensino de Estudo do Meio no cenário timorense.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 19ª ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.
- BAZZO, V. L. Para onde vão as licenciaturas?: a formação de professores e as políticas públicas. *Educação*, 25 (1): 53-65. 2000.
- DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A. *Metodologia do ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez. 2000.
- KARLING, A. A. *A didática necessária*. São Paulo, Ibrasa, 1991.
- KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de Biologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2004.
- MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S., AMORIM, A. C. R. *Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa*. 1. Ed. Niterói: EDUFF. 2005.
- PEREIRA, M. G., BARBOSA, A. T. ROCHA, G. S. D. C. NASCIMENTO, C. V. C. NECO, E. C. *Modalidades didáticas utilizadas no Ensino de Biologia na educação básica e no ensino superior*. In: X Jornadas Nacionales; V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología: Entrelazando la enseñanza de la Biología en una urdimbre emancipadora. Córdoba. Argentina, 2012.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- SILVA, B. B. T. N., ALVES, T. J. S., BARROS, N. F., MACIEL, G. E. S., & ARAÚJO, M. L. F. *Utilização das modalidades didáticas pelos professores de Biologia de uma escola Estadual em Pernambuco*. In: X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão –JEPEX –UFRPE. Recife. 2010.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Integrando conhecimentos de cálculo e geometria por meio do uso do software geogebra: novos olhares para a resolução de problemas

Leonardo Menezes Melo¹

Introdução - a matemática na universidade nacional de timor-leste

A Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) foi fundada em 2000 sendo a única universidade pública do país e a que mais forma profissionais para o mercado de trabalho. Atualmente é dividida em 7 (sete) faculdades: Faculdade de Agricultura, Faculdade de Economia e Gestão, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde, Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Engenharia, Ciência e Tecnologia e Faculdade de Educação, Artes e Humanidades.

A Faculdade de Educação, Artes e Humanidades é constituída de departamentos, dentre esses, departamento do ensino de língua inglesa, departamento do ensino de língua portuguesa, departamento do ensino de biologia, departamento do ensino de física, departamento do ensino de química, departamento de formação de professores do ensino básico, departamento de ensino de educação física, filosofia e departamento do ensino de matemática.

O curso de licenciatura em Matemática possui duração de 8 semestres (4 anos), tendo atualmente como diretor o professor Venâncio Lopes, como vice-diretor o professor Rafael Savio e como responsável pelo laboratório de Matemática o professor Bernardino de Castro. Possuindo o seguinte objetivo fundamental:

[...] formar professores para atuarem em escolas pré-secundárias e secundárias. Profissionais estes concebidos como sujeitos de transformação de qualquer realidade que apresenta desafios ou problemas relacionados à educação. (UNTL, 2012, p.1)

Para conseguir alcançar esse objetivo, a estrutura curricular do curso é dividida em disciplinas transversais, disciplinas básicas educacionais e disciplinas específicas. As duas primeiras são características mais gerais e a terceira para o aprofundamento em estudo de conteúdos particulares da Matemática. As disciplinas de Introdução à Geometria Plana e Cálculo Diferencial e Integral I, foram ministradas por professores brasileiros no 1º semestre de 2014 e estão no grupo das disciplinas específicas.

De acordo com o currículo do curso de licenciatura em Matemática (2012), o conteúdo programático para a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I deve contemplar conhecimentos de números reais, funções de uma variável, limite e continuidade, derivadas, integrais e aplicações. O conteúdo programático para a disciplina de Introdução à Geometria Plana deve contemplar conhecimentos de segmentos, ângulos, paralelismo, perpendicularidade, triângulos, congruência de triângulos, teorema de Tales e semelhança de triângulos, quadrilátero, polígonos regulares, circunferência e áreas.

Como ambas as disciplinas estão situadas no 4º semestre do currículo do curso de Matemática, surgiu a oportunidade de integrar os conhecimentos adquiridos durante todo esse período de estudo com auxílio de um software matemático.

A utilização de softwares na educação

A utilização de softwares e recursos digitais durante o processo de ensino e aprendizagem está em ascensão, porém essa mudança deveria ser ainda mais acentuada e praticada por professores das diversas áreas de ensino.

¹) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP). Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL). Email: leonardommelo@hotmail.com

O uso de recursos tecnológicos digitais no contexto escolar constitui uma linha de trabalho que necessita se fortalecer na medida em que há uma considerável distância entre os avanços tecnológicos na produção de softwares educacionais livres ou proprietários e a aceitação, compreensão e utilização desses recursos nas aulas pelos professores. (NASCIMENTO, 2012, p.125)

Dentre os problemas encontrados que poderiam justificar esse crescimento considerado lento da utilização desses recursos por parte dos professores, pode-se mencionar: a falta de infraestrutura, a falta de conhecimento e o conteúdo programático a ser cumprido. Algumas dessas situações são mencionadas por Siple (2010), podendo apresentar-se de forma mais acentuada em uma determinada região (cidade, estado, país...) do que em outra.

Quando falamos de infraestrutura, iremos restringir a relação nesse contexto específico apenas para softwares e computadores, pressupondo que as outras condições necessárias já estão disponíveis. Alguns softwares são gratuitos, porém, muitas vezes estes não são os ideais para o contexto que o professor pretende trabalhar com os estudantes, tendo a escola e/ou universidade a necessidade de fazer a aquisição de um outro software comercial, podendo isso ser um dificultador, devido a valores e/ou o próprio processo de aquisição, que dependendo do local, pode ser demorado. Algumas instituições estão num processo anterior a esse, pois não possuem computadores para os professores utilizarem com os alunos, eliminando assim a possibilidade de utilizar essa ferramenta de auxílio ao ensino.

No que se refere à falta de conhecimento dos professores para ensinar utilizando um software, isso pode ser um reflexo do momento destes quando estudantes universitários, pois muitos cursos de graduação acabam não trabalhando com os envolvidos ferramentas computacionais, que podem ser utilizadas para auxílio no processo de ensino e aprendizagem, ou até mesmo como facilitador para que o professor utilize esse programa para preparar suas aulas (exercícios, provas...) que serão aplicadas e trabalhadas com os alunos.

Sobre o conteúdo programático, muitas vezes este é vasto e denso para as horas programadas da disciplina, ficando o docente com a obrigação de trabalhar tudo que ali é mencionado, tornando-se assim, refém do mesmo e com a necessidade de finalizá-lo. Como consequência, não tem tempo e possibilidade de inserir o aluno na aprendizagem de um software que tenha relação com aquele conteúdo trabalhado, pois leva um determinado tempo para o discente se familiarizar com o mesmo, e isso acaba atrapalhando e dificultando o objetivo de cumprir todo o conteúdo programático, desestimulando o professor a ensinar essa nova ferramenta.

Com o intuito de problematizar e enfatizar a importância de buscar vencer essas barreiras, contribuindo assim, com o aperfeiçoamento e qualificação dos futuros professores timorenses, foi proposto um minicurso de GEOGEBRA, para essa turma do curso de Matemática da UNTL, que cursavam as disciplinas de cálculo e geometria, conforme mencionado anteriormente, tentando assim, contribuir com a formação dos mesmos.

Alguns Softwares Disponíveis Na Matemática

A Matemática é uma área que atualmente está privilegiada na quantidade e qualidade de softwares comerciais (pagos) ou livres (gratuitos), são vários os existentes e muitos outros estão sendo elaborados em diversos países do mundo.

Existem softwares matemáticos para diversas áreas, como aqueles relacionados com a álgebra, geometria, cálculo, trigonometria e estatística. Na tabela 1 apresentamos alguns que estão atualmente disponíveis para uso.

Tabela 1 – Alguns softwares matemáticos disponíveis atualmente

Nº	TÍTULO	SITE	TRABALHA COM:	LICENÇA
1	Aplusix	www.aplusix.com/pt/	Aritmética álgebra	Comercial (Pago)
2	Cabri Géomètre	www.cabri.com/	Geometria	Comercial (Pago)
3	Cinderella	www.cinderella.de/tiki-index.php	Geometria	Comercial (Pago)
4	Curve Expert	www.curveexpert.net/	Gráfico	Comercial (Pago)
5	Derive	www.chartwellyorke.com/derive.html	Álgebra	Comercial (Pago)

			Cálculo Funções Trigonometria	
6	Equation Grapher	www.graphnow.com/equation-grapher.html	Funções	Comercial (Pago)
7	Euklid	www.dynageo.de/	Geometria	Comercial (Pago)
8	Geogebra	www.geogebra.org	Geometria Cálculo Álgebra Estatística	Livre (Gratuito)
9	Graphequation	www.peda.com/grafeg/	Gráfico	Comercial (Pago)
10	Graphmatica	www.graphmatica.com/	Funções	Comercial (Pago)
11	KmPlot	edu.kde.org/kmplot/	Funções	Livre (Gratuito)
12	Maple	www.maplesoft.com	Álgebra	Comercial (Pago)
13	MathCad	www.ptc.com/product/mathcad	Álgebra	Comercial (Pago)
14	Mathematica	www.wri.com	Álgebra	Comercial (Pago)
15	MathGV	www.mathgv.com/	Funções	Comercial (Pago)
16	MatLab	www.mathworks.com	Álgebra linear	Comercial (Pago)
17	Modellus	modellus.fct.unl.pt/	Gráfico (deslocamento x tempo)	Comercial (Pago)
18	MuPAD	www.mathworks.com/discovery/mupad.html	Álgebra	Comercial (Pago)
19	NonEuclid	www.cs.unm.edu/~joel/NonEuclid/NonEuclid.html	Geometria Hiperbólica	Comercial (Pago)
20	Poly	www.peda.com/poly/	Geometria Planificação	Livre (Gratuito)
21	Sketchpad	www.dynamicgeometry.com/	Geometria	Comercial (Pago)
22	WinGeom	math.exeter.edu/rparris/winggeom.html	Geometria	Comercial (Pago)
23	WinMat	math.exeter.edu/rparris/default.html	Álgebra linear	Livre (Gratuito)
24	WinPlot	math.exeter.edu/rparris/winplot.html	Construção gráfica (funções ou equações)	Livre (Gratuito)

Dentre esses softwares, decidiu-se trabalhar com o GEOGEBRA, e mais adiante iremos justificar essa escolha. Elaborado por Markus Hohenwarter durante sua tese na Universidade de Salzburg, localizada na Áustria, foi publicado e disponibilizado para uso na internet em 2002. Atualmente é uma ferramenta possível de se utilizar em diversos idiomas, com possibilidade de se trabalhar em todos os níveis de ensino com foco em geometria, cálculo, estatística e álgebra. De acordo com Hohenwarter (2007), é um software utilizado por mais de 100.000 professores, o site oficial (www.geogebra.org) naquele momento era visitado por aproximadamente 300.000 usuários por mês de 188 países diferentes. Possui diversos prêmios internacionais e está sempre em processo de atualização e melhoria. Nesse momento está na versão 5.0.

O objetivo desse trabalho é apresentar como transcorreu a integração entre conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Cálculo Diferencial e Integral I e nas aulas de Introdução à Geometria Plana com auxílio do minicurso ministrado sobre o software GEOGEBRA, aplicado a uma situação-problema hipotética no contexto timorense.

Materiais e Métodos

O oferecimento do minicurso surgiu através do interesse dos professores brasileiros, que no 1º semestre de 2014 ministravam as disciplinas de Introdução a Geometria Plana e Cálculo Diferencial e Integral I para o curso de Matemática na UNTL e decidiram no final desse período propor essa atividade. Ambas as disciplinas eram frequentadas pelos mesmos alunos, que naquele momento estavam no 4º semestre.

Para o oferecimento deste minicurso foi necessária a verificação de três situações determinantes: alunos interessados, estrutura física e software.

Referente aos alunos interessados, quando foi proposta essa atividade, imediatamente percebeu-se a vontade de participação dos envolvidos, mesmo sabendo que seria em horário diferenciado das disciplinas, devido ao fato de se agendar um horário disponível no espaço que seria ministrado o minicurso, pois os computadores se encontravam no laboratório de Matemática, que é uma sala ampla, mas que constantemente tem aulas do lado oposto onde se localizam os equipamentos. A tabela 2 indica a quantidade de alunos participantes.

Tabela 2 – Quantidade de alunos por sexo que participaram do minicurso

Participantes	Quantidade de alunos
Meninos	19
Meninas	3
Total	22

No que diz respeito à estrutura física, a UNTL, em específico o curso de Matemática já possuía computadores disponíveis para a utilização em seu laboratório, como essa quantidade não seria suficiente pelo número de interessados, alguns alunos levaram seus notebooks, situação essa que contribuiu para o sucesso do evento.

Figura 1 – Computadores localizados no laboratório de Matemática



A escolha do software GEOGEBRA em um primeiro momento se deu pela reputação mundial que o mesmo possui entre aqueles que o utilizam; pela possibilidade de interação entre geometria e cálculo, satisfazendo assim um dos objetivos do nosso propósito com os alunos; por ser um software gratuito, não sendo necessária a aquisição do mesmo pela universidade e, finalmente, após a avaliação que privilegiou aspectos mais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, conforme proposta por Gomes (2002) que esta sendo apresentada na tabela 3.

Tabela 3 – Preenchimento da tabela sugerida por Gomes (2002) para avaliar aspectos mais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do software GEOGEBRA
(E=Excelente, B=Bom, R= Regular e P=Péssimo)

Critério	E	B	R	P
Clareza				
Grau de compreensão sem a presença de um instrutor	X			
Clareza das alternativas possíveis de comando		X		
Coesão de linguagem e gramática	X			
Clareza na exposição das informações	X			
Clareza da transição entre partes dos programas e/ou lições		X		
Clareza de diagramas e gráficos	X			
Documentação				
Quanto à qualidade de sugestão para o uso didático	X			
Quanto à indicação pré-requisitos, tais como: faixa etária ou níveis de instrução, exercícios que devem anteceder ao programa, etc.		X		
Outros				
Grau de especificação dos objetos educacionais		X		
Quanto à veracidade das informações apresentadas no programa	X			
Quanto à apropriação dos sons utilizados nos eventos da interface (se são coerentes e consistentes)				
Quanto à forma como apresenta erros de funcionamento do sistema		X		
Sequência lógica na apresentação de frases		X		

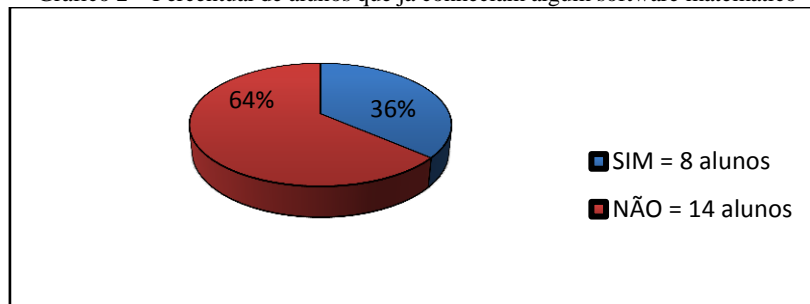
Conforme pode-se observar na tabela 3, a nota fornecida aos critérios estão variando entre Bom (B) e excelente (E), mostrando naquele momento aos professores que a utilização desse software teria uma grande possibilidade de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Com essas três situações determinantes sendo definidas, problematizadas e solucionadas, foi possível fornecer o minicurso, este teve duração total de 8 (oito) horas, sendo essas divididas em 2 (dois) dias. No primeiro momento foi fornecido um questionário com perguntas gerais para os estudantes e, dentre estas, pode-se destacar a quantidade de idiomas falados pelos alunos (ver gráfico 1), evidenciando uma característica do povo timorense, pois é uma população que fala diversas línguas, dentre essas foram mencionadas as línguas maternas, o inglês, o indonésio e as línguas oficiais do país, o tétum e o português. Além disso, foi verificado com essas questões, o pouco conhecimento em softwares dos mesmos (ver gráfico 2). Vale ressaltar que nenhum dos envolvidos já tinha trabalhado com o GEOGEBRA.

Gráfico 1 – Relação entre quantidade de alunos e idiomas falados



Gráfico 2 – Percentual de alunos que já conheciam algum software matemático



Após esse momento foi realizada uma apresentação geral e histórica do GEOGEBRA, prosseguindo com a familiarização de sua interface (menus, barra de ferramentas, janela de geometria, janela de álgebra e campo de entrada) e posteriormente a execução de atividades que envolviam a Geometria Plana e o Cálculo Diferencial e Integral, sobretudo naqueles temas que os alunos tinham estudado em sala de aula, após essas etapas, foi trabalhada a maneira de inserir figuras em escala no software.

Nas horas finais do último dia, foi proposta uma situação-problema hipotética contextualizada para que os estudantes resolvessem, utilizando os conhecimentos adquiridos nas aulas de geometria, de cálculo e no minicurso.

Vale ressaltar que o contato com os timorenses e a oportunidade de conhecer o país, fez com que buscássemos trabalhar situações, tanto em sala de aula, como no minicurso que fossem o mais próximo possível da realidade dos mesmos, vindo em convergência com o que é mencionado também por Fernandes (2005) “...nossa preocupação se dava em procurar, o mais rápido possível, informações que nos possibilitassem uma maior aproximação com os professores timorenses e com o povo de modo geral...”. D’ambrosio (1986) menciona sobre isso e a similaridade da Matemática em todo o mundo, quando aborda sobre as semelhanças e diferenças da Matemática para países ricos e pobres.

Temos que admitir, se não por outra razão, apenas de um ponto de vista prático, que falamos sobre a mesma Matemática por toda a parte do mundo, com a mesma notação, as mesmas definições e as mesmas teorias, com algumas exceções, no nível muito elementar. Neste nível, reconhecemos a existência de práticas matemática que diferem essencialmente de um grupo cultural para outro. Neste nível, a Matemática se aproxima de uma variante da língua comum, associada ao conceito de codificação de práticas populares e necessidades diárias e os usos de aptidão numérica [...] (D’AMBROSIO, 1986, p.57)

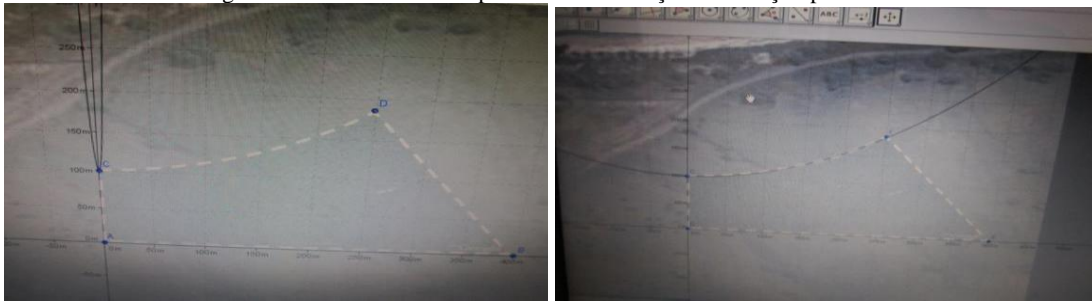
O problema proposto foi baseado em uma das três áreas essenciais para o desenvolvimento econômico de Timor-Leste (TIMOR-LESTE, 2011-2013), especificamente relacionada ao setor da agricultura, no que se refere à produção de arroz, produto popular, que é consumido e produzido em várias partes do país.

Situação-problema: O senhor João, morador do distrito de Suai, possui um terreno, conforme pode-se observar na figura 2. Ele irá plantar arroz em todo o terreno e precisará da nossa ajuda, pois não sabe como calcular a área dessa região. Sabendo que para 1 metro quadrado de terra é necessário 100 gramas de sementes de arroz para o plantio e que 1 quilograma dessa semente custa US\$ 3,00. Quantos quilos de semente de arroz serão necessários para cobrir todo o terreno? E qual será o custo do investimento?

Figura 2 – Disposição do terreno do senhor João

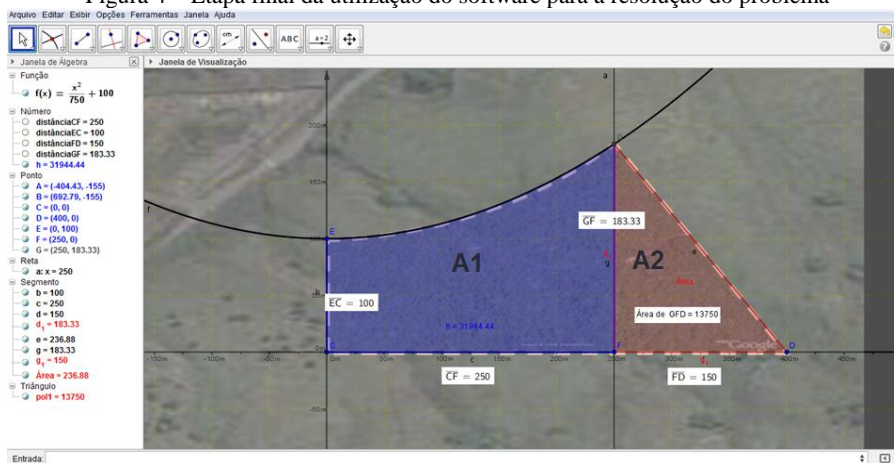


Figura 3 – Alunos durante o processo de resolução da situação-problema



A figura 3 retrata algumas imagens capturadas no momento em que os alunos estavam trabalhando a situação-problema, mostrando como os mesmos estavam posicionando o terreno sobre o eixo X e sobre o eixo Y, além de retratar a descoberta da equação do lado em curva do terreno, ponto chave e extremamente importante para a continuação da resolução.

Figura 4 – Etapa final da utilização do software para a resolução do problema



Como se pode observar na figura 4, ao final da utilização do GEOGEBRA, consegue-se ter com precisão a área total (AT) do terreno que é a soma da área 1 (A1), que pode ser obtida por estudo em cálculo com a área 2 (A2), podendo ser obtida por estudo em geometria.

$$\begin{aligned}AT &= A1 + A2 & (1) \\AT &= 31.945 + 13.750 \\AT &= 45.695 \text{ m}^2\end{aligned}$$

Com a obtenção do valor da área total é possível calcular quantos quilos de sementes de arroz serão necessários para cobrir todo o terreno (2), e qual seria o custo do investimento do senhor João (3).

$$45.695 \text{ m}^2 \times 100 \text{ g} = 4.569.500 \text{ g} = 4.569,5 \text{ kg} \quad (2)$$

$$4.596,5 \text{ kg} \times \text{US\$ } 3,00 = \text{US\$ } 13.708,50 \quad (3)$$

Resultados

Os resultados a se destacarem são: a apresentação da relação existente entre as disciplinas trabalhadas, a importância da utilização de softwares e as novas maneiras possíveis para resolver problemas.

Durante o minicurso, foram apresentadas relações existentes entre a geometria e o cálculo, que, apesar de serem trabalhadas separadamente nas disciplinas, essas podem e devem ser relacionadas. O intuito foi mostrar aos alunos que esse trabalho em conjunto das disciplinas é possível e pode ir além destas, se estender a outras, algumas com mais intensidade e outras com menos. Todavia, estas precisam ser compreendidas e trabalhadas de modo a aperfeiçoar a análise crítica, sendo assim um facilitador para a resolução de problemas, ampliando o leque de possibilidades para se resolver uma determinada situação.

O software GEOGEBRA foi utilizado como uma ferramenta para facilitar e agilizar a resolução de uma determinada situação e como meio de ligação entre a geometria e cálculo, sendo um software exemplo de todos os outros que hoje em dia são possíveis de serem trabalhados. Porém, vai além disso, pois mostra aos futuros professores que esses produtos tecnológicos podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, ser um apoio para pesquisas realizadas, contribuir para a produção de materiais didáticos para se trabalhar com os alunos em sala de aula, e também, dependendo da situação, como uma maneira de verificar se a resposta que foi calculado está correta.

Apesar da existência de métodos para facilitar a resolução de problemas, geralmente uma determinada situação pode ser resolvida de diversas maneiras, algumas de forma mais ágeis e precisas, outras de forma mais lentas e imprecisas. Buscou-se mostrar que o software é mais uma ferramenta importante e alternativa no intuito de facilitar o estudo de determinada situação, de maneira muitas vezes mais rápida, precisa e fácil.

A consideração final é que o trabalho foi muito gratificante para os envolvidos (professores e alunos), visto o interesse demonstrado pelos alunos durante todo o minicurso e a vontade dos mesmos em aprender mais sobre o GEOGEBRA após o término do treinamento. Além disso, após as atividades realizadas, os estudantes mostraram o interesse em utilizar o software na sala de aula e outros professores da UNTL entraram em contato com os tutores do minicurso para compreenderem, tirarem dúvidas e se aperfeiçoarem na utilização do software.

Conclusão

Investir em educação, independente da área, é extremamente importante quando se pensa no desenvolvimento das pessoas e em consequência de uma nação. Esse investimento pode ocorrer de diversas maneiras. A estruturação, a aquisição e a utilização e manuseio adequados de softwares tende a contribuir com esse desenvolvimento.

Um software, quando estudado e trabalhado de forma produtiva e correta, tende a proporcionar aos professores e alunos uma melhor e mais específica qualificação profissional, contribuindo na maximização da qualidade do que se faz e de situações em que se pretende trabalhar.

O autor desse trabalho agradece ao PQLP – CAPES, a UNTL e em especial aos responsáveis pelo departamento do ensino de Matemática por todo o apoio e incentivo para a realização dessa atividade, mas vale ressaltar que o local em que foi realizado o minicurso, se possível, deve passar por algumas melhorias de suas condições, principalmente no que diz respeito ao aumento do espaço físico destinado aos computadores, a aquisição ou melhoria de alguns computadores existentes no local e ao controle de condições climáticas da sala que contribui para o melhor aproveitamento dos alunos e com a conservação dos equipamentos, aumentando assim a vida útil dos mesmos.

Espera-se ter contribuído com o aperfeiçoamento desses alunos, do curso de Matemática e em consequência com a melhoria da qualidade do ensino em Timor-Leste. Que outras situações, como esta descrita, sejam estímulos para professores e alunos, e que possa ser vista como nova possibilidade e desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes que adotam softwares como auxiliares para a resolução de problemas. Que momentos similares a este ocorram na UNTL e em outras instituições deste país, tanto no ramo da Matemática, como em outras áreas de estudo.

Referências

- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1986.
- FERNANDES; C. T. [et. Al]. **Uma experiência em educação Matemática no oriente: Educadores pensando Matemática no Timor-Leste**. Linhas crítica, v.11, n.21, p.303-316, jul./dez, 2005.
- GEOGEBRA. Disponível em: < <http://www.geogebra.org/>>. Acesso em 22 de Outubro de 2014.
- GOMES, A. S. [et.al]. **Avaliação de software educativo para o ensino de matemática**. WIE'2002. Florianópolis, 2002.
- HOHENWART, M.; LAVICZA, Z. **Mathematics teacher development with ICT: Towards na international Geogebra institute**. Proceedings of the British society for research into learning Mathematics, 27, 3, p.49-54, 2007.
- NASCIMENTO, E.G.A. do. **Avaliação do uso do software Geogebra no ensino de geometria: Reflexão da prática na escola**. Conferência Latino-americana de Geogebra. Uruguay, p.125-132, 2012.
- SIPLE, I. Z. **As potencialidades das tecnologias no ensino de Matemática**. X Encontro Nacional de Educação Matemática. p.1-11, 2010.
- TIMOR-LESTE. **Timor-Leste: Plano Estratégico de Desenvolvimento, 2011-2013**. 237 p.
- UNTL. Disponível em: < <http://untl.edu.tl/>>. Acesso em 15 de Outubro de 2014.
- _____. **Currículo do curso de Licenciatura em Matemática**. Departamento de Matemática Faculdade de Educação, Artes e Humanidades Universidade Nacional Timor Lorosa'e - Díli, 2012.

Desafios na implementação das ciências biotecnológicas na Licenciatura em Biologia da Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Celina Maria Godinho¹
Teresinha Maria da Purificação Oliveira²
Alice Pinto³
Benedita Aparecida Silva⁴

1. Introdução

O trabalho laboratorial desempenha papel central no ensino das Ciências (Dourado & Sequeira, 2004), e a defesa pela comunidade científica de atividades laboratoriais no ensino de Ciências baseia-se em argumentos cognitivos, afetivos e associados a habilidades, como requisitos à construção do conhecimento significativo e inovador (Wellington, 1998, p.7).

No âmbito da Ciência da Biologia, a experimentação associada a modelos matemáticos, nos quais as atividades laboratoriais constituem representação nuclear, contribuíram de modo decisivo para a unificação, legitimação e modernização dessa Ciência (Marandino, Selles & Ferreira 2009b, p.38).

Os avanços das pesquisas biomoleculares, com a determinação do modelo da molécula de DNA, em 1953, por James Watson e Francis Crick, e o desenvolvimento partir dos anos de 1970, do século XX, de um conjunto de estratégias e técnicas, denominadas conjuntamente por tecnologia do DNA recombinante, trouxe enorme impacto não apenas no conhecimento em todas as áreas da investigação biológica, mas também em relação ao potencial de aplicação destes conhecimentos, em diferentes áreas da vida econômica (Marandino, Selles & Ferreira, 2009a; p.44-46).

A biotecnologia, com base na tecnologia do ADN recombinante, torna-se expoente desse processo de modernização e legitimação da Ciência Biologia.

Biotecnologia, segundo definição da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) – *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2006) –, corresponde à aplicação da ciência e da tecnologia para gerar organismos, ou partes destes, produtos e mesmo modelos, com a finalidade de alterar seres vivos ou materiais de origem biológica destinados à geração de conhecimento, bens e serviços.

O refinamento da experimentação biológica no âmbito da produção científica, sobretudo na segunda metade do século XX, como a genética, provocou mudanças também na formação de professores, onde os cursos passam a incorporar práticas experimentais modernas como atividades formativas (Marandino, Selles & Ferreira, 2009b, p. 97-98). Isto se faz notar entre outros aspectos, na alteração das matrizes curriculares, que passam a incorporar disciplinas como biologia molecular, genética molecular, biotecnologia, entre outros.

O método didático de experimentação e os métodos associados aos processos de produção dos conhecimentos científicos são distintos. No entanto, os processos de experimentação que se materializam na escola, não podem apagar os elementos identificadores da ação científica, vistos que estes muito mais do que elementos atrativos e motivadores da aprendizagem, são fundamentais nos processos de construção dos conhecimentos conceituais, na promoção de habilidades laboratoriais, na apropriação do método e da produção do conhecimento científico, e, sobretudo na compreensão das implicações sociais, econômicas, políticas e culturais, destes conhecimentos.

Díaz (1995) e Stiefel (1995), citados por Vannucchi (2004, p.93), apresentam alguns dos principais resultados de pesquisas recentes realizadas com a intenção de identificar as concepções dos estudantes e também de

¹ Universidade Nacional Timor Loro-Sa'e, cellygodinho@gmail.com

² Universidade Nacional Timor Loro-Sa'e

³ Instituto Federal do Espírito Santo / PQLP-Capes/Brasil

⁴ Instituto Federal do Espírito Santo / PQLP-Capes/Brasil

professores, sobre Ciência, Tecnologia, suas interações mútuas, e com a sociedade. São eles: os aspectos sociais da ciência, tais como o papel da comunidade científica, suas crenças, equívocos e dilemas são ignorados, Ciência e Tecnologia e suas repercussões, são vistas como instituições únicas, a Tecnociência; a Ciência é considerada hierarquicamente superior à Tecnologia, sendo a segunda, a aplicação da primeira.

De acordo com Gil-Perez *et al* (2001) e Nascimento (2003), citados por Nascimento (2004), a construção de concepções mais fundamentadas sobre Ciência e o conhecimento científico durante o processo de escolarização e formação acadêmica, exige a aplicação de diferentes estratégias de ensino, na abordagem da epistemologia da Ciência. A característica de consenso entre diferentes autores e que permite avançar na direção de uma concepção mais realista, do que é Ciência, é a aceitação de que ela é uma construção histórica e humana, e, portanto, seu desenvolvimento se vincula às diferentes épocas e situações socioculturais e políticas. Todo conhecimento científico é socialmente construído e aberto (Nascimento, 2004, p. 37). Os cursos de formação de professores, nesta perspectiva, devem assumir como sua função, a preparação dos futuros profissionais em atividades que possibilitem a discussão e a reflexão do papel dos cientistas na produção do conhecimento científico, e as influências que sofrem e que aplicam às sociedades nessa produção. Do mesmo modo, o papel desempenhado pela tecnologia, quer influenciando as construções científicas, quer sendo produto destas (Vannucchi, 2004, p.77).

Este estudo teve por objetivos investigar a escolha pelos alunos finalistas do Curso de Licenciatura em Educação da Biologia, da Universidade Nacional Timor Lorosa'e-UNTL, por temas na área de ciências biotecnológicas na realização de monografias, a percepção da importância dessa área para formação, e fatores que influenciam na oferta e escolha dos temas.

2. Metodologia

Esta pesquisa exploratória, foi realizada no período de Agosto a Setembro de 2013, no Departamento de Biologia, da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades – FEAH, da Universidade Nacional Timor Lorosa'e-UNTL, na capital, Dili, Timor-Leste.

Dados primários foram obtidos por aplicação de questionário estruturado, com cinco questões, a uma amostra de 50 estudantes finalistas do Curso de Licenciatura em Educação da Biologia, cursando entre o 8º e o 14º períodos/semestres letivos. As respostas às questões: 1- Título da monografia/área disciplinar para realização da monografia; 2- Motivação para escolha da área disciplinar; 3- Intenção do uso de atividades laboratoriais na realização da monografia; 4- Percepção da importância de atividades laboratoriais nas disciplinas da graduação, e 5- Visão sobre Ciência e Tecnologia, foram analisadas por estatística descritiva simples. Os dados secundários foram obtidos por meio de documentos oficiais relativos ao Sistema de Ensino Superior de Timor-Leste e da UNTL.

No período investigado, o Departamento de Biologia da FEAH contava com 13 docentes permanentes, dos quais sete com titulação de mestre: dois em ecologia, animal e vegetal, respectivamente, um em parasitologia de animais, um em microbiologia industrial e alimentar e 3 em educação (administração e supervisão, currículo).

No presente estudo, estabeleu-se uma classificação aproximada de áreas disciplinares nas quais os estudantes finalistas de 2013, estão realizando suas monografias, com base nas disciplinas existentes no Programa de Curso de Licenciatura em Educação da Biologia. São elas: Botânica; Ciências ambientais; Ciências biotecnológicas; Ciências humanas e Zoologia.

As Ciências biotecnológicas como assumido neste estudo, inclui disciplinas como a Biologia Celular e Molecular; Química, Bioquímica e Nutrição; Microbiologia, Genética, Biotecnologia, Técnico de laboratório, que epistemologicamente, têm em comum o estudo da vida e seus fenômenos no nível molecular, e uma forte ênfase na experimentação laboratorial,

3. Resultados e discussão

Os resultados são apresentados em duas partes, onde na primeira busca-se identificar desafios de ordem institucional, relativos a implementação de políticas pública educacionais no contexto da modernização das ciências biológicas, e na segunda, como estes desafios impactam a formação e a visão de estudantes finalistas.

3.1 Desafios institucionais

3.1.1 A Universidade Nacional Timor Lorosa'e

O ensino universitário em Timor-Leste, de acordo com a Lei nº14, de 29/10/2008, das Bases da Educação (Parlamento Nacional RDTL, 2008) prevê o incentivo a investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

A Universidade Nacional Timor Lorosa'e-UNTL foi fundada em 2000, após a desocupação da Indonésia, quando Timor-Leste ainda não se tornara um país independente, e estava sob administração das Nações Unidas. Sua origem se deu a partir de uma universidade privada, a Universidade Timor-Timur, criada em 1986. A nova universidade, UNTL, com sede na cidade de Díli, mantém-se desde então, como a única universidade pública do país. Atualmente a UNTL conta com 4 *campi*, e abriga sete faculdades, Agricultura, Ciências Políticas, Economia, Educação, Artes e Humanidades-FEAH; Engenharia, Direito e Medicina. (UNTL, 2013b).

Timor-Leste ao se tornar oficialmente independente, adotou como línguas oficiais, o tétum, uma língua local e o português. Na UNTL, desde sua implantação, até 2011, o idioma de ensino oficialmente praticado foi a língua indonésia. A partir de 2012, tornou-se obrigatório o ensino em língua portuguesa. Muitos dos seus docentes, no entanto, foram formados no período da ocupação indonésia e não dominam o idioma português. Os alunos finalistas que se encontram na etapa de realização de suas monografias também tiveram a maior parte de sua formação em língua indonésia.

Assim, apesar da obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, atualmente as aulas na UNTL continuam sendo ministradas em língua indonésia, além do tétum e do português. Soma-se a isso, o fato de que a disponibilidade de publicações técnico-científicas, em português no país, é extremamente reduzida.

A questão linguística e a carência de publicações científicas em geral, e em língua portuguesa em particular, são dois grandes desafios a serem enfrentados na implementação de um ensino de qualidade na UNTL.

Nesse contexto cabe observar que, professores das cooperações brasileira e portuguesa, atuando em diferentes faculdades e departamentos da UNTL, têm trabalhado na inserção do ensino em língua portuguesa nesta universidade.

3.1.2 Faculdade de Educação, Artes e Humanidades-FEAH e o Departamento de Biologia

A FEAH oferece atualmente nove cursos de graduação e três de pós-graduação, entre os quais, Licenciatura em Educação da Biologia, que vem sendo ofertado desde 2000, ano de fundação da UNTL.

Os Programas dos Assuntos Acadêmicos da FEAH e seus Departamentos para o ano de 2013 (FEAH, 2013b) que em termos teóricos, materializa e organiza as propostas e ações de melhoria planejadas para os cursos, tem por objetivos a “Revisão do Sistema de Instrução; Desenvolver vários manuais de Sistemas Acadêmicos, Promover as ciências e tecnologias; Melhoria qualidade dos docentes pesquisadores; Programas de reforçar a capacidade dos funcionários da faculdade. Entre as atividades previstas neste Programa estão a uniformização de manuais ou guias de orientação de monografias e estágio pedagógico, a atualização do currículo e a construção de propostas de manuais laboratoriais e organização de eventos científicos”. Nesse sentido, um manual de Estágio Pedagógico/ Manual Estájiu Pedagójiku, para a FEAH foi editado em abril de 2013 (FEAH, 2013a), manuais laboratoriais e eventos científicos propostos pelos docentes do Departamento de Biologia, embora aprovados, continuam sem implementação por falta de orçamento da universidade, e um encontro para atualização do currículo da Licenciatura em Biologia, está previsto para o período de 14-17 de outubro do corrente ano.

Segundo o Guia de Curso e Perfil da Universidade de 2013, (UNTL, 2013b) o curso de Licenciatura em Educação da Biologia, atualmente forma e habilita docentes para o ensino da biologia na Educação Básica, incluindo o ensino primário e o secundário, numa perspectiva multidisciplinar e integradora quanto aos conteúdos das diversas áreas da biologia.

No entanto, o documento Programa do Curso, elaborado em 2006 e implementado a partir de 2011, apresenta as seguintes disposições sobre o “Currículo mínimo, objetivos e perfil deste Curso:

Currículo Mínimo e carga horária total de 2400/aulas, 160 créditos (1 crédito=15horas/aula), com duração de 8 semestres lectivos/4 anos lectivos... Objectivos do Curso...formar biólogos e professores de ensino de biologia... melhorar a qualidade de vida humana e da preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade... actividades de iniciação científica são privilegiadas, ao lado das práticas de campo e práticas laboratoriais inter e multidisciplinares... perfil do curso a garantia e controle de qualidade de produtos biológicos; a gestão de laboratórios ou grupos de trabalho relacionados com a biotecnologia e com a educação ambiental. (FEAH, 2006/2011, p. 1-9).

Um total de 35 disciplinas está previsto na matriz curricular do Programa de Curso, incluindo disciplinas de formação geral e específica, além da monografia, cuja carga horária é de 90 h, equivalendo a 6 créditos. Entre as disciplinas componentes dessa matriz curricular, a Biologia Celular e Molecular, a Genética e a Biotecnologia, estão presentes desde o início do funcionamento do Curso, em 2000.

A realização da monografia no Departamento de Biologia pode ser iniciada no 7º semestre letivo, com orientação de mestres ou licenciados. Neste último caso, obrigatoriamente são necessários dois orientadores. Atualmente, todos os orientadores de monografia do Departamento, são docentes do próprio departamento.

As respostas ao questionário foram dadas predominantemente em língua indonésia, e posteriormente traduzidas para a língua portuguesa.

Um perfil simplificado dos finalistas 2013 do curso de Licenciatura em Educação da Biologia está assim constituído:

- a) Semestre de realização da monografia: 8º semestre: 13 alunos; 10º : 23 alunos; 12º : 13 alunos e 14º: 1 aluno;
- b) Sexo: Masculino: 22 alunos; Feminino: 28 alunas
- c) Idade: idade média 25anos (variando entre 21 a 36);
- d) Idioma: Português: 09; Tétum: 02; Indonésio: 39

O Regulamento Acadêmico da UNTL em vigor (UNTL, 2005/2006) prevê a conclusão da monografia e a finalização do curso em 8 semestres letivos.

O perfil levantado demonstra que no Departamento de Biologia, muitos estudantes realizam a monografia entre 2 e 3 anos após o período definido pelo Regulamento. Vários fatores determinam este atraso, sobretudo de ordem financeira e outras dificuldades familiares.

Até o ano de 2007, o Departamento de Biologia estava autorizado a cobrar taxas no valor de US\$ 3.50 a 5.0 dólares por aluno/disciplina/semestre para subsidiar as práticas laboratoriais. Os gastos com atividades experimentais, e outros na realização da monografia, também eram custeados integralmente pelos alunos. A partir de 2010, por ordem governamental, a universidade deixou de autorizar a cobrança de taxas de uso do laboratório nas disciplinas e na realização da monografia. A partir de então, de acordo com relatos de docentes do Departamento, houve significativa redução das atividades laboratoriais, as quais demandam recursos materiais, como equipamentos, reagentes, entre outros, e humanos, como técnicos capacitados para apoio e professores especialistas. Nesse sentido, a infraestrutura do Departamento de Biologia é muito reduzida e conta atualmente com um único espaço para atividades de laboratório, que além de atender todas as disciplinas do curso que demandam estas atividades, atende também as aulas teóricas. Sua estrutura é precária quanto ao espaço físico, equipamentos e reagentes.

A remuneração docente pelas horas extras de trabalho dedicadas á orientação de teses e monografias, foi objeto de um despacho recente da Reitorian^o 103/UNTL/R/VII/2013, de 21 de agosto de 2013 (UNTL, 2013 a).

De acordo com este despacho, em vigor desde a data de sua publicação, tem direito a remuneração aqueles professores que orientarem no mínimo 4 estudantes por semestre. No entanto, o documento não menciona valores remunerativos e mecanismo de pagamento pelas horas extras de orientação e sua existência é desconhecida por parte significativa dos docentes do Departamento de Biologia.

O Currículo mínimo deste Programa, mesmo depois de sua implantação em 2011, tem sofrido mudanças constantes, tanto em função de fatores internos, ligados ao funcionamento do Curso, como a falta de docentes para disciplinas específicas e precariedade de infra-estrutura, quanto a fatores externos, como o mercado de trabalho, capaz de impactar os objetivos do curso, que agora visa apenas a formação de professores para o ensino pré-secundário e secundário. Não há empreendimentos, como indústrias, fábricas, e outros, que possam absorver o profissional biólogo. Por outro lado, a demanda das instituições públicas de ensino, e mesmo privadas, por professores de Biologia para a Educação Básica contínua alta. Os empregos estatais na educação, e em Organizações Não Governamentais-ONGs, correspondem na atualidade, aos principais postos de trabalho para os egressos do Curso de Licenciatura em Educação da Biologia da UNTL.

Os desafios institucionais relativos ao funcionamento do curso, são de caráter geral e incluem a necessidade de normatização de procedimentos pedagógicos e administrativos e publicização dos mesmos; implantação de políticas efetivas de contratação, capacitação e qualificação de docentes e de pessoal técnico administrativo; valoração do trabalho docente; instalação e ampliação de infraestruturas básica e específica, que possam atender uma proposta curricular inovativa; implantação de políticas efetivas de acesso e permanência estudantil e ainda uma aproximação do mercado produtivo.

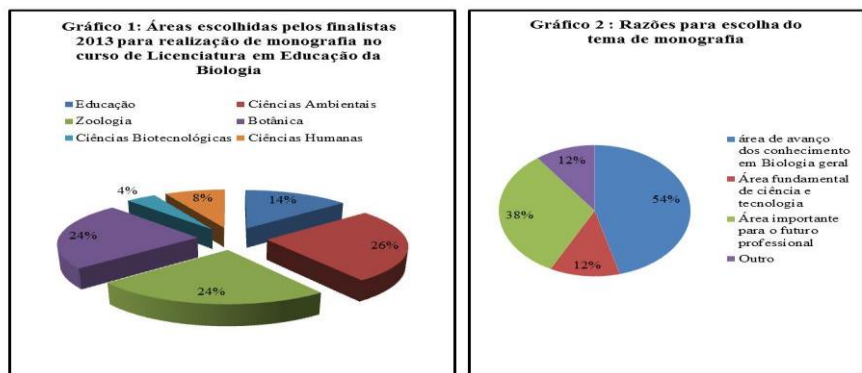
3.2 Formação e visão dos estudantes finalistas 2013

As experiências vivenciadas pelos finalistas na trajetória de sua formação acadêmica reflectem em suas escolhas das temáticas para realização da monografia e construção de visões relativas ao curso.

Os **Gráficos de 1 a 5**, correspondem aos dados obtidos na aplicação do questionário aos alunos finalistas 2013 do Curso de Licenciatura em Educação da Biologia. Os **Gráficos 1 e 2**, apresentam respectivamente as áreas disciplinares escolhidas para realização das monografias, e as razões desta escolha.

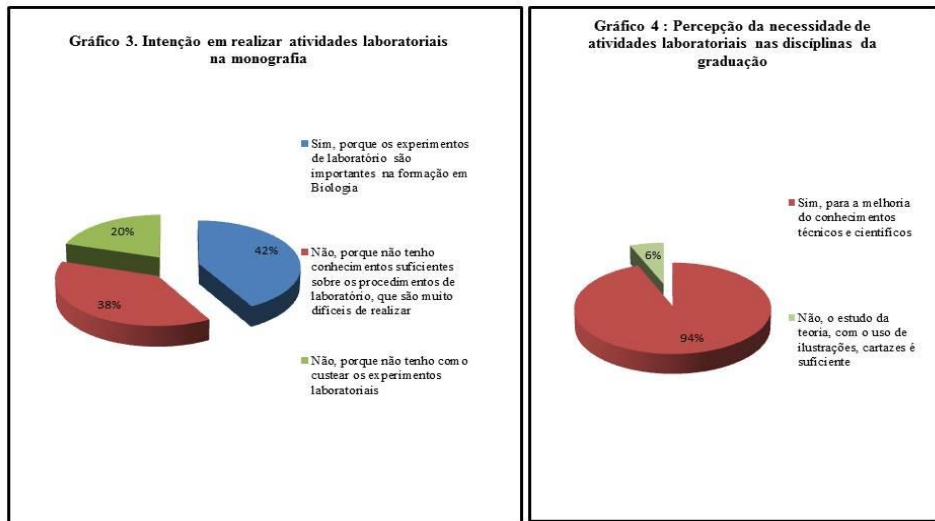
As áreas denominadas Ciências Ambientais (26%), Botânica e Zoologia, ambas com (24%), foram às três maiores escolhas. As explicações possíveis podem estar no primeiro caso, na grande relevância que a questão ambiental assumiu em nível mundial, tratando temáticas como aquecimento global, conservação da biodiversidade e ecossistemas, que estão expressas inclusive no Programa do Curso. Se somam os fatos de que, dois docentes orientadores terem mestrado em ecologia, e de ser uma área que não demanda experimentação laboratorial complexa. Da mesma forma, as Áreas da Botânica e da Zoologia, podem ser consideradas derivadas das áreas clássicas ou de tradição da História Natural, cuja ênfase é na descrição, sem exigir habilidades experimentais e outras mais complexas. As justificativas das escolhas dos finalistas corroboram estas explicações, onde áreas disciplinares mais voltadas a formação geral poderão ser mais úteis na sua atuação profissional futura, isto é, como professores da educação básica, em estabelecimentos de ensino, também com infra-estrutura muito limitada.

Também corroborando com estas interpretações, a área das chamadas Ciências Biotecnológicas, por sua vez apareceram com a porcentagem de 4%, sendo a área que inclui disciplinas com demandas de experimentação mais frequentes e refinadas.



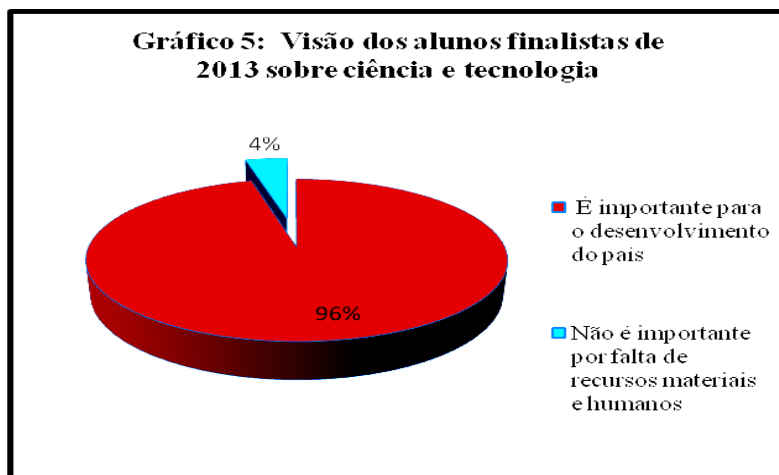
O **Gráfico 3**, informa que 58% dos finalistas não têm intenção de realizar atividades laboratoriais na monografia, alegando como principais motivos a falta de conhecimentos necessários (38%) ou a falta de recursos para custear tais práticas (20%).

No entanto, o **Gráfico 4**, mostra que 94% destes, avaliam as atividades laboratoriais como necessárias para a melhoria dos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem. O que indica de forma clara, que a não utilização de tais práticas, longe de ser uma opção, é mais uma decorrência das precariedades estruturais. Problemas globais, novos e antigos continuam gerando muitos desafios a ciência da biologia o que envolve questões de ordem social e ética.



O **Gráfico 5** mostra que a expressiva maioria dos finalistas (96%), tem uma visão sobre Ciência e Tecnologia, relacionada com o desenvolvimento do país, e portanto uma visão prática das mesmas.

Carvalho & Gil, (1993) citados por Vannucchi (2004), referem que propostas inovadoras em situações de ensino nos cursos de formação inicial, como atividades laboratoriais, promovem a integração entre formação acadêmica e atuação na prática docente. Este é mais um desafio em aberto.



4. Conclusões

A educação e a capacitação de acordo com os teóricos do capital humano, são meios para se adquirir, acumular e aprimorar os recursos de uma sociedade nos processos de desenvolvimento do estado, e construção da nação (LAW, 2012).

Tal concepção está presente no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 da República Democrática de Timor-Leste (RDTL, 2011).

Neste mesmo documento, explicita-se o papel da UNTL como única universidade pública em Timor-Leste, a qual serve aos propósitos nacionais de ensino e de investigação, visando o conhecimento especializado da comunidade, a promoção da liberdade de pensamento e fortalecimento da cultura e a democracia timorense. Para tanto, um quadro legislativo específico foi estabelecido para assegurar a autonomia da UNTL.

O curso de Licenciatura em Educação da Biologia da FEAH-UNTL, alinha-se em sua estrutura teórica, aos objetivos acadêmicos e epistemológicos da Ciência Biologia no momento histórico atual. Ele incorpora elementos da modernização desta Ciência e da inovação curricular e, portanto, as novas competências acadêmicas e profissionais ligadas a questões ambientais e biotecnológicas, as quais demandam um conjunto de recursos materiais e humanos, relacionados entre outros, a uma estrutura laboratorial robusta e especializada.

Em conclusão, os desafios a serem enfrentados na inserção efetiva das ciências biotecnológicas enquanto inovação curricular, são os mesmos necessários para um sistema educacional voltado para o desenvolvimento do Estado, e implicam na construção e aplicação de políticas públicas educacionais que contribuam para uma gestão qualificada de recursos humanos e materiais.

Referências bibliográficas

- Dourado, L., & Sequeira, M. (2004). *Trabalho laboratorial e trabalho de campo e o ensino das ciências naturais: Análise de um percurso de formação*. In Leite, et al. (Org). Metodologia do Ensino das Ciências Evolução e tendências nos últimos 25 anos. Braga: Universidade do Minho, 213 – 225 .
- Faculdade de Educação, Artes e Humanidades-FEAH (2006/2011). *Programa de Curso de Licenciatura em Educação-Biologia* (Programa aprovado em 2006 e implementado em 2011), Dili.
- Faculdade de Educação, Artes e Humanidades- FEAH (2013a). *Manual Estájiu Pedagójiku*, Dili. p.1-48.
- Faculdade de Educação, Artes e Humanidades-FEAH (2013b). *Programas dos Assuntos Académicos da Faculdade*.

- Law, W.W.(2012). *O Estado desenvolvimentista, mudança social e educação*.In:Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; vol. 1/org. por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. Brasília: UNESCO, CAPES. p.309-331.
- Nascimento, V. B. (2004). *A natureza do conhecimento científico e o ensino de ciências*. In: Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org). . (1st ed., p.35-57). São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda.
- Marandino, M., Selles, S. E., Ferreira, M. S. (2009a). *A experimentação científica e o ensino experimental em Ciências e Biologia*. In: Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. (1st ed., p.95-116). São Paulo: Cortez Editora.
- Marandino, M., Selles, S. E., Ferreira, M. S. (2009b). *A modernização das ciências biológicas*. In: Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos, (1st ed., p.35-46). São Paulo: Cortez Editora
- Organization for Economic and Cooperation Development-OECD (2006). *OECD biotechnology statistics*, Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Nacional RDTL (2008). *LEI N.º 14/2008 de 29 de Outubro-Lei de Bases da Educação*. Dili: NIH Publication of Jornal da República N.º. Série I, N.º40.
- República Democrática de Timor-Leste-RDTL (2011). *Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) 2011-2030 Capítulo 2: Capital social- educação e formação*. Dili. .p 11-32.
- Universidade Nacional Timor Lorosa'e-UNTL (2005). *Regulamento Académico Ano letivo 2005/2006*. Dili, p XI.
- Universidade Nacional Timor Lorosa'e-UNTL (2013a). *Despacho do Reitor N.º 103/UNTL/R/VII/2013*. Sobre Orientador e Co-orientador de Teses e Monografias. Dili, p.1-4.
- Universidade Nacional Timor Lorosa'e-UNTL (2013b). *Guia de Cursos e Perfil da Universidade*. Gabinete do Vice-Reitor para os Assuntus dos Estudantes, Departamento de Media e Comunicação Institucional, Díli. p. 5-6.
- Vannuchi, A. I. (2004). *A relação ciência, tecnologia e sociedade no ensino de ciências*. In: Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. Carvalho, Anna Maria Pessoa de (org). (1st ed., p.77-99). São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda.
- Wellington, J. (1998). *Practical Work in Science: Time for a re-appraisal*. In: J. Wellington (ed.), Practical work in School Science, London and New York: Routledge, p. 3-14.

Autoformação e formação de educadores: a criação de estratégias em educação de surdos

Igor da Silveira Berned¹

“Como apresentar um fenômeno físico, químico ou biológico se não há expressões ou sinais em LIBRAS?”.

No laboratório da escola há um armário para guardar produtos químicos, utensílios químicos e sobre ele há uma bancada para realização das experiências com os educandos. Ao redor dela há uma série de bancos para eles poder se sentar e participar da realização das experiências. Um dia, o professor e três educandos, entre eles, um menino conhecido popularmente na escola pelo seu corpo frágil e magricelo, conhecido também como uma criança com atraso no seu desenvolvimento cognitivo, estavam diante de uma pequena planta: um pé de feijão. O pé de feijão tinha sido plantado pelo menino e naquele momento havia crescido uns vinte centímetros da terra. A planta estava crescendo dentro de um pequeno pote produzido a partir do recorte da base de uma garrafa pet de 2 litros. O pé de feijão era constituído por folhas grandes compostas por nervuras muito bem destacadas na extensão da folha. As duas folhas eram constituídas por um verde forte, algo que demonstrava o quanto aquele menino havia se dedicado ao cultivo da planta. A cada encontro no laboratório, ele adicionava um pouco de água nas folhas e na terra onde estava plantada o pé de feijão.

O aluno estava de um lado da bancada enquanto o professor estava no outro. Entre eles, havia o pote contendo o pé de feijão e suas lindas duas folhas. Da base do pé de feijão que estava enterrada até as folhas, o pé de feijão estava ereto. O professor chamou atenção do educando surdo para que ele observasse que o caule da planta estava ereto. O educando surdo estava curioso, desejava saber por que o professor havia pegado um lápis e posicionado ao lado do pote. Com suas sobrancelhas tensionadas e um olhar concentrado ele observa que o professor pegou o topo do caule da planta com a mão esquerda e com a mão direita e pegou a parte superior de um lápis sem pontas para escrever.

Tanto o lápis quanto a planta estavam nas mãos do professor e ele deixava os objetos se movimentar. O professor segurou o lápis pela parte superior onde está a borracha de forma a deixar o lápis ereto apoiado sobre a mesa. Enquanto isso, o professor segurou também pela região superior a planta e pediu para o educando observasse se os dois objetos estavam de pé. O educando sinalizou com a cabeça a sua conformidade. Sem dizer nenhuma palavra, o olhar do educando expressava conformidade com a questão: “Sim!”. Os demais educandos conversavam até observar concentração do menino ao que estava ocorrendo a sua frente. O olhar do menino que se debruçava sobre a mesa, apoiando sua cabeça sobre as duas mãos entrecruzadas, demonstrava o interesse dele em saber o que o professor iria fazer.

A intenção do educador era não deixá-los cair, enquanto, segurava a planta e o lápis. Os dois educandos que observavam o menino, agora, observam a concentração do educador e logo começou dar atenção a experiência. A testa enrijecida, as sobrancelhas tensionadas, a respiração forte e as pupilas dilatadas demonstravam o quanto o professor se concentrava na experiência que ele estava propondo aos surdos durante aqueles primeiros minutos iniciais do trabalho. Um dos educandos olhava constantemente para as mãos do professor e para o serio olhar do professor que tantas vezes ele via de bom humor. Mas, naquela manha, estava diferente e o educando tentava compreender o que estava ocorrendo.

Outro surdo colocou seus cotovelos sobre a bancada esperando o que iria acontecer. Ele sorri para o professor e em língua de sinais questiona o professor: “O que é isso?”; “O que você está fazendo?”. O professor, então, em silêncio, solta o lápis e a planta. O lápis cai e a planta mantém-se ereta. Logo após, o professor repete o movimento que cada objeto executou. Ele imitou através das suas mãos o modo como o lápis caiu sobre a bancada e sinalizou que a planta não havia modificado o seu movimento. O professor pediu aos educandos atenção para a planta que permanecia de pé. Ele empurrou levemente o caule da planta para um lado e a soltou. A planta voltou

¹ Mestre em Educação

aos poucos para o mesmo lugar. Depois, ele repetiu a ação, mas dessa vez, empurrou a planta para o outro lado e ela novamente voltou aos poucos para a mesma posição. Os educandos perceberam que o lápis havia caído, mas a planta seguia de pé e quando tensionada para direita ou esquerda do professor, a planta voltava para sua posição inicial e seguia ereta. O professor questionou os educandos: “O que houve com a planta?”; “Por que ela não caiu como o lápis?”.

O educando, que havia plantado o belo pé de feijão, pegou uma colher de sopa que estava a sua frente e começou a mexer na terra. Ele passava a colher levemente sobre a terra negra a procura do que havia de baixo dela. Achou as estruturas subterrâneas da planta que penetravam a terra como se fossem nervuras- como não há sinais em LIBRAS para essa expressão, estarei usando a palavra “nervura”. Ele mostrou ao professor que era aquelas as estruturas que não deixavam a planta cair. Ele via as espessuras das nervuras que estavam em baixo da terra e mostra onde elas estavam localizadas. Como não havia sinal para a palavra “raiz(es)” em Língua Brasileira de Sinais, ele representava com suas mão como as nervuras se espalhavam pela terra. Demonstrou que elas eram brancas e que havia uma mudança na espessura das nervuras. Perto da base da planta, no caso, o caule, as nervuras eram mais grossas e durante sua extensão ocorria a diminuição do “diâmetro”. Como não havia também sinais em língua de sinais para a palavra “diâmetro”, ele representava a nervura como se fosse um cano e que ia aos poucos diminuindo a espessura.

O professor pegou três colheres e ofereceu aos dois educandos que observavam tudo que estava acontecendo. Logo após, o professor e dos três educandos foram para fora do laboratório e observaram as demais plantas da escola. Ao lado da porta do laboratório era possível ter uma visão panorâmica das plantas que estavam pelo pátio da escola. Nela havia plantas de todos os tamanhos possíveis. Havia gramas, pastos, flores, árvores de pequeno e grande porte. O professor e os surdos escolheram duas plantas de pequeno porte e duas árvores. Ao se aproximar das plantas, logo, um dos educandos surdos começou a “mexer na terra”. Ele começou a cavoucar a terra até achar as “nervuras” que estavam na base subterrânea da planta.

Após achar o início, ele começou a cavoucar o chão seguindo o caminho que as nervuras da planta tinham seguido durante seu crescimento na terra. O menino percebeu que uma nervura ao penetrar na terra, depois de alguns centímetros, se subdivide em outras nervuras menores. Ele ao ver o professor ajudando a cavoucar a terra, chamou a atenção dele gritando e gesticulando os braços como se dissesse: “veja professor: !” O professor ao se aproximar do garoto, viu que ele indicava com a colher as subdivisões das “nervuras”. O menino exibiu que uma subnervura pode ter mais outras subnervuras.

A segunda planta, os educandos cavoucaram a terra e passaram por um pouco de dificuldades para encontrar às nervuras, pois, havia uma nervura principal, muito grossa em relação às demais nervuras e subnervuras, que penetrava verticalmente na terra. Depois de cavoucar mais de dez centímetros para dentro da terra, os três educandos começaram a encontrar as nervuras e as micronervuras. Os três educandos começaram a cavoucar para três direções diferentes e encontravam muitas outras raízes misturadas ou próximas com a segunda planta na qual eles estavam envolvidos.

Ao encontrar uma nova nervura, as colheres seguiam penetrando e mexendo na terra e cada vez mais as bifurcações surgiam e novamente encontravam-se mais outras “nervuras” que levavam eles a outras plantas. Depois de meia hora, todos estavam afastados uns dos outros. Outro menino, o mais velho dos três, percebeu também que as bifurcações faziam aparecer nervuras com espessuras menores. No fim do exercício cada participante envolvido com a atividade estava longe um do outro.

Nas ações com os educandos, o surdo mais velho - com idade de quinze anos - está sempre disposto a ajudar o menino magricelo. Depois de se distrair conversando com o colega, ela passou a se envolver com as atividades de tal modo que ao apresentar uma proposta de ação, por exemplo, pegar as colheres e ir até o pátio, ele explicava para o menino.

“- Você entendeu o que o professor explicou?” Perguntava o educando ao menino.

Quando ele não compreendia em língua de sinais as explicações do professor, ele ouvia e traduzia as explicações em LIBRAS aos demais colegas. Ao ver os colegas questionando o professor, ele sorria produzindo sons de alegria, demonstrados através de espontâneas risadas, pois percebia que os demais surdos estavam compreendendo as propostas do professor. Por sua vez, o professor ao explicar os conceitos concentra-se em apresentar em LIBRAS o fenômeno estudado. Mas, ao não conseguir apresentar a proposta, ele observava o educando surdo explicando aquilo que o professor tentava apresentar. Ele utiliza como ferramenta os

classificadores a fim de contextualizar as situações cotidianas, mas ao compreender o conceito, um dos educandos expressa através das sobrancelhas tensionadas, do seu olhar fixo e da mão sobre a boca a sua concentração e ar de seriedade.

O passo seguinte das ações educativas foi observar as diferentes folhas das árvores com a ajuda de uma lupa. Havia um sinal específico para a palavra “folha”. Contudo, o educador desejava demonstrar experimentalmente que as folhas não são iguais. Com os três educandos o educador observou e coletou com eles uma série de plantas de diferentes formas, espessuras, dimensões e texturas. Nas folhas os educandos tocavam na textura dela, havia folhas mais ásperas, enquanto, outras eram mais lisas, havia plantas mais grossas e outras mais finas. Em comum elas eram verdes e também tinham canais que escoavam e distribuíam líquidos pelas folhas. Os educandos com estiletes cortavam os canais das três diferentes folhas. Em uma folha o líquido era branco e viscoso, na outra folha o líquido era incolor e mais denso em relação ao primeiro e numa terceira folha o líquido era verde.

Os meninos e a menina demonstravam as características observadas nas folhas através de comparações com suas experiências com outros objetos presentes no cotidiano deles. O educando mais velho do trio demonstrava que os canais das folhas eram equivalentes a canos de água e ele acreditava que a função dos canais era distribuir o líquido. Segundo ele os líquidos eram compostos por uma mistura de água e outras substâncias. Para demonstrar esse conhecimento ele representou os sinais das palavras “água” e “misturar”. Outro educando observou que uma das folhas havia formigas se alimentando na folha.

O educador questionou que líquido era que corria no interior das folhas: “- Você conhece o líquido branco que a formiga come?”

O educando relacionou o hábito das formigas de comer mel quando o doce está no chão da cozinha da sua casa. Ele relatou uma situação cotidiana na sua casa. Ao não limpar o açúcar derramado no chão ou na pia da cozinha é comum aparecer muitas formigas em fila para comer o alimento. Ele afirmou que formigas gostam de açúcar e no interior dos canos poderia haver açúcar. Além do relato, a menina do trio observou que as formigas sobem pela árvore e ela é muito grande. Segundo ela:

“- As formigas se arriscam muito ao subir na árvore, pois elas são pequenas e a árvore é grande.”

Um outro educando, o menino franzino, comparou as folhas observadas com uma folha de pé de bananeira presente na residência onde morava. Ele mostrou que os “canos da folha” da planta eram grandes em relação às folhas colhidas no pátio da escola. O menino, ao relatar sobre a folha de bananeira, comparou a relação da altura e largura do seu animal de estimação, um gato, com a folha. A folha era muito maior e o sinal da palavra “folha” não poderia ser o mesmo sinal da palavra a qual ele havia aprendido anos antes: “folha”.

Antes de ter realizado as experiências, ele afirmou que não conhecia os líquidos no interior dos canais. Ele via muito nas folhas a presença desses canais, mas não imaginava o que representava os desenhos nas folhas. Agora, ele percebia o cheiro nas folhas e elas são compostas por “canos” - expressão a qual ele utilizou ao descrever o que percebia.

Ao ver as folhas com a lupa, ele ria e dava atenção ao ver os desenhos compostos pela harmonia da forma das folhas e dos micros canais espalhados pelas folhas. Com o dedo indicador sobre os micros canais ele acompanhava o caminho dos líquidos pela superfície da folha. Seu olhar sério e concentrado observava cada folha e logo percebeu os diferentes cheiros entre elas. As ondulações dos canais pela superfície da folha e seus cheiros eram específicos. Os outros dois educandos se aproximaram do menino e começaram a cheirar as folhas e confirmaram que as folhas não eram iguais, mesmo sendo do mesmo “pé”.

O professor relatou em seu diário que *significado* (DELEUZE & GUATARRI, 2005, p.61) dos objetos estudados nas aulas de Ciências, as folhas, raízes e as formigas, deixou de ser somente a representação de um sinal em língua de sinais o qual eles representavam arbitrariamente em LIBRAS. Isto é, em LIBRAS há, assim como na Língua Portuguesa, uma série de expressões que não possuem nem significado e nem *significância* (DELEUZE & GUATARRI, 2005, p. 61) ao serem pronunciadas pelos educandos. Na educação de surdos há também a tradição de estudar para realizar avaliações. Se o educador escrever no quadro essas expressões os educandos podem representar em língua de sinais, mas a experiência direta com o objeto não há.

Ao compreender que um sinal ou uma palavra somente existe devido à necessidade de compor ou expressar o resultado de um processo de reconhecimento das características do objeto e a experiência de tocar, cheirar, ver e se aproximar exigem do corpo um movimento de braços, pernas, mãos e tronco. Ao se movimentar, tocar nas

plantas, sentir seus cheiros, pegar colheres e cavoucar na terra, sentir a terra molhada interagindo com as mãos, tudo isso provoca no corpo a abertura para possibilidades de expressar em signos a sua relação com os objetos.

O professor propôs aos educandos o encontro entre os educandos e o objeto de estudo de forma direta, uma ação direta com a existência, isto é, agenciamentos. Bifurca-se da memorização de informação em situações de paralisação do corpo em uma carteira escolar e desvia-se para outra direção possível. A experiência direta com as intensidades que configuram a realidade, abrem-se possibilidades de que cada um seja exposto as intensidades da terra, das folhas, das árvores. Havia condições para que ocorressem situações de imprevisibilidade a partir da relação deles com as intensidades despertadas pelos objetos de estudo. Essas sensações poderiam ser traduzidas através das expressões faciais deles; dos movimentos realizados ao redor das plantas durante o momento que as colheres cavoucavam o chão; traduziam-se através dos relatos em língua de sinais entre eles e da curiosidade deles em procurar outras formas de folhas; de buscar pelo chão os demais locais onde haveria formigas ou até o estranhamento deles com as folhas que não eram verdes. Quando um dos educandos encontrava uma folha diferente com a lupa, observava os canais, se a folha continha cheiro, eles observavam o modo como os “canos” distribuíam-se pela superfície da folha. Os educandos identificaram uma série de características específicas desses objetos durante as experiências. Nas folhas havia, segundo eles, “canos” centrais na folha e que se dividiam para diferentes direções da superfície da plantas. Os canais não estavam somente na superfície, eles penetravam na folha. Os educandos tocaram nas folhas, sentiram os seus micros canais, sentiram nas mãos as texturas, o peso das folhas e a umidade.

Ao sobrevoar o modo como são estudados os conceitos em Ciências nas escolas, identifica-se que a educação em Ciências com educandos surdos não poderia ocorrer seguindo esses processos de educação reduzidos a transmissão de informações para se realizar a avaliação da capacidade de cada educando possui em memorizar informações. Ir à contramão do cumprimento puro de tarefas e da transmissão de conhecimento de livros didáticos ou apostilas foi uma necessidade do trabalho com os educandos surdos, pois os educandos não aprendiam os conceitos somente através da língua de sinais e/ou decorrendo palavras escritas no quadro.

Ao experimentar e descobrir as possibilidades que os conceitos possuem em aulas práticas tornou-se uma constante necessidade nos encontros com os educandos. Pois, mesmo havendo sinais para algumas palavras os educandos não conheciam suas significações, isto é, as palavras ou os sinais eram vazios, pois não havia nenhuma relação deles com a expressão. O que ocorria era somente a soletração ou a repetição do sinal sem ocorrer aprendizagem ou conhecimento que mobilizasse o pensamento. Ao ir ao pátio, aos pegar as folhas, ao mexer na terra com as colheres o corpo estava a disposição de sensações provocadas pelos objetos de estudo. Através dos sentidos do corpo e dos movimentos de vida dos educandos eles perceberem que uma folha não é apenas uma folha. Ela possui líquidos, pode conter formigas, pode ser áspera, pode provocar desconforto ao ser tocado, pode provocar mal estar se for degustada, mas pode ser alimento para animais.

Enfim, a expressão em LIBRAS - “folha” - não é mais um sinal a ser repetido durante as aulas, mas é um sinal composto por uma série de significados individuais e coletivos cujo sinal não da conta de expressar o conteúdo (DELEUZE & GUATARRI, 2005, p. 62) e as forças presentes nas intensidades despertadas, por exemplo, ao se tocar na umidade das folhas.

O tempo e a velocidade de aprendizagem dos conceitos eram outros com os educandos surdos. O ritmo era determinado pelo modo ou pelo quanto cada educando aprendia através das estratégias que eram direcionadas a criar situações de experimentação dos conceitos e fenômenos a fim de que, durante esses processos criação de situações de relação do educando com o que está experimentando, haja condições para que eles traduzam essas sensações em alguma forma ou estratégia de comunicação, independente dela ser em LIBRAS. O que tentamos produzir, então, foi a corporificação das palavras e expressões científicas que esclareciam o funcionamento dos fenômenos observados.

O educador percebeu que era necessário ir além da soletração das palavras que não tinham expressões em LIBRAS ou repetir sinais para os educandos. Pois, em termos de experiência de vida com o objeto de estudo, a soletração ou a repetição de sinais vazios representa em diferentes escalas a paralisação do pensamento ou, em outra escala, apenas mãos movimentando-se no ar, sem significação. Isso, é um efeito dos anos de processos de aprendizagem marcados pela memorização de fórmulas e expressões que na educação em ciências naturais está escorada no cumprimento de currículos para preparação dos educandos a vestibulares ou concursos públicos e que, conseqüentemente, desqualifica ou captura as possibilidades ou as potencialidades das experimentações

diretas dos conceitos e fenômenos químicos, físicos e biológicos. A educação, então, tornou-se a organização e sistematização de enunciados constituídos por expressões científicas sem significados concretos para os indivíduos e, principalmente, sem relações com as experiências de vida dos educandos. Assim, os educadores em formação dos cursos de licenciatura plena tem a sua potencia inventiva de criar estratégias diferenciadas para a educação de pessoas com necessidades especiais impedida de criar para fora do eixo ensino-aprendizagem.

A questão “como apresentar um fenômeno físico, químico ou biológico se não há expressões ou sinais em LIBRAS para isso?” impulsionou o educador a “mergulhar” na instigadora realidade dos educandos e perceber que, primeiramente, era necessário buscar questões ou temáticas que poderiam desencadear o desejo dos educandos em estudar e se envolver com a aprendizagem dos conceitos químicos, com a execução das tarefas. Então, primeiramente, foi necessário se envolver em um processo denominado “Pesquisa de Possibilidades” (CORREA, 2000), o qual ocorre na busca de questões, temas e fenômenos como potencia para estudo presentes na rotina dos educandos. Questões vivas se tornaram frequentes na elaboração dos temas de estudo como: “que é luz?”; “o que é cor?”; “o que é calor?”; “o que é frio?”; “o que é carne?”.

Ao ser escolhido o problema de estudo a partir de observações dos hábitos dos educandos, dos seus assuntos, do modo como eles se interessam pelas questões, pelos assuntos ou temas que movem suas vidas, que provocam eles a sorrir proporcione o desejo dos educandos em se envolver pelo objeto de estudo, pelas questões e haja o desejo de aprender.

O educador percebeu que é necessário descobrir em si os saberes aos quais as questões que lhe provocam o desejo de aprender sem necessitar ter que ensinar conteúdo ou cujo movimento de estudo não seja reduzido a realização de provas. Isso ocorre na medida em que o educador cultiva processos de abalo da sua alienação. A alienação ocorre na medida em que o educador se envolve em ações, exercícios e tarefas que ocupam sua mente distraindo do que lhe acontece no presente; distraindo-lhe das questões que movem no seu corpo um gosto ou um desejo inquietante de estudar, experimentar e excitar seus sentidos durante a investigação dos conceitos que potencializam movimentos e inquietações do corpo. O educador ao se permitir estudar questões vivas, libera-se do “pensamento de paz, de harmonia, de pertencimento de rebanho” (CORREA & PREVE, 2007, p. 219) que lhe impede de estudar e pesquisar possíveis temas a partir do seu desejo e que vão lhe exigir desasosego. O corpo necessita liberar-se de tudo que impede seu pensamento de fluir para poder “voar/criar”.

Em termos de formação de professores, anos de processos de aprendizagem marcados pela memorização de fórmulas e expressões que na educação em ciências naturais escorada no cumprimento de currículos para preparação dos educandos a vestibulares ou concursos públicos esvaziam as possibilidades ou as potencialidades das experimentações diretas dos conceitos e fenômenos químicos, físicos e biológicos. Não haver sinais em LIBRAS nas aulas ou oficinas não era problema ou impedimento da aprendizagem em Ciências. Pois, o fato de não haver sinais em LIBRAS era a oportunidade de experimentar os conceitos em educação em Ciências a partir do conhecer com vontade de educandos e do educando. Na educação com surdos uma nova expressão em língua de sinais somente tem sentido ser criada, se esse novo sinal for resultado de um processo de contextualização, experimentação, enfim, ser o resultado em processo do encontro deles com o conceito o qual desejam estudar.

Os encontros era o lugar a seguir. Acreditar nas intensidades em jogo em um encontro permitiu-me aprender e amadurcer o dialogo com as pessoas envolvidas com o tema de estudo, nas conversas, e com elas fazer brincadeiras, em outros momentos falar sério, de se aprender, de aprofundar conhecimentos até então desqualificados pelas tradicionais necessidades de dar aulas. Os conhecimentos dos indivíduos se tornaram fundamentais para refletir sobre as práticas em educação com pessoas surdas e pessoas com necessidades especiais. O movimento de conhecer com vontade e de experimentação de questões vivas de estudo se tornaram as forças que compõem a produção de estratégias em educação. O movimento de estudar a partir de um conhecer com vontade “um espírito que constrói seu próprio corpo” (STIRNER, 2001, p. 74). Pois, não bastava o domínio da Língua Brasileira de Sinais. Era necessário algo a mais do que aprender o idioma dos surdos a fim de responder a inquietante questão: “como apresentar um fenômeno físico, químico ou biológico se não há expressões ou sinais em LIBRAS para isso?”.

A necessidade de responder essa questão tomou conta do movimento de estudo e pesquisa do educador, pois, em sala de aula, o educador estava cansado de ensinar e os educandos cansados de memorizar assuntos desvinculados das vontades e interesses. As aulas exibiam a necessidade de um movimento de ruptura. Ir à contramão do cumprimento puro de tarefas e da transmissão de conhecimento tornou-se um imperativo do

trabalho com os educandos surdos. A promessa de que o estudo e aprofundamento dos conhecimentos sobre a LIBRAS eram suficientes para que o educador conseguisse propor e desenvolver temas de estudo não ocorria nas aulas de Ciências. Os educandos não aprendiam os conceitos somente através da língua de sinais. E os conhecimentos apresentados em livros didáticos não sensibilizavam os educandos a perceber onde o saber aprendido estava no cotidiano deles. A educação e os materiais de estudo em Ciências Exatas tornaram-se um campo de organização e sistematização de enunciados constituídos por expressões científicas sem significados concretos para os indivíduos e sem relações com as experiências de vida dos educandos.

A compulsoriedade do ensino e a necessidade de realizar avaliações afetou sobre os corpos a fragilização do seu conhecer com vontade. Com a escolarização deixamos de dar atenção aos “assuntos que nos interessam e eles passaram a ser estranhos” (STIRNER, 2001, p. 67). Esse processo é movido pelo abalo subjetivo que as avaliações produzem nos corpos. Desaprendemos com as avaliações a escolher e desenvolver nossas próprias autocríticas e a amadurecer com elas, pois, em sala de aula as “nossas produções são tomadas de nossas mãos e retornam a elas com um valor, uma nota” (CORREA & PREVE, 2011, p. 2011) e conforme esses valores e critérios vamos nos ajustando ao que se espera de nós. Ajustamo-nos, durante anos, a uma carteira escolar, com ela fazemos tarefas e memorizamos compulsoriamente uma série de informações desconectadas com nossos interesses e questões vivas de estudo. Nesses rituais cotidianos os anos de escolarização vão produzir um corpo: o cidadão. Desaprendemos com a escolarização a dar atenção ao que sentimos, a expressar o que sentimos e de dar atenção as “nossas próprias necessidades” (STIRNER, 2001, p. 67) de desejo e vontade que com a escolarização são desqualificadas em nome da necessidade de se formar o cidadão.

As engrenagens da escolarização - avaliação, currículos, espaços únicos de ensino, relação tempo e atividade, certificação - estão em sala de aula, seja nas escolas, seja nos cursos de formação de educadores. O corpo do educador torna-se o principal alvo das engrenagens escolarizantes, pois, é o corpo que está a muito mais tempo no interior dessa maquinaria. Seu corpo é o objeto a ser moldado e adaptado. Pode-se então afirmar que anos de escolarização vão promover no corpo do educador o esquecimento de si: o esquecimento dos seus desejos e vontades de estudar questões suas. Desde a escola até a certificação em um curso de formação profissional de educadores o corpo está se movendo em processos educacionais que o visualizam na perspectiva da falta. A falta de leitura, a falta de conhecimento, a falta de educação são as tantas expressões usadas para justificar a necessidade de se adequar um corpo a uma cadeira e enche-lo diariamente de informações nessa *maquinaria de subjetivação do corpo do educador* (CORREA & PREVE, 2011). Um corpo e uma mente constantemente ocupado no exercício compulsório de realizar tarefas que têm as suas vontades e desejos esquecidos em aprender a desqualificar as nossas vontades.

Hoje, posso compreender por que uma questão tão generosa com a vida soa tão estranhamente no corpo do educador.

“se você não tivesse que prestar contas a ninguém, nem ensinar a ninguém, se pudesse nem mesmo levar em conta a área de formação e nem dar conta de algum objetivo, o que você gostaria de estudar?” (CORREA & PREVE, 2011, p. 201)

Uma pergunta como essa é inesperada. Uma resposta tão difícil de responder. Ao iniciar a pesquisa sobre oficinas no Laboratório de Educação em Ciências e Química (CE/UFMS) o estudo havia um estranhamento sobre porque investir em praticas de conhecer com vontade. Ao visualizar lá no início os primeiros dias nos estágios, depois nos projetos e agora como educador da escola de surdos vejo que os anos de experiências na educação de surdos e com as oficinas - “O que olfato?”; “A luz e as coisas”; “Ilusões em 3D, afinal, como se vê?”; “As cores das sombras” - aprendi a dissolver no meu corpo das figuras de professor e aluno, dissolver as ações de ensinar e aprender, em nome do que se pode gerar nos encontros entre eu e as pessoas que estão interessadas no que desejo propor ou buscar criar condições para que nesses encontros esteja presente a vontade de aprender de todos.

Referências

- ANTUNES, C. Avaliação. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=U8FDY0Pn648>>. Data de acesso: 15/01/2014.
- ANTUNES, C. Avaliação 2. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=T8AlnryLb_Y>. Data de acesso: 15/01/2014.
- ARY, Z. Uma Experiência de Educação Popular: Centro de cultura Dona Oligarina. 1963. 55 f. TESE DE CONCLUSÃO DE CURSO (Escola de Serviço Social de Pernambuco), Recife, 1963.
- ATKINS, P.; LORETTA, J. Princípios de Química: Questionando a vida moderna e o meio ambiente. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- BAZIN, M.; ANDERSON, S. Ciência e IN/Dependência: O terceiro mundo face à Ciência e Tecnologia, volume 1º; 1ª ed. Livros Horizonte; Lisboa/ Portugal, 1977.
- BAZIN, M. O cientista como alfabetizador técnico. In: BAZIN, M.; ANDERSON, S (org). Ciência e In/Dependência: o terceiro mundo face à ciência e tecnologia. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. Vol 2.
- BAZIN, M. O que fez Paulo Freire. In: BAZIN, M.; ANDERSON, S (org). Ciência e In/Dependência: o terceiro mundo face à ciência e tecnologia. Lisboa: Livros Horizonte, 1977. Vol 2.
- BARAZZUTTI V.; SILVA A.J. P.; CORRÊA G. C. Interações entre surdos e educadores em formação: as transformações em Ciências Naturais na perspectiva da Leitura de Mundo. In: XII Encontro Nacional de Educação em Química; 2004, Goiânia. Anais. GOIANIA, ENEQ, 2004.
- BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2010.
- BERNED, Igor; CORRÊA, G.C. A água em Santa Maria: A criação de estratégias na educação de surdos. In: XXII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTIFICA DA UFRGS, 2010, Porto Alegre. *Resumos*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2010. p. 8.
- BERNED, I; CORRÊA, G.C. Átomos, Moléculas e suas interações: a criação de estratégias na educação de surdos. Santa Maria/RS. CE/UFSM, 2010. (Relatório Final: 022415).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. PARECER CNE/CEB 17/2001. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Regulamenta a Lei Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Aprovado em 03 de julho de 2001. Acesso: 10/12/2013.
- CORRÊA, G. C. Educação Comunicação e Anarquia: Procedências da Sociedade de Controle no Brasil; 1ª ed. São Paulo: Editora Cortês, 2006
- _____. Oficina: apontando novos territórios em educação. Florianópolis, UFSC, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- _____. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly. Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- _____. Um corpo para Tolerância. In: PASSETTI, E; OLIVEIRA S. (org). A tolerância e o Intempestivo. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2005.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva com os pingos nos "is". 6ª ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2009.
- CURY, Carlos Roberto J. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, Vol 2. São Paulo. Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 23ª ed. Editora Graal: São Paulo/SP, 2004.
- FUGANTI, L. O corpo sem órgãos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IIwxWe_Tvo4> . Data de acesso: 20/11/2013.
- FUGANTI, L. O corpo sem órgãos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=EYOb3RL1pjo>> . Data de acesso: 23/11/2013.
- PREVE, A. M.; CORRÊA, G. Ecologia de rebanho. In: PREVE, A. M., CORRÊA, G. (org.). Ambientes da ecologia: perspectivas em políticas e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- PREVE, A. M.; CORRÊA, G. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.
- PEY, Maria Oly (org.). Pedagogia libertária: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

As Concepções dos Alunos na Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: Uma proposta Didática para Ensino de Biologia

Lara Maria Aquino Guterres¹
Hermenegildo Ribeiro da Costa²

Introdução

O ambiente fosse o núcleo da nossa vida. Em nosso olhar do ambiente, se fosse um organismo em si, nele sustentar nós em nosso cotidiano. Somos seres únicos, educáveis e responsáveis, nem todos capazes de amparar o planeta. Com este proporciona mento de ideias, cabem no artigo uma educação ambiental e desenvolvimento sustentável.

Em manifestação da condição deste ambiente escolar recentemente, comparado com ano 2000 a 2006, foi uma maior destruição pelos estudantes em seus usos e por faltas de aptidões. Esta realidade abriu uma grande atenção do departamento Biologia em sua interdisciplinaridade e na pedagogia ambiental. Concentra-se esta discussão na pesquisa com os alunos, por que o problema ambiental na nossa área das escolas foi a mais grave e que falta de uma motivação intelectualizada a recuperar. Com esta fundamentação problematizada, a nós levar a proporcionar uma questão de que, “Como estudantes universitários, o que pretendemos fazer a contribuir o nosso ambiente escolar”?

Necessariamente para responder as nossas dúvidas que seja um obstáculo comum. Como estudantes, nós precisamos ter uma visão mais intensa de que o ambiente em circunstancia é um centro de expressão dos problemas, sonhos, advinhas, buscam a solucionar dos problemas, nas reflexões, na cognição, na comunicação, na relação social e cultura. Ele sempre ser um recurso e valor na sociedade. Cabe assim, pretender uma recuperação da área por mais receitas questionada e que enfocar-se ensino educação ambiental.

Instituindo uma prática do reflorestamento, da revegetação das áreas de escola, das coletas seletivas dos lixos e suas compostagens, limpeza sanitária, sensibilizar as comunidades sobre aquilo que já foram estudados e realizados, no contexto escolhido na didática onde enquadrasse as participações dos alunos no conhecimento para que possa tornar um individuo de uma natureza civilizado. Para tanto, prevê as concentrações de gestão ambiental que, “**Ambiente Sustentável**”.

O Lixo- é um material descartado por não se utilizar mais. Nele sempre causar muitas doenças para seres humanos. Levar em exemplo da nossa *cidade Díli cheia de lixo* existe nas comunidades uma dimensão de se relacionar sócio econômico mais importante do que pensar em gestão ambiental racional. Se eu sujeito usar uma bolsinha plástica para botar as minhas compras, eu preciso separar uma coisa com outra. Eu voltei a casa com dez objetos comprados na mão e a mais de dês bolsinhas plásticos, por que não tenho as bolsinhas em casa e poderia guardar algumas e descartar as que não precisam mais como, queimar no solo ou jogar na rua. Podemos compreender também de que esta situação cobre no pensamento mesmo que eu sou aluno/a ou também uma comunidade. Podemos imaginar que o lixo se acumular em grande quantidade no nosso redor, prejuízo o nosso organismo. Para Almeida (2010, P. 64), “conforme a densidade populacional aumenta, há também um aumento correspondente às cargas de poluentes”.

Se eu fosse um sujeito que trabalhar na direção ambiental, eu uso a minha competência de diretrizes sem olhar como aconselhar o sujeito que introduzir algo no meio, por que penso que a minha gestão todos sempre fundar-se com uma ideia legal, que é o dinheiro. *O que será acontecer se eu mantenho esta atitude?* Bom, esta perspectiva

¹ Professora do Departamento de Ensino Biologia, Faculdade Educação Artes e Humanidade da UNTL, laramariaaquino_guterres@yahoo.com

² Professor do Departamento de Ensino Biologia, Faculdade Educação Artes e Humanidade da UNTL, depbiologia5@gmail.com

mostra um aumento do problema do lixo que vemos na nossa situação ambiental no país Timor leste. “*Como se refletir esta circunstância para que não haja o lixo arregaçado no ambiente*”?

Relativamente a esta reflexão, o nosso departamento de Biologia busca um caminho para poder ativar os estudantes a entender como o lixo se dar um impacto para nós seres humanos e como o lixo se degradar o ambiente. Portanto, não podemos congelar esta ação, e aproveitar-se esta oportunidade de pensamos em cientificamente de que o lixo são os que mais perigosos por que contêm várias substâncias tóxicas e mais beneficiadas quando conhecer a gestão adequada. Passamos isto no contexto dos alunos ao saber os lixos orgânicos e os que anorgânicos de uma forma recicláveis.

Pertinente este conhecimento, os professores explicam aos seus alunos em uma prática de coletar os lixos de forma apropriada para facilitar-se uma melhor reciclagem. Portanto, pensamos que através de conhecimento científico que nós obtemos a nós facilitar a entender o ambiente. Isto, se nós levar para proteger o meio, a se torna um homem mais consciente, saber como se sensibilizar aos outros e em si de uma forma eficaz em fazer coleta seletiva por lixo.

Portanto, outros alunos recomendaram que, a sensibilização se nós formar como estudante e como uma sociedade inconsciente a ser consciente no uso dos recursos naturais e suporte na prevenção precária como a causa para ambiente e seu redor. Para ficar mais evidenciado vê na figura 1. no resultado da compostagem dos lixos orgânicos e coleta seletiva na página 11.

Reflorestamento

O reflorestamento é um ato de plantar novamente aquelas áreas que sendo destruídas em espaço maior. Colocamos isto na importância porque nela faz parte de um equilíbrio ecológico e sustentabilidade econômica do país. Portanto a formar uma floresta, tem como objetivo suportar a vida do ecossistema e exibir o composto químico do solo, recuperar a estrutura física do solo, prevenir a erosão do solo, impedir as ameaças da grande extinção dos seres vivos, para ter uma preservação da flora e fauna, ajuda na diminuição pelas substâncias poluentes na atmosfera e aumentar a renda familiar.

Vimos que a participação dos estudantes sobre ambiente no nosso país muito menos. Podemos dizer que, para responsabilizar pela destruição da diversidade biológica em áreas tropicais, é nosso e precisamos fazer parte. Entretanto, temos um exemplo que praticamos na nossa área das escolas é fazer uma revegetação da área e inclusivo no jardim de João Paulo.

Sanitário

O sanitário ou banheiro é um local extremamente importante para nós. Por que ele faz parte do nosso diário. Praticamente devemos ter em mente de cuida-o porquê em seu círculo sempre trazer às várias doenças. Portanto, a sensibilização foi uma das alternativas e ser uma proposta no ensino a busca solucionar o problema no uso não adequado na escola pelos próprios agentes utilizadores que, afeita à nosso próprio saúde. Isto a ser um exemplo também para outros departamentos nas faculdades.

No nosso olhar conhecemos vários tipos de sanitário que mais utilizados neste no nosso dia- a dia, tais como, privado moderno, comum que o de químico e tradicional. Sendo assim, nem todas as pessoas que usam o de maneira adequada.

Falamos sobre o tipo do banheiro mais agradável praticamente no nosso ensino, acrescentou por aluno, que, quando houver uma condição a garantir à saúde, temos que, preparar uma lixeira do papel, o vaso se manter limpo, a limpeza deve fazer todos os dias, o banheiro sempre deixar seco depois que usar, a água deve estar em 24 horas para não se incomodar no uso, o sabão sempre permanece, desinfetante para evitar uma contaminação, papel, toalha para limpar a mão e outra para enxugar a pia, as fronhas do vaso e do chão, pano do chão, pois elas sempre ficar em condição limpo e seco, detergente de lavar mão, escovão e perfume. Portanto, isto, devemos manter sempre à sustentabilidade do nosso ambiente.

Inundação

Nas concepções dos alunos, a inundação é uma força da água de chuva onde se invadir o terreno, a cidade e/ou as áreas. Nele possui a potencialidade a estragar, a derrubar, a molhar, a umedecer o ambiente e diminuir o escoamento e movimentação da água na terra principalmente na cidade urbana. Muitas vezes que, aconteceu o esgotamento por ter o lixo doméstico jogados na rua e a condição das barreiras que não permite a passagem de corrente da água de chuva, chegue até ao mar. Isto provocar-se um grande problema na superfície da terra como, a erosão, a ampliação da ribeira, e do rio, a contaminação pela água freática por resíduos metais, o afastamento dos seres, a deterioração química do solo e causas muitas doenças que ameaças à vida humana. Portanto, o reflorestamento da área e consciência por próprio indivíduo é uma boa ação na prevenção desastre natural. Para que não haja uma alteração devida esta situação, devemos pensar e praticar a ser uma sociedade racional e responsável.

A importância de educação ambiental nas escolas

Nossa contextualização de educação ambiental permitindo uma cautela ao ambiente. A exigir praticamente aos alunos do ensino superior do Timor leste designadamente, departamento Biologia na FEAH, em busca o seu interesse de cuidar suas áreas próprias. Existem algumas metas de aplicativo deste conteúdo, onde os estudantes teriam seus enquadramentos nas tarefas de criar o melhor panorama no seu ambiente escolar. Neste aplicativo da educação ambiental forma em noções dos estudantes a respeitar o espaço contribuindo a transformação de perspectivas desempenhadas no ambiente.

Como sabemos para um melhor significado de uma educação científica sobre o meio ambiente se aplica método ou currículo CTSA. A obra de Roberts (1991) refere-se às ênfases curriculares “ciência no contexto social” e “CTS” como aquelas que tratam das inter-relações entre explicação científica, planejamento tecnológico e solução de problemas, tomada de decisão sobre temas práticos de importância social.

Por meio da educação ambiental e de suas estratégias no ensino prende ações concernentes, aos alunos a conhecer e entender melhor o significado do mundo em que vive e compreender as necessidades e propriedades reais para uma melhoria qualidade e da perpetuação da vida. Isto é “a educação é ação transformadora e política que prepara os seres humanos para a cidadania ativa”, percebendo na fala de (Cavalcante in Phillipi, p. 199). Além disso, a referida disciplina educação ambiental é um paradigma educativa, onde ser capazes apoiar uma sustentabilidade ambiental. Ele existe para conscientizar a comunidade no uso de recursos naturais.

Com tudo, o objetivo desta pesquisa abordar as perspectivas dos estudantes de Biologia como propostas didáticas para ensino de Biologia. Colocando isto também como aventura para outras faculdades, ou seja, para os professores e alunos em relação à intensidade disciplina educação ambientais. O sentido deste, convidar a maior preocupação por eles na conservação de biodiversidade e preservação de alguns espécimes que estão no risco de extinção na sua área da escola, assim também no ambiente em geral.

O pensamento complexo como resposta ao projeto epistemológico positivista unificador do conhecimento e homogeneizador do mundo. Este ponto de inflexão da história levou a reflexão sobre os fundamentos do saber e o sentido da vida que orientam um desenvolvimento sustentável para a humanidade. Destaque três pontos fundamentais de fratura e renovação que caracterizam esta crise: Os limites do crescimento e a construção de um novo paradigma de produção sustentável; A fragmentação do conhecimento e a emergência da teoria de sistemas, do pensamento da complexidade e o questionamento da concentração do poder do estado do mercado e a reivindicação e autonomia de democracia, equidade, justiça, participação de cidadania, Segundo (Leff, 1998: p. 236).

A conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, celebrada em Estocolmo em 1972, mostrou a necessidade de gerar um amplo processo de educação ambiental, o que levou a criar o programa internacional de Educação Ambiental, em 1975 e a elaborar os princípios e orientações da educação ambiental na conferência de Tbilisi em 1977. Isto levou a fundar a educação ambiental em dois

princípios básicos, o primeiro que uma nova ética que orienta os valores e comportamentos sociais para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social e nova concepção do mundo como um sistema complexo levando a uma reformulação do saber e a uma reconstituição do conhecimento, (UNESCO, 1980).

A crise ambiental que se instala em nosso tempo possui varias razões. Porém, o cerne da problemática ambiental denota o fato de que há séculos a civilização tem se amparado em um sistema econômico complexo de produção e consumo insustentável. Com o incentivo ao consumo, o sistema econômico determina o aumento da produção que exige mais matérias primas, gerando a conseqüente escassez dos recursos ambientais, degradação do meio ambiente com decréscimo da qualidade da vida, (Philippi, p. 199).

Na abordagem de Morin, (1977 a 1980) a complexidade como um processo de auto-organização da matéria na perspectiva de uma ecologia generalizada. Estes avanços do conhecimento ser uma proposta de fundar a educação ambiental numa abordagem holística e interdisciplinar na conferência de educação ambiental em Tbilisi.

A interdisciplinaridade como método para um conhecimento integrado são respostas complementares à crise de racionalidade da modernidade. A produção sustentável emerge assim como um novo campo de estudos interdisciplinares e a educação ambiental como um processo gerador de novos valores e conhecimento para a construção da racionalidade ambiental, (Leff, 2001, p.238).

A ética e educação ambiental junto com a emergência do pensamento da complexidade e dos métodos da interdisciplinaridade surgiram uma filosofia da natureza e uma ética ambiental. Isto se defende os direitos da vida perante a intervenção antrópica da natureza, ate a ecologia social que imprime valores ecológicos e democráticos à reorganização da sociedade a partir dos princípios de autonomia, convivência, solidariedade, integração e criatividade em harmonia com a natureza, segundo (Naess e Rothenberg, 1989).

A fim da educação ambiental, exigir uma educação formal ao capacitar os conhecimentos básicos informais no nosso dia-dia. Ele penetrar uma nova convicção do sistema educacional no mundo ao garantir uma sustentabilidade do ambiente e seja dos homens. Este sistema também orienta uma criação da tecnologia que beneficiada.

A importância de educação ambiental para comunidade de Timor leste

Com a presença de educação ambiental manifestar-se uma responsabilidade e de não motivar à crise ambiental. Uma experiência provada a este conflito por que exibir-se a falta de capacidade na gestão pelos homens ou sociedade no ambiente, resultando economia inadequada a ser um fator determinante dos problemas ambientais. Este fundamento deixa-se os homens à dependência aos recursos naturais. Passar-se de um fato no nosso país Timor Leste, no contexto aplicado onde relaciona com as diretrizes a que se habilita a maioria decisão da política para oportunizar alguns proprietários a degradar o recurso.

Em respostas concernentes os problemas definidos, oferecem-se as comunidades as percepções dos alunos na educação ambiental a ser um modelo para se refletir mais críticas como eles se agem em seu meio. Ao pensar de uma sustentabilidade ambiental, cada vez mais urgente, por isso as comunidades são maiores coletividades que necessariamente ser um autor na prevenção. Por que neles, reaparecem muitos impactos ambientais quando exigindo por demais raciocínios a multiplicar os objetos, pelo seu poder por uma existência de ciência tecnológica. Assim, a crise ambiental não apenas concentrado no ambiente escolar, porém, a comunidade ser um fator enraizado na mudança ambiental.

À educação ambiental, portanto, cabe contribuir para o processo de transformação da sociedade atual em uma sociedade sustentável, centrado no exercício responsável da cidadania, que considere a natureza como um bem comum, leve em conta a capacidade de regeneração dos recursos materiais, promova a distribuição equitativa da riqueza gerada a favoreça condições dignos de vida para as gerações atuais e futuras (Sader, 1992).

O conceito sustentável, leva em conta na disciplina Educação Ambiental exigindo o papel dos professores como educadores e os alunos como aprendizes ser muito importante, nas discussões, nas motivações, nas mobilidades, nas sensibilizações para comunidades. Podendo também produzir as narrativas para transferir o conhecimento à sociedade, sobre ambiente, utilizamos em outras frequências tais como, a passar o panfleto ou

revista relatados nas imagens e informações sobre inundações, lixos, reflorestação, sanitário e outras demais introduções humanas, que houve fixando na nossa prática pedagógica. Podemos também ao passar esta informação por meio rádio e televisão, ou seja, TV educação para que se torne uma sociedade crítica em proteção ambiental.

Desenvolvimento

A pesquisa foi realizada aos estudantes do 3º anos no ensino superior, desenvolvido em departamento Biologia, FEAH, Rua Avenida Francisco Machado Liceu. Na análise deste trabalho enquadrar uma discussão entre os alunos e professores administrados disciplina educação ambiental. A pesquisa durou seis meses, início de Fevereiro de 2014. Obtendo 80 questionados nesta pesquisa após de ter suas aulas de educação ambiental.

Para Leite “[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador” (2008, p. 112). Dessa forma, o participante da pesquisa teve o tempo necessário para respondê-lo, sendo o mesmo recolhido para continuar sua análise.

Composto por quatro blocos temáticos de análise, cada uma dessas temáticas remetem as diferenças ideias dos questionados e outros são semelhantes nas suas manifestações. Ao atingir um resultado eficaz pelas respostas, os questionados já foram estudados muitos conteúdos pertinentes esta disciplina, com objetivo para responder o problema de crise ambiental no ambiente escolar.

A análise se compõe em quatro contextos denota responder os danos ambientais na escola, são: Os lixos e reciclagem composto por 10 perguntas associadas; O reflorestamento ou revegetação na área da escola composto por oito questões associadas; O sanitário existe nove perguntas associadas e a inundação composto por sete perguntas associadas. Permitindo uma análise descrição qualitativa que segue a necessidade da distribuição. As demais questões abertas relativas foram ampliar o nosso aprofundamento na discussão e na sala.

Segundo Gil (1999, p. 27), cada um desses métodos de abordagem, vistos anteriormente, vincula-se a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade.

Nesta análise dos dados foi interessante para a pesquisadora utilizar como técnica da pesquisa a explicitação dos conceitos, a análise e a interpretação dos dados, como destacando por Marconi e Lacatos, (2010, p. 226).

Resultados

Concepções dos alunos

Os resultados obtidos na pesquisa mais concentrados em quatro receitas indicadas. Todos os questionados responderam o **“Lixo na escola e na comunidade”**. Remetem na ideia central do pensamento que chamaremos os lixos que dar impactos e beneficiados. O papel dos alunos nas escolas e como aluno na comunidade para proteger o ambiente das contaminações dos lixos. Contribuindo nas ideias de, “reciclagem, reutilizar, causa doenças infecciosas, dar valor economicamente, pedagogia ambiental, participação na limpeza e na coleta seletiva”.

A resposta: 80 % dos questionados responderam que **“Sim”**, o lixo é aquilo que não se utilizar mais, constituídos por muitas substâncias tóxicas, se poluir e que contribuem na degradação da atmosfera, do solo e da água em grande excesso. Nele conhecido em duas divisões, que são: orgânicos e anorgânicos. Orgânico que o seu processo ocorre pela ação dos microrganismos, chamando a decomposição e os que anorgânicos são aquilo que não se compor por microrganismos, porém, seus processos sempre ocorrem nas indústrias. Definir que possuem diferentes em processos, um- se reciclar em adubo orgânico para suportar a recuperação do solo, o crescimento e desenvolvimento das plantas por que possuem as substancias como potássio, fósforo, NPK, e outro- para remodelar ou renovar em objeto mais primas para se reutilizar na vida social.

Afirmaram eles que, se não houvesse uma coleta seletiva ou separação dos lixos, não aproveitaria as substâncias ricas presente nos lixos, por exemplo, os restos dos alimentos incluem as massas do pão, o pó de madeira, boros do café, os frutos, as folhas, os galhos das plantas e/ou aquilo que jogar fora por não utilizar mais. Tudo isso, serve como nutrientes para organismos vivos, ou seja, as plantas, e vocês já tinham estudado na nossa prática compostagem na área da escola.

Sobre lixos anorgânicos ou lixos industriais, compõem por várias substâncias químicas metais em sólidas e líquidas como, latas, garrafas, ferro, combustível- gasolina, -óleo diesel, - carvão, ou seja, os compostos de todos os elementos exceções como monóxido do carbono, dióxido do carbono, mercúrio e CFC (em vapor) e a mais.

Existem assim, alguns estudantes que conseguem entender praticamente na discussão de que os lixos anorgânicos podem se reutilizar depois de ter sua renovação pelas indústrias. Por Exemplo, garrafas plásticas e vidros, latas de refrigerante, embalagens e etc. E outros “**Não**” por que nunca tenha acesso na discussão cientificamente. Revelando este conceito abranger também a ideia da comunidade por que eles não consciente com os lixos por faltas de informações-educação cívica por nossos intelectuais e/ou por não querer se participar.

Continuam alguns questionados desta receita que, as doenças infecciosas serão muitos sérios se há muitas atividades humanas incapacitáveis. Com isto, os questionados propõem que essencialmente incluir a continuidade das nossas pedagógicas ambientais em teóricas e práticas, ao abrir os espaços para outros estudantes, a trazer seus conhecimentos culturais das informações socioambientais na sala de aula, discutindo em forma epistemológica e levar esta solução do conhecimento da cultura para comunidade, assim, em dimensão informativa, publicativa, comunicativa, transformativa para mantenha ética no processo de desenvolvimento ambiental.

Portanto, alertou um aluno que disse, “professora, já nós fizemos uma ação em relaciona com a limpeza e coletam os lixos, isto foi na comunidade que moram na área do cristo redentor- montanha e na praia, mas, gostamos de repetir isto para comunidade em bairro manleuana- Dili” relaciona com o nosso pedagógico para compartilharmos os nossos conhecimentos sobre gestão ambiental que obtemos. Outro perguntou, “professora será que o lixo causas doenças para saúde humana”? E outra respondeu, “**sim**” ele causa quando permite as acumulações variadas na água e no solo, por exemplo, doenças malária, respiratório, dengue, diarreia, tuberculose, micose de pele, febre, hepatite, por vetores mosquitos e alguns microrganismos patogênicos.

Envolvendo esta noção, ligado aos impactos ambientais na nossa escola, assim também na comunidade necessariamente controlar seus consumos diários, seus lixos e relação dos estudantes nas escolas, nas sociedades e com o planeta. Constituindo na nossa prática as fotos de compostagens e coleta seletiva. Figura 1.



Foto 1. Faculdade Educação. Fonte: dados de pesquisa, 2014.



Foto 2. Faculdade Educação. Fonte: dados de pesquisa, 2014.



Foto 3. Edifício do governo. Fonte: dados de pesquisa, 2014.

A segunda, todos os questionados responderam “**o reflorestamento e/ou revegetação**” na área da escola e da comunidade remetem na ideia central que chamaremos a *prevenção e proteção ambiental*. Sintetizando este olhar de que as escolas, os alunos e os professores serem autores importantes para comunidade. Afirmando no núcleo da expectativa de “Proteção- participação na conservação, na preservação pela área, na prevenção dos conflitos ambientais e os efeitos ambientais”. Precisamos ter uma concordância imensa com o nosso meio na alteridade para que possa evitar uma degradação em numerosas.

A resposta: 100% dos questionados responderam que “**Sim**” o reflorestamento ou revegetação responda uma proteção ambiental e desenvolvimento sustentável. Afirmando uma resposta dos alunos na discussão que, “*professores, como nós se damos a nossa importância para meio ambiente e porque?*” Conservando esta dimensão, os questionados recebem-se uma resposta formulando pelos professores sobre inundação, erosão, deslizamento, mudanças climáticas- ressecamentos das áreas, diminuição o ciclo hidrológico, a extinção dos

espécimes, inundação, a introdução de gases dos veículos (monóxido e dióxido do carbono), chuvas ácidas, redução das camadas do ozônio por gases poluídos, e efeitos causados por doenças humanas inclusive animais e plantas.

Os estudantes ou questionados foram aplicados as suas práticas pedagógicas em relação a responder a exigência de proteção ambiental nas suas escolas. Replantar e fazer verde as áreas da escola foi um tópico mais importantíssimo no ensino. Arrancar todas as plantas que não férteis, conserva-lo em método de cultivo e controlar os seus crescimentos, temperaturas, condição dos solos com objetivo ao evitar uma extinção maior por espécie nas escolas e para criar o ambiente mais saudável. Figura 2. Fazer áreas verdes na escola.



Foto 4. Faculdade Educação. Fonte: dados de pesquisa, 2014.



Foto 5. Faculdade Educação. Fonte: dados de pesquisa, 2014.



Foto 6. Faculdade Educação. Fonte: dados de pesquisa, 2014.

Entre eles a maioria porcentagem que entendem a função de revegetação da área, confirmaram que “*professores, nós conseguimos entender o valor de revegetação, política de gestão ambiental adequada, mesmo que antes não*”, e outros sugerindo que, “*para manter o ambiente saudável, devemos aplicar também esses conteúdos para os nossos amigos das faculdades que vindas*”. Quando perguntar sobre “*o problema de ambiental seja uma preocupação a todos nós e sociedades*”? Responderam que “**Sim**”.

Portanto, conseguiu chegar a uma resposta na discussão que, eventualmente esta confirmação nós levar uma condição consequente. E por isso, somos-nos, temos que fazendo parte em nosso espaço a continuar o futuro deste planeta com algo que seja racional. Fixando isto, por perceber que o planeta, ou seja, a superfície da terra, dos oceanos e da atmosfera precisam de uma precaução mais inteligíveis para beneficiar as nossas vidas e dos outros organismos. Então, a proteção ambiental é um processo para sustentabilidade e a prevenção é antes do que tudo abranger em nossa consciência.

Bom, esta afirmação conseguiu a convidar um pensamento crítico dos questionados ou alunos a responder sobre a redução da camada de ozônio, como perguntar pela própria professora. Responderam eles que, “*isto por intervenção a emissão de gases CO₂, MO, CFC pelas indústrias e veículos*”. Com isto, sugerir que, antes de fazer instalação pelas indústrias, as comunidades e o governo precisam saber sobre o compromisso pelas indústrias no ambiente a que se refere à vida dos animais, plantas e humanas.

Chegamos numa conclusão de que, os questionados da pesquisa percebem o questionamento, as explicações, os conteúdos do ensino pelos professores da disciplina referida, sobre degradação ambiental e sua proteção, embora, outros que não conseguem sintetizar algumas explicações.

A terceira, todos os questionados responderam o “**Sanitário**” no nosso redor. Remetem na ideia central que chamaremos a *saúde ou higiene*. Ao interpretar isto, por meio de ideias temáticas centrais de- “*participação na limpeza, - uso produto de limpeza, - tipo do banheiro e seu uso*”. Os alunos e os professores compartilham-se suas experiências de como cuidar seus sanitários nas escolas e ser o conhecimento para aplicar em sua casa. Fixando isto, por que nem todos que conhecem e sabem manter seu sanitário limpo e higiene.

A resposta: 80% dos questionados responderam que “**Sim**” o sanitário é higiene. Seu espaço muito sensível e que dar a maior possibilidade de transmitir as doenças. Ao encarar este pensamento, os professores passam algumas orientações e procedimentos imensos científicas na sala de aula e as práticas - limpar o banheiro da escola.

Afirmando uma resposta dos alunos, sobre o produto de limpeza que podemos usar ao lavar o banheiro, são os que possuem sua composição concentrado em sulfônico ácido 1.3%, sódio hidroxide 0.17%, álcool ethoxilate com água, Hcl 17%, 5,25 NaOCL de água sanitária, detergentes e papel. Além disso, existe entre eles, questionar também, “*professora, como usar este produto*”? Então um deles respondeu, “vamos seguir algumas orientações que temos como funciona”. Usar, todos esses produtos, com auxílio de objetos tais como, pano, bucha, luvas, escovão, vassoura, baldes, pá, e outras que se substituído. Assim, deve manter sempre seu banheiro em condição limpo.

Quando professor/a perguntou sobre como arrumar seu lixo do sanitário, “lembre-se de procedimento”, alguns propõem que sim, sempre esteja no banheiro o lixeiro, as bolsas, limpar os lixos e lavar os vasos todos os dias. O banheiro sempre deixar seco depois do uso, a água sempre esta permanecer durante 24 horas para não se incomodar no uso, o detergente sempre permanecer como desinfetante para evitar uma contaminação, papel higiene, toalha para enxugar a mão e outra para enxugar a pia, as fronhas do vaso e do chão, os panos do chão sempre trocar, pois elas sempre ficar em condição limpo.

Eventualmente esta tendência de perspectivas que os alunos têm em relação à prevenção para saúde de todos nós, a ser apoiando nosso contexto de educação ambiental no currículo. Podemos dizer que, tal compreensão dos alunos como questionados, contempla perspectivar uma ação educativa.

A partir destas abordagens manifesta-se 20% dos questionados que não corresponderam seus questionários por não participar na aula. Embora assim, os resultados desta, foram sintetizados positivamente. Vê na figura 2. Os estudantes estão prestar atenção sobre como lavar o sanitário, pela professora da disciplina.

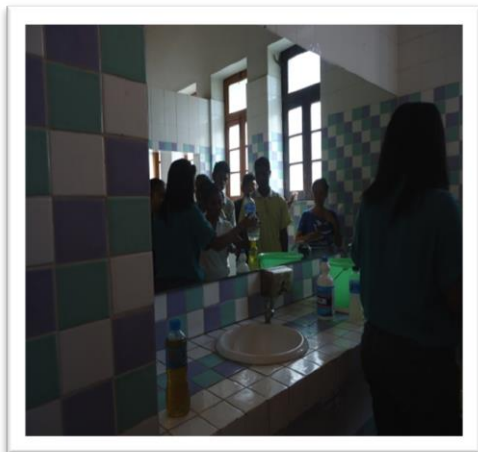


Foto7. Prática de lavar sanitário. Faculdade Educação.
Fonte: dados



Foto 8.Prática de lavar sanitário. Faculdade Educação. Fonte: dados

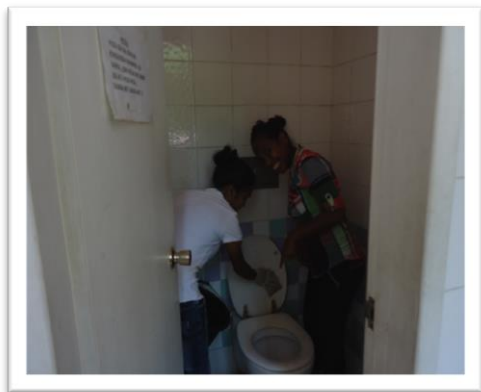


Foto 9. Prática de lavar sanitário. Faculdade Educação.
Fonte: dados



Foto 10. Prática de lavar sanitário. Faculdade Educação. Fonte: dados

A quarta dimensão, todos os questionados responderam a “**inundação**” no ambiente. Remete na ideia central que chamaremos *impactos ambientais*. Ao perceber esta ação na natureza, indicando o cerne de raciocínio que, de “degradação e prevenção”.

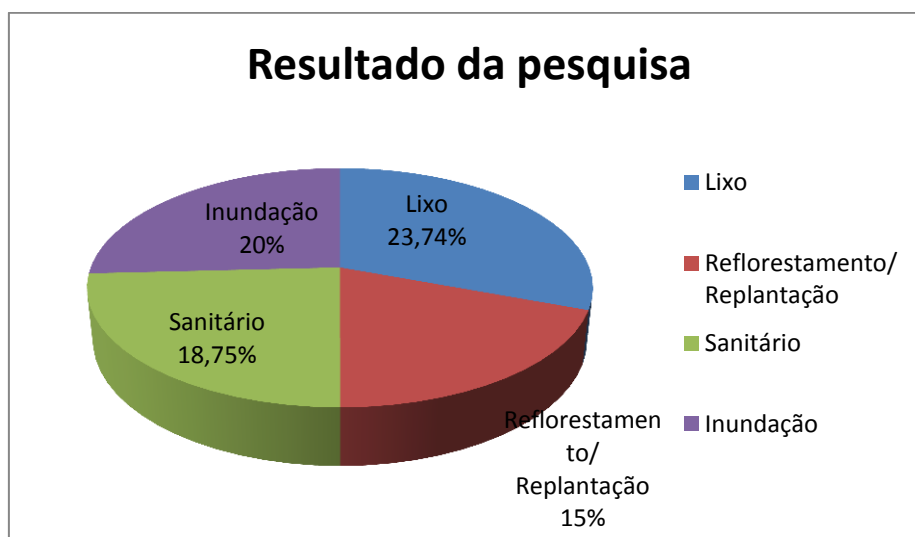
A resposta: 70% dos questionados responderam que, “**Sim**”. A inundação acontece por que permitir ação inconveniente da própria humana submetida os resíduos na atmosfera. Passando deste facto, na cidade de Díli na época de chuva e também em alguns distritos. Os alunos perguntaram que, “*professor/a, será que acontece a inundação por que a falta da consciência pelas comunidades na gestão do lixo*”? “Os lixos espalhando na rua, no esgoto e provoca a passagem de água do esgoto até o local de estação final”. Assim, outros responderam que “sim”, a inundação é um impacto de degradação ambiental integrado o devastamento de florestal, a erosão por ação humana e dano ao ambiente uma alteração climática.

Surge outra pergunta por aluno na discussão que, professora “*será que a inundação permitiria a poluição*”? “*Porque*”? Para que os alunos não ficam com tantas dúvidas, os professores deixar claramente seus questionamentos sobre, “como se prevenir este impacto”? Afirmou um deles que, sugerindo ao governo para ativar os seus serviços de coletar os lixos na cidade, socializar as populações para cuidar seus ambientes. Alguns deles responderam que, “a inundação se afeita às doenças, à movimentação dos veículos e população, por que talvez eles não consigam enxergar a drenagem nas estradas por uma condição que impossibilitando e também por que o volume de água aproximadamente 70 cm na altura”. Por isso, todos nós temos que ficar em atento para nosso ambiente, colaborando com as nossas comunidades, governo e outros amigos universitários a reflorestal as áreas degradadas e desertas para prevenir este fato.

Esta dimensão de análise temática apresenta 100% dos questionados sugerindo ao departamento de Biologia na faculdade para que possam ter o acesso sobre a continuidade de uma discussão mais inteligente no futuro. Destacando aqui, 30% dos questionados que não correspondem seus questionários porque não participa na discussão.

80 Questionados em receitas na tendência, a descobrir as porcentagens comuns segue uma equação normal, por totalidades dos sujeitos e/ou instrumentos desta pesquisa. Lixo: 23,75%, Reflorestamento/revegetação: 15%, Sanitário: 18,75 e Inundação: 20%.

Os resultados dados por questionados que participam e correspondem na discussão e na pesquisa revelam **77,50 %** e os que não correspondem os questionários são **23%**.



Considerações Finais

Ao elaborar deste trabalho é necessário considerar a questão pertinente à crise ambiental, na escola e para comunidade, as perspectivas motivadas dos estudantes de Biologia praticamente na atividade extra de educação ambiental, com objetivo sustentar ambientalmente, e responder uma transformação de atitude dos mesmos alunos e da comunidade no meio de sensibilização a conhecer o desenvolvimento ambiental.

Para isso, focar-se na ideia dos alunos de biologia principalmente deste departamento, e que serve como uma referência, necessariamente em todos os períodos letivos terem uma continuidade que se for planejada em todas as faculdades com objetivo para ampliar o modo de pensar epistemologicamente sobre ambiente relativamente em proteção- conservação, preservação de um futuro ecológico sustentável.

Bibliografia

- ARAUJO, GUSTAVO. 2010. *Gestão Ambiental e Áreas Degradadas*, Bertrand Brasil Ltda, 6ª edição - Rio de Janeiro, Brasil.
- CASTORINA, J. Vigotsky – Piaget, 2006. **Educação e Pedagogia**, São Paulo.
- LEFF, ENRIQUE, 2009. *Saber Ambiental*, Petrópolis, RJ, Brasil.
- LEFF, E. 2001. **Epistemologia Ambiental**. Cortez, São Paulo.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. & Castro, R. S. 2000. **Sociedade e Meio Ambiente: a Educação Ambiental em Debate**, Cortez, São Paulo.
- MAY. H. PETER. 2003. **Economia do Meio Ambiente**, RJ.
- MARCONI. MARINA. 2003. **Fundamentos de Metodologia Científica**, Atlas S.A. 5ª São Paulo.
- PHILIPPI JR ARLIINDO. 2004. **Questões de Direito Ambiental**, Signus, São Paulo, USP Brasil.
- RIOS, AURELIO. 2005. *O Direito e o Desenvolvimento Sustentável*, Peirópolis, São Paulo-Petrópolis, Brasil.
- RODRIGUES, 2011. A. **Metodologia Científica**, Unit, Aracaju - SE, Brasil.
- SILVA OLMIRO. 2003. **Direito Ambiental e Ecologia**, Manole Ltda. 1ª Brasileira, SP, Brasil.

Práticas de ensino de químico no ensino secundário público filial de Vemasse: uma reflexão sobre as aulas práticas e relações CTS no ensino

Câncio Mariano Freitas (UNTL)¹
Daniel Prim Janning (UFSC/Brasil)²

Introdução

Este trabalho é a continuação de uma pesquisa iniciada em 2013 no Grupo do Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação (GEECITE/UNTL), com contribuições das experiências dos autores no Programa Pró-Mobilidade Internacional (CAPES/AULP) – que proporciona o intercâmbio de graduandos e professores entre Brasil e Timor-Leste – e das discussões do grupo de estudos Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação³ (DICITE/UFSC) neste ano de 2014. Com estas vivências, podemos relacionar os problemas encontrados na educação pública de Timor-Leste com os do Brasil (por exemplo a falta de material didático, infraestrutura e na formação inicial dos professores), demonstrando que podem ser feitas articulações entre as pesquisas em educação realizadas nestes dois países.

No processo de aprendizagem da disciplina de Química no ensino médio em Timor-Leste podemos observar que em muitas escolas, principalmente nos distritos, os professores ainda utilizam uma abordagem tradicional, na qual o ensino é centrado no professor e o aluno é apenas um receptor. Tendo isto como base, trazemos aqui algumas reflexões sobre os limites e possibilidades do ensino de química na Escola Pública Filial de Vemasse. Não temos pretensão de exaurir os tópicos que trabalharemos ou de apresentar uma panaceia ao ensino de ciências naturais, mas de demonstrar caminhos possíveis para trabalhar os limites e possibilidades encontrados nesta escola, especialmente as aulas tradicionais descontextualizadas e a necessidade demonstrada pelos professores em a escola ter um laboratório escolar.

1. Situações vivenciadas

A pesquisa realizada na Escola Pública Filial de Vemasse, distrito de Baucau, com objetivo de analisar os limites e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem de Química no ensino secundário. Foram realizadas 4 entrevistas e aplicados 12 questionários piloto em que se procurou identificar os problemas que esta escola ainda enfrenta em relação à disciplina.

1.1. Os limites no ensino de Química

Uma escola com boa qualidade deve dar motivação aos seus alunos para estudar com boa vontade e interesse, além de condições aos professores para exercerem suas atividades. Para isso, um aluno, precisa ter algumas

¹ Câncio Mariano Freitas é estudante da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, onde cursa Química. É participante do programa Pró-Mobilidade Internacional, realizando um semestre de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e participante dos grupos de estudo Grupo Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação (GEECITE/UNTL) e Discursos da Ciência e da Tecnologia da Educação (DICITE/UFSC). c.marcio34@yahoo.com

² Daniel Prim Janning é estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), formado em Ciências Biológicas e participante do programa Pró-Mobilidade Internacional. Participa dos grupos de estudo Grupo Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação (GEECITE/UNTL) e Discursos da Ciência e da Tecnologia da Educação (DICITE/UFSC). dpjanning.ufsc@gmail.com

³ Para informações sobre o Dicite, consultar Cassiani *et al.*, 2014.

facilidades como biblioteca com livros didáticos completos, professores selecionados e laboratório com alta qualidade.

No que se refere na Escola Secundaria Pública Filial de Vemasse, fundada em 2007, por iniciativa de um morador da comunidade, Professor Egas da Costa Freitas, foi constatado que até o momento enfrenta-se muitos problemas e muitas dificuldades, como, por exemplo, a falta de salas de aula suficientes para a quantidade de alunos; o número de professores é limitado e não atende todas as disciplinas; não há livros suficientes para todos os alunos e não há laboratório didático.

A partir da pesquisa realizada até o momento, o maior problema identificado em relação ao processo do ensino-aprendizagem da disciplina de Química é a falta de estrutura pedagógica e humana. O ensino se baseia nos manuais do “Novo Currículo do Ensino Secundário Geral” (TIMOR LESTE, 2011), utilizado pelo professor. Porém, foi constatado com os alunos que os temas estão atrasados, trazendo uma grande dificuldade para os alunos no exame nacional. O professor entrevistado é graduado na área pela UNTL, mas não é funcionário público. Metades dos professores desta escola são voluntários.

Conforme relatos dos entrevistados: *muitas vezes o professor abandona os alunos [...]. Às vezes só têm duas aulas durante um trimestre, com razão de transporte do professor, só tem um manual para o professor. Não tem manual para o aluno.*

O professor, ainda que voluntário, deve cumprir seu compromisso de ensinar. Lembrando as palavras de Freire: “Um educador democrático não pode negar-se o seu dever” (FREIRE, 1996, p,28) e salienta que “na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Ibid, p. 28).

Para 100% dos entrevistados o principal problema no ensino de química nesta escola é a falta de laboratório. Durante o ano só há uma aula prática simples, e esta prática não é realizada diretamente em laboratório, mas na sala de aula. Não utilizam os reagentes químicos e esta prática foca apenas em tema de *Misturação*. Os alunos só levam os materiais, conforme a instrução do professor como, por exemplo, água, pedra, óleo e sal. Não há discussão ou contextualização. De acordo com Freire (1996, p 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação da teoria”, caso contrário não há aprendizagem verdadeira. Apesar dos limites apontados pelos entrevistados, alguns alunos alegam que conseguem resolver e entender bem os conteúdos explicados pelo professor. Entretanto, é possível identificar a falta de motivação dos alunos para estudar química. Todos dizem que ficam desinteressados nesta disciplina, indicando que o ensino de química nesta escola está desorganizado.

1.2. As possibilidades do ensino de Química

Diante da situação atual, os entrevistados explicam que para resolver os problemas de espaço físico utilizam as salas de aula da Escola Pré-secundária de Vemasse no contraturno. Especificamente nas aulas de químicas a possibilidade para realizar a prática é utilizando a sala de aula como laboratório e aplicando práticas simples. Quando o professor não dá aula, alguns alunos costumam realizar as discussões sobre o conteúdo e sempre copiam o manual do professor para ser referência, porém não conseguem contextualizar o conhecimento.

2. Aulas tradicionais, Contextualização e os Estudos CTS

Quando nos referimos à aulas como sendo *tradicionais*, estamos em consonância com o que Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) chamam de “senso comum pedagógico”. Segundo os autores, este senso comum tanto está impregnado no ensino/aprendizagem das ciências naturais, quanto está perigosamente perto de todos nós educadores, estando relacionado ao método de formação dos professores de ciências da natureza – tanto sua formação acadêmica, quanto sua vivência pré-acadêmica como aluno -, que prima pelo domínio das teorias científicas em detrimento dos domínios pedagógicos da atividade docente. Como características deste senso comum, estariam “o pressuposto de que a apropriação de conhecimentos ocorre pela mera transmissão mecânica de informações” (p.32) e de atividades de ensino que caracterizam a ciência como acabada e inquestionável.

Com abordagem semelhante, Nascimento e Linsingen relatam que:

O ensino de ciências na escola vem assumindo historicamente uma perspectiva internalista na medida em que super valoriza uma concepção de ciência de caráter neutro, o “método científico” empregado pelas ciências da

natureza, os conteúdos específicos de cada disciplina e o papel do cientista como produtor isolado de conhecimentos sempre benéficos para a humanidade. Este tipo de ensino não costuma contemplar temas da atualidade, desconsidera acontecimentos presentes na sociedade e aparenta não possuir muita utilidade social. (Nascimento & Linsingen, 2006, p. 82)

Através destes aportes, podemos observar que o ensino tradicional não é apenas o centrado na lousa e giz, no professor como detentor do conhecimento, memorização de regras e conceitos ou no livro didático, mas possui um matiz maior de características relacionadas à ciência ensinada nas aulas de ciências naturais

Como maneira de se afastar deste ensino tradicional, a contextualização do ensino é uma estratégia importante; qual é, porém, o significado de cotextualização?

Segundo Santos (2007), a contextualização é muitas vezes vista como descrever na linguagem científica um fenômeno do cotidiano, muitas vezes para encobrir um ensino conceitual e enciclopédico ou como um método que por si só aumenta a motivação e aprendizagem dos alunos. Entretanto, continua ele, a contextualização é mais profunda, exigindo a articulação natural e real entre os conteúdos curriculares e os sujeitos, com suas vivências, saberes, concepções, ou seja, sua *realidade*, abordando os porquês sociais das mesmas. Assim, o ensino buscaria também a formação do cidadão capaz de tomada de decisões e pensamento crítico. O autor afirma que a contextualização no currículo

Poderá ser constituída por meio da abordagem de temas sociais e situações reais de forma dinamicamente articula que possibilite a discussão, transversalmente aos conteúdos e aos conceitos científicos de aspectos sociocientíficos (ASC) concernentes a questões ambientais, econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. A discussão de ASC, articulada aos conteúdos científicos e aos contextos é fundamental, pois propicia que os alunos compreendam o mundo social em que estão inseridos e desenvolvam a capacidade de tomada de decisão com maior responsabilidade, na qualidade de cidadão sobre questões relativas à ciência e à tecnologia. (Santos, 2007, p. 4)

Tal perspectiva se alia aos estudos de Paulo Freire sobre uma pedagogia libertária, em contraposição à educação bancária, na qual, como nas instituições financeiras, o educador “faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 2012, p. 63), deixando “receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Ibidem) como única margem de ação dos alunos. A perspectiva dialógica de Freire apresenta uma nova relação entre educador-educando-sociedade, porém pode apresentar problemas aos professores de ciências naturais em um primeiro momento, já que foi escrita há quarenta anos e aborda a alfabetização em áreas rurais, podendo se mostrar distante do ensino de ciências, especialmente sobre como abordar aspectos sociais em aulas de química, física ou biologia. Entretanto, os estudos sociais da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) podem servir de pedra fundamental para construir um ensino contextualizado e libertador de ciências naturais (Linsingen, 2006; Nascimento & Linsingen, 2006; Santos, 2008).

Os estudos CTS começaram a se destacar nos Estados Unidos e Europa em meados da década de 60 e começo da de 70 do século passado com a percepção de que os avanços científicos e tecnológicos não eram a panaceia à humanidade prometida no século XIX (Nascimento & Linsingen, *idem*). Hoje a abreviação CTS é utilizada amplamente na literatura, mesmo que existam diferenças entre escolas norte-americana, europeia e latino-americana (cf. Avellaneda & Linsingen, 2011). Em termos gerais, os estudos CTS contestam a visão de uma ciência neutra, de tecnologia como um resultado linear do avanço científico e de sua pura benevolência à sociedade. Tais discursos, mesmo que não explicitados, estão amplamente presentes na formação acadêmica dos professores e em veículos de divulgação de pesquisas científicas ou avanços tecnológicos. Nos estudos CTS, a centralização do avanço e consolidação científico e tecnológico é deslocada para fatores sociais, não epistêmicos, como valores morais, interesses econômicos – como consumo - e bélicos ou religiosos (Nascimento & Linsingen, *op. cit.*).

Como área multidisciplinar, os estudos CTS conseguem proporcionar novos enfoques às aulas de ciências, unindo o conteúdo curricular às questões do cotidiano do aluno sem esquecer-se dos aspectos sociais, proporcionando um ensino crítico de temas científicos e sociais e abordagens interdisciplinares.

Considerações Finais

Podemos notar que parte dos problemas das aulas tradicionais referidas na Escola Pública Filial de Vemasse não estão apenas nos limites físicos da escola. Utilizar métodos contextualizados, sejam CTS ou a pedagogia de Freire, não é tarefa simples. A pesquisa e elaboração das aulas, especialmente em situações interdisciplinares, exigem tempo, acesso a material de pesquisa (internet, bibliotecas, jornais) e formação continuada aos professores. Com isso, podemos dizer que a existência de professores não efetivos ou remunerados nos quadros da escola são um problema, não por falta de boa vontade e dedicação destes professores voluntários, mas porque as condições de produção de uma boa aula são extenuantes e devem ser pensadas à longo prazo, em sequências didáticas, não aulas isoladas, em respeito aos alunos e professores. No Brasil, existe situação semelhante, com professores de formação limitada, cargas horárias semanais enormes e a necessidade de lecionar em várias escolas, resultando em escolas sucateadas, professores com problemas de saúde e alunos esquecidos. Entendemos, portanto, que boas condições de trabalho (salário, carga horária e infraestrutura adequadas) são tão necessárias à melhoria da educação – nos dois países – quanto o investimento na formação inicial dos professores.

Referências

- Avellaneda, Manuel Franco & Linsingen, Irlan von. Una Mirada a la Educación Científica Desde los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología Latinoamericanos: abriendo nuevas ventanas para la educación. **Alexandria**, Florianópolis: UFSC, v. 4, n. 2, nov. 2011, p. 225-246
- Cassiani, Suzani; Linsingen, Irlan von; Giraldi, Patrícia Montanari & Ramos, Mariana Brasil. O Grupo DiCiTE - Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação. **Ciência & Ensino**, Campinas: Unicamp, v. 3, n.1, p. 1-19, 2014.
- Delizoicov, Demétrio; Angotti, José André & Pernambuco, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- Freire, Paulo. [1974]. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38ª ed. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Linsingen, Irlan von. CTS na educação tecnológica: tensões e desafios. In: **I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+1**, 2006. Disponível em <<http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa4/m04p18.pdf>>
- Nascimento, Tatiana Galieta & Linsingen, Irlan von. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergencia**, México: UAEM, n. 48, set./dez. 2006, p. 81-104.
- Santos, Wildson Luiz Pereira dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, Campinas: UNICAMP, v. 1, número especial, nov. 2007. Educação científica humanística em uma perspectiva freiriana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria**, Florianópolis: UFSC, v. 1, n. 1, mar. 2008, p. 109-131

ESTUDOS DA PAZ E DO CONFLITO, CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS

A review Intelligence Studies and Education in America and Indonesia

Julio Ximenes Xavier, B-Th
(Masters Candidate in Peace Studies)

Introduction

The main intention of this article is to put things as it is about security intelligence and finds ways to integrate into the field of education as a new search of theory; since the intelligence is an instrument used either for peace or conflict, and either for good or ill.

Intelligence is needed for informing policy, so that governments may better serve and protect the people (Loch Johnson, 1989, p.59). Intelligence is “a permanent requirement for all states, no matter their form of government, because it enables a nation to anticipate and protect against threats to its basic security.” (Elizabeth Rindskopf Parker, 2001, p.2)

Though regulating intelligence is one of the greatest challenges in a democratic regime, because of its emphasis on secrecy. The process itself (collection, analysis, dissemination) is secret, the product of this process is also secret, and the organizations/individuals that carry out these tasks are often secret. The reason for the cultural and structural contradiction between democratic values and intelligence is the need for secrecy in the latter. “The basic conundrum for intelligence lies in its requirement for secrecy to be effective. Intelligence services cannot disclose their activities to the public without disclosing them to their targets at the same time. Their budgets are secret, their operations are secret, and both their products and their achievements are secret (DCAF, 2003).” Moreover, secrecy and access to information unknown to others offer power (knowledge is power), but can sometimes lead to an inclination abuse of that power.

Therefore there are biases, prejudices and misperceptions toward intelligence activity. Nevertheless among the intelligence scholars are optimistic that

“the future of intelligence studies is bright, and the field can only continue to expand as it is explicitly expressed by Warner that “Intelligence, if we understand it, might some day be more clearly a force for good. If intelligence is ever to be a force for good, then it must be studied. We can bet that, if we remain ignorant of it, intelligence will certainly be a force for ill.” (Warner 2009, p.29f).

The use of Open Source Intelligence OSINT in the academic field and its importance in designing Intelligence Studies curriculum for the Higher Education that this essay tries to review and explore, first, the status of intelligence studies as a discipline and then consider how the subject is taught in institutions of higher education. In order to comprehend how intelligence is taught, therefore, it is first necessary to consider subject, starting off with the seemingly simple treats the concept of intelligence studies and intelligence education; second, the study of intelligence can be historically based or it can be abstract; third, it presents the institutionalization of intelligence as an academic in university departments offering postgraduate degrees in intelligence in America; fourth, how this intelligence studies in America extended through security cooperation with Indonesia during the cold war period intended to vanquish the left ideology spreading further in ASEAN soil that encouraged the hideous strategy of intelligence operation surveillance on Timor-Leste for 24 years invasion prone to untested stuff; thus this essay validated it as an uncontested intelligence failure appraisal in the 21st century.

1. General intelligence theory

Theory can be explained as the exposition of the principles of science. Whether intelligence is a science or better classified as an art, as is the operational art in warfare, is not of great importance, but it is clearly not an exact science. If theory is seen as the systematic thought process used to understand how and why things happened in the past, and the application of the result in future practice, it can indeed be of great value for intelligence as it has been in the study of warfare. But prior to all these intelligence theories there is a need to answer the question of what is 'discipline' and clarify definition of the terms 'intelligence'. (Brig Gen G P H Kruys 2006)

1.1. Does 'intelligence studies' constitute a separate discipline in its own right?

The question here is one of identity and direction. Intelligence is a field at the spear-tip of contemporary events. This is reflected in the fact that interest is growing fast in academic circles. Therefore this question is now relevant to ask, to see if the study of intelligence could and should qualify as a discipline.

This is an important question as there is a certain value attached to the notion of 'discipline' within the halls of academia, one that gives the practitioners and students of that field a sense of purpose and of belonging to a greater movement. Besides that there are measurable gains in terms of funding and organisational recognition. But what does discern a discipline from more loosely organised fields of knowledge?

In this essay it sets out to establish whether 'intelligence studies' could be seen as a 'discipline' in its own right. This will lead us to a short discussion about the contents of 'discipline' and a following reflection of the subject in three different aspects of 'discipline'.

What is discipline?

To use disciplines as a boundary-maker, we must address the basic question of what is meant by 'discipline', that is, what components does it take to make a 'discipline'?

However the social science reference-works are curiously lacking a definition of "Discipline", so we will have to look to the philosophy of science.

Discipline (in education) [Lat. *Disciplina*]: [...] (1) Primarily, and in the large sense, systematic training through education. (2) Secondarily, and in the restricted sense, the maintenance of authority by means of rewards and punishments. (3) A particular branch of study. It is clear that we should narrow down and focus on (3). This concept of discipline has to be specified further - and using a more concise definition we find that a discipline consists of: procedure content and the result of an education that deals with primary knowledge.

a. Procedure

When studying the product of intelligence studies in for example the journal *Intelligence and National Security*, it soon becomes clear that there are a handful of approaches to the subject. Fry and Hochstein have identified four groups: historians, political scientists, practitioner-scholars and journalists – each group with their own methodology and approach.

On account of the lack of a common procedure it seems to suggest that we could readily dismiss 'intelligence studies' as a discipline in a strict sense. But there are two things that suggest that we should extend our patience and not judge prematurely: 1) the worldview of current approaches; 2) the search for a theory.

The worldview of current approaches

Most of the work on intelligence has been done on an academic basis of political theory, more specific International Relations theory and the adjoining historical studies. This suggests that there is a general agreement on the school of thought that will contain the study of intelligence, namely the social sciences.

The search for a theory

The recent years' writing on intelligence shows in abundance that the lack of a specific procedure of 'intelligence studies' is felt as a matter that should be addressed. A number of writers have tried to give their version, with varying degrees of depth. But none of them produced a definitive intelligence definition.

Regarding the two points above, it is clear that intelligence studies do not at the time being live up to the stated definition of having a procedure of its own. But this is an observation of the state-of-the-art, and some things suggest that a distinct procedure and theory might not be unthinkable.

b. Content of 'Intelligence Studies'

Based on Sherman Kent's groundbreaking work, Schulsky and Schmidt define intelligence as "information, activities, and organizations". Centrally they define the activity of intelligence as the component of the struggle between adversaries that deals primarily with information (as opposed, for example, to economic competition, diplomatic maneuvering or negotiations, or the threat or use of military force).

But it seems that there is a general consensus on exactly what 'Intelligence Studies' should examine, not surprisingly, as the study is relatively limited in scope, compared to, say, History or Politics. This might be one of the most compelling reasons to discern 'Intelligence Studies' as a discipline in its own right. The specific handling of 'intelligence' as a subject might be tricky, but intuitively 'intelligence studies' deals with all three aspects of intelligence.

To summarize intelligence studies as discipline was endorsed by Fry and Hochstein outlines a way where the study of intelligence could inform the study of IR and I find that this is an interesting twist to the discussion of 'intelligence studies' as a 'discipline'. They suggest that the two communities of study are very far from each other in what here is called the sociological sense, despite the proximity of fields of enquiry. But they also argue that the re-evaluation of IR theory could be made from an intelligence viewpoint, thereby informing both studies:

In this view, one would begin to consider the possibility that intelligence does not merely describe the world in which the state operates, but in fact actively 'creates' that world for each state. (Claudia CRISTESCU 2011)

1.2. The meanings of the term 'intelligence'

In 1949 Strategic Intelligence for American World Policy, written by Sherman Kent, was first published. His book is widely regarded as the trigger for establishing intelligence as a serious subject for academic study. In it he wrote that intelligence practitioners use the word intelligence to mean knowledge (information), the organization that produces knowledge and the activities carried out by such organizations. Generally, intelligence is also understood to mean the process of gathering or collection of information, and the analysis or collation of that information to turn it into intelligence.

The term intelligence thus includes many activities as well as the nouns 'knowledge' or 'information' and producing 'organisation'. Its meaning is thus often understood to include all its 'elements' thus, consequently, after fifty and more years of academic study of the subject, some writers still regard intelligence as a little-understood and under-theorized subject. (Brig Gen G P H Kruijs 2006)

1.3. Concept of Intelligence studies and Intelligence Education

A relevant definition of the discipline has been advanced by the Chair of the IAFIE (International Association for Intelligence Education) Educational Practice Committee: “*Intelligence Studies* is the study of the theory and practice of applying information gathered by both open and clandestine methods for the purpose of strategic planning, criminal investigation, and policy implementation by governments, law enforcement agencies, and business”.

Prior to the historical development of the intelligence studies it is important to make a contrast with “Intelligence Studies” and “Intelligence Education”. The Online Journal of New Horizons In Education – January 2011, vol.1, Issue 1, (TOJNED) cited from an intelligence female scholar, Claudia Cristescu (2011), for “*Intelligence Studies*” refers to meta-theory that deals with ontology, epistemology and axiology approaches in academic discipline or field of study of the theory and application of intelligence; while “*Intelligence Education*” refers to a career oriented interdisciplinary undergraduate or postgraduate education that prepares students for career in intelligence.

For practitioner, Claudia Cristescu (2011), recommended that any preliminary academic initiative in Intelligence Studies should start with conferences, seminars, workshops involving scholars, journalists, business people, think tank experts, representatives of NGOs, scientists, retired senior policy officials, and other specialists from the private sector in order to formulate the prototypal curriculum template for intelligence studies by identifying the core concepts and materials needed for teaching intelligence and also by exploring the already institutionalized methodological and teaching approaches of intelligence studies.

2. The teaching of intelligence treatises either be abstract or historical

As what have mentioned above introduction that intelligence is not a new phenomenon, the academic study of intelligence is. Intelligence as an activity has existed in one form or another for centuries: in the United Kingdom the modern intelligence establishment can trace its roots to 1909. As an academic discipline, the subject really only extends to the mid- 1970s. Though there had been a plethora (overabundant) of books on intelligence— some good but mostly bad—it was not until the publication of J.C. Masterman’s and F.C. Winterbotham’s treatment of Ultra that intelligence as a serious subject of study began. The three-decade growth of the academic study of intelligence has been coupled in recent years with a growing public awareness of intelligence (Micahel S. Goodman, 2011, p.1), (TOJNED, 2011) further highlighted *Intelligence studies* is a relatively recent addition to academic study, emerging as an independent discipline in the 1970s; the degree develop brings the fields of criminal justice, political science, sociology, with a dose of high tech development in the area of information collection.

To summarize the aim set for intelligence studies can be as promoting multidisciplinary understanding of the concepts, issues and debates regarding intelligence in order for the public to become more aware of issues around the meaning, value, nature and proper use of intelligence. As Michael S. Goodman (2011) points out in nature, the study of intelligence can either be predominantly historically case-study-based or it can be primarily abstract in nature.

An academic treatment of the subject, Prof. Stafford Thomas detailed four approaches to studying intelligence: (1) the historical/biographical approach – within this category studies look at specific historical case-studies or chart chronological periods. As part of this, the work can either be memoir-based or archived-based; (2) the functional approach – this category studies the intelligence cycle appropriate for the needs of a national security strategy; looks at the development of intelligence activities, processes, and technologies; (3) the structural approach – studies the institutional development of the intelligence community; (4) the political approach – this concentrates exclusively on the political dimension of intelligence and examines the ethics of intelligence gathering, sharing and public (Thomas, 1988).

2.1. Intelligence studies in USA

Johnson (2009) argues that until the end of the cold war, intelligence studies were divided between two schools of thought. One approach referred to as the American tradition, focused on studies which examined the conceptual and organizational issues of national security intelligence (Matey, 2005). The other approach is described as being supportive or a much more open view on intelligence and intelligence failures that are representative of the 21st century.

Intelligence studies is a relatively recent addition to academic study, emerging as an independent discipline in the 1970s. The degree brings together the fields of criminal justice, political science, sociology, with a dose of high tech development in the area of information collection. A relevant definition of the discipline has been advanced by the Chair of the IAFIE (International Association for Intelligence Education) Educational Practices Committee: “*Intelligence studies* is the study of the theory and practice of applying information gathered by both open and clandestine methods for the purpose of strategic planning, criminal investigation, and policy implementation by governments, law enforcement agencies, and business”. The teaching of intelligence had begun within the US higher education system with academics having an intelligence background and after the publishing, in 1960, of an article written by a former practitioner, Peter J. Dorondo, who detailed what he believed ought to have been the way intelligence was taught at universities: the course should begin by identifying what is the meaning of “intelligence,” before proceeding to a consideration of how intelligence is the “foundation” for policy planning.

Despite this, intelligence studies is one of the fastest growing disciplines in academia, which since the first degree-level program on intelligence began in 1990, has only lately exploded in volume. One scholar recently compiled a list of those UK universities offering courses on intelligence, and, although in need of an update, it is instructive in detailing the breadth and depth of the subject. To illustrate how the subject is now being taught, let us consider these courses in slightly more depth.

Intelligence has become a quasi-intrinsic component of contemporary state structure, based on essential information supplied by important policy makers whose decisions can guarantee the protection of national interest and security. By implication, and mostly after the terrorist attacks on the United States of 11 September 2001, several degree programmes and courses in intelligence studies were established at various universities such as: Mercyhurst College in Pennsylvania and Georgetown University in the United States. There are now five university departments that offer postgraduate degrees in intelligence.

1. *The University of Salford* appears to have been the first to embrace the discipline, offering an MA in “Intelligence and Security Studies.” This course, within the School of English, Sociology, Politics and Contemporary History is, as one might imagine, multidisciplinary. According to Salford’s Web site the MA “aims to provide students with a well-founded understanding of intelligence and its impact on contemporary politics and international relations,” doing so through a consideration of the “theory, practice and history of intelligence.” It would appear, therefore, that the emphasis is on placing intelligence within the study of international relations.
2. By contrast, the most recent MA program, also in “Intelligence and Security Studies” and offered within *the Business School at Brunel University*, offers a combination of “the rigorous study of intelligence and security policy studies with practical opportunities to develop intelligence skills through case studies and simulation exercises dealing with intelligence analysis.” The teaching is primarily definitional and historical, but with the added practical elements.
3. Another approach is the MPhil in “Intelligence Studies” offered by *the Department of American and Canadian Studies at the University of Birmingham*. As an MPhil program, this has a larger research component than other courses, but the taught element is concerned with “1) filling a vital gap in the traditional disciplines of ‘diplomatic history’ and ‘international relations’ and 2) enhancing the skills of current or future practitioners in foreign policy, government, business, and other fields by giving them a unique insight into US policymaking in the 20th century.” This is taught through a multi-disciplinary approach, and overall it, therefore, appears to reflect —either intentionally or otherwise—the edict as typified in the United States.

4. The Department of International Politics at *the University of Wales, Aberystwyth*, offers four master's programs: an MSc Econ in "Intelligence and Strategic Studies," an MSc Econ in "Intelligence Studies and International History," an MSc Econ in "Intelligence Studies (Research Training)," and an MA in "Intelligence." The latter two are more research training-based courses. In particular, the MSc Econ in "Intelligence Studies (Research Training)" is important because it has been recognized by the Economic and Social Research Council (a government backed research funding scheme) as a 1+2 award—this means that the government has recognized that there is a need for state funded PhDs in intelligence. In addition, the department is the only place to also offer an undergraduate degree in "International Politics and Intelligence." The MSc Econ/MA programs cover intelligence from 1900 onwards, taught through "both an historical and a theoretical understanding of intelligence and security." Furthermore it seeks to examine "why states engaged in them [intelligence activities], how they contributed to policymaking and war-making or failed to do so, and how they influenced both national and international politics." Descriptions of individual modules reveal that they are primarily concerned with "an understanding of the history of the development of intelligence as a factor in international relations," perhaps not surprising given that it is an international politics department.
5. Finally, MA program is that taught within the *Department of War Studies at King's College London*. This MA, in "Intelligence and International Security," is once more multi-disciplinary and seeks to "examine the nature, processes, roles and case studies of intelligence and their interaction with developments in international security." On a basic level, these courses are fairly similar—they all deal with general theoretical issues and explore the subject through a series of case studies. Yet more specifically there are differences. The Birmingham course considers the subject through a North American prism; the Salford and Aberystwyth courses appear to place emphasis on putting intelligence within a wider, international relations context; the Brunel degree puts great importance on the analysis exercise; and, finally, the course at King's, though beginning with a theoretical treatment, is principally case-study based. Such differences in how intelligence is taught in the United Kingdom are more pronounced when individual modules are considered.

At King's, in addition to the MA core course, there are two further modules. The first is a history of the "*Joint Intelligence Committee and British Intelligence*." This course does not include any prescriptive theoretical grounding but instead explores the nature, composition and evolution of modern British intelligence. A second course on "*Scientific and Technical Intelligence*" seeks to offer a preliminary theoretical overview of the peculiarities of scientific intelligence and then considers the subject through case studies. Both courses place a large emphasis on the construction of an open-source intelligence exercise as a means of assessment.

By contrast, the School of Politics and International Relations, *University of Nottingham*, offers an undergraduate course entitled "*The Vigilant State*." This focuses on "the means employed by states to gather information and implement policy clandestinely." In doing so it places "these issues in a broader political or governmental context," and consequently "this module is as much about how policymakers make use, or fail to make use, of these instruments as about the practice itself."

2.2. Intelligence Failure approach

There are biases, prejudices, misperception and failures towards the intelligence activity of America security cooperation enterprise with Indonesia "*New Order*" regime used of terror its own citizenry freedom and crushed the tenet communist dilemma toward Timor-Leste that resulted massive killings.

Theory of intelligence is like warfare, is not a science but an art. However, it is an intellectual endeavour which requires much training, common sense, experience, team work, technological expertise and the ability to communicate the product to the user, to name but a few of the basic requirements. It also requires intellectual bravery to give the result of the intelligence assessments to the user, without the tendency to be vague, so as to excuse faulty intelligence predictions in the future. It remains as prerogative of human endeavour prone to many mistakes. The failure of intelligence is not only caused by the dysfunctional intelligence process, but also

decisions made by the policymakers. The following are examples of where there was a lack of warning prior to occurrences which obvious importance to the US and Indonesia as well.

- The German attack on the Soviet Union, June 1941.
- Pearl Harbour, December 1941.
- The German attack in Ardennes Battle of the Bulge, December 1944.
- The Indonesia 'New Order regime invasion of Timor-Leste, December 7, 1975.
- The October 1973 Yom Kippur war.
- The fall of the Shah of Iran in 1980.
- The Iraqi invasion of Iran in 1980.
- The 1982 Israel invasion of Lebanon.
- The 1983 terrorist bombings that killed 250 US Marines and destroyed the US embassy in Beirut.
- The failure to foresee the Soviet Union collapse in 1989.
- The Iraqi invasion of Kuwait in 1990.
- The failure to foresee the 11 September 2001 terrorist attacks on the US.
- The 12 October 2002 nightclub bombing in Bali.
- The wrong evaluation of the presence of WMD in Iraq prior to the Coalition invasion in 2003. (Brig Gen GPH Krys 2006, p.65)

2.3. Intelligence education in Indonesia

Consistent with its foreign policy of nonalignment, Indonesia maintained no defense pacts with foreign nations. Indonesia has maintained military assistance agreements with several countries. It received funded security assistance from the United States every year since 1950 except 1965 and 1966 when relations were at a low ebb. Grant aid of military equipment, which ended in 1978, averaged US\$13 million per year and was used mainly for logistics equipment, communications systems, and combat materiel for internal security. The United States also provided grant aid training under the International Military Education and Training (IMET) program between 1950 and 1992, when the United States Congress cut the aid as a reaction to the human rights situation in East Timor. In that forty-two-year period, more than 4,000 Indonesian military personnel received IMET training in the United States. United States Foreign Military Sales credits were made available periodically to Indonesia starting in 1974, and have helped defray the expenses of purchases of United States-made military equipment. As of the early 1990s, Indonesia had also received military aid from Australia, Britain, France, the Netherlands, and West Germany, among others. Indonesia also acquired equipment from the Soviet Union in the early 1960s and, although most of it was inoperative by the 1970s, Jakarta continued to make payments to Moscow after the demise of the Soviet Union in 1991.

2.3.1. Security cooperation with Indonesia during the Cold War

Recognizing the strategic imperative of keeping Indonesia out of the communist sphere, the United States initiated a robust security cooperation program with Jakarta shortly after independence. By 1956, however, the leftward drift of Indonesian president Sukarno had made him unpopular with U.S. policymakers. (Charles D.(Don) Mc Fetridge, Email interview (19 August 2011). The Central Intelligence Agency (CIA) launched an unsuccessful covert operation against Sukarno's government in 1958, an event still remembered by Indonesian military officers as the first American interference in their internal affairs. (Kenneth Conboy and James Morrison, 2009) Ironically, the bungled operation led to a major U.S. security assistance project. In order to secure the release of downed CIA aviator Allen Pope, the U.S. in 1960 provided Indonesia with eight C-130B Hercules cargo aircraft and two KC-130B refueling variants that are still in service to this day. (Pesawat Hasil Barter Pilot Allen Pope," Suara Merdeka (Jakarta: 21 May 2009)

Indonesia also ordered 16 Broncos in 1974; the first 3 aircraft were delivered in September 1976; 13 had been delivered by mid- 1977. They were purchased from Rockwell with the aid of 'an official U.S. government Foreign

Military Sales Credit. This Rockwell 'Bronco' OV-10 aircraft were being used by Indonesia in East Timor and Irian Jaya (Columnist John Lahey, Timor Information Service No. 26, 1976).

In late 1991, Americans were outraged to watch fuzzy television footage of Indonesian soldiers shooting unarmed protestors with U.S.-made M-16 assault rifles in East Timor's Santa Cruz cemetery (Andre G. Rivier, US Army);

By 1974, the U.S. became Indonesia's biggest donor, providing \$200 million dollars in annual economic aid and over \$20 million dollars in security assistance. Additionally, the U.S. and its regional partners conducted numerous joint training exercises and military-to-military contacts with Indonesia (Brad Simpson, August 2005).

Suharto in December 1975 sent his armed forces to annex the newly independent Democratic Republic of East Timor. U.S. fear of a leftist Timorese government had earned Jakarta the tacit support of President Gerald Ford for the invasion.

This anticommunist real politic was not without cost. Continuing bloodshed during twenty-five years of Timorese occupation aggravated Indonesian-American relations and eventually forced a 1999 United Nations intervention. It was to dominate the relationship for years to come. "Policy is still hostage to the East Timor Invasion of 1975" noted Southeast Asian political expert Dr. Donald Weatherbee in 2011, explaining the difficulties in moving the Indonesian-American relationship forward. (Donald E. Weatherbee, Interview (25 July 2011) It also sent a message that the international community would tolerate annexation by force. Fifteen years later, President Saddam Hussein expressed surprise at the response to his invasion of Kuwait, remarking that the world had earlier "turned a blind eye" to aggression in East Timor. (Simpson, 304) Finally, Indonesian political and military elites began to assume that Washington would always acquiesce to their actions in the future. This was to cause considerable tension when the collapse of the Iron Curtain ended America's unconditional support.

2.3.2. Security cooperation with Indonesia 1991-2001

On 12 November 1991, a demonstration against Indonesian rule at the Santa Cruz cemetery in East Timor escalated into a violent confrontation with army forces. News reporters at the scene would dub the Indonesian response the "Santa Cruz Massacre." The televised images outraged the American public and inspired fifty-two Senators to write President George H.W. Bush asking him to seek a "political solution that might end the needless suffering in East Timor and bring about true self-determination for the territory." (U.S. Policy toward East Timor," East Timor Action Network (11 December 1997)) Despite widespread allegations of conspiracy, Colonel (retired) John Haseman, the American Defense Attaché to Indonesia at the time, maintains it was nothing more than an unfortunate accident. The Indonesian armed forces subsequently sentenced two junior officers to eighteen-month prison sentences for "failure to control their men." It also convened a special "Honor Council" which disciplined by forced retirement five levels of the chain of command (Indonesian officers purposely designed the punishments to be similar to those given by the U.S. Army personnel following the My Lai massacre). However, Indonesian military officials inexplicably refused to account for the actual number of casualties, despite warnings from the U.S. government. (John Haseman, Interview (12 August 2011) It is likely they assumed that the United States would follow its previous precedent, failing to appreciate how much the end of the Cold War had changed American political calculations.

In October 1992, Congress seized upon this failure of accountability and voted to cut Indonesia's International Military Education and Training (IMET) funding. Other security cooperation activities remained unaffected, and Indonesian officer studying in the United States received permission to finish their instruction before returning home. The Indonesian armed forces slowly began complying with the stipulated measures in an effort to restore their IMET funding. In subsequent years, however, Congress began adding additional conditions while incrementally adding new restrictions. The inconsistency of this process confused and infuriated the Indonesian government. (Ibid) First, the U.S. blocked a 1993 transfer of American-made F-5 fighter aircraft from the government of Jordan to Indonesia. (Kurt Biddle, 2002) In 1994, Congress banned the sale or transfer of small arms and crowd control equipment until the Secretary of State certified "significant progress" on human rights in East Timor. In 1995, the Clinton Administration restored Expanded-IMET (or E-IMET: a training program designed specifically for defense managers) with Indonesia, but, in 1996, Congress suspended a planned Foreign

Military Sale (FMS) of F-16 fighter aircraft to the Indonesian air force.(Larry Niksch, 5 November 1999) Frustrated by the continuously shifting policy and the implication that civilian human rights training was all the Indonesian armed forces should receive, President Suharto unilaterally withdrew from E-IMET in 1997.(Eduardo Lachica, June 2003) Military-to-military relations between the U.S. and Indonesia were at their lowest point since 1960, but they would only get worse in the years to come.

Significantly, East Timorese Nobel Peace Prize laureates José Ramos-Horta and Bishop Carlos Belo advocated strongly in the 1990s for the United States to restore IMET funding to Indonesia. Bishop Belo even recommended expansion of the program, explaining to Colonel Haseman that the best and most evenhanded local commanders he knew of were IMET graduates. Their pleas unfortunately had little influence on congressional policy. (John Haseman, Email, 2 September 2011)

The 1997 East Asian Financial Crisis devastated the already weak Indonesian economy and ended Suharto's crumbling regime. As rioters devastated Jakarta in May 1998, Suharto handed the presidency to Vice-President B.J. Habibie. After decades of authoritarian rule, Indonesia began a period of political, economic, and military reform known as "Reformasi."(Robert Cribb, Copenhagen: Nias Press, 2010) The Indonesian armed forces, newly renamed the Tentara Nasional Indonesia, or TNI, behaved admirably during this time, resisting myriad pressures to seize control from the struggling civilian leadership. The TNI was also the first major Indonesian institution to initiate reforms, setting the stage for Indonesia's remarkable democratic transition. (Jayshree Bajoria, 25 May 2011)

Critical to military reform were the efforts of four-time IMET graduate Lieutenant General Susilo Bambang Yudhoyono, who developed a comprehensive doctrine for reform known as the "New Paradigm."(Rizal Sukma and Edy Prasetyono February 2003) Numerous other IMET alumni played important if unpublicized roles in the reform process or implemented the use of humane tactics in East Timor. (John B. Haseman and Eduardo Lachica, January 2009) It is counterintuitive that U.S. policymakers suspended IMET to encourage democracy and respect for human rights at the same time as the program's graduates were achieving these very objectives. Restrictions on security assistance seemed destined to worsen the situation, not improve it.

In August 1999, President Habibie allowed East Timor to hold a referendum for independence without consulting the TNI, or even his own cabinet. (Haseman, Interview) Furious at the slight and worried that an independent East Timor would set a bad example for other restive provinces, military leaders looked for options. There are conflicting accounts of exactly what occurred during and after the referendum. What is clear is that TNI-linked militias both actively tried to subvert the referendum, and, following an overwhelming Timorese vote for independence, engaged in widespread burning and killing as they retreated into West Timor. (Robert Cribb, accessed on Copenhagen: Nias Press, 2010) Whether or not senior TNI officers directed the militias remains disputed, but international public opinion was against them.

The response by Congress and the Clinton Administration was swift. The U.S. chastised the Indonesian government and pressured it to accept an international peacekeeping force in East Timor (which included three-hundred American support personnel), suspended economic assistance, supported decisions by the International Monetary Fund and the World Bank to cease post-Financial Crisis aid, and ended all security cooperation with Indonesia. (Nisch,2-3) This meant the suspension of all security assistance programs, joint training, and military-to-military contacts.

The totality of the measures shocked and angered the Indonesian government. TNI leaders quietly reminded American officials that the U.S. had once supported their occupation of East Timor, protesting that, "We stood together in the struggle against communism."(U.S. Embassy Jakarta, "Meeting with REDACTED," Memorandum Jakarta 04662 (22 September 1999). Their objections were in vain; the TNI was now completely isolated from its former benefactors in the United States and the West. This situation would continue until the 9/11 attacks made Indonesia strategically important once again to the United States.

2.3.3. Indonesia military education

Indonesia has enough investment for the military education to establish academic centre such as the Indonesian Army Staff and Command College in Bnadung has manual for the year 1982: *Vademecum: Pengetahuan Pertahanan Keamanan [Vademecum: Defence and Security Studies]*. For each national security units having their own study centre: the general Academy of Mangelang offers three-year courses in the specialized branches of Akabri run by each service. The Air Force Academy was located in Yogyakarta; the National Police Academy in Semarang, and the Naval Academy at Surabaya.

2.3.4. Indonesia armed forces' action on terror toward East Timor

The phases of Indonesian military involvement in Timor-Leste were:

- Covert intelligence operations in 1974 in preparation for full-scale military takeover and occupation
- The establishment of a East Timor regional command structure for a "transitional period" which lasted until the end of the 1970s as ABRI sought to consolidate its position and crush the armed resistance
- The transfer of command into the conventional regional command structure as ABRI declared East Timor "pacified"
- The expansion of the territorial structure of ABRI after 1979 to control the civilian population as people came down from the mountains and were resettled in camps and villages
- The establishment of parallel combat and territorial command structures in the 1980s
- The decision to treat East Timor as a "normal" province as Indonesia partially opened East Timor at the end of 1988
- The shift of focus to intelligence operations and the use of riot police, Brimob, to counter the spread of clandestine activities and public demonstrations in the 1990s
- The deployment of Army Strategic Reserve Command troops (Komando Strategis Angkatan Darat, Kostrad) in late 1998 as the militias were formed
- The creation of a special command structure after the Popular Consultation when President Habibie declared martial law in East Timor
- Liquidation of the special command structure in late September 1999 and replacement by a Task Force for East Timor to coordinate the Indonesian withdrawal with the incoming. (Source: CAVR research and compilation)

Final Notes

The lack of intelligence education can become a national security threat due to the fact that the future public officials, policy makers or political consultants educated at civil universities could bias the intelligence process by not acquiring and not processing the necessary skills and knowledge of it. It is well known that only an adequate intelligence can guarantee the success of decision and policy making; governmental policy makers shall be able to make relevant internal political or diplomatic intercessions, only if they assimilate the information regarding the global security and political context and try to adapt it to the strategic situation, risks, threatening or existent opportunities.

Scholars have pointed out the failure of intelligence is not only caused by the dysfunctional intelligence process, but also decisions made by the policymakers. Many historical well-known cases have shown that intelligence collapse depend on the factors of the decision makers, whose unsuccessful poor use of intelligence results in serious mistakes in policy, military operations and crisis management.

Timor-Leste learned the lesson of the memory of the past failure in diplomacy and decide to patronize the appropriate ideology blueprint that congruent to its own core culture and believes after the independence unilateral declaration in November 28, 1975; Furthermore Timor-Leste much learned from and in full conscious of how Indonesia intelligence operation magnified the covert action to penetrate this tiny island since 1970s and recruited

the youth furnished by training skills marshal art and militia character ready to annihilate pro-referendum group. The legacy of Rags and Mags groups are active and manifested their strongly involvement in 2006 crisis. Moreover Timor-Leste's security future threat is the Rags and Mags group which is composed most of the young people who were idle on the streets. (Henri Myrntinen, 2009)

Open up to the contributions opportunities that forges develop intelligence awareness among Intelligence Community outsiders must include building a higher educational capacity in intelligence studies that would create an enabling environment for universities to exercise intellectual leadership in addressing societal demand for knowledge about intelligence and national security affairs.

References:

- TOJNED.2011. The Online Journal Of New Horizons In Education - January 2011, Volume 1, Brig Gen GPH Krus: Intelligence Failures: Causes and Contemporary Case Studies. Joint Military Intelligence College, DIAC, Bolling AFB, Washington, DC 20340-5100.
- Michael S. Goodman. 2006. Return to Intelligence Basics at the Air War College Gateway to Intelligence from *Studies in Intelligence*, Vol. 50, No. 2, 2006.<http://timorarchives.wordpress.com>
- Andre G. Rivier, US Army. Balancing National Security and Human Rights in Security Cooperation: Indonesia Case Study, 1999.
- King's College, Department of War Studies Intelligence and International Security, (by Nis Leerskov Mathiesen). Does 'intelligence studies' constitute a separate discipline in its own right? December 2004.
- Richard Tanter (Feb 1991). Intelligence Agencies and Third World Militarization: A Case Study of Indonesia, 1966-1989, with Special Reference to South Korea, 1961-1989.
http://nautilus.org/network/associates/richard-tanter/indonesian_intelligence/thesis/thesis-toc/#ixzz35nmiFToF.
- National Defense Intelligence College by Russell G. Swenson and Susana C. Lemozy. Democratization Intelligence Melding Strategic Intelligence and National Discourse, 2005)
Indonesia, Seskoad [Sekolah Staf dan Komando], *Vademecum: Pengetahuan Pertahanan Keamanan*, (Bandung: Markas Besar, TNI-AD, Sekolah Staf dan Komando, Cetakan Dua, 1982).
- CAVR research and compilation
DCAF (Geneva Centre for the Democratic Control of Armed Forces) 2009, Policy Paper – No. 31: *Poster Boys No More: Gender and Security Sector Reform in Timor-Leste*, by Henri Myrntinen.
James Dunn. 1999. Indonesia Regime of Occupation in Timor-leste, 1999.

A educação do Campo em Timor-Leste: uma comparação junto à pedagogia da Terra

Samuel Penteado Urban⁴

A educação de forma geral, muitas vezes se mostra ligada a um ensino que não se relaciona ao cotidiano (práticas de trabalho do dia-a-dia), nem mesmo a um ensino que se apresente de fato como político. A Educação Popular, mais especificamente a ligada ao campo, assegurada por movimentos sociais, traz à tona o processo educativo como algo político e contextualizado as práticas cotidianas do dia-a-dia. Segundo Freire (1996:60), em relação ao ensino que se diz apolítico ou neutro, mostra que “Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.” Já em relação a descontextualização do ensino, Gutiérrez e Prieto (apud GADOTTI, 2000:57) definem pedagogia como “o trabalho de promoção da aprendizagem por meio de recursos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas.” Gadotti (apud MACIEL, 2011:338) acrescenta que “(...) a Educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica (...). Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador”. Estabelecendo então a transposição do geral para o específico (local), mais especificamente para o contexto timorense, Silva (2014:79), afirma que, É necessário estabelecer um Sistema da educação alternativa, educação com uma política de procurar soluções científicas e coletivas no sentido de responder a situação precária da educação em Timor-Leste. O objetivo da educação é para transformar os indivíduos para seres homens novos, revolucionários e respeitam os princípios éticos da humanidade.

Transformação esta necessária principalmente em tempos que se destaca cada vez mais o acirramento das desigualdades sócio-econômicas, elevados índices de desemprego, aumento da pobreza e da má distribuição de renda, é que, há um ressurgir ou uma reinvenção da chamada Economia Solidária. Freire (apud GADOTTI, 2005:199), ao elaborar uma introdução ao Primeiro Programa de Economia Popular na América Latina, diz que: “a economia solidária representa algo de novo e esperançoso para o futuro da educação popular na América Latina e para uma nova ordem econômica mundial. É um projeto, pois que, ao implicar novos valores, acentua o papel da educação em seu caráter participativo, contestatório e alternativo.”

Assim, pretendeu-se na presente pesquisa⁵, realizar uma reflexão sobre o processo de formação da escola de Educação do Campo do distrito de Ermera em Timor-Leste (Eskola Fulidaidai)⁶ através de uma breve comparação com a Pedagogia da Terra, fazendo destaque para a Economia Solidária e seu respectivo processo educativo, que permeia entre as pedagogias aqui pesquisadas. Cabe ressaltar que, de forma equivalente, do caso brasileiro ao caso timorense, tem-se que a Pedagogia da Terra se equivale a Pedagogia Maubere; as Escolas (principalmente de Ensino Superior) do MST se equivaleriam a Escola Fulidaidai⁷. Está última que possui em sua base, o envolvimento da UNAER (União dos Agricultores de Ermera). Ainda como forma de compreender o presente estudo, fez-se necessário analisar a vasta quantidade/complexidade de instituições envolvidas ao caso timorense: tem-se que a UNAER trabalha em conjunto com a ONG Kadadalak Sulimutuk Instituto, criada por integrantes da Pós-Graduação da Faculdade de Ciência Política da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (Instituto de Estudos de Paz e Conflito), “para fomentar a educação crítica dos agricultores e apoiar o diálogo destes com as instituições timorenses e estrangeiras.” (LUCCA, 2014:2). Nisso, se tem a ligação entre instituição de Ensino Superior, ONG e Movimento Social.

⁴ Licenciado em Geografia e Mestrando em Educação pela UFSCar Professor da Cooperação brasileira em Timor-Leste (PQLP/CAPES)

⁵ Pesquisa de aproximadamente 1 ano, através participação em reuniões sobre a formação dessa Escola, já que coordeno este trabalho junto ao Programa de Qualificação Docente em Língua Portuguesa pela CAPES.

⁶ Essa escola está ainda em processo de formação, pois suas aulas iniciarão em janeiro de 2015.

⁷ Escola Fulidaidai = Eskola Fulidaidai.

No que se refere a Economia Solidária (com princípios na América Latina), a palavra *fulidaidai* em makalero, língua falada ao sul do distrito de Lautém, significar “trabalho conjunto” ou “trabalho coletivo”. A palavra *slulu* em Mambai, língua falada no distrito de Ermera, tem o mesmo significado. Ambas as palavras são traduzidas, às vezes, como *servisu hamutuk*, em língua tétum, ou como “cooperativa” em linguagem mais acadêmica, fazendo, por vezes, com que a “economia *fulidaidai*” ou a “economia *slulu*” seja definida também como “economia solidária”. (LUCCA, 2014:1). Em outras palavras, Silva (2008) define Fulidaidai como “nee konseitu solidariedade social. Lao hamutuk katak tulun malu, koidadu membru sira nia moris umana iha tempu hotu-hotu; susar no diak.⁸”

Educação e Economia Solidária

A partir das evidentes conseqüências das políticas neoliberais, em termos de recrudescimento das desigualdades sócio-econômicas, entende-se como e porque os temas da pobreza, da erradicação da miséria e da má distribuição de renda, voltaram com urgência à agenda política e econômica de muitos países desenvolvidos e, sobretudo, dos países em desenvolvimento durante toda a década de 1990 e início dos anos 2000 demarcando, assim, o ressurgir e/ou a reinvenção da Economia Solidária. Isto é, tem-se as políticas neoliberais iniciadas na segunda metade dos anos de 1970, tornando-se hegemônica nos anos de 1980 e 1990

e, fazendo sentir suas conseqüências nos anos 2000 envolvendo, portanto, todo o processo produtivo em nível tecnológico e organizacional; as relações de trabalho, isto é, os modos de contratação, de uso e remuneração da força de trabalho, assim como as políticas do Estado, que foi um dos pilares do modo de regulação anterior. Estaríamos, ao lado dos aspectos econômicos, também diante de uma crise de valores. (LEITE, 2011:425)

Nesse contexto de acirramento das desigualdades sócio-econômicas, elevados índices de desemprego, aumento da pobreza e da má distribuição de renda, é que, há um ressurgir ou uma reinvenção da chamada Economia Solidária. Isto é,

(...) tem-se o ressurgir do cooperativismo e do que genericamente se chama "economia solidária" como resposta à crescente exclusão social produzido pelo neoliberalismo. A economia solidária é formada por uma constelação de formas democráticas e coletivas de produzir, distribuir, poupar e investir, segurar. Suas formas clássicas são relativamente antigas: as cooperativas de consumo, de crédito e de produção, que datam do século passado. Elas surgem como solução, algumas vezes de emergência, na luta contra o desemprego. (SINGER, 1998:82)

Assim, o já clássico debate sobre o cooperativismo e Economia Social e/ou Solidária reapareceu, neste momento de reestruturação e transição tecnológica e organizacional, associado à adoção das políticas neoliberais, remetendo às expectativas ditas “utópicas” do passado quando o trabalho cooperado se manifestava como estratégia de transformação social baseada em ações ordenadas de solidariedade e impulsos autônomos das classes populares. Esse debate teve continuidade pela noção de Economia Social na América Latina e, hoje, sobretudo no Brasil, pela denominação de Economia Solidária ou ainda pela noção de Economia Popular Solidária, relacionando-se a perspectivas teóricas, políticas e ideológicas diversas. (BOCAYUVA, 1997).

Realizando contextualização a Timor-Leste, observa-se que este não participou do mesmo processo de Reestruturação Capitalista brasileiro em função principalmente de se tornar independente de fato a partir de 2002 – em 1975 é proclamada a independência unilateralmente⁹ pela FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente)¹⁰, mas em seguida ocorre a invasão indonésia, sendo que apenas em 2002 ocorre a restauração da independência. Contudo, Timor-Leste antes e pós restauração da independência, esteve na periferia do sistema capitalista, sendo que se coloca como República Democrática de Timor-Leste (RDTL) num período talvez mais selvagem do capitalismo global (Singer, 2008). Cabe ressaltar sua contextualização geográfica situando-se junto

⁸ Silva (2008), define Economia Fulidaidai na língua Tétum (língua oficial de Timor-Leste juntamente com o português): O presente conceito, se define como solidariedade social. Significa ajudar e cuidar dos membros o tempo todo, em situação favorável ou adversa.

⁹ Independência de Portugal proclamada pela FRETILIN.

¹⁰ Partido Político responsável pelas lutas de independência de Timor-Leste – primeiramente de Portugal e depois da Indonésia.

aos países do sudeste asiático, com destaque para o bloco econômico ASEAN (Associação de Nações do Sudeste Asiático), bloco este tido como principal eixo neoliberal da região em que Timor-Leste está caminhando para participar como membro. Nesse sentido, pôde-se realizar a presente comparação entre formas pedagógicas que englobem princípios da Economia Solidária, no caso a Pedagogia da Terra (Brasil) e Pedagogia Maubere (Timor-Leste), mais especificamente a educação no campo tida como Educação Popular.

Pedagogia da Terra

Segundo Gadotti (2005a:17), em 1979 iniciou-se a discussão referente ao conceito de sustentabilidade posta pela ONU, porém o que se observa é muito de uma mera consideração apenas do ambiente separada do social. Nesse sentido, a pedagogia da Terra surge levando em consideração o homem tido dentro desse ambiente. Além disso, essa pedagogia surge como uma educação sustentável que é o oposto da Educação para a competitividade. (GADOTTI, 2000:42). Assim, Levado às suas últimas conseqüências, a utopia ou projeto do “desenvolvimento sustentável”, coloca em questão, não só o crescimento econômico ilimitado e predador da natureza, mas o modo de produção capitalista. Ele só tem sentido numa economia solidária, numa economia regida pela “compaixão” e não pelo lucro. (Gadotti, 2005a:18). Como salienta Gadotti (2000:35), é justamente porque a Economia Solidária é um ato pedagógico que se coloca a necessidade de construir uma pedagogia da Economia Solidária (Pedagogias da Terra e Maubere). As pedagogias clássicas, segundo esse autor, não dariam conta da riqueza dessa nova realidade econômico-política que, hoje, estaria se constituindo. Seria preciso, por meio da formação, por meio dos processos educativos empoderar as pessoas pela dissolução do poder nelas, em todos e todas. Por isso a educação seria essencial para o avanço da Economia Solidária. Empoderar não é ter mais poder individual, mas reinventar o poder, conquistar autonomia, ser mais.

De um lado, existe uma forte tendência, fundada numa perspectiva neoliberal e neoconservadora, que reduz a escola e a sua qualidade à competitividade e, de outro, uma tendência concreta, surgindo na base da sociedade e que chamamos de “educação cidadã”, fundada numa visão democrática e participativa da educação. A primeira apóia-se na lógica da competitividade, que comanda a mercoescola; a segunda, na lógica da solidariedade. (ROMÃO apud GADOTTI, 2000:45)

De forma geral, a Pedagogia da Terra está estritamente ligada a Educação Popular/Educação do Campo/Economia Solidária, levando em consideração objetivos de uma educação emancipatória. Sendo “um projeto histórico nascido da rica tradição latino-americana da educação popular.” (GADOTTI, 2000:45). “Surge como algo complementar as categorias freireanas¹¹ e marxistas, como *dialogicidade* e *dialeticidade*, a validade de uma pedagogia dialógica ou da práxis.” (GADOTTI, 2000). Nesse sentido, segundo Martins (2012:104), camadas populares que, desprovidas do acesso à Educação, principalmente do Ensino Superior, “se organizam em movimentos que, dentre as suas demandas, procuram ter o acesso a tais direitos, promovendo assim um processo de democratização.” (MARTINS, 2012:104). Democratização esta, como umas das principais bases do processo Educativo tido internamente a Economia Solidária. Assim, ainda segundo Martins (2012:104), se tem a “Pedagogia da Terra: os movimentos sociais do campo, que partem de demandas específicas (formação de professores e profissionais para sua ação), acabam por contribuir para demandas mais amplas de cunho social e, de maneira geral, com o processo de democratização como um todo.”

A Pedagogia da Terra, surge através de uma educação tida como popular. Essa pedagogia, consiste numa ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares da sua realidade social, constroem um processo formativo, apropriando-se dos tradicionais espaços universitários. (MARTINS, 2012:105)

Como grande exemplo, tem-se o caso do principal movimento social do campo brasileiro: o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra). Este que, através de umas de suas lutas, busca o acesso à

¹¹ Igualmente a Pedagogia Maubere

Educação, demonstrando pelo “reencontro do camponês com a terra e, por conseguinte, consigo mesmo, já que ela representa sua raiz.” (GUARDA, 2010:29). Através desse reencontro que destaca um ensino político relacionado ao cotidiano dos trabalhadores e, não num *ensino inútil* como citado anteriormente, “são criados os processos pedagógicos que originam os aprendizados do trabalhador no ato da produção e do cuidado com a mesma.” (GUARDA, 2010:29). Assim, “a expressão Pedagogia da Terra é também o nome dado pelo MST ao seu curso de formação de educadores. (GONSAGA, 2008:8)

(...) a designação Pedagogia da Terra emergiu no primeiro curso de magistério, em 1998, na Universidade de Unijuí, no Rio Grande do Sul. Os estudantes do MST não aceitaram a denominação ‘acadêmicos’ e utilizaram o termo Pedagogia da Terra como título de um jornal que informava aos outros estudantes da universidade quem eram e de onde vinham. O termo ganhou espaço no MST e foi utilizado para denominar a primeira turma do curso de Pedagogia.” (Araújo, 2005 apud Carvalho e Rocha, 2006:62).

Como principal objetivo desta pesquisa, buscou-se realizar a comparação entre a Pedagogia da Terra ligada ao MST e, a Pedagogia Maubere ligada a UNAER, para que se possa compreender essa Pedagogia *Timoriana*.¹² ou ainda a *Eskola Fulidaidai*.

Pedagogia Maubere

Essa pedagogia, específica de Timor-Leste, surge no período em que Timor esteve sob domínio indonésio. Segundo (SILVA, 2014; ACÁSSIO, 2005), constituiu-se baseada em Paulo Freire, Lenin, Mao Tsé Tung, Amílcar Cabral e demais literaturas de cunho marxista. No caso, as principais siglas envolvidas com essa forma pedagógica foram o partido político FRETILIN e UNETIM (União Nacional dos Estudantes de Timor). Ambos movimentos, “iniciaram uma marcha de combate o analfabetismo e consciencializar os timorenses para defenderem os seus direitos com dignidade. (...) Ao longo do período da luta, a educação serviu como arma política.” (SILVA, 2014:79). Como forma de ilustrar esse período, segundo Nicolau Lobato (apud SILVA, 2012:2) em relação ao movimento escolar,

Three months after the Indonesian invasion, a media release transmitted via Radio Maubere quoted the RDTL Prime Minister Nicoulau Lobato: “In the short period of three months since December, we have set u 90 schools with more than 9000 people learning to read and write through a genuine method which develops political awareness.

Após restauração da indenpendência¹³, há o surgimento da UNAER. – *movimento tido como participante do processo de formação da Eskola Fulidaidai*. A organização da UNAER a partir da saída do Estado indonésio (e do quase monopólio do uso da terra por parte das forças ocupantes) surgiu como um movimento local na tentativa de enfrentar tais dificuldades, na luta pelo direito a terra, no intento de melhorar a gestão dos processos de plantação e da organização de pequenos coletivos de trabalho agrícola - chamados por eles de slulu. (LUCCA, 2014:1)

Nesse sentido, como resultado de uma demanda da UNAER ao Kadadalak Sulimutuk Instituto, tem-se a formação da Escola Fulidaidai, em função principalmente de o setor agricultura não ser prioridade, e educação adulta para o camponês também ser um componente muito importante para a validação dos princípios éticos da sociedade timorense. (SILVA, 2014:81). Nesse mesmo sentido, acrescenta que, a “Educação Popular que culmina a natureza da nossa história da educação actual estava ligada a opressão do regime da indosnésia. (...) O que surge agora é uma forma de educação com sua complexidade própria.” (SILVA, 2014:80). Complexidade esta que se diferencia geograficamente em relação a Peadagogia da Terra, porém na sua essência, observam-se os mesmos pontos.

¹² Pedagogia Timoriana, é o termo posto por Silva (2014)

¹³ Em 1975 é declarada de forma unilateral (FRETILIN), a independência de Timor-Leste perante Portugal. Porém 3 meses depois, a Indonésia invade Timor. Este, restaurando sua independência apenas em 2002.

As Pedagogias e seus princípios

O exposto até o momento foi para chegar ao que se tem como Educação Popular no campo, ligado a uma mudança de paradigma relacionado a uma Economia alternativa e alterativa. Essas formas de Economias que são denominadas de Economia Solidária na América Latina e Economia Fulidaidai no Timor-Leste, se mostram como formas econômicas distintas ao Capitalismo, principalmente por suas bases estarem ligadas ao cooperativismo, mais especificamente as formas de agricultura familiar, numa lógica que difere da lógica mercadológica do agronegócio. Em outras palavras, segundo Lucca (2014:4), a escola Fulidaidai busca “incentivar a agricultura em cooperativa estabelecendo uma relação mais adequada e distanciada da dinâmica predatória da economia de mercado típica dos produtos primários dos países subdesenvolvidos.” De forma complementar, Soares (2014:64), acrescenta que o “importante que o esforço para este efeito não se pode ignorar ou pôr de lado a sustentabilidade ambiental para deixar também espaço ao crescimento econômico em outros setores em determinados aspectos.”

Observa-se então que, os surgimentos dos processos educativos (Pedagogia da Terra e Pedagogia Maubere), surgem de uma Educação Popular ligada a Movimentos Sociais do Campo. No Brasil ve-se o MST e, em Timor a UNAER. Ambos movimentos possuem como principal pauta de lutas a reforma agrária e buscam uma agricultura que seja sustentável de fato, considerando o homem.

No Brasil, surge algo novo em relação ao Ensino formal Superior, o chamado curso de Pedagogia da Terra. Curso este, ligado a formação de formadores para dentro dos movimentos sociais do campo. Em Timor, está em surgimento, a Escola Fulidaidai. Escola esta que possui a mesma pretensão de formar formadores internamente aos agricultores da UNAER, isto é,

Oferecer aos agricultores de Ermera, jovens e adultos, uma escola alternativa capaz apresentar conhecimentos teóricos e práticos sobre os problemas vividos no dia a dia. (...) Preparar agricultores para tornarem-se, eles mesmos, professores-formadores da Escola Fulidaidai, visando o futuro processo a auto-formação dos agricultores e a sustentabilidade do curso. (LUCCA, 2014:3)

Porém ainda não se constitui dentro do mesmo padrão de ensino superior, se comparado com a Pedagogia da Terra. Contudo, a Escola Fulidaidai, se liga a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e pelo fato de possuir envolvimento com o Instituto de Estudos de Paz e Conflito.

Considerações Finais

As formas pedagógicas aqui expostas, retratam em sua essência a mesma luta, tendo diferenças, mas que se tornam ínfimas perante as bases teóricas e práticas tanto da Pedagogia da Terra, quanto da Pedagogia Maubere. Ambas buscam portanto, uma educação solidária, cidadã, democrática e alterativa. A Educação popular surge como uma alternativa aos problemas educacionais atuais, mas também se mostra como algo extremamente político e econômico, no sentido de um desenvolvimento humano de fato que, tenha em sua essência a sustentabilidade.

Referências

- ACÁCIO, Manuel (2005). A última bala é a minha vitória: A história secreta da resistência timorense. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.
- BOCAYUVA, P. C. C (1997). Desenvolvimento sustentável e estratégia solidária. Proposta, 75, SP.
- CARVALHO, Luzeni F. de O.; ROCHA, Maria I. A (2006). Pedagogia da Terra. Revista Presença Pedagógica. V.12, nº 72, Belo Horizonte, 60-65.
- FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1994). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra.

- GADOTTI, Moacir (2005). Educar para um outro mundo possível. São Paulo, Publisher.
- GADOTTI, Moacir (2000). Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis.
- GADOTTI, Moacir (2005a). Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade Revista Lusófona de Educação, 2005, 6, 15-29
- GONSAGA, Eliana Aparecida (2008). A educação no MST e sua relação com a perspectiva freireana. Disponível em:
<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/FPF2008/TrabalhoLiliGonsaga/artigo_completo_forum_Paulo_Freire.doc> Acesso em: 01 outubro 2014.
- GUARDA, Nara Maria da Silva Foss (2010). A gênese da primeira turma de pedagogia para educadores do campo da Unioeste. Cascavel: UNIOESTE.
- LEITE, Kelen Christina (2011). A reestruturação capitalista da sociedade e o ressurgir da economia solidária. Estud. Sociol, Araraquara, v. 16, n. 31, p. 421-446.
- LUCCA, Daniel de (2014). PQLP/CAPES. Instituto Ekonomia Fulidaidai-Slulu: Contexto e Ações do PQLP. Relatório de atividades. Dili. 11 p.
- MACIEL, Karen de Fátima (2011). O Pensamento de Paulo Freire na trajetória da Educação Popular. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344.
- MARTINS, Fernando José (2012). A Pedagogia da Terra: Os sujeitos do campo e do ensino superior. Educação, Sociedade & Culturas, nº 36, 103-119
- SOARES, Leonardo F. (2014). Diversificação agricultura: Matéria para a Escola Fulidaidai-Slulu, Ermera Timor-Leste. In: Simpósio de Educação: Ciência e Cultura em Timor-Leste, 1, 2014, Dili: UNTL, 2014. p. 64-67.
- SILVA, Antero Benedito (2008). Fulidaidai: Dalan Kultural ba Dezenvolvementu Kooperativu. Disponível em:
<<http://klaak-semanal.blogspot.com/2008/03/fulidaidai-dalan-kultural-ba.html>> Acesso em: 01 setembro 2014.
- SILVA, Antero Benedito (2012). Literacy Model of the Maubere Pedagogy. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace and Conflict Studies Institute).
- SILVA, Antero Benedito (2014). Pequena e Complexo: Os desafios da educação timoriana. Veritas, Dili, v. 2, n. 3, p. 79-82.
- SINGER, Paul (2008). Economia Solidária 1. In: Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo. Disponível em:
<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=169>. Acesso em: 12 novembro de 2012.
- SINGER, Paul (1998). Uma utopia militante: repensando o socialismo. Rio de Janeiro: Vozes.

O “Segundo Milagre Maubere”?

Reflexões sobre o processo político de descentralização e seu enquadramento histórico

Rui Graça Feijó
CES – Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra – Portugal

1. Introdução

No início do corrente ano, Xanana Gusmão referiu-se ao processo de descentralização que está em estudo nos gabinetes governamentais, em resposta a um mandato claro da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL), como um “segundo milagre maubere” (Pereira, 2014). O articulado da CRDTL deixa um amplo campo para escolhas políticas que se situam entre dois polos – um que considera apenas a desconcentração de serviços, e outro mais ambicioso e de maior impacto que pressupõe uma devolução de poderes. Qualquer das soluções possíveis requer uma articulação nova entre o poder do estado central e os vários poderes locais existentes, os quais são dotados de espessura histórica e densidade social, e constituem elementos fundamentais na organização da vida quotidiana das populações. Daí que o processo de descentralização seja parte integrante do programa de reforço da democracia timorense, entendida esta não apenas como um mero conjunto de procedimentos de tomada de decisão, mas enquanto mecanismo de empoderamento dos cidadãos, qualquer que seja o quadro cultural em que se movem. O presente ensaio pretende fazer uma discussão sumária do processo de descentralização, começando por identificar o mandato constitucional (secção 2), e debatendo em seguida as várias acepções do termo “descentralização” na literatura política (secção 3). De seguida detém-se no quadro histórico de longa duração, procurando colocar em evidência traços estruturais da cultura política timorense (secção 4), pano de fundo indispensável para se compreender o quadro de opções que, desde 2002, têm vindo a ser apresentadas (secção 5). Finalmente, apresentam-se algumas brevíssimas reflexões sobre a relação que se pode estabelecer entre o processo de descentralização e a consolidação e aprofundamento do regime democrático que vigora em Timor, e que é sempre passível de aperfeiçoamentos (secção 6).

2. O mandato constitucional

A CRDTL dedica vários artigos à natureza da administração pública, inscrevendo o processo de descentralização na arquitectura geral do estado, e atribuindo aos órgãos de poder local um papel relevante no equilíbrio de poderes e inscrevendo-o no sistema de freios e contra-pesos (*checks and balances*). Logo nos princípios fundamentais que enuncia (Artº 5.1) se refere que “o Estado respeita, na sua organização territorial, o princípio da descentralização da administração pública”. Mais adiante, no capítulo dedicado à “organização do poder político”, o Artigo 72.1 sobre poder local refere que “o poder local é constituído por pessoas colectivas de território dotados de órgãos representativos, com o objectivo de organizar a participação dos cidadãos na solução dos problemas próprios das suas comunidades e promover o desenvolvimento local, sem prejuízo da participação do Estado”. Já o Artigo 71.1 estabelecia que “o governo central deve estar representado a nível dos diversos escalões administrativos do território”. Finalmente, o Artigo 63.1 (sobre participação política) considera que “a participação directa e activa de mulheres e homens na vida política constitui condição e instrumento do sistema democrático”.

Estes quatro artigos emergem como o coração do mandato constitucional (Amaral, 2013), atribuindo ao processo de descentralização um papel activo no desenvolvimento da democracia ao permitir criar estruturas estatais adequadas, a vários níveis, que fomentem a partilha de responsabilidades pelas decisões tomadas entre o estado central e os cidadãos directamente afectados por essas mesmas decisões. No entanto, ainda há mais referências pertinentes na CRDTL.

O Artigo 69 determina que “os órgãos de soberania, nas suas relações recíprocas, e no exercício das suas funções, observam o princípio da separação e interdependência de poderes estabelecido na Constituição”. Se a questão da separação é mais comum em documentos desta índole, a referência à interdependência reforça a ideia de que o edifício constitucional é constituído por diversos pilares em equilíbrio, e qualquer falha num deles poderá comprometer o regular funcionamento das instituições como um todo. O Artigo 65 refere explicitamente que “os órgãos eleitos de soberania e do poder local são escolhidos através de eleições, mediante sufrágio universal, livre, directo, secreto, pessoal e periódico”, colocando assim o poder local a par dos órgãos de soberania no respeito pelo princípio democrático da legitimidade eleitoral.

Também o Artigo 137.2 merece referência aqui, já que estipula que “a administração pública é estruturada de modo a evitar burocratização, aproximar os serviços das populações e assegurar a participação dos interessados na sua gestão efectiva”. Finalmente, uma palavra especial para um artigo fundamental que surge logo no início do texto constitucional. O Artigo 2.4. determina que “o Estado reconhece e valoriza as normas e os usos costumeiros de Timor-Leste que não contrariem a Constituição e a legislação que trate especialmente de direito costumeiro”. Este reconhecimento, em termos muito amplos e inclusivos, dos princípios costumeiros é um elemento absolutamente crucial do mandato constitucional, e nem por ter uma formulação abrangente pode ser esquecido quando nos debruçamos sobre a organização política das diversas comunidades. A ele deve estar particularmente atento o Parlamento Nacional, a quem a CRDTL comete a tarefa de traduzir o seu mandato em legislação ordinária (Artigos 5.2., 71.4., e 72.2.).

O que importa sublinhar aqui é que o mandato constitucional abraça uma visão que vai mais além de uma mera construção administrativa. Pelo contrario, é muito claro sobre a necessidade de se forjar um verdadeiro contrato social entre a sociedade no seu conjunto e as instituições de governança a todos os níveis, sem o qual se poderia correr o risco de construir um estado fantasma, dotado de recursos materiais mas incapaz de mobilizar as formas reconhecidas de legitimidade social (Lemay-Hébert, 2012: 476). Importa antes de prosseguirmos tentar indagar de que falamos quando usamos o termo “descentralização”

3. Noções de descentralização

Até a este momento, temos utilizado o termo “descentralização” numa perspectiva muito ampla para significar a atribuição de diferentes responsabilidades (administrativas, fiscais, políticas, etc) a partir do estado central para qualquer instância de poder a nível local. Contudo, debaixo deste grande chapéu, é possível encontrar modelos precisos que transformam o princípio em diferentes formas concretas. Vale a pena resumir aqui as principais opções.

As três variantes da descentralização que mais se têm manifestado são a desconcentração, a delegação e a devolução. Recorrendo a Litvak, Ahmad e Bird (1998: 4-6), “desconcentração” ocorre quando um governo central dispersa a responsabilidade por alguns dos seus serviços pelas suas dependências regionais, e não implica a transferência do poder de decisão para níveis mais baixos e próximos dos cidadãos. A “delegação” é outra forma específica que se caracteriza por uma transferência de responsabilidades de decisão e a administração de funções públicas para governos locais ou organizações semi-autónomas que não são completamente controladas pela instância superior, mas a quem não deixam de prestar contas pelas acções desenvolvidas. Finalmente, a “devolução” refere-se a situações nas quais o governo central transfere autoridade para unidades orgânicas de nível inferior, que geralmente dispõem de fronteiras geográficas bem definidas no interior das quais exercem a sua autoridade e realizam funções públicas, e cujos membros são responsáveis perante o conjunto dos cidadãos dessas unidades. Nestes termos, poderemos ver que existe um contínuo entre dois polos, sendo que a autonomia cresce do polo “desconcentração” para o polo “devolução”.

O elemento crítico a reter para o nosso propósito refere-se às implicações que os vários modelos têm em termos de “accountability” (responsabilização) – o elemento chave da gestão e administração da coisa pública, na medida em que é através deste princípio que aqueles que ocupam lugares públicos são escrutinados pelos seus concidadãos, obtendo ou não o seu assentimento para continuar nos seus postos (Kingsbury, 2010: 36). Deste ponto de vista, tanto o modelo de “desconcentração” como o de “delegação” operam de acordo com a ideia que a responsabilização se exerce no sentido ascendente, dos órgãos que tomam decisão para a sua tutela, o que reforça a sua limitada autonomia. Pelo contrário, o modelo de “devolução” baseia-se firmemente numa responsabilização descendente, que articula os órgãos de poder com a cidadania. Neste sentido, pode-se dizer que o objectivo democrático do auto-governo a todos os níveis é mais facilmente atingível através de uma via de “devolução” do que qualquer das outras alternativas.

Vejamos agora o quadro histórico dos poderes locais em Timor-Leste para aquilatarmos do modo como o processo descentralizador poderá ser operacionalizado num quadro democrático.

4. Quadro histórico de longa duração

Pouco sabemos da organização política da ilha de Timor antes da chegada dos primeiros europeus, que passaram a registar em documentação escrita as suas observações. Sabemos que estaria em contacto com outros povos, tanto através da navegação chinesa que aqui buscava o sândalo, como das relações com o reino javanês de Majapahit, mas nada nos permite vislumbrar a organização interna da ilha a partir desse conhecimento.

As fontes portuguesas mais antigas dão conta da existência de duas importantes estruturas de poder, a que chamaram “provincias”: Servião e Belo (Hagerdal, 2006). No entanto, a natureza do poder nessas entidades permanece obscuro. Parece ser possível afirmar que não se tratava de entidades politicamente centralizadas com território próprio e forças convencionais. A existência de duas entidades também não parece poder significar que a ilha estivesse politicamente dividida. Aqueles que identificam os Belos com Wehali tendem a reconhecer que esta entidade exercia um poder ritual sobre o conjunto da ilha sem entrar em conflito com Servião (Mattoso, 2005: 30-31; Hagerdal, 2006: 54). A interpretação para que me inclino sublinha a coexistência de um poder ritual ou espiritual em paralelo com outro mais politicamente orientado, mas que estabeleceriam relações de complementaridade. Seja como for, o governador português Afonso de Castro reconheceu, já o século XIX ia a meio, que “a unidade política não existe em Timor, a centralização não é conhecida” (citado in Roque, 2011: 101).

Um segundo nível de organização reconhecido tanto pelos portugueses como pelos holandeses desde os primórdios das suas presenças era constituído por *reinos* ou *rejken*. Hagerdal propõe que estas unidades sejam encaradas como chefaturas, dada a pequena população dos seus territórios, a sua natureza mais hierárquica que burocrática, e as dificuldades que teriam em exercer qualquer influência fora das suas estreitas fronteiras (Hagerdal, 2007: 8).

Mencionados em diversas fontes desde Pigafetta nos anos de 1520 ou de Tomé Pires na sua *Summa Orientalis*, os reinos de Timor eram às dezenas. Em 1811 o Conde de Sarzedas mencionava 62 – 46 no país dos Belos, 16 no Servião. Mais tarde, o número de reinos na metade portuguesa da ilha variaria entre 47 e 54 (Roque 2011: 91).

Estas unidades políticas que precedem a chegada dos europeus podem ser caracterizadas pela confluência de um território limitado e uma existência de uma certa dualidade de poderes – uma de natureza mais política, encarnada por indivíduos a que se chamavam *liurais*, outra por indivíduos investidos de autoridade ritual e simbólica (Roque, 2011: 92). No seu seio operava um sistema baseado em marcadas hierarquias sociais, nas quais uma aristocracia local detinha as rédeas do poder, e no princípio da transmissão hereditária das funções políticas e rituais. Estes reinos constituiriam a mais elevada forma permanente de organização do poder com estabilidade territorial, e os conceitos de legitimidade a eles associados haveriam de mostrar uma grande resiliência com o passar dos anos.

Por outro lado, cada reino era composto por “uma rede de unidades socio-políticas mais pequenas, semi-independentes entre si, constituídas por grupos de aldeias, e comumente chamadas *sukus*” (Roque, 2011: 94). Estes *sukus* eram governados por uma aristocracia militar, frequentemente designada por *datos*, que desempenhavam um papel importante no apoio aos *liurais* dos seus reinos. Tanto o princípio da hereditariedade como o da diferenciação social marcada estavam igualmente presentes neste nível de organização. Os *sukus*

podem igualmente ser encarados como uma constelação na qual as unidades básicas seriam os moradores locais ou *knua uma* (Ospina & Hohe, 2002: 20). Esta expressão inclui o termo *uma*, que poderíamos traduzir por “casa” na acepção larga em que este termo se refere a uma construção física e a uma entidade de parentesco. É nesse sentido que concordo com Brigitte Renard-Clamagirand quando afirma que “a nível colectivo, a organização social [dos Timorenses] baseia-se numa hierarquia de casas em torno da casa dos seus chefes” (1982: 293).

Olhando agora para o sistema político autoctone das sociedades Timorenses, torna-se visível que o elemento crítico que constitui o tijolo dos edifícios institucionais é a noção de “casa”. As casas não são todas iguais, e isso constitui um elemento de clivagem social, e mesmo de exclusão. Casas hierarquicamente ordenadas podem co-existir num mesmo território e conduzem ao aparecimento de chafaturas locais. O *suku* é o primeiro nível de organização formal, mesmo que por sua vez comporte no seu seio unidades mais pequenas. Um grupo de *sukus* organiza-se sob a influência de um chefe mais importante e formam o que chamamos de reinos. O grupo dominante de cada *suku* constitui a aristocracia destes reinos, que podem ser considerados como as mais importantes estruturas de poder territorialmente definidas – muito embora seja possível que pudessem reconhecer formas de poder superior, nomeadamente com legitimidade para procurar maneiras de solucionar conflitos, como poderia ser o caso de Wehali (Hagerdal, 2006: 57). Contudo, estas entidades de natureza superior nunca possuíram definição territorial clara, nem a sua legitimidade era autónoma em relação à que prevalecia ao nível inferior.

Não podemos esquecer que “as tradições culturais locais não são relíquias de um passado mítico e idealizado, mas adaptações sucessivas e dinâmicas às intervenções dos estados coloniais” (McWilliam, 2008: 138). A configuração com que podem sobreviver hoje em dia é tributária de uma longa experiência de relações com poderes exteriores, como sejam o colonialismo europeu, o neo-colonialismo indonésio e, mais recentemente, a presença da “comunidade internacional”. Vejamos os seus traços gerais.

A presença portuguesa em Timor, nos dois séculos que se seguiram à visita original, foi muito débil. Apenas em 1701 seria nomeado o primeiro governador, António Coelho Guerreiro, que se instalou em Lifau (Oecussi), e iniciou um longo período de contactos permanentes. Incapaz de encontrar um chefe que falasse em nome de toda a ilha, o governador virou-se para uma miríade de chefes locais com os quais estabeleceu formas de acomodação. A partir de então, o poder na ilha deixou de poder ser encarado apenas em função das suas origens ancestrais, e passou a resultar do jogo de influências mútuas entre dois mundos. Os reinos timorenses podem “ser encarados a partir de então como entidades que emergiam numa zona de contacto entre a cultura e a política timorenses e a administração portuguesa, formas colectivas que se desenvolveram ao longo do tempo no exacto ponto onde as autoridades dos timorenses e dos portugueses se encontravam” (Roque, 2011: 92).

Os portugueses ofereceram aos chefes locais insígnias de autoridade, como bandeiras e tambores – uma decisão inteligente que fazia apelo à tradição local de venerar relíquias. Noutra plano, os portugueses também decidiram outorgar títulos de nobreza – incluindo o reconhecimento do prestigioso título de rei – bem como de patentes militares (brigadeiro, coronel, major, capitão, etc) aos chefes locais, reforçando dessa maneira o seu estatuto hierárquico e a articulação com as estruturas de poder colonial. A prevalência do poder externo baseava-se assim em contratos e alianças “através das quais os reis locais viram oportunidades de aumentar o seu poder se se aliassem com os estrangeiros” (Hagerdal, 2007: 28). Como moeda de troca para o seu apoio material e simbólico, os portugueses exigiam dos locais a obediência a certos princípios e o cumprimento de obrigações, nomeadamente cobrando impostos e corveias que por vezes eram pesadas e podiam mesmo pôr em causa a sua legitimidade junto dos seus concidadãos.

Até meados do século XIX manteve-se este esquema de “dominação indirecta” através do qual os portugueses restringiam os seus contactos aos *liurais*, então os chefes dos chamados reinos, e não tentavam sequer uma aproximação a qualquer nível de organização mais próximo da base, como seriam os *sukus*. Em meados de Oitocentos os ventos do colonialismo começariam a mudar, e após a Conferência de Berlim (1885) uma nova abordagem, agora baseada no conceito de ocupação efectiva do território, viria a prevalecer. Uma série de governadores “modernizadores” como Afonso de Castro (1859-1863) e sobretudo Celestino da Silva (1894-1908) tiveram então um desempenho que se traduziu numa marca profunda na administração colonial. Para tal, a autoridade do governador passou a ser parcialmente distribuída por novas unidades administrativas territoriais – os distritos – chefiadas inicialmente por figuras militares. Cada uma destas unidades abarcava diferentes reinos autoctones que subsistiam na medida em que “assegurassem, pelo menos de forma rudimentar, um grau de

institucionalismo que garantisse a manutenção da ordem e da estabilidade” (Figueiredo, 2011: 115). Desta forma, a autoridade central dava um passo no sentido de se aproximar das populações dispersas pelo território, ao passo que as relações com as autoridades autoctones permanecia sensivelmente identica. Só após as “campanhas de pacificação” do governador Celestino da Silva e da derrota de Revolta de Manufahi (1911-1912) se tentaram introduzir alterações (Figueiredo, 2009: 42) para se acomodarem melhor aos interesses coloniais. Quando os líderes locais se mostravam pouco cooperantes, então podiam ser destituídos e substituídos por gente escolhida a dedo pelas autoridades portuguesas. Alguns reinos foram abolidos e outros fundidos em novas unidades com vista a quebrar a resistência que ofereciam (Babo Soares, 2006: 64).

Com a instalação do Estado Novo (1932-1974) em Lisboa, novas medidas de administração colonial foram experimentadas. Em 1934 dão-se dois passos: por um lado afastam-se os militares da administração dos distritos, passando-a progressivamente para civis; por outro, criam-se os “postos administrativos” (Figueiredo, 2011: 144) que, se não correspondiam inteiramente ao mapa dos reinos autoctones, dele se aproximava em grande medida – criando assim uma representação do poder colonial exactamente ao mesmo nível da estrutura mais elevada de poder autoctone. Com este passo, a administração colonial passou a dispor de um canal mais directo para chegar onde nunca havia ido, ou seja, ao nível dos *sukus*. Segundo Sofi Ospina e Tanja Hohe, “o chefe de posto trabalhava com os chefes de *suku*. Estes deveriam ser alfabetizados, falar algum português e passar as ordens do governador para o povo” (2002: 47). No entanto, o modelo não funcionava em pleno na medida em que, como disse certeiraemente o administrador colonial Pinto Corrêa, o Timor Português era uma caso de “colonialismo sem colonos” (1944: 346) – faltava o elemento humano, e nessas circunstâncias a necessidade de negociação entre os colonos e as autoridades autoctones manteve-se. Depois da II Guerra Mundial, novas medidas, mas sobretudo cosméticas. Os “postos administrativos” deram lugar a “sub-distritos com pequenas alterações de fronteiras, e os distritos mantiveram-se em numero de 13 (LGOS: 39). Quando a Revolução dos Cravos abriu as portas de um novo futuro para o território, o Timor Português tinha um governador central, treze distritos, 65 sub-distritos e uma miríade de *sukus*. Estava criado o esqueleto da administração territorial moderna

Com a invasão de Timor-Leste pela Indonésia, o sistema da administração territorial foi mantido no essencial, uma vez que tinha correspondencia no esquema em vigor nesse país. Timor-Timur, a 27ª província da República Indonésia, tinha no vértice da administração um governador nomeado por Jakarta. Sob as suas ordens havia 13 *Kabupaten* liderados por um *Bupati* nomeado superiormente, e no nível imediatamente inferior encontramos os *Kecamatan* administrados por um *Camat*, também ele nomeado. Todo este edifício assentava no princípio centralista da responsabilização ascendente, e na prática vivia à sombra da administração militar que detinha um poder efectivo no território superior àquele que uma leitura meramente institucional poderia levar a supor

Ao nível mais baixo da escala vamos encontrar os *sukus* agora designados por *Desa*, cujo chefe era o *Kepala Desa* e as aldeias (*Dusun*) lideradas pelo *Kepala Dusun*. Em 1982, uma novidade foi introduzida que poderia ter tido alcance significativo, não fora o contexto em que ocorreu. Os indonésios estabeleceram então o princípio das eleições para a escolha dos *Kepala Desa* e *Kepala Dusun*, tentando por essa via abolir posições de poder junto das comunidades estribadas na hereditariedade e nos princípios culturais a que as populações estavam mais habituadas (Ospina & Hohe, 2002: 54). Mas o tipo de competição que inauguraram não pode ser considerado de tipo democrático, dadas as restrições impostas à liberdade de expressão e de candidatura. Na verdade, estas eleições eram preparadas pelo *Camat* em contacto com os habitantes dessas localidades, por forma a apurar três nomes que posteriormente seriam sujeitos a votação (caso não levantassem objecções junto dos superiores, nomeadamente dos militares). A escolha desses nomes por essa via acabava também por revelar o peso determinante que as formas tradicionais de legitimação política ainda mantinham, e que não mostrou tendência para diminuir.

A história de Timor-Leste durante esses 24 anos é também a história da Resistência do povo à ocupação. Se por um lado uma parte da Resistência era composta por verdadeiros profissionais da luta – tanto na frente militar como nas frentes clandestina e diplomática – a verdade é que esse punhado de heróis dispunha de uma vasta teia de apoios por todo o território. Essa rede era composta por *celcoms*, a nível de aldeia, e de *nureps*, a nível dos *sukus* – instâncias que, em certo sentido, se perfiguravam na sombra como resposta à administração indonésia a partir das unidades mais básicas de território. Por isso é possível afirmar que “enquanto o envolvimento das autoridades tradicionais com os portugueses e com os indonésios nunca foi muito importante, eles envolveram-se profundamente com o movimento de resistência” (Hohe, 2004: 83). As estruturas da Resistência também

acompanhavam a divisão administrativa ao criar *Secretariados de Zona*, correspondendo grosso modo aos sub-districtos.

Em breves palavras: a Resistência criou uma rede de unidades territoriais a nível local e regional, que espelhava a divisão administrativa do país. Os responsáveis por essas unidades tendiam a combinar uma dupla legitimidade: por um lado, e obviamente, uma legitimidade que lhes advinha da integração num amplo movimento nacional de oposição à presença indonésia; mas em grande número de casos os líderes locais juntavam também uma legitimidade advinda da sua pertença a grupos sociais que tradicionalmente eram incumbidos de posições de chefia. Esta dupla legitimidade contribuiu em não pequena medida para o sucesso da Resistência em criar um verdadeiro movimento nacional contrário à ocupação. Para os efeitos do nosso argumento, importa aqui sublinhar que não parece haver contradição entre as duas formas de legitimação do poder. Pelo contrário, o fortalecimento da Resistência deu-se precisamente a partir do momento em que assumiu como sua a bandeira da cultura política timorense.

Falta ainda uma palavra sobre o breve período em que Timor-Leste viveu sob a administração das Nações Unidas, e em que a questão do poder local se colocou a vários níveis que aqui não podemos desenvolver. Registemos apenas duas ocorrências

Por um lado, ocorreu uma tentativa por parte do Banco Mundial, assitido por outras agências internacionais, para impor “as suas aspirações em termos de engenharia social” (McWilliams, 2008: 130) com a implementação do *Community Empowerment and Local Governance Project (CEP)*, logo no ano 2000. Este programa visava dotar as comunidades locais de órgãos de poder democraticamente eleitos – mas entre outras condições, impunha a exclusão das chefias tradicionais e impunha uma paridade de género. O sucesso da iniciativa foi curto, e se alguém tinha sonhado em lançar desse modo as sementes de uma verdadeira democracia local, a verdade é que o projecto não teve continuidade nem sequer grande sucesso enquanto durou.

Por outro lado, e de forma mais realista, a UNTAET decidiu manter a estrutura administrativa herdada dos indonésios (e indirectamente dos portugueses), e deu-lhe um entendimento essencialmente burocrático, desligando-o de qualquer forma de expressão de poder regional ou local legitimamente constituído. Por exemplo: quiseram tomar as suas distâncias em relação às estruturas da Resistência, e insistiram em fazer o recrutamento de quadros através de um procedimento por concurso documental e análise de curricula, vindo este processo a resultar no facto de parecer ser dado tratamento preferencial a quem tinha tido uma vida tranquila sob o domínio indonésio e prosperado profissionalmente, em detrimento de outras figuras cuja legitimidade para assumir funções ressaltava de um conjunto de critérios bem diferente. Assim se explica a tensão existente em muitos locais entre as estruturas da UNTAET e aquelas que derivavam da rede de contactos da Resistência. No fundo, ao contrário do que sucedeu noutros casos de intervenção das Nações Unidas em processos semelhantes, como o Kosovo, a importância de olhar atentamente para as estruturas de poder local e regional como primeiro passo na construção de uma democracia, não foi considerada, em Timor-Leste, como uma prioridade (Matsuno, 2008: 55; Lemay-Hébert, 2012: 471) – e assim não pôde deixar qualquer marca positiva. No entanto, havia bons motivos para pensar que as transformações profundas que afectaram a sociedade timorense nas últimas décadas mereceria uma reflexão em torno do melhor modo de organizar o sistema de governo a todos os níveis. Antes de passarmos a analisar o que foi feito depois, é conveniente recordar aqui que se por um lado nos deparamos com a persistência de formas estruturadas de governo costumeiro a vários níveis – entendido como “as diversas formas historicamente situadas de praticas culturais e de convenções que evoluíram ao longo de gerações e que fundam abordagens legítimas à gestão dos assuntos locais” (McWilliams, 2008: 119) – por outro também verificamos que “a ideia do estado, ou pelo menos, de uma autoridade soberana exterior à qual as autoridades locais se submetem e à qual pedem orientações, está bem estabelecida em Timor-Leste, reflectindo uma longa história de acomodação aos poderes coloniais” (McWilliams, 2008: 131). É nesta confluência que se deve encarar o processo de reforma descentralizadora que a CRDTL prescreve para o país

5. Um mapa de opções

Confrontados com a necessidade de dar resposta legislativa a um mandato constitucional, cedo os governos timorenses se dedicaram ao estudo desta reforma. Logo o I Governo Constitucional elaborou, com apoios internacionais de relevo, e sob a batuta do Ministério da Administração Estatal, um documento que mapeia as várias hipóteses de solução, que ainda hoje constitui o esqueleto dos debates sobre este assunto – o *Local Government Options Study* (LGOS)- divulgado em Junho de 2003. Nele se consideram vários cenários a partir da constatação da existência de diversos níveis de administração descentralizada: o distrito, o sub-distrito e os *sukus*. Qualquer destas unidades de administração territorial é considerada e avaliada em termos das vantagens e desvantagens da sua manutenção. Curiosamente, o estudo reconhece que o “*suku* perene” é a “única instituição [de governo local e regional] que permanece mais ou menos intacta ao longo da história deste território”, com uma penetração no tecido social timorense que desafia os poderes do legislador. Em contraste com esta constatação, o estudo admite que as outras formas dispõem de uma espessura histórica mais débil e de um entrosamento social mais frágil, de tal modo que os seus autores se propõem, em vários dos cenários contemplados, manipular a bel-prazer os termos em que elas poderão subsistir.

O reconhecimento do papel relevante dos mais de 400 *sukus* existentes foi desde cedo assumido, e o I Governo Constitucional organizou, em 2004/2005, eleições para os seus órgãos de governo, entretanto definidos por lei (Lei 2/2004). Em 2009, o IV Governo Constitucional procedeu a uma revisão dessa mesma lei (Lei 3/2009), e de seguida a novas eleições. Não minimizo a importância destes passos, na medida em que pelo menos se introduziu uma alteração na natureza da autoridade local, passando de um modelo de autoridade sobre a comunidade para outro de representação dos seus interesses – como nos afirmam Martinho Pereira e Madalena Lete Koten (2012: 223). Isso mesmo foi claramente expresso por Joaquim Lopes, *xefe suku* de Raça (distrito de Lospalos) quando afirmou: “Agora é servir o povo, não é mandar no povo”. Mas o problema reside numa sede diferente: os novos *xefes suku* e demais eleitos locais foram deixados à sua sorte, “governando de acordo com as suas próprias visões dos seus direitos e obrigações, do que deve ser a lei e a ordem, o que não deixou de trazer problemas de legitimidade dentro da comunidade”, nas palavras de José da Costa Magno e António Coa (2012: 172). Ou seja: mesmo depois da revisão legislativa de 2009, as lideranças comunitárias eleitas por métodos democráticos bem definidos, não viram ser-lhes confiada nenhuma tarefa que possa ser encarada como pertencendo ao leque de competências do estado, nem para elas canalizados recursos financeiros que permitam o seu desenvolvimento, mas mantiveram-se na esfera das suas atribuições costumeiras. Numa palavra: as lideranças comunitárias não fazem parte da orgânica do estado timorense (como alias foi reconhecido pelo Tribunal Constitucional em 2009)

No que toca aos outros níveis de administração territorial, as opções tem-se sucedido sem resultados práticos. O governo liderado por Mari Alkatiri inclinou-se, em 2006, para um modelo que previa a eliminação dos distritos, a transformação dos 65 subdistritos em cerca de 30 a 35 “municípios”, e a criação de “regiões administrativas” que agrupavam estes últimos. A sua queda pouco tempo depois impediu que tal reforma se concretizasse. Os governos de Ramos-Horta e de Estanislau Aleixo da Silva não se pronunciaram sobre o assunto. Coube ao IV Governo Constitucional presidido por Xanana voltar a abordar esta reforma, desta vez parecendo inclinar-se para uma solução alternativa: transformar os 13 distritos em “municípios”, abolindo os sub-distritos. Esta proposta, plasmada num diploma legal próprio – Lei nº 11/2009, Lei da Divisão Administrativa e Territorial - foi acompanhada por anuncios sucessivos da realização de eleições para “municípios-piloto” inicialmente previstas para ter lugar em 2009, depois em 2010; em Abril de 2010 decidiu-se adiar o processo até 2013, depois das eleições legislativas, e quando o V Governo tomou posse, anunciou tão-somente que essas eleições se realizariam antes do fim do seu mandato em 2017 – e parece que nada há de mais concreto.

O modelo adoptado em principio pela administração de Xanana Gusmão, e que tem vindo a ser referido como de “pré-desconcentração”, baseia-se “na determinação de um grande controlo do governo central sobre o governo local, incluindo a assembleia legislativa local [ao mesmo tempo que] o governo central retém poderes de ratificação de todas as decisões dessa assembleia” (Raggragio & Everett, 2009). Mais importante sera ainda referir que “a lei não especifica qualquer função para os *sukus* no plano do governo local” (Raggragio & Everett, 2009).

Trata-se, a meu ver, de uma questão central do processo de descentralização, que podemos talvez compreender à luz de um singelo exemplo. No distrito de Lautém tenho contactado inumeros *xefe suku*. Um deles,

a que já nos referimos acima, descende directamente do anterior *xefe suku*, que esteve em funções entre 1946 e a data da sua morte em meados da década de 1980 – atravessando o período do colonialismo português, da primeira vaga de descolonização, e os primórdios da ocupação indonésia. Joaquim foi indicado para o lugar pelo *Bupati* de Lospalos e manteve-se em funções até 2002; depois, foi candidato nas eleições de 2004, vencendo-as, logrando ser reeleito em 2009 – mais uma vez atravessando diferentes períodos como a ocupação indonésia e os primeiros anos da independência restaurada, com enquadramentos legais diferenciados. Esta capacidade – que não é apanágio só deste cidadão – de manter uma posição de liderança comunitária em contextos muito diferenciados evidencia que existem mecanismos de legitimação pessoal junto das populações que importa compreender e mobilizar para dar sentido substantivo ao processo de construção da democracia em Timor-Leste.

Seja como for, o processo de regionalização ainda se encontra em fase de preparação, não sendo conhecida – que eu saiba – a última palavra sobre o assunto.

6. Descentralização e Democracia

Conforme vimos, a CRDTL combinou a apresentação de princípios gerais sobre o objectivo da descentralização com a atribuição ao Parlamento Nacional de poderes para desenhar essa política. Desde a restauração da Independência em 20 de Maio de 2002, essa reforma tem estado a ser considerada, mas até hoje poucos são os resultados concretos, apesar de um estudo fundamental sobre as opções possíveis e suas respectivas implicações estar pronto desde 2003. Pode-se questionar a efectiva vontade política de enfrentar uma reforma que, se se conformar com a plenitude do mandato constitucional, teria efectivas condições para se tornar no “segundo milagre maubere”. Na verdade, o mandato constitucional, se bem que não seja impositivo, abraça plenamente uma visão abrangente e profunda da reforma descentralizadora e alberga sem dificuldade um modelo de devolução que confira nova legitimidade no quadro do moderno estado democrático a formas de expressão da legitimidade política com fundas raízes na cultura local. O “*suku perene*” constitui um elemento basilar dessa construção, mas a memória dos reinos ainda não se apagou totalmente e mantém acesa a vida dos actuais sub-districtos. Nenhuma reforma em sintonia com o mandato constitucional pode descartar estes elementos.

Entre os fundamentos teóricos que têm guiado a vaga de descentralização política que é um dos traços característicos do mundo moderno conta-se a defesa de um princípio chamado de “subsidiariedade”. Este princípio estipula que, em matéria de organização e administração societal, as concepções predominantes devem ser as que se movimentam da base para o topo por forma a que os assuntos de interesse público sejam tratados ao nível mais baixo que tenha capacidade para os resolver adequadamente. As autoridades situadas em níveis superiores devem considerar que as suas funções são subsidiárias em relação às das unidades inferiores, e que por conseguinte só devem arrogar-se o poder de determinar o que fazer em matérias que não possam ser adequadamente tratadas a nível inferior. Por este motivo, o princípio da subsidiariedade estabelece uma relação umbilical com a noção de empoderamento ou capacitação. O fulcro da organização pública repousa no reconhecimento da necessidade de assegurar aos cidadãos o máximo de controle possível sobre aqueles que detêm provisoriamente o poder de tomar decisões que os afectam. Neste sentido, trata-se de um princípio essencialmente democrático.

Ora, o que se torna mais curioso quando se reflecte sobre a experiência política de um país como Timor-Leste, é que o princípio da subsidiariedade resulta de uma contribuição teórica da doutrina social da Igreja Católica – e por conseguinte era de esperar que pudesse ter eco profundo na sociedade timorense, com o respaldo que lhe é dado pelo Preâmbulo da CRDTL que enaltece o papel desta organização na luta pela independência e lhe atribui um papel importante na vida cívica da nação. De facto, deve-se ao teólogo e filósofo social católico alemão Oswald van Nell-Breuning, consultor de vários papas e fonte importante da doutrina vertida na influente encíclica do Papa Pio XI *Quadragesimo Anno* (1931), a formulação e fundamentação de tal princípio.

É cedo para aquilatar das opções do actual governo em material de descentralização, uma vez que estão ainda por tomar as decisões estruturantes. No entanto, a formulação mais recente que tem vindo a lume aponta no sentido de se avançar num processo designado por “pré-desconcentração”. A confirmar-se essa opção, talvez estejamos perante a mais tímida e conservadora opção dentro do rol das possibilidades teóricas, e muito longe de responder à amplitude de propósitos e de orientações plasmadas no texto constitucional. A ideia transmitida pelo

ministro Agio Pereira (2014) de que se trata de uma reforma para cem anos também não ajuda a focar a atenção no contributo que pode estar em causa para as gerações do presente. Certo é que qualquer passo, por tímido que seja, deve ser avaliado pelo impacto que possa ter sobre a capacitação dos cidadãos para influenciarem cada vez mais directamente, e de forma mais decidida, as opções políticas que os afectam, nomeadamente a nível das suas várias comunidades de base. É esse o sentido de se considerar que a descentralização tem um enorme potencial de aprofundamento da democracia. Oxalá tal potencial tenha condições para se traduzir em praticas concretas ao alcance dos cidadãos timorenses. Esse bem poderia ser então o segundo milagre maubere

Referências

- Amaral, Saturnino. 2013. “Decentralization Policy Issues and Challenges in Timor-Leste: a grassroots perspective”. Comunicação apresentada no Timor-Leste Update, Australian National University, Canberra, Novembro 28-29,
- Corrêa, Armando Pinto. 1944. *Timor de Lés a Lés*, Lisboa, Edição do autor
- Farram, Steven (ed). 2010. *Locating Democracy. Representation, Elections and Governance in Timor-Leste* Darwin, Charles Darwin University Press
- Figueiredo, Fernando Augusto. 2009. “Timor-Leste: relações entre o poder central e o poder local nos séculos XIX e XX”. In *Oriente*, 18: 34-51
- Figueiredo, Fernando Augusto. 2011. *Timor: a presença portuguesa (1769-1945)*. Lisboa, Centro de Estudos Históricos da Universidade Nova de Lisboa
- Grenfell, Damien (guest editor). 2012. *Traversing customary community and modern nation formation in Timor-Leste*. Número especial da revista *Local-Global*, 11
- Hagerdal, Hans. 2006. “Servião and Belu: Colonial Conceptions and the Geographical partition of Timor”. In *Studies on Asia*, III (3): 49-64
- Hagerdal, Hans. 2007. “Rebellions or Factionalism? Timorese forms of resistance in early colonial context, 1650-1769. In *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, 163 (1): 1-33
- Hohe, Tanja. 2004. *Clash of Paradigms in East Timor: Introducing Anthropology in State-building*. Inauguraldissertation zur erlangung des grades einer Doktorin der Philosophie in Fachbereich philosophie und Geschisteswinssenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe- Universitat zu Frankfurt am Main
- Kingsbury, Damien. 2010. “Decentralization and Democratic Engagement in Timor-Leste”. In Farram (ed) 2010: 33-41
- Lemay-Hébert, Nicolas. 2012. “Coerced transitions in Timor-Leste and Kosovo: managing competing objectives of institutional building and local empowerment. In *Democratization* 19(3): 465-485
- Litvak, Jennie, Junaid Ahmad & Richard Bird. 1998. *Rethinking Decentralization in Developing Countries*. Washington DC, The World Bank
- McWilliam, Andrew. 2008. “Customary Governance in Timor-Leste”. In Mearns (ed), 2008: 129-142
- Magno, José da Costa & António Coa. 2012. “Finding a new path between *lisan* and democracy at the *suku* level”. In Grenfell (guest editor) 2012: 166-179
- Matsuno, Akihisa. 2008. “The UN Transitional Administration and Democracy Building in Timor-Leste”. In Mearns (ed) 2008: 52-70
- Mattoso, José. 2005. *A Dignidade: Konis Santana e a Resistência Timorense*. Lisboa, Temas e Debates
- Mearns, David (editor). 2008. *Democratic Governance in Timor-Leste: reconciling the local and the national*. Darwin, Charles Darwin University Press
- Ospina, Sofi & Tanja Hohe. 2002. *Traditional Power Structures and the Community Empowerment and Local Governance Project. Final Report..* Dili, World Bank, ETTA/UNTAET and CEP/PMU
- Pereira, Agio. 2014. “A politica para a preparação da estrutura administrative de pre-descentralização: o inicio do Segundo milagre maubere?”, in *Tempo Semanal* (13.04.2014) acedido através de www.temposemanal.com/opiniaun/item/561
- Pereira, Martinho & Maria Madalena Lete Koten. 2012. “Dynamics of democracy at the *suku* level”. In Grenfell (guest editor) 2012: 222-235

- Project Document. s.d. [2003?]. *Decentralization & Local Governance Options in Timor-Leste* disponível em www.portphilip.vic.gov.au/default/GovernanceDocument/Decentralization_and_local_governance_options_in_Timor-Leste
- Ragragio, Juan Mayo & Silas Everett. 2009. “Decentralization in Timor-Leste: what’s at stake?”. In *Weekly Insights and Analysis in Asia*, The Asia Foundation, June 24, 2009
- Renard-Clamagirand, Brigitte. 1982. *Marobo. Une société ema de Timor*, Paris, SELAF
- República Democrática de Timor-Leste – Assembleia Constituinte. 2002. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Dili, Assembleia Constituinte
- República Democrática de Timor-Leste – Governo – Ministério da Administração Estatal. 2003. *Local Government Options Study. Final report*. Dili, Ministério da Administração Estatal
- República Democrática de Timor-Leste – Governo – Ministério da Administração Estatal. 2008a. *Timor-Leste: Decentralization Strategic framework. What needs to be done & how do we get there?* Dili, Ministério da Administração Estatal”
- República Democrática de Timor-Leste – Governo – Ministério da Administração Estatal. 2008b. *Policy Orientation Guidelines for Decentralization and Local Government in Timor-Leste*. Dili, Ministério da Administração Estatal
- República Democrática de Timor-Leste – Governo – Ministério da Administração Estatal. 2013. *Politika Descentralizasaun Administrativa & Poder Lokal. Implantasaun ba Poder Lokal*. Dili, Ministério da Administração Estatal
- República Democrática de Timor-Leste – Parlamento Nacional. 2004. *Lei n° 2/2004 sobre Eleição dos Chefes de Suco e dos Conselhos de Suco*
- República Democrática de Timor-Leste – Parlamento Nacional. 2009. *Lei n° 3/2009 sobre Lideranças Comunitárias e sua eleição*
- República Democrática de Timor-Leste – Presidência do Conselho de Ministros. 2012. *Programa do V Governo Constitucional. Legislatura 2012-2017*. Dili, Presidência do Conselho de Ministros
- República Democrática de Timor-Leste – Tribunal de Recurso. 2009. Relatório 2/Const/2009/TR
- Roque, Ricardo. 2011. “Os Portugueses e os Reinos de Timor no século XIX”. In *Oriente*, 20: 91-111
- Seixas, Paulo Castro & Aone Englenhoven (orgs.). 2006. *Diversidade Cultural na Construção da Nação e do Estado em Timor-Leste*. Porto, Universidade Fernando Pessoa
- Soares, Dionísio Babo. 2006. “A Brief Overview of the role of Customary Law in East Timor”. In Seixas & Englenhoven (orgs.), 2006: 54-71

A participação da sociedade timorense nas eleições presidenciais: um estudo comparativo

Camilo Ximenes Almeida
FCS-UNTL

Na vida da sociedade contemporânea, a participação política é um dos princípios da democracia, sem ela, daí que não existe, pelo menos teoricamente nenhuma definição de democracia que não incluí o conceito de participação. A participação política de uma sociedade é um dos princípios básico, fundamental para construir uma sociedade justa e inclusiva.

O estudo sobre a participação ativa da sociedade na vida política, e mais concretamente, a participação da sociedade timorense nas eleições presidenciais de 2002 e a 2012, que do ponto de vista de corresponde bem ao legado de Norberto Bobbio (1986), quando este sublinha que se trata de um caminho para a liberdade, não no sentido de interesse dos grupos, mas no sentido de uma participação que glorifica o título da nação perante a conjuntura internacional.

Seguindo ainda, o pensamento de Bobbio, a participação política da sociedade civil não se expressa apenas na “festa democrática”, traduzida nas “eleições”, mas deve expressar-se também noutras ocasiões que podem ser muito importantes para a consolidação da democracia do Estado-Nação. E é-o tanto mais para um país como Timor-Leste, porque isso pressupõe que o pessoal legislativo e executivo, enquanto representantes legítimos do Estado-Nação, não podem (ou pelo menos não devem) praticar a “política de obliquidade”. Isto significa que a participação da sociedade nas eleições é uma manifestação que faz parte do processo político e na tomada de decisão política de um Estado-nação. Mas, também que a participação política está longe de se esgotar pura e simplesmente nos atos eleitorais, por maior que seja a sua importância em democracia.

A relação de representação política no estado democrático assume um papel primordial, que lhe é reconhecido tanto na teoria política como na prática da democracia. Com efeito, a lógica do exercício do poder baseia-se na função de representação: o eleito está vinculado por um mandato dos seus eleitores, pressupondo-se que procurará satisfazer as suas expectativas ou as promessas, que apresentou e que motivaram os votos que recebeu no dado ato eleitoral.

A lógica da avaliação do poder é também baseada na função de representação: o que realmente conta na avaliação política é o resultado eleitoral que mantém ou retira um determinado mandato a este ou aquele candidato. É uma verificação que se mantém válida mesmo que o conteúdo do mandato tenha sentidos muito diferentes para a multiplicidade dos eleitores e mesmo para quem é eleito. Finalmente, é ainda a função de representação que possibilita a atividade de regulação no exercício do poder político, no sentido em que o grau de satisfação dos diversos interesses sociais é um indicador relevante para a tomada das decisões políticas (Aguiar, 1988) Com estes pressupostos, vale a pena abordar aqui do ponto de vista teórico os pilares da função representativa num Estado de Direito democrático, tais como o conceito de democracia representativa, partidos políticos e eleição.

1. Democracia representativa

No estado democrático, encontra-se uma definição mais ampla da “democracia”. Uma expressão que remete para a essência da liberdade do homem, ilusoriamente caracterizada como fundamento dos valores de felicidades terrestre do homem. Na teoria da história e das ideias políticas, há dois tipos de democracia: a democracia direta e representativa. Enquanto a primeira, foi aquela democracia que os Gregos utilizaram durante um século para legitimar a soberania do Estado. Caracterizava-se pelo exercício direto do poder cidadãos sem que para isso a realização de eleições. Se as decisões eram tomadas diretamente por todos os cidadãos ativos, ficando de fora os escravos, as mulheres e os metecos, já a designação para a ocupação dos cargos era feita através de

sorteio e seguindo o princípio da rotatividade. No respeitante à segunda, podemos dizer que é um regime político atualmente vigente em vários países do mundo, incluindo Timor-Leste. Neste regime, os cidadãos não exercem o poder diretamente, ainda que sendo os soberanos formais, mas delegam-nos através de escolha democrática (eleições) nos seus representantes, através do concurso de organizações políticas constituídas para o efeito, os partidos políticos. Ou seja, organizações políticas exclusivamente vocacionadas para a luta pela conquista, manutenção e exercício de poder político, através de eleições livres, justas, concorrenciais e periódicas, ou seja, de acordo com todos os preceitos democráticos distinguem eleições em democracia de eleições em regime não democráticos

A democracia representativa atual, a única possível na contemporaneidade, dadas as suas muitas limitações na prática, nem por isso deixa de ser a título teórico ou até filosófico, de ser até hoje confrontada com a nostalgia da “democracia dos antigos”, que é mais uma mistificação do que a descrição histórica de factos que realmente aconteceram na idade de ouro da Atenas de Péricles. Donde, a grande dúvida, para alguns autores, sobretudo influenciados com as enormes potencialidades da Revolução Tecnológica, é se a democracia clássica, na qual não há separação entre governados e governantes, poderia ser no nosso tempo recuperada com o mesmo sentido mas suportada com outros instrumentos e práticas tinha sentido na sociedade de massas (Prewitt, 2005). Mas enunciada a questão, passemos para aquele que é o ponto que queremos discutir nesta parte de trabalho e que é o da consolidação da democracia representativa (a possível!). Para tal consideremos as seguintes fases que geralmente aparecem associadas e às dificuldades de instauração e sobretudo de consolidação de um estado democrático, como é o de Timor Leste.

- 1) Instauração — esta é uma fase de tirania exercida por elementos do povo sobre todos aqueles que tinham sido anteriormente os detentores do poder, ou sobre aqueles que não alinham por completo com as atitudes e com as ideias mais extremistas dos que agora passam a mandar. É uma fase de desordem e de rapina, como é próprio de fases posteriores a revoluções ou a guerras. Legalizam-se os partidos políticos e começam as eleições, muito concorridas, nas quais costumam ganhar os partidos mais extremistas no combate ao regime anteriormente vigente. O sistema educativo e os meios de comunicação social são adaptados às novas ideologias.
- 2) Competição — Instaurada a democracia, vão-se apaziguando, aparentemente e diplomaticamente, os ódios e as clivagens resultantes dos conflitos entre os seus instauradores e os anteriores detentores do poder, transformando-se em divergências político-ideológicas. Os políticos que ganham as eleições esforçam-se por dar a impressão de melhorarem as condições de vida do seu povo mais eficazmente que os seus opositores, sobretudo nos anos que antecederam as eleições. Os opositores esforçam-se por demonstrar que os que naquele momento detêm o poder fazem pouco pelo progresso do povo e que o prejudicam, que cometem irregularidades diversas e que o melhor que o povo tem a fazer é votar noutro partido — aquele pelo qual fazem propaganda. Não faltam os políticos que só fazem algo de útil aos seus apaniguados, para tentarem conquistar, pela intriga política, os seus opositores, nem faltam os que só fazem algo de útil por estes últimos, para tentarem convencê-los a mudar.
- 3) Decadência — Na ânsia de conquistar os eleitores, os políticos vão competindo entre si. Esvaziam-se as ideologias partidárias, e a competição ideológica entre os partidos (ganhadores e opositores) cede o lugar à mera competição por lugares de poder, tornando-se frequente a transição de um partido para outro, conforme as conveniências. Como ganha quem conseguir seduzir pela mensagem o povo e assim conquistar mais votos, a autoridade política vai-se desvanecendo e as discussões políticas vão-se tornando em puros exercícios de retórica. O poder vai dando maior crédito àqueles quem consegue impor-se na competitividade. O desemprego vai-se tornando uma situação normal. As manifestações de grupos diversos vão-se sucedendo, nem que seja para reclamar coisas absurdas ou anedóticas. Os valores passam a ser vistos como contravalores e vice-versa. O permissivismo vai destronando o respeito, a dignidade e o poder. O descalabro chega quando alguns políticos levam à ruína as finanças públicas, na ânsia de conquistar o povo “a qualquer preço”, deixando para quem vier a assumir o poder posteriormente o pagamento da sempre “exorbitante fatura”. É essa tentativa a responsável pela impopular dos novos ocupantes dos lugares de poder e da sua queda mais ou menos prevista, voltando ao poder aqueles que o haviam deixado. E assim continua o ciclo vicioso do descalabro político da governação! A democracia vai-se tornando o meio de transporte mais rápido para a in governação, irresponsabilidade e para a corrupção.

Com a base nestas três fases que sucedem como um “ciclo vicioso” à consolidação da democracia representativa, por um lado, e às reais possibilidade de participação do povo timorense de promover a consolidação da democracia, parece contudo restar a liberdade de expressão enquanto um pressuposto básico da democracia

Quando fala-se sobre o conceito do “governo democrático” em Timor é, sem dúvida, para referir a possibilidade de um conjunto de direitos, liberdade e garantias, das quais deveria necessariamente resultara a participação do povo na política e no governo por forma a consolidar as instituições do Estado, norteando-se sempre pela honestidade, tolerância e justiça social - elementos constitutivos de “reconhecimento” dos valores dos direitos humanos. Por exemplo, em Timor-Leste encontra-se atualmente a implementar um sistema político, baseado nos princípios básicos da democracia de forma progressiva, acompanhada simultaneamente pela implementação do programa de desenvolvimento económico, pois de fato, não podemos implementar o sistema político com sucesso sem referir o desenvolvimento económico.

Sem desenvolvimento económico, a “real” democracia é apenas um conceito abstrato e, até mesmo, longínquo. Com efeito, a base fundamental da paz é a estabilidade política, o desenvolvimento económico e um sistema político estável. E tudo isto funciona quando a sociedade participa ativamente no processo político de “tomada de decisões”

No contexto de Timor-Leste, o art.º 40 da Constituição da RDTL (2002:42) prevê a garantia da “liberdade de expressão e informação”, que já na 1ª alínea, esclarece que “todas as pessoas têm direito à liberdade de expressão e ao direito de informar e ser informados com isenção; já a segunda alínea refere que o exercício da liberdade de expressão e de informação não pode ser limitado por qualquer tipo de censura; e a terceira alínea sublinha o exercício dos direitos e das liberdades referidos neste artigo que é regulado por lei com base nos imperativos dos respetos da Constituição e da dignidade da pessoa humana”.

De acordo com Eduardo Cotta (1990), citado por Donatella Della Porta (2003:52), um dos elementos indispensáveis da democracia é a existência de eleições competitivas, justas, livres e recorrentes. Trata-se, portanto, como já ficou enunciado atrás, de eleições em que haja uma competição real entre os candidatos, que sejam também justas e que se repetiram a um ritmo regular (de modo que quem é eleito saiba que deve prestar contas aos eleitores dos seus atos dentro de um determinado período de tempo). E isto porque as eleições devem funcionar como elementos de responsabilização, vinculando os principais atores do governo perante os eleitores, uma vez que a democracia comporta um sistema institucionalizado de representação, traduzido em escolha-responsivness-accountability.

Por seu lado, Robert Dahl afirma que a característica fundamental das democracias modernas, a que se refere como poliarquias, consiste na capacidade dos governos para satisfazer de forma continuada as preferências dos cidadãos, num cenário de igualdade política. Esta definição contempla um elemento normativa, ao afirmar que a democracia deve ser promover a correspondência necessária entre decisões dos políticos e desejos da população (apud, Della-Porta, 2003:50).

O significado do conceito “democracia” que parece ter um maior acolhimento em Timor-Leste poderia ser formulado, com todas as cautelas devidas, como aquele que sublinha a capacidade do governo em dar oportunidade aos seus cidadãos para que estes possam participar em qualquer atividade política e cívica sem limitações, o que não implica a violação do direito e liberdades de outros cidadãos. Como confirma o art.º 1, alínea 1 da Constituição da RDTL (2002:25): “A República Democrática de Timor Leste é um Estado de direito democrático, soberano, independente e unitário, baseado na vontade popular e no respeito pela dignidade da pessoa humana”.

Neste contexto, a participação da sociedade timorense nas eleições presidenciais em 2002 e 2012 foi assim uma participação voluntária e de reconhecimento dos princípios formais inerentes do Estado-Nação. A participação ativa de cada cidadão na política acaba por legitimar o estatuto político do Estado Democrático. Por exemplo, no caso das eleições presidenciais, cada cidadão tem todo o dever e todo direito de escolher um presidente segundo os seus critérios, tendo em conta também a apresentação do programa que o próprio candidato apresenta nas campanhas eleitorais. Por outro lado é preciso referir que o sistema de governo em vigor em Timor-Leste, por inspiração do constitucionalismo português, é um sistema de governo semipresidencialista, tal como se encontra consagrado no artigo 74 da Constituição da RDTL (2002:55) onde se pode ler: “O Presidente da República é o Chefe do Estado, símbolo e garante da independência nacional, da unidade do Estado e do regular

funcionamento das instituições democráticas; mais o Presidente da República é o Comandante Supremo das Forças Armadas”, adiantando ainda que o sistema de governo de Timor-Leste é um sistema semipresidencial (idem: 2002).

A propósito, vale a pena reter algumas considerações sobre o que é o sistema do governo dito “semipresidencial”¹. De acordo com Maurice Duverger (1978, 1980), o sistema político semipresidencial é um sistema no qual o Chefe de Estado é eleito pelo povo, representando assim a legitimidade democrática necessária para exercer os poderes relevantes que a Constituição lhe atribui, e o governo é responsável politicamente perante o parlamento². Num sentido estrito, o parlamento pode, através de uma moção de censura, forçar a demissão do Governo. Difere do parlamentarismo por apresentar um chefe de Estado com prerrogativas que o tornam muito mais do que uma simples figura protocolar ou mediador político; difere, também, do presidencialismo pelo fato de o governo ser responsável perante o parlamento. Assim, Duverger (1970) coloca a problemática da definição do sistema de governo no plano da Constituição. É portanto, a partir desta que Jorge Reis Novais (2007) considera o sistema de governo vigente num determinado país não está vinculado na observação do funcionamento prático dos sistemas, mas sobretudo, no plano da Constituição em vigor.

Diante disto, vê-se apropriado no sistema político vigente em Timor-Leste, onde a adoção do semipresidencialismo, pois além de ser um misto de parlamentarismo com presidencialismo, é “um sistema especialmente adequado para países de democratização mais recente, ainda afetados por instabilidades políticas sucessivas e que não completaram integralmente os ciclos do amadurecimento institucional” (Barroso, 2006:27). Neste contexto que precisamente, José Joaquim Gomes Canotilho (2003) apresenta o sistema político semipresidencialismo como uma das particularidades tanto do regime presidencial quanto do parlamentar, segundo o qual este jurista português descreve os elementos principais que caracterizam o sistema semipresidencial português, que o próprio sistema político do Estado Timor-Leste também faz parte. Isto é, todos os traços do regime parlamentar devem ter: i) autonomia do governo, isto é, a “existência de um governo dirigido por um Primeiro-Ministro como órgão de soberania institucional autônomo”; ii) responsabilidade ministerial, pois a “responsabilidade política do governo perante o parlamento é outro dos elementos caracterizadores do regime parlamentar” (Canotilho, 2003:599).

Em torno destas considerações teóricas, podemos dizer que no caso concreto de Timor-Leste, após a eleição presidencial de 2002, o Presidente da República mostrou o seu desgosto com os partidos políticos, nomeadamente com a FRETILIN, partido do governo. Perguntar-se-á, quais as razões que levam o Presidente da República da RDTL a fazer uma constatação política contra o partido do governo? Procuraremos então enunciar essas razões, estribados mais na prática política do que na política formal. A primeira razão teve a ver liderança política feita Resistência no exterior (diáspora) e no interior do país liderada por Xanana Gusmão; a segunda estava relacionada com a “cooperação deficiente” entre o presidente e o governo, nomeadamente aos assuntos relacionados com a política de implementação ‘facultativa’ da disciplina ‘pedidikan agama’ (disciplina da religião) no ensino básico, não só, mas também a crise de 2006 que abalou Timor-Leste de tal maneira, que não será excessivo que colocou o país “quase” à beira de guerra civil.

O líder político não fala na existência da democracia dentro do seu próprio país, porque e talvez, não saiba lidar com os problemas do quotidiano de cada cidadão. É óbvio, este caso encontra-se na personalidade política das lideranças dos partidos políticos destacados em Timor-Leste, percebendo, pois uma lacuna nas tomadas de decisões. Como escreve Moisei Ostrogorski, citado por Balão Sandra Rodrigues (2001:263):

A democracia é o sistema de governo mais perfeito que existe na medida em que não possui nenhum dos pressupostos dos sistemas despóticos. Efetivamente, são as massas que escolhem os seus

¹ O sistema semipresidencial, a partir do início do século XX, tem sido adotado por varias constituições ocidentais, como França, Portugal, Irlanda, Áustria, Islândia e Polónia (Canotilho, 2003:602).

² Diante desta consideração, Manuel de Lucena (1996:835) afirma que o sistema presidencial como um sistema político híbrido em que Maurice Duverger chama semipresidencial, o nome que Manuel de Lucena não gosta aplica-lo no sistema da teoria política. Porém, reconhece que este sistema é bom porque popularmente eleitos, o presidente e o parlamento estão, perante o soberano, num pé de igualdade. Nos EUA, esta igualdade também se verifica porque, pese ao que diz a Constituição, o presidente americano é realmente eleito pelo povo, não ficando a dever o lugar a um colégio de notáveis. Mas, contrariamente ao que sucede em Washington — onde os secretários de Estado não passam de órgãos do presidente —, o presidente «semipresidencial» europeu não é solitário senhor do executivo.

representantes e os seus líderes, e quando estes não conseguem salvaguardar um cumprimento da vontade daqueles, são substituídos por forma a alterar o prejuízo de que são vítimas, devido a incompetência e à irresponsabilidade, os eleitores que neles votaram.

A propósito disto, Schumpeter, citado por Gianfranco Pasquino (2010:357) afirma que o “método democrático consiste no arranjo institucional necessário para chegar a decisões políticas no qual algumas pessoas alcançam no poder de decidir através de uma competição destinada a obter o voto popular.”

2. Partidos políticos

O partido político não é igual como a algumas sociedades civis, mas têm algumas características semelhantes entre eles. Os partidos políticos são considerados os atores fundamentais das democracias representativas. Uma das definições mais conhecidas do conceito do partido deve-se a Max Weber, segundo o qual por partidos devem entender-se as associações baseadas numa adesão formalmente livre, constituídas com objetivo de atribuir aos seus chefes uma posição de poder no seio de um grupo social e aos seus militantes ativas possibilidades ideias ou materiais para a consecução de fins objetivos ou de vantagens pessoais ou de ambos (Della Porta, 2003:149-150). Já conforme Anthony Downs o partido político é um conjunto de pessoas que procura obter o controlo de aparelho governativo na sequência de eleições regulares (ibidem:150), o que permite inferir que os partidos políticos são máquinas que se dedicam exclusivamente à conquista, exercício e manutenção do poder, através da disputa em eleições democráticas. É através deles que são escolhidos e removidos sucessivamente pelos eleitores os representantes eleitos, num sistema que supõe a existência de responsivness e accountability.

Sigmund Neuman, optando por uma definição mais funcional dos partidos políticos sublinha que estes desempenham funções únicas e insubstituíveis no interior do sistema político. Junto dos eleitores, eles são responsáveis pela sua socialização e educação política, pela sua mobilização eleitoral, pela sua identificação e lealdades ideológicas, programáticas; já do lado do Estado, são eles que permitem o recrutamento dos candidatos às eleições, são eles que organizam as campanhas eleitorais, organização e compõem os órgãos do Poder Político soberano: Parlamento e Governo. A competição partidária não é uma característica fundamental das democracias, mas é um aspeto essencial para examinar o processo de consolidação democrática (Lisi,35.2011). Para este autor, o papel fundamental assumido pelos partidos políticos é estabelecer relações com eleitores e estabilizar os padrões de competição. A estabilidade permite as orientações ideológicas dos partidos sejam maduros.

Depois deste breve excuro pelo conceito de “partido político”, importa agora salientar que, no contexto de Timor-Leste, formaram-se os principais partidos políticos conforme os documentos oficiais do governo português e outros documentos não oficiais nos arquivos portugueses (Fernandes, 2005).

A UDT (União Democrática de Timorese) em 11 de maio de 1974, cujo programa político era seguinte: seu programa político, que começa por defender uma forma federação com Portugal, evoluindo, mais tarde, para o desejo de independência. O UDT, um dominante grupo católico, era formado por Francisco Lopes da Cruz, Cesar da Costa, Mauzinho, João Carrascalão e Mário Carrascalão. A UDT era um partido social democrata, posteriormente caracterizada como partido de ala democrata direita, não alinhando com os partidos políticos de orientação política esquerdista.

Em 20 de maio de 1974 forma-se a ASDT (Associação Social Democrata Timorese), que se transformou em 11 de Setembro de 1974 em Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), cujos fundadores foram: Francisco Xavier do Amaral (Proclamador), José Ramos Horta, Nicolau Lobato, Mari Amude Bin Alkatiri e Justino Mota. A FRETILIN no seu primeiro programa político definiu os seguintes como objetivos: “esclarecer os apoiantes sobre as razões por que tinham fracassado as lutas dos seus antepassados pela libertação e reconhecimento da identidade nacional de Timor, consolidar uma ideologia progressista para o desenvolvimento de Timor, sem distinção étnica, de credo religioso, de tendência política, de sexo ou de categoria social; reorganizar as forças necessárias para a defesa do território, de molde a consolidar a sua soberania como Estado-nação; por último, propunha-se ensinar as populações das aldeias a ler e escrever em tétum, a estabelecer um sistema agrícola cooperativo e a promover a identidade cultural local” (Paulino, 2009:22-23).

Sob a égide da Indonésia, em 27 de maio de 1974, surge a APODETI³ (Associação Popular e Democrática de Timor), cujo programa político era defender a integração de Timor na Indonésia, embora este partido não tivesse apoio popular. KOTA (Klibur Oan Timor Aswain ou os filhos dos Guerreiros da Montanha) foi fundado por alguns filhos de liurais, e tinha como principal objetivo manter a filiação com o partido MPRT da metrópole. O partido trabalhista foi criado em 1974, mas, este partido agrupava apenas oito membros e todos os membros deste partido pertenciam “quase” à mesma família (Mendes, 2005; Gunn, 1999; Horta, 1994).

Duma maneira geral, os partidos políticos timorenses fundados no após 25 de Abril de 1974, foram o resultado da confluência de dificuldades da política portuguesa daquela época, ou seja, os partidos políticos timorenses apareceram como o centro desta turbulência⁴. Não obstante, uma crescente personalização da direção política dos partidos fundados que numa perspectiva tendenciosa o, por si só, representa um sintoma das dificuldades vividas, o facto é que os partidos timorenses daquela época passaram a ser as entidades organizadas em que se estabelece a especialização política e através dos quais se materializará função de representação, embora a maturidade política estivesse longe de ser uma realidade no interior destes partidos bem como nas suas ações externas. O que em muito explica o que aconteceu durante a guerra civil entre os timorenses.

Contudo, os partidos políticos timorenses criados em 1975 tiveram um papel muito importante na preparação do futuro de Timor-Leste, embora estes não se entendessem uns aos outros, logo, surgiram os primeiros problemas. Neste caso, há dois casos que devemos aqui considerar. Por um lado, os partidos políticos timorenses daquela época passaram a ter uma importância crucial para a democracia, mas, por outro, existiam riscos sérios que os próprios partidos darem forma a um sistema democrático. Caso estas agremiações tenham uma estrutura oligárquica e sejam controladas por minorias militantes que tomem conta da máquina, ou por minorias vinculadas a grupos econômicos ou a grupos raciais, então haverá uma distorção total dos valores democráticos: embora todos votem, não haverá verdadeira democracia, porque todos acabaram por votar em candidatos que não foram verdadeiramente escolhidos pelo povo, como o caso concreto da criação do governo provisório pelas autoridades de Jakarta em 1976 através o pedido de quatro partidos políticos timorenses (UDT, APODETI, KOTA e Trabalhista) que não representariam o interesse do povo de Timor.

De forma sintética, os partidos políticos referidos surgiram numa situação “emergente”, isto é, as elites locais timorenses estavam ainda numa fase recíprota, ou seja, a forma como poderiam responder ou não a estímulos políticos dependia, em grande parte, do processo de aprendizagem relacionado com a socialização política (Milbrath, 1976:4; obs. Cit. Martins, 2004:209).

A organização política partidária associa-se sempre a um conjunto de princípios básicos e estatutários, estratégias e táticas de atuação e á organização da sua vida interior dos seus membros. Ora aqui, não podemos deixar de constatar a preponderância de um “Normativismo jurídico”, o qual remete mais para o plano da imagem do poder e não para a realidade da sua atuação, facto que nos obriga a pensar sobre a forma como da participação política do cidadão no interior dos partidos políticos se pode inserir no quadro de valores e normas democráticos. Por isso mesmo, o papel dos partidos políticos mais importantes assume, sem dúvida, para a democratização dos sistemas políticos de um Estado livre e soberano, a função de ‘mediador’ entre o governo e a sociedade. Podendo esta função ser de “fortalecimento ou enfraquecimento do sistema político” (Ranney, 1987:157).

Após o referêndum de 30 de Agosto de 1999 até 20 de Maio de 2002, Timor-Leste estava sob a administração da UNTAET⁵, ajudando os timorenses a manifestarem a sua vontade política com a criação dos partidos políticos, cujo objetivo principal era o de consolidar a democracia no território. Assim, surgiram novos partidos políticos, como se pode ver na tabela a seguir.

³ Os fundadores e líderes deste partido eram João Osório Soares, José Martins, Abel Belo e Arnaldo Araújo.

⁴ A história dos partidos políticos nos revela que no começo eles foram reprimidos, hostilizados e desprezados, tanto na doutrina como na prática das instituições. Não havia lugar para o partido político na democracia, segundo a doutrina de Rousseau.

⁵ United Nations Transition Administration in East Timor

Tabela 1 – Os partidos políticos que aparecer nas eleições de 2002 ⁶

Número	Nome	Sigla
1	FRETILIN	Frente Revolucionário de Timor Independente
2	ASDT	Associação Social Democrata de Timor Leste
3	UDT	União Democrata Timorese
4	APODETI	Associação popular Democrata Timorese
5	KOTA	Klibur Timor Oan Aswain
6	PT	Partido Trabalhista
7	PD	Partido Democrata
8	PSD	Partido Social Democrata
9	PST	Partido Socialista Timorese
10	PNT	Partido Nacionalista Timorese
11	PARENTIL	Partido Republicana Timor Leste
12	PDM	Partido Democrata Maubere
13	UDC	União Democrata Cristão
14	PDC	Partido Democrata Cristão
15	PPT	Partido Povo Timor
16	PL	Partido Liberal

Seguindo o mapa de apresentação dos partidos políticos criados na era de administração da UNTAET (tabela 1), destacamos já, a data da criação dos partidos referidos de acordo com a nossa observação no terreno, não deixando, porém, de seguir a descrição de Lurdes Carneiro de Sousa (2004). O partido ‘APODETI Pro-Referêndum’ é um partido da APODETI renovado⁷, cujo presidente é Frederico Almeida Santos da Costa, com 15 candidatos nacionais e um candidato distrital. Participou na eleição da Assembleia Constituinte com seguintes objetivos programáticos políticos: a) a “timorização” da administração pública; b) o diálogo e a reconciliação; c) a opção por uma economia de mercado; d) relações diplomáticas privilegiadas com a indonésia e a Austrália, assim como com os países lusófonos; e) uso do português como língua oficial enquanto o Tétum não fosse suficientemente desenvolvido; f) várias propostas sociais contemplando a saúde, a educação e um programa de reabilitação das vítimas das atividades de resistência clandestinas.

PARENTIL (Partido República Nacional de Timor-Leste) foi fundado em 2001, cujo presidente eleito foi o Flaviano Pereira Lopes, apresentando 52 candidatos nacionais para a eleição da Assembleia Constituinte. É um partido composto por jovens e o principal objetivo deste partido foi o de procurar contrabalançar a influência dominante das gerações mais velhas de políticos na vida timorese. Devido a este facto que recusou assinar o Pacto da Unidade nacional.

PD (Partido Democrático) foi fundado em 2001, o presidente eleito foi o Fernando de Araújo. Apresentou 73 candidatos nacionais e 12 candidatos distritais para a eleição da Assembleia Constituinte. Este partido foi certamente a principal supressa das eleições para a Assembleia, pois acabaria por ser o segundo partido mais votado. O partido em si, composto por jovens, oriundos do movimento clandestino RENETIL, com forte ligações os estudantes universitários. O Partido Democrático apresentou-se como um espaço de contestação da liderança política da FRETILIN, reivindicando centralmente uma partilha mais representativa do poder entre as gerações.

PDC (Partido Democrático Cristão) foi fundado em 2000, o seu presidente António Ximenes, com 73 candidatos nacionais e 1 candidato distrital para a eleição da Assembleia Constituinte. Este partido apresentou-se com uma ideologia política promotora dos valores cristãos, posicionando-se contra ao outro partido cristão (UDC) mais à esquerda e manifestando mesmo algumas simpatia pela FRETILIN e pela sua ação de resistência e projeto de independência total.

PDM (Partido Democrático Maubere) foi fundado em 2000, o seu presidente eleito foi o Paulo Sarmiento Pinto. Apresentou 73 candidatos nacionais e 1 candidato distrital para a eleição da Assembleia Constituinte. Este

⁶ Fontes: Comissão de Independente Eleições 2001

⁷ Trata-se de um dos partidos históricos, cujo programa político era integrar Timor-Leste na Indonésia. Após do referêndum tornou-se um partido renovado com o nome “APODETI PRO-REFERENDUM”.

partido não tinha uma política social bem definida, utilizando profusamente a noção de Maubere popularizada pela FRETILIN nos anos setenta para tentar convocar os sentimentos nacionalistas e promover a mobilização eleitoral.

PL (Partido Liberal) foi fundado em 2001, o presidente eleito foi o Armando da Silva, com 32 candidatos nacionais e 5 candidatos distritais. Este partido político tinha uma fraca estratégia política e sociológica, embora dirigido por maioria dos jovens que ficaram ativos nos movimentos clandestinos contra a ocupação indonésia.

PNT (Partido Nacionalista Timorense) foi fundado em 1999, o presidente eleito foi Abílio Araújo e a Aliança Araújo foi escolhido para representar o partido no terreno. Este partido apresentou 48 candidatos nacionais e sem candidato distrital para eleição da Assembleia Constituinte. Este partido articulou-se em torno da conhecida figura do presidente que ocupou o cargo do ministro para os assuntos políticos e a economia no primeiro governo primeira da Portugal, sendo mais tarde expulso do movimento de libertação nacional devido às suas posições pró-indonésia através dos negócios comerciais realizados com empresas da NKRI (Negara Kesatuan Republik Indonésia). O Partido Nacionalista foi imediatamente criado em 1999, antes ainda do referêndum, tentando constituir uma alternativa política ao CNRT, sendo um dos dois partidos timorenses com o PARENTIL que não assinou o Pacto de Unidade Nacional atrás referido.

PPT (Partido do Povo de Timor) foi fundado em 2000, o seu presidente eleito foi o Jacob Xavier, com 71 candidatos nacionais e 9 candidatos distritais. Este partido expressou publicamente a sua orientação política de estrutura monárquica, mas, na realidade não seguia esta linha política. Sendo assim, um partido que ficou conhecido pelas declarações inflamadas do seu Presidente, proclamando-se descendente dos reis de Portugal e monarca de Timor-Leste. Isso explica que este partido tenha recolhido algum apoio junto dos liurais e das suas famílias extensas, nomeadamente nos distritos de Manufahi e Ainaro.

PSD (Partido Social Democrata) foi fundado em 2000⁸, o presidente eleito era Mário Veigas Carrascalão, com 74 candidatos nacionais e 11 candidatos distritais. Este partido foi bastante mais conhecido durante o processo de transição, conseguiu captar vários membros dos dois outros grandes partidos históricos, UDT e FRETILIN, suscitando mesmo algumas simpatias, embora não declaradas, dentre algumas figuras importantes da vida política timorense, tais como Xanana Gusmão ou José Ramos Horta. O seu grande apoio externo, tanto entre políticos, partidos e apoios vários de Portugal e da Austrália, contrastava como uma mobilização timorense que, recorrentemente prometida, não se viria a concretizar tanto em expressão eleitoral quanto em apoio social popular.

PST (Partido Socialista de Timor) foi fundado em 1991⁹, o seu presidente eleito viria a ser Pedro dos Mártires da Costa, com 75 candidatos nacionais e 2 candidatos distritais. Este partido procurou concentrar as suas atividades políticas e de campanha eleitoral nas camadas e segmentos populares de apoio tradicional à FRETILIN localizados em Liquiçá, Lospalos, Aileu e Díli. O seu programa político para a sociedade e para o país são dirigidos fundamentalmente à libertação das classes trabalhadoras, obtendo algum apoio nos meios estudantis e nos meios laborais das cooperativas de produção de café. O PST é um partido de ideologia esquerda sob a doutrina de marxismo e leninismo.

UDC/PDC (Partido Democrata Cristão de Timor) foi fundado em 1998, o seu presidente eleito foi Vicente da Silva Guterres, com 74 candidatos nacionais e 3 candidatos distritais. O partido foi fundado em Lisboa por Vicente Guterres, que assumiu ligações claras e de grande proximidade com a Igreja Católica. O programa político do partido centrava-se assim na aplicação dos programas sociais católicos, contudo a sua expressão eleitoral acabaria por se situar muito aquém das expectativas geradas pela campanha eleitoral.

⁸ O PSD foi fundado por Mário Veigas Carrascalão, antigo Governador de Timor durante a administração indonésia em 1982 até 1992 e que tinha sido igualmente um dos principais impulsionadores da União Democrática Timorense (UDT) em 1974.

⁹ Este partido foi fundado no princípio dos anos 1990 seguindo princípios de inspiração marxista-leninista. Nasceu sob o estímulo de grupos estudantes e trabalhadores timorenses residentes em varias cidades da indonésia, nomeadamente em Jacarta e Yogyakarta, mobilizados pelos movimentos políticos contra a ditadura suhartiana.

1.3. Eleições

São um processo que na democracia representativa consiste na escolha de determinados indivíduos para exercerem o poder soberano, concedido pelo povo através do voto, devendo aqueles, exercerem, assim, o papel de representantes da nação.

Não podemos falar da democracia, sem falarmos de eleições, pois estas são fundamentais para o desenvolvimento de país democrático e respetivos cidadãos, como as eleições legislativas e presidenciais. As eleições quando democráticas devem cumprir certas condições: primeiro lugar, dar oportunidade para que todos os membros dos partidos possam competir na eleição em termos de participação máxima de um povo livre e autónomo; em segundo lugar, as eleições são realizadas periodicamente de acordo com a lei eleitoral; em terceiro lugar, as eleições devem ser inclusivas, isto é, todos os grupos têm igual oportunidade para participar nas eleições; em quarto lugar, as eleições devem ser realizadas numa atmosfera totalmente imparcial e independente.

Eleições presidenciais, num sistema de governo semipresidencial, caracterizam-se pelo facto de serem eleições unipessoais e suprapartidárias. Ou seja, o que está em causa, é a eleição do Chefe de Estado que, independentemente de ter sido filiado partidariamente, ao candidatar-se à Presidência da República é constitucionalmente obrigado a suspender a sua filiação partidária, questão que não se coloca caso se trate de um candidato independente. Embora não sendo titular do poder executivo, já que este se acha distribuído entre o poder do presidente, o poder do executivo e ainda o poder do legislativo, o Presidente da República tem contudo o poder de decidir sobre a demissão do primeiro-ministro e dissolver o parlamento.

Regressão à centralidade das eleições em geral, a importância da eleição em todas as democracias é atestada pela das batalhas históricas e políticas que acompanharam a universalização progressiva do sufrágio e com o alargamento da democracia política, que tiveram lugar entre o final do século XIX e no início do século XX, e que testemunham a transição dos regimes parlamentares liberais para uma democracia de massas ou de partidos (Baudouin, 2000:191). Ora, no caso de Timor-Leste esta trajetória que leva de regimes não democráticos a regimes democráticos, em contexto de independência ou de subjugação a um a entidade externa, está bem visível nos discursos dos candidatos nas campanhas eleitorais, quer nas eleições legislativas quer nas eleições presidenciais (Martins, 2003; Soares, 2011).

No caso de Timor-Leste, de acordo com a Lei Eleitoral do país, os cidadãos de idade igual ou superior 17 anos têm o direito de participar nas eleições, tanto ao nível legislativo bem como ao presidencial, sem pressão nem coação de ninguém. As eleições em Timor-Leste, são organizadas pela Comissão Nacional de Eleição (CNE) de forma profissional e responsável. Compete à Comissão Nacional de Eleições anunciar a data da campanha eleitoral, como se pode ler na Lei n.º 5 /2006 no art.º 8 e também na Constituição da República Democrática de Timor-Leste. Art.º 65. Alínea 3, na Lei 6/2006; Lei para o Parlamento Nacional, lei 7/2006 e na Lei para a Eleição para Presidente da República (Regulamento STAE/III/2007).

Em todo o caso, as Eleições Presidenciais de 9 de Abril de 2007, realizadas em Timor-Leste, que foram primeiras eleições realizadas a nível nacional, desde a restauração da independência do território em 20 de Maio de 2002, foram classificadas na generalidade como um passo importante no processo de construção da nação. As eleições tiveram uma participação elevada dos eleitores foram globalmente pacíficas e conduzidas sem grandes problemas pelas autoridades timorenses, apesar das dificuldades colocadas no terreno e pelos desafios logísticos. As eleições decorreram um ano após a mais grave crise interna que a jovem nação atravessou até ao momento e o seu êxito ajudou a dissipar as incertezas institucionais que resultaram de tal crise. Estas eleições e as eleições legislativas que se lhes seguirão constituíram um passo indispensável para que as instituições democráticas se tornassem mais fortes e responsáveis (MOEUE, 2007).

Apresentaram-se a esta eleição oito candidatos presidenciais, como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 2 - Os candidatos Presidenciais 2007¹⁰

Nº	Os candidatos	Os partidos/coligação
1	Francisco Guterres (Lu-lo)	FRETILIN
2	Ramos Horta	Independente
3	Francisco Xavier do Amaral	ASDT/ PDRT
4	Fernando de Araújo (Lasama)	PD
5	Manuel Tilman	AD/KOTA e PPT
6	Lúcia Maria Brandão Lobato	PSD
7	Avelino da Silva Coelho	PST
8	João Veigas Carrascalão	UDT

Os candidatos referidos na tabela 2 apresentaram a sua candidatura a título individual e não como representantes de partidos políticos, embora todos fossem apoiados por partidos. O presidente Xanana Gusmão não concorreu a um segundo mandato, mas criou um novo partido, o Congresso Nacional para a Reconstrução Timorense (CNRT), que atualmente está no governo. A disputa presidencial viu-se envolvida em questões de política partidária, em resultado do aparecimento de novas coligações e de diferendos em torno dos símbolos partidários que atravessaram o debate pré-eleitoral (MOEUE, 2007). É necessário salientar que entre 8 candidatos supracitados na tabela 2, só dois candidatos (o da UDT e o do PST) não tinham representantes no Parlamento Nacional, porque não recolheram votos suficientes.

Tabela 3 - Os candidatos Presidenciais 2012

Nº	Os candidatos	Os partidos/coligação
1	Francisco Guterres (Lu-lo)	FRETILIN
2	Ramos Horta	Independente
3	Francisco Xavier do Amaral	ASDT/ PDRT (não conseguiu chegar até as urnas, porque faleceu antes da eleição)
4	Fernando de Araújo (Lasama)	PD
5	Manuel Tilman	AD/KOTA e PPT
6	José Luís Guterres	FRETILIN- MUDANÇA
7	Abílio de Araújo	PNT

¹⁰ Fontes: Comissão Nacional de Eleição de 2007

8	Maria do Céu da Silva Lopes	Independente
9	Francisco Gomes	Partido Aileba
10	Lucas Da Costa	Independente
11	Rogério Lobato	Independente
12	Taur Matan Ruak	Independente (apoiado por Partido CNRT)
13	Angelita Pires Maria Francisca Pires	Independente

No âmbito do número de candidatas na tabela acima referida, vale a pena salientar que, ao longo de 10 anos, a evolução do processo de democratização em Timor-Leste tem aumentado significativamente, tanto no aspeto de participação dos timorenses bem como na concorrência política entre um maior número de cidadãos “apoiados” em partidos políticos¹¹. Do modo geral, os candidatos referidos (ver tabela 3) apresentaram a sua candidatura a título individual e não como representantes de partidos políticos, embora todos fossem apoiados por partidos. O atual Primeiro-ministro Xanana Gusmão como o seu partido CNRT (Congresso Nacional Reconstrução Timorense) que na eleição presidencial 2007 apoia o atual Presidente Ramos Horta, mas na eleição presidencial de 2012 o seu lugar será ocupado por Taur Matan Ruak com o apoio do partido Congresso Nacional para a Reconstrução Timorense (CNRT), que atualmente está no governo.

Bibliografias

Constituição República Democrática de Timor Leste, 2002;
Comissão Nacional nas eleições Presidenciais, 2002, 2007 e 2012 em Timor Leste
MISSÃO DE OBSERVAÇÃO ELEITORAL UNIÃO EUROPÉIA (2007), *Declaração preliminar*, Díli: Timor-Leste.
 (2007a), República Democrática de Timor-Leste – Relatório final Eleições presidencial e parlamentares, Díli: Timor-Leste.

Fontes Secundarias

Aguiar, Joaquim (1988), “Democracia pluralista, partidos políticos e relação de representação”, in *Análise Social*, vol. 24, Lisboa: ICS-UL, pp. 59-76;
 Amaral Do Freitas Diogo (1997), *História Das Ideias Políticas*, Volume I, Almedina.
 Balão, Sandra Rodrigues (2001), *A Fórmula do Poder, Elite, Partidos, Democracia e Corrupção Política no Pensamento de Moisei Ostrogorski*, ISCSP, UTL, Lisboa
 Barbedo-Magalhães, António (2007), *Timor-Leste: interesses internacionais e atores locais, volume III – a difícil construção do Estado democrático (1999-2007)*, Porto: Edições Afrontamento.
 Baudouin Jean (2000), *Introdução À Sociologia Política*, Editorial Estampa.
 Bessa, António Marques (coord.) *Elites e Poder, Ensaio* (1997), Instituto Superior de Ciências Sociais e Política, Lisboa.
 Bessa, António Marques (coord) *Timor- Leste em Mudança, Ensaios sobre Administração pública e Local* (2004) Instituto do Oriente e Instituto Superior de Ciências Sociais e Política, Lisboa.

¹¹ Estamos usar a expressão “cidadão ativo” é para referir os cidadãos que têm algumas capacidades para entrar na corrida política. Neste caso, refere-se aos candidatos independentes, tais como Angelita Maria Francisca Pires, Maria do Céu da Silva Lopes, Lucas Costa.

- Barroso, Luís Roberto (2009), *A Reforma Política: Uma Proposta de Sistema de Governo, Eleitoral e Partidário para o Brasil*. 2006 Disponível <http://www.institutoideias.org.br/> (consulta a 10/02/2009).
- Canotilho, José Joaquim Gomes (2003), *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*., Coimbra: Almedina Editora
- Da Cruz, Teixeira, Maria José (2002) *A Função Pública e o Poder Político*, ISCSP, UTL, Lisboa.
- Bobbio, Norberto, 1909- Dicionário de política I Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai; coord. Trad. João Ferreira; Rev. Geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 la ed., 1998.
- Bobbeio, NORBERTO (1986), *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Duverger, Maurice (1970). *Institutions politiques ET Droit constitutionnel*, Paris: Presses Universities de France. (1978), *Echec au roi*, Paris: Albin Michel. (1980). “A new political system model: semi presidencial government”, *European Journal of Political Research*, 8, 165-87.
- Freire André (coord) (2011), *Eleições e Sistemas Eleitoral no Século XX Português, Uma Perspetiva Historia Contemporânea*, Lisboa: Fundação Mário Soares e Instituto de Historia Contemporânea da Universidade Nova Lisboa.
- Fernandes, José António, *Introdução à Ciência Política Teorias, Métodos e Temáticas* (2010), 3ª Edição, Porto Editora.
- Fernandes, Moisés Silva (2005), “O Processo de Descolonização do Timor Português nos Arquivos Portugueses, 1974-1975”, in *IV Seminário Internacional de Arquivos de Tradição Ibérica*, <http://www.cultura.gov.tl/pt/documentacao/publicacoes?page=1> (acedido em 12/4/2012).
- Huntington, Samuel P, *O Choque das Civilização e a Mudança na Ordem Mundial* (1999), Lisboa: Gradiva.
- Lucena, Manuel de (1996), “Semipresidencialismo: teoria geral e práticas portuguesas (I)”, in *Análise Social*, vol. 31 (138), pp. 831-892
- Lara António de Sousa (2008), *Ciências Políticas Metodologia Doutrina e Ideologia*, ISCSP, UTL.
- Lisi, Marco (2011) *Os Partidos Políticos Em Portugal Continuidade e Transformação*, Lisboa: Almedina
- Martins, Manuel Meirinho (2003), *Participação Política e Grupos de Cidadãos Eleitores, Um Contributo Para O Estudo Da Democracia Portuguesa*, Lisboa: ISCSP, UTL
- Martins, Manuel Meirinho, (2008) *Representação Política Eleições e Sistemas Eleitorais Uma Introdução*, Lisboa: ISCSP, UTL
- Martins, Meirinho Manuel, *Participação Política e Democracia, O Caso Português* (1976-2000) (2004), Lisboa: ISCSP, UTL.
- Martins, Meirinho Manuel (2010), *Cidadania e Participação Política, Temas e Perspetivas de Análise* Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa: ISCSP-UTL.
- Mendes, Canas Nuno (2005), *A Multidimensionalidade da Construção Identitária em Timor- Leste*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- Novais, Jorge Reis (2007), *Semipresidencialismo I*, Coimbra: Almedina Editora
- Pasquino, Gianfranco (2010), *Curso de Ciência Política*, Cascais: Principia.
- Paulino, Vicente (2009), *Identidade e Representação: Uma abordagem da Cultura Timorense* (dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação), Lisboa: FCSH-UNL.
- Porta, Donatella Della, (2003), *Introdução À Ciência Política*, Lisboa: Editorial Estampa
- Prewitt, Kenneth (2005), “Political ideas and a political science of policy”, in *Annals of the American Association of Political and Social Sciences*, julho, n. ° 600, pp. 14-29.
- Russomano, Rosah (1978), *Curso de Direito Constitucional*, Rio de Janeiro: Freitas Bastos
- Santos, do Espírito Paula (2011), *Sociologia Política e Eleitoral, Modelos e explicações de Voto*, Lisboa: ISCSP, UTL.
- Sousa, de Carneiro, Lurdes (2004), “A Longa Caminhada para a Democracia: A Eleições de 2001 para a Assembleia Constituinte de Timor Leste”, in Bessa, António Marques (coord), *Timor- Leste em Mudança Ensaio sobre Administração Pública e Local*, Lisboa, Instituto do Oriente e Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Stock, José Maria (Coord.) (2005), *Velhos e Novos Atores Políticos. Partidos e Movimentos Sociais*, Lisboa: Universidade Aberta
Tocquville, Alexis (1981), *De la Démocractie en Amérique*, vol. 2, Paris: Garnier-Flmamarion.

Sites consultados:

<http://www.tecsi.usp.br/eventos/contecsi> Herbert de Sousa, 2004 (acedido 15/4 2012).
<http://www.jornal.gov.tl> (acedido a 29 de Outubro de 2008)
<http://www.stae.tl> (acedido a 28 de Dezembro de 2006)
<http://www.jornal.gov.tl> 2007 (acedido 15/5/ 2012)
<http://www.citi.pt> 1998 e 1999 (acedido 15/5 2012)
<http://www.Saladosprofessores.Eleicoes> Eleições Timor Leste 2007 (acedido 6/6/2012)
<http://www.luolopresidente.blogspot.pt.2007> (acedido 17/5/2012)
<http://www.Lusa.pt.2012> (acedido a 25 de Setembro de 2012)
<http://www.rtp.pt/noticias,26> (acedido a 24 de Setembro de 2012)
<http://presidenciais.sapo.tl/2012/noticias/lusa/artigo/14172994> (acedido a 28 de Setembro de 2012).

Sistema político de Timor-Leste

Vicente Soares Faria, MA.
FCS-UNTL

Invocando a supremacia do direito constitucional timorense de 2002, nomeadamente na parte III, cuja epígrafe é a organização do poder político do Estado timorense para além do seu todo. Neste quadro, estruturamos os seguintes modos principais como guião para pudermos entender melhor quais são as demandas constitucionais sobre os poderes políticos do novo Estado soberano de Timor-Leste.

Em oportuno, surge as seguintes questões de partidas: Qual é a forma do Estado? O sistema político? Os símbolos e as siglas do Estado? As línguas, o hino nacional, e as moedas? O chefe do Estado? Os representantes legítimos ou o parlamento? O governo e a sua governação? Os tribunais e sua administração da justiça? Os sistemas legais? O sistema dos partidos políticos? O sistema eleitoral? O sistema da administração pública e a burocracia e outros a saber.

A forma do Estado

Timor-Leste foi proclamada e celebrada como República Democrática de Timor-Leste denominada “RDTL” através da *Proclamação Unilateral de 28 de Novembro de 1975 (artigo 1º, nº 2, da Constituição da República)*, declaração ao qual, foi confirmada ou seja restaurada em 20 de Maio de 2002 pelo, e, perante o mundo internacional em *Tacitolu*. Portanto, Timor-Leste adoptou um sistema de República “*Commonwealth*), que na terminologia política relativamente se lidar com os assuntos de carácter público (comum). Na literatura política, conhecemos como a “*sociedade política*” com atribuições de plenos poderes para governar. Ficamos a perceber que o Estado é pois, uma Nação organizada politicamente ou por outra expressão, é a *sociedade política autónoma (cf.artigo 1º, nº 1, da Constituição da República de Timor-Leste, 2002)*. Timor-Leste é democrático, com a denominação RDTL supracitada, pelo qual o povo exerce o seu poder político (*cf. artigo 7º, Ibid.*).

O Sistema Político

No que se refere à Sistema Político de Timor-Leste, a Constituição da República de 2002, no artigo 67º, regula sobre os órgãos de soberania do Estado Timor-Leste, o ***Presidente da República, o Parlamento Nacional, o Governo, e, os Tribunais***. Para confirmar uma vez mais, que nos sistemas semipresidencialistas, é frequente o fenómeno da “*coabitação*”, no qual o chefe do governo e o chefe do Estado são eleitos separadamente e por partidos rivais, — o que pode resultar num mecanismo efectivo de freios e contrapesos ou num período de paralisia administrativa, a depender do comportamento das duas facções políticas segundo a teoria contemporâneo. Assim, o sistema adoptado pelo Timor-Leste, é ***o sistema semipresidencialista***, com sistema de coabitação de poderes entre o Presidente da República e o Primeiro-ministro, baseando no princípio de separação de poderes com outros órgãos de soberania do Estado, mas são interdependentes uns aos outros no exercício das suas funções como regula do ***artigo 69º***.

Os Símbolos Nacionais

Os símbolos de Estado Timorense como previsto no artigo 15º da Constituição onde a bandeira nacional da RDTL composta por quatro cores, preta, branca, amarela e vermelha, (*cf. CRDTL, 2002*). O hino nacional é a “*Pátria, Pátria*” como regulado nos artigos 14º nº 2, e artigo 166º na parte das disposições finais e transitórias. A moeda é o dólar americano, salva a decisão política enquanto o Estado não emitiu ainda o seu próprio moeda nacional.

O Chefe de Estado

A Constituição da República reze, o chefe do Estado de Timor-Leste com o título de “*Presidente*”. No respeito do nº 1 do artigo 74º, que diz: “ *O Presidente da República é o Chefe do Estado, símbolo e garante da independência nacional, da unidade do Estado e do regular funcionamento das instituições democráticas.*” O nº 2 do artigo diz” *O Presidente da República é o Comandante Supremo das Forças Armadas.*” **O candidato** para o Presidente da República tem de ser um timorense de cidadania originária (alínea a) artigo 74º, e, o mandato tem sido previsto num período de cinco anos (nº 2, artigo 75º). O Presidente da República **é eleito** por sufrágio universal, livre, directo, secreto e pessoal (artigo 76º nº.1).

As competências do Presidente da República são previstas na Constituição da Republica, nos artigos 85º, 86º, 87º 88º e 89º. Especificamente no **artigo 85º**, o Presidente da República tem as seguintes competências:

- a) Promulgar os diplomas legislativos e mandar publicar as resoluções do Parlamento Nacional que aprovem acordos e ratifiquem tratados e convenções internacionais;
- b) Exercer as competências inerentes às funções de comandante Supremo das Forças Armadas;
- c) Exercer o direito de veto relativamente a qualquer diploma legislativo, no prazo de 30 dias a contar da sua recepção;
- d) Nomear e empossar o Primeiro-Ministro indigitado pelo partido ou aliança dos partidos com maioria parlamentar, ouvidos os partidos políticos representados no Parlamento Nacional;
- e) Requerer ao Supremo Tribunal de Justiça a apreciação preventiva e a fiscalização abstracta da constitucionalidade das normas, bem como a verificação da inconstitucionalidade por omissão;
- f) Submeter a referendo questões de relevante interesse nacional, nos termos do artigo 66º;
- g) Declarar o estado de sitio ou o estado de emergência, mediante autorização do Parlamento Nacional, ouvidos o Conselho de Estado, o Governo e o Conselho Superior de Defesa e Segurança;
- h) Declarar a guerra e fazer a paz, mediante proposta do Governo, ouvidos o Conselho de Estado e o Conselho Superior de Defesa e Segurança, sob autorização do Parlamento Nacional;
- i) Indultar e comutar penas, ouvido o Governo; e
- j) Conferir, nos termos da lei, títulos honoríficos, condecorações e distinções.

Nomeadamente ao **artigo 86º**, cabe ao Presidente da República, competências relativamente aos outros órgãos do Estado, aos quais:

- a) Presidir o Conselho Superior de Defesa e Segurança;
- b) Presidir o Conselho de Estado;
- c) Marcar, nos termos da lei, o dia das eleições para o Presidente da República e para o Parlamento Nacional;
- d) Requerer a convocação extraordinária do Parlamento Nacional, sempre que imperiosas razões de interesse nacional o justifiquem;
- e) Dirigir mensagens ao Parlamento Nacional e ao país;
- f) Dissolver o Parlamento Nacional, em caso de grave crise institucional que não permita a formação do governo ou a aprovação do Orçamento Geral do Estado por um período superior a sessenta dias, com audição prévia dos partidos políticos que nele tenham assento e ouvido o Conselho de Estado, sob pena de inexistência jurídica do acto de dissolução, tendo em conta o disposto no artigo 100º;
- g) Demitir o Governo e exonerar o Primeiro-Ministro, quando o seu programa tenha sido rejeitado pela segunda vez consecutiva pelo Parlamento Nacional;
- h) Nomear, empossar e exonerar os membros do Governo, sob proposta do Primeiro-Ministro, nos termos do nº 2 do artigo 106º;
- i) Nomear dois membros para o Conselho Superior de Defesa e Segurança;
- j) Nomear o Presidente do Supremo Tribunal de Justiça e empossar o Presidente do Tribunal Superior Administrativo, Fiscal e de Contas;
- k) Nomear o Procurador-geral da República para um mandato de quatro anos;
- l) Nomear e exonerar os Adjuntos do Procurador-Geral da República para um mandato de quatro anos;

- m) Nomear e exonerar, sob proposta do Governo, o Chefe do Estado-maior-general das Forças Armadas, o Vice-Chefe do Estado-maior-General das Forças Armadas e os Chefes de Estado-Maior das Forças Armadas, ouvido, nos últimos casos, o Chefe do Estado Maior General das Forças Armadas;
- n) Nomear cinco membros do Conselho de Estado;
- o) Nomear um membro para o Conselho Superior de Magistratura Judicial e o Conselho Superior do Ministério Público.

O artigo 87º concede ao Presidente da República as competências de nomeação e exoneração dos embaixadores, receber as cartas credenciais e aceitar a acreditação dos representantes permanentes e enviados extraordinários, sob proposta do Governo. Também compete-lhe conduzir, em concertação com Governo, todo o processo negocial para a conclusão de acordos internacionais na área da defesa e segurança. Cabe também ao Presidente da República o direito de veto (artigo 88º), relativamente aos quaisquer diplomas do Parlamento Nacional no prazo de 30 dias após da sua recepção. Esta competência pode coadjuvar com o artigo 85º *alínea a)*, sobre o direito de promulgação.

O Parlamento Nacional

Está definido no *artigo 92º* da Constituição da República, que o Parlamento Nacional é o órgão de soberania da República Democrática de Timor-Leste, representativo de todos os cidadãos timorenses com poderes legislativos, de fiscalização e de decisão política. Os princípios eleitorais e composição do Parlamento Nacional de Timor-Leste, como estão regulados no *artigo 93º*, na seguinte ordem:

1. Eleito através do sufrágio universal, livre, directo, igual, secreto e pessoal;
2. É constituído por um mínimo de **52** e um máximo de **65** deputados;
3. Os procedimentos e seu princípio eleitoral, como estão regulados na lei da eleição legislativa;
4. O mandato legislatura, tem a duração de cinco anos.

- *Como é a organização e seu funcionamento?*

- *Sistema legislatura*

O sistema da Legislatura Nacional de Timor-Leste, compreende 5 sessões legislativas. E cada sessão legislativa tem a duração de um ano (artigo 99º). O Parlamento Nacional goza do seu regimento próprio (nº 2, 99º).

- *Competências do Parlamento Nacional*

Da natureza do artigo 92º e 95º, nº 1, concedeu as competências ao Parlamento Nacional legislar sobre as questões básicas da política interna e externa do país. São competências exclusivas do Parlamento Nacional segundo o estipulado no nº 2, do artigo 95º, legislações relativamente nas seguintes matérias básicas da política do Estado, aos quais:

- a) Lei da fronteira, *cf. artigo 4º* da Constituição sobre o território nacional;
- b) Lei sobre limites das águas territoriais da “ZEE”, e de plataforma continental;
- c) Lei sobre os símbolos nacionais;
- d) Lei sobre a cidadania nacional;
- e) Leis de natureza de direitos liberdades e garantias pessoais;
- f) Lei sobre direito familiar e estado de capacidades (*deficientes*) pessoais;
- g) Lei sobre a divisão territorial (*cf. artigo 71º*);
- h) Lei sobre eleição geral e referendo nacional;
- i) Lei dos partidos e das associações políticas;
- j) Lei ou Estatuto dos Deputados;
- k) Lei ou Estatuto dos Titulares dos Órgãos do Estado;
- l) Lei básica sobre o sistema de ensino;
- m) Lei básico sobre sistema de segurança social e saúde;
- n) Lei sobre a suspensão das garantias constitucionais, e declaração do Estado de sítio de emergência;
- o) Lei sobre a política de Defesa e Segurança Nacional;

- p) Lei sobre a Política Fiscal do Estado;
- q) Lei ou o Regime Orçamental do Estado.

Cabe também ao Parlamento Nacional (nº 3, *artigo 95º*), sobre a competência de fiscalizar a execução do orçamento do Estado e aprovar, denunciar acordos e ratificar tratados e convenções internacionais.

Autorização Legislativa (artigo 96º)

O Parlamento Nacional pode autorizar o Governo a legislar sobre as matérias como está prevista nas alíneas a), até alínea l) do nº 1 do referido artigo. O artigo 97º, regula sobre a iniciativa da lei. Pode ser apresentado na forma de Projectos das Leis (PJL) cujo competência inerente do Parlamento Nacional e os seus deputados, e, ao Governo de apresentar as Propostas das Leis (PPL) ao Parlamento Nacional, pedindo a sua apreciação, deliberação e aprovação segundo o regimento interno.

▪ *Dissolução do Parlamento Nacional*

Em termos da alínea f), do artigo 86º (*competência do PR*), sobre a dissolução parlamentar, assim no **artigo 100º**, nº 1, regula sobre o caso de o não dissolver o Parlamento Nacional após e seis meses da sua eleição, ou, nos seis meses antes do termino mandato do PR, ou na vigência do estado de sitio e de emergência. A dissolução referida não prejudica a subsistência do mandato dos deputados do PN, até a primeira reunião do novo PN eleito.

▪ *Comissão Permanente do Parlamento Nacional*

Existe uma Comissão Permanente no Parlamento Nacional como está prevista no artigo 102º. No tempo vazio “*vacum*” se caso o Parlamento Nacional foi dissolvido, o nº 1 do artigo 102º prevê a situação, isto é, o funcionamento da Comissão Permanente preenchendo os restantes tempos da duração de uma legislatura, até a instalação do novo Parlamento eleito. As competências da Comissão Permanente, como estão previstas nas alíneas a) até alínea g) do nº 3, do artigo 102º.

O Governo

Governo, é uma organização do Estado que responsabiliza sobre a condução e execução relativo ao objectivo do Estado, certamente com a sua máquina que é a Administração Pública (*cf. os artigos, 103º, 106º, 107º, 108º, 109, 110º, 111º, 112º e 137º da Constituição da República*). Na ***sua composição***, o Governo de Timor-Leste é constituído pelo Primeiro-Ministro e Vice Primeiro Primeiros-ministros, Ministros e Vice Ministros, e Secretários de Estado (*artigo 104º*). Há um Conselho de Ministros que é convocado e presidido pelo Primeiro-Ministro (*cf. artigo 105º*).

A Formação e Responsabilidade

Artigo 106º, nº 1, diz: “ O Primeiro-Ministro é indigitado pelo partido mais votado ou pela aliança de maioria parlamentar e nomeado pelo Presidente da República, ouvidos os partidos políticos representados no Parlamento Nacional.” Embora os restantes membros do Governo também são nomeados pelo Presidente da República, sob proposta do Primeiro-Ministro (nº 2, 106º).

O Governo responde perante o Presidente da República e o Parlamento Nacional pela condução e execução da política interna e externa, nos termos da Constituição e da lei (artigo 107º). Após da tomada de posse até os primeiros 30 dias, o Governo deve elaborar o seu programa, aprovado em Conselho de Ministros e submete ao Parlamento para a sua apreciação (artigo 108º).

O programa tem de ser apreciado e aprovado pelo Parlamento Nacional, caso contrário, a rejeição exige uma maioria dos deputados em efectividade de funções (artigo 109º, nº 3). O Governo nos termos do artigo 110º, é admitido a solicitar um voto de confiança sobre qualquer declaração política de relevância interesse nacional. Por iniciativa de um quarto (1/4) dos deputados activos, o Parlamento Nacional pode votar moções de censura ao Governo sobre a execução do seu programa ou qualquer assunto de relevante interesse nacional (artigo 111º).

Demissão do Governo

O Presidente da República pode demitir o Governo segundo as seguintes circunstâncias:

- a) O início da nova Legislatura;
- b) A aceitação do Presidente da República do pedido de demissão apresentado pelo Primeiro-Ministro;
- c) A morte ou impossibilidade física permanente do Primeiro-Ministro;
- d) A rejeição do Governo 2 vezes consecutivas;
- e) A não aprovação de um voto de confiança;
- f) A aprovação de uma moção de censura por uma maioria absoluta dos deputados efectivos. (artigo 112º, nº 1).

Competências

O artigo 115º regula sobre as competências do Governo, nas seguintes matérias:

1. Competência própria:
 - a) Definir e executar a política geral do país mediante aprovação do Parlamento Nacional;
 - b) Garantir o gozo dos direitos e liberdades fundamentais aos cidadãos;
 - c) Assegurar a ordem pública e a disciplina social;
 - d) Preparar o Plano e o Orçamento Geral do Estado e executa-los depois de aprovados pelo Parlamento Nacional;
 - e) Regulamentar a actividade económica e a dos sectores sociais;
 - f) Preparar e negociar tratados e acordos e celebrar, aprovar, aderir e denunciar acordos Internacionais que não sejam da competência do Parlamento Nacional ou do Presidente da República;
 - g) Definir e executar a política externa do país;
 - h) Assegurar a representação da República Democrática de Timor-Leste nas relações internacionais;
 - i) Dirigir os sectores sociais e económicos do Estado;
 - j) Dirigir a política laboral e de segurança social;
 - k) Garantir a defesa e consolidação do domínio público e do património do Estado;
 - l) Dirigir e coordenar as actividades dos ministérios e restantes instituições subordinadas ao Conselho de Ministros;
 - m) Promover o desenvolvimento do sector cooperativo e o apoio à produção familiar;
 - n) Apoiar o exercício da iniciativa económica privada;
 - o) Praticar os actos e tomar as providências necessárias ao desenvolvimento económico-social e à satisfação das necessidades da comunidade timorense;
 - p) Exercer quaisquer outras competências que lhe sejam atribuídas pela Constituição ou pela lei.

2. Competências do Governo aos outros órgãos:

- a) Apresentar Propostas de Lei (PPL), e de Resolução ao Parlamento Nacional;
 - b) Propor ao Presidente da República a declaração de guerra ou a feitura da paz;
 - c) Propor ao Presidente da República a declaração do estado de sítio ou do estado de emergência;
 - d) Propor ao Presidente da República a sujeição a referendo de questões de relevante interesse nacional;
 - e) Propor ao Presidente da República a nomeação de embaixadores, representantes permanentes e enviados extraordinários.
3. É da exclusiva competência legislativa do Governo, a matéria respeitante à sua própria organização e funcionamento, bem como à sua administração directa e indirecta do Estado.

A Organização Judiciária de Timor-Leste

A organização judiciária de Timor-Leste é composto por Tribunais, Ministério Público, e Advocacia.

▪ Função Jurisprudência e princípio de direito

O artigo 118º, nº 1, define a jurisprudência de Timor-Leste, na seguintes competências e funções, pelas quais: “ Os tribunais são órgãos de soberania com competência para administrar a justiça em nome do

povo.” O nº 2 diz: “ No exercício das suas funções, os tribunais têm à coadjuvação das outras autoridades.” O nº 3 diz “ As decisões dos tribunais são de cumprimento obrigatório e prevalecem sobre todas as decisões de quaisquer autoridades.”

▪ ***Categorias de Tribunais***

Como outras organizações judiciárias existentes noutros países, em Timor-Leste existem categorias de tribunais como regula no artigo 123º, aos quais são:

1. Supremo Tribunal de Justiça outros tribunais judiciais;
2. Tribunal Superior Administrativo, Fiscal e de Contas e tribunais administrativos de primeira instância; e
3. Tribunais militares.

São proibidos tribunais de exceção e não haverá tribunais especiais para o julgamento de determinadas categoria de crime. O artigo prevê ainda a existência de tribunais marítimos e arbitrais. No exercício das suas funções os Tribunais são regulados por lei própria, que é o Estatuto dos Magistrados Judiciais.

▪ ***Conselho Superior de Magistratura Judicial***

O Conselho Superior de Magistratura Judicial de Timor-Leste é regulado no artigo 128º, como o órgão de gestão e disciplina dos magistrados judiciais, a quem compete a nomeação, colocação, transferência e promoção de juizes. O funcionalmente do Conselho Superior de Magistratura Judicial é regulado por lei próprio.

▪ ***Ministério Público***

Artigo 132º, regula sobre Ministério Público de Timor-Leste, como órgão judiciária no país, pela qual o nº 1 diz: “O Ministério Público representa o exerce a acção penal, assegura a defesa dos menores, ausentes e incapazes, defende a legalidade democrática e promove o cumprimento da lei.” O Ministério constitui uma magistratura hierarquicamente organizada, subordinada ao Procurador-Geral da República.

▪ ***Procurador Geral da República***

O artigo 133º regula sobre a procuradoria-geral da república, nas seguintes itens:

1. A Procuradoria-geral da República é o órgão superior do Ministério Público, com a composição e a competência definida na lei;
2. A Procuradoria-geral da Republica é dirigida pelo Procurador-geral da Republica, o qual é substituído nas suas ausências e impedimentos nos termos da lei;
3. O PGR é nomeado para um mandato de quatro anos pelo PR, nos termos fixados na lei;
4. O PGR responde perante o chefe do Estado e presta a informação anual ao Parlamento Nacional;
5. O PGR deve solicitar ao STJ a declaração de inconstitucionalidade com força obrigatória geral de norma que haja sido julgada inconstitucional em três casos concretos;
6. Os Adjuntos do PGR são nomeados, demitidos e exonerados pelo PR ouvido o Conselho Superior do Ministério Público.

▪ ***Conselho Superior do Ministério Público***

No artigo 134º define sobre o Conselho Superior do Ministério Público, é a parte integrante da PGR. O CSMP, goza do seu estatuto próprio, e, é dirigido pelo PR compostos por vogais como está previsto no nº 2.

▪ ***Advocacia***

O artigo 135º regula a advocacia de Timor-Leste como estipula nas seguintes preposições:

1. O exercício da assistência jurídica e judiciária é de interesse social, devendo os advogados e defensores nortear-se por este princípio;
2. Os advogados e defensores têm por função principal contribuir para a boa administração da justiça e a salva guarda dos direitos e legítimos interesses dos cidadãos.
3. O exercício da advocacia é regulado por lei.

Princípios gerais da Administração Pública

O artigo 137º regula os seguintes:

1. A Administração Pública visa a prossecução do interesse público, no respeito pelos direitos e interesses legítimos dos cidadãos e das instituições constitucionais.
2. A Administração Pública é estruturada de modo a *evitar a burocratização*, aproximar os serviços das populações e assegurar a participação dos interessados na sua gestão efectiva.
3. A lei estabelece os direitos e garantias dos administrados, designadamente contra actos que lesem os seus direitos e interesses legítimos.

O Sistema de Administração Pública

Em Timor-Leste existem Instituições do estado que são os Ministérios do governo por onde a sua criação é baseado segundo as necessidades do Estado. Os ministérios tutelam as unidades do termo médio e micro, sendo considerado unidades do sector público mais pequeno. Para além da existência de outras instituições do estado independentes como a Provedoria dos Direitos Humanos e Justiça, a Comissão de Ante Corrupção, a Comissão Nacional das Eleições e, outras instituições estabelecidos por lei. As respectivas instituições do Estado nas suas funções são independentes e estão sujeitos aos diplomas vigentes de cada uma delas, mas são interdependentes uns aos outros no âmbito da execução dos objectivos e programas definidos segundo a Constituição e as demais leis em vigor.

No que se diz respeito à Administração Pública do Estado, a Lei define as competências, direitos e deveres do funcionalismo do Estado (*Cf. a Lei nº 8/2004 sobre Função Pública de Timor-Leste*). A Administração Pública de Timor-Leste é composta por Administração Estadual Directa, Administração Estadual Indirecta, e também Administração Autónoma (não estadual). Podendo observar a demonstração do organograma a seguir.

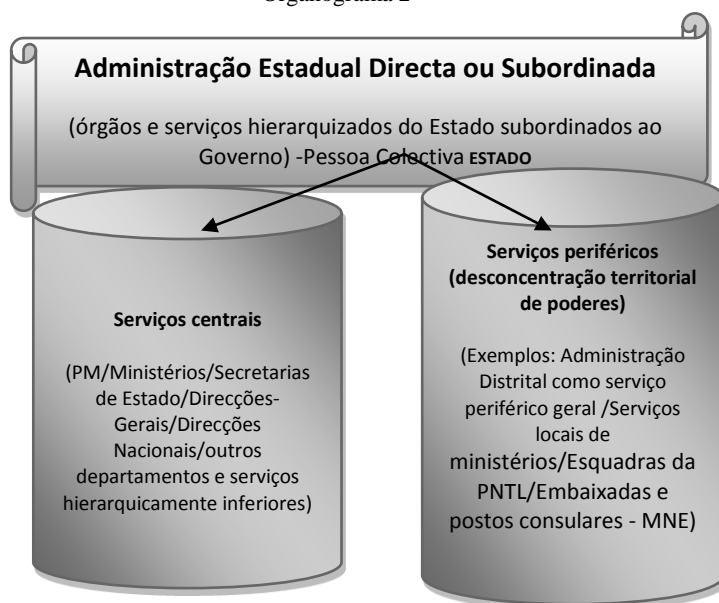


No organograma 1, podemos observar os três ramos da administração estatal timorense pelo qual se compreende a administração estadual directa que subordina os órgãos e serviços hierarquizados do governo. São as instituições estatais estabelecidas por diplomas inerentes de cada um destes dentro da sua própria natureza. A administração estadual indirecta ou seja instrumental, envolvem neste percurso pessoas colectivas públicas diferentes do Estado, pelo que por eles próprias são criadas. Embora a administração autónoma entendida como

administração não estadual é aquelas instituições ou associações descentralizadas administrativamente sediadas e reconhecidas.

Em consonância ao da administração estadual directa subordinada acima citamos, compreende as duas grandes divisões de serviços que são como os serviços centrais neste vertente que é o topo da organização do estado, é o governo criado por ordem constitucional democrático. Engloba neste vertente o chefe do governo que é o Primeiro-ministro, os ministérios, as secretarias de Estado, as direcções gerais, direcções nacionais, e, outros departamentos ou unidades e serviços hierarquizadas inferiores. A segunda é os serviços periféricos isto é, a descentralização territorial de poderes. Citamos por exemplos, a administração distritais como serviços periféricos gerais entendidos como os serviços locais dos ministérios, englobando neste caso as esquadras da Polícia Nacional de Timor-Leste (PNTL), as embaixadas estrangeiras e postos consulares da tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros. O organograma 2 apresenta os dois maiores divisões de serviços da administração estadual directa e subordinada.

Organograma 2



No que se reporta sobre a administração estadual indirecta ou instrumental, entende-se por pessoas colectivas públicas diferentes do Estado mas por eles foram criadas. Nesta parte compreende-se os cinco instrumentos estaduais que são: Institutos Públicos como Agência Nacional de Petróleo (ANP); Aeroporto de Timor Leste (APORTIL); AACTL; Comissão Nacional do Estatuto da Função Pública (CNEFP); Instituto Nacional de Administração Pública (INAP); Instituto de Gestão de Equipamentos (IGE); INDMO; Instituto de Desenvolvimento Nacional (IDN); LNS; Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial (IADE); Instituto de Formação De Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE); e, IPIEE. A segunda é os Estabelecimentos Públicos por exemplo a Universidade Nacional de Timor Lorosae (UNTL) etc. O terceiro é as Fundações e Associações Publicas dotadas pelas ordens profissionais. O quarto, é as Empresas Publicas de “lato sensu” as criadas por lei como tais em que tem as formas de societárias. Nesta área são como exemplos: a ANATL; Electricidade de Timor Leste (EDTL); Rádio Televisão de Timor-Leste (RTTL); Serviços de Armazenagem de Medicamentos de Enfermagem e de Saúde (SAMÉS); Timor Gap; e, o Banco Nacional de Comércio de Timor-Leste (BNCTL). O último, são os Serviços Personalizados como por exemplo: Autoridade reguladora do SNE/CFP/SNI/ICS; Comissão Nacional das Eleições (CNE); Secretariado Técnico de Administração Eleitoral (STAE); Gráfica Nacional/Arquivo Nacional; Hospitais Públicos; e, Agência Nacional de Acreditação Académica (ANAA). Os tais instrumentos Estatais mencionados são demonstrados no organograma 3.

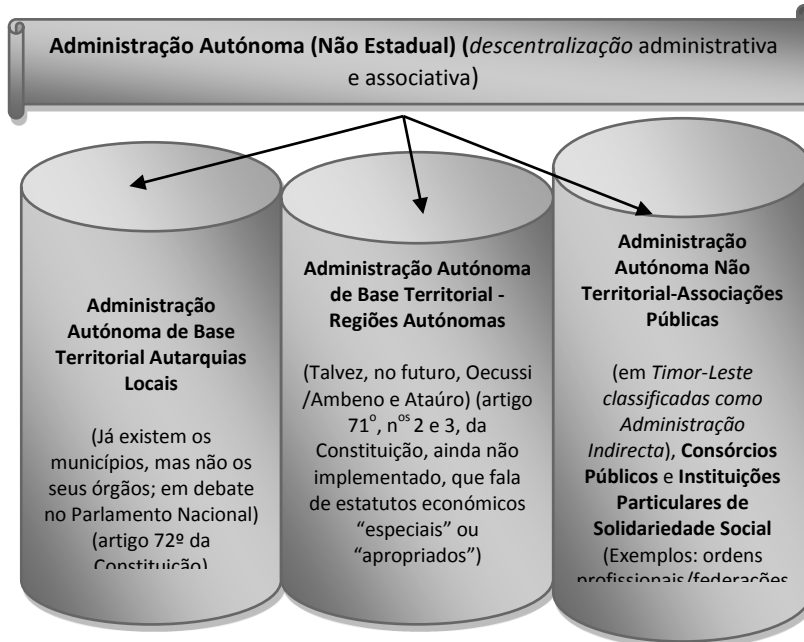
Organograma 3



Para além de administração directa e indirecta do Estado, o organograma nº 4 descreve a existência de administração autónoma de carácter não estadual, isto é, a descentralização administrativa e associativa. Esta parte envolve mais três ramos importantes que são: a administração autónoma de base territorial e autarquias locais.

A Constituição da República prevê no artigo 72º, sendo a sua criação estando no processo do estudo legislativo profundo, podendo tão forte considerar os municípios existentes que são os seus distritos. Também se contém a administração autónoma de base territorial como as regiões autónomas.

Organograma 4



O enclave de Oecusi-Ambeno e Ataúro, segundo o previsto na Constituição da República o que consta no artigo 71º nºs 2 e 3, ainda não implementado, no que se trata sobre estatutos económicos especiais ou apropriados. Embora a administração autónoma não territorial são como as associações públicas, classificados como administração indirecta, compreendendo neste percurso os consórcios públicos e as Instituições particulares de solidariedade social. Por exemplos: as ordens profissionais, as federações desportivas, e, as misericórdias.

Sistemas Legais

Timor-Leste é um Estado de Direito Democrático por ter a sua própria Constituição e as demais leis ordinárias. A Constituição da República é o Supremo Lei do Estado e constituía as legislações ordinárias de competências legislativas do Parlamento Nacional (cf. artigos 92º e 95º). Na sua legislação o Parlamento Nacional poderia em consideração de conceder a autorização legislativa ao Governo em legislar as matérias previstas no artigo 96º. As legislações são feitas através das iniciativas dos deputados, bancadas parlamentares e ao governo. O governo apresenta propostas de Leis (PPL) ao órgão legislador, embora a iniciativa própria do parlamento é denominada PJJ (Projecto das Leis).

Em vigente o Parlamento Nacional aprovou a Lei nº 11/2009, de 7 de Outubro, sobre criação dos Municípios em Timor-Leste, a Lei nº 3/2014, de 18 de Junho, sobre a Criação da Região Especial de Oe-Cusse Ambeno e estabelece a Zona de Economia Especial de Social Mercado (ZEEMS), o DL nº 4/2014, de 22 de Janeiro, sobre Estatuto Orgânico das Estruturas de Pre-Deconcentração Administrativa, o DL nº 19/2014, de 24 de Julho, sobre o Estatuto das Estruturas de Pre-Deconcentração Administrativa, a Resolução do Governo nº 28/2014, sobre a transformação das actuais estruturas e suas designações, a Resolução do Governo nº 25/2014, de 1 de Setembro, sobre a Comissão de Transição para Oe-Cusse Ambeno (CTOA). Para o tal, o governo adoptou ainda 11 Diplomas Ministeriais para a criação das unidades das estruturas municipais.

Qualquer diploma legislativo aprovado, tem de ser decretadas ao Presidente da Republica para efeitos da sua promulgação (cf. artigo 85º, alínea a), e artigo 88º). Todas as legislações promulgadas têm sujeito a uma apreciação de inconstitucionalidade segundo o que reze no artigo 120º, competências do Tribunal.

Sistema de Partidos Políticos

Como principal estrutura da política de Timor-leste, existem partidos políticos de sistema multipartidarismo como está inserido na Constituição artigo 7º, que diz: “*O povo exerce o poder político através do sufrágio universal, livre, igual, direito, secreto e periódico e através das demais formas previstas na constituição. O Estado valoriza o contributo dos partidos políticos para a expressão organizada da vontade popular e para a participação democrática do cidadão na governação do país.*” Embora no artigo 70º, demanda que os partidos políticos participam nos órgãos do poder político de acordo com a representatividade democrática. Neste artigo também deu reconhecimento aos partidos políticos o direito à oposição democrática, e competências de relevantes interesses nacionais.

Sistema eleitoral

No que se reporta na obra do *Guy S. Goodwin – Gill*, sobre “*Free and Fair Elections International Law and Practice*” na *Inter-Parliamentary Union, 1994, Geveva*. Uma eleição geral justo e democrático “*Free and Fair or democrátic*), composto por 3 elementos essenciais, as quais:

1. Constituição dos elementos básicos:

1. Lei Eleitoral e o sistema (p. 27).
2. Delimitação da constituição (p. 32-35).
3. Gestão da eleição (p. 35-42).
4. O direito do voto (p. 42-46).
5. Registo dos votos/votantes (p. 46-50).
6. Educação cívica e informação dos votantes (50 -52).
7. Candidatos, partidos políticos, e organizações políticas (52 -61).
8. Campanha eleitoral (61-73).
 - a) Direitos humanos e ambiente da eleição.
 - b) Acesso da media e cobertura.

- c) Código de conduta
- 9. *Balloting, monitoring* e resultados (73-79).
- 10. Reclamações e resolução das disputas eleitorais (79-80).

2. Avaliação

3. Elementos constituídos

- **Dezoito (18) anos de idade** com direito ao voto adoptado por 109 países.
- **Votos registrations**, — mais altas, é o caso do El Salvador que foi destruído durante a guerra civil onde sofreu enorme obstáculo.
- **A educação cívica nomeadamente nos países de Commonwealth (COG), exemplo:**
 - Zâmbia com grande sucesso em 1991 segundo o “observer group”;
 - Ghana (1992), com grande promoção sobre os direitos dos votantes;
 - Cambodja com a UNTAC, foi um extraordinário sucesso.
- **Candidaturas**
Segundo o artigo 25 da Convenção sobre os Direitos Cívicos e Políticos, — *equal right for equal candidate — or public affairs, with no any kind of discrimination.*
- **Campanha eleitoral.**

O sistema eleitoral de Timor-leste assenta-se na base constitucional da república (artigo 65º), conducente à realização das eleições periódicas para a escolha dos titulares dos órgãos da soberania do Estado e as demais órgãos do poder local, mediante sufrágio universal, livre, directo, secreto, pessoal.¹² Todos os actos eleitorais serão regulados por lei própria. A Legislação que regula o sistema eleitoral de Timor-Leste é a Lei nº 5/2006, de 28 de Dezembro sobre o estabelecimento dos Órgãos da Administração Eleitoral que foi revogado com a 1ª alteração através da PPL nº 43/II apresentada pelo governo.¹³ Para os devidos efeitos, a Lei eleitoral para o Presidente da República (Lei nº 7/2006, de 28 de Dezembro), sofreu então a sua segunda alteração através da PPL nº 45/II.¹⁴ A Lei Eleitoral para o Parlamento Nacional foi revogada através da sua alteração baseada na PPL nº 44/II.¹⁵ No que se regula na Lei nº 5 sobre organizações da administração eleitoral, o artigo 1º define a sua composição pelas quais:

- a) A Comissão Nacional das Eleições (CNE);
- b) O Secretariado Técnico da Administração Eleitoral (STAE);
- c) Centros de votações; e
- d) Assembleias de apuramentos

O artigo 2º da Lei, regula sobre as funções e deveres inerentes dos órgãos eleitorais, no qual, estão mais próximas para com o STJ. O âmbito da CNE tem por finalidade supervisionar todos os actos eleitorais e é independente de quaisquer órgãos de poder político onde goza de autonomia financeira, administrativa e organização própria. A sua composição como está regulada no artigo 5º e tem um mandato de 6 anos. Embora a sua competência é regulada no artigo 8º da própria lei. O artigo 12º da Lei demanda a criação da própria lei orgânica do STAE regulando a estrutura, organização, competências e funcionamento onde está sujeito ao Ministério competente ou de tutela.

O sistema eleitoral para o Parlamento Nacional (artigo 9º) onde existe um só círculo eleitoral, equivalente a todo o território nacional, com sede em Díli. O modo de eleição é através por listas plurinominais, apresentada por partidos políticos ou coligações partidárias. O artigo 13º da Lei regula sobre o critério de eleição onde se faz de acordo com o sistema de representação proporcional com **método hondt**.

¹² Artigo 65º da Constituição da RDTL (2002).

¹³ Lei nº 5/2006, de 28 de Dezembro, sobre o Estabelecimento dos Órgãos da Administração Eleitoral.

¹⁴ Lei nº 7/2006, de 28 de Dezembro, sobre Eleição Presidencial da República.

¹⁵ Lei nº 6/2006, de 28 de Dezembro, sobre Eleição Parlamentar.

**ECONOMIA, AGRICULTURA, CIÊNCIAS DE ENGENHEIRA
E RECURSOS NATURAIS**

Educação e crescimento económico em Timor-Leste

António Ribeiro Moniz
Faculdade da Educação da UNTL

A educação é considerada um factor fundamental e de influência positiva para o crescimento e desenvolvimento da economia de um país. A relação entre educação e crescimento económico tem sido muito estudada na literatura económica, e muitos estudos confirmam os seus efeitos positivos sobre o produto de uma nação.

O Governo de Timor-Leste reconhece a importância da educação para o desenvolvimento económico do país. Por isso, tem um programa para o desenvolvimento futuro da economia que dá prioridade à educação. Assim, o setor da educação tem vindo a melhorar, principalmente, ao nível das infraestruturas e do recrutamento de professores.

Para uma caracterização qualitativa do sistema de ensino neste país, são analisados os indicadores rácio alunos/professores despesas públicas com educação, que são indicadores da qualidade da educação existente. Finalmente, procura -se relacionar educação com crescimento económico. A educação dos indivíduos é adquirida e melhorada através da frequência da escola. É importante notar que há outras formas de passagem de conhecimento e de aprendizagem que podem ser muito importantes para a melhoria de qualificações dos indivíduos. Dadas as dificuldades de quantificação destas formas alternativas de acumulação de conhecimentos.

A literatura tem discutido a importância que a educação pode ter para o crescimento económico e sugere em muitos casos que o seu efeito é positivo. Caracterizar a situação em termos de educação formal em Timor-Leste e relacioná-la com o crescimento económico do país através do cálculo de algumas correlações. Os dados sugerem que quer a quantidade de educação quer a sua qualidade têm conhecido uma evolução positiva nos últimos anos, assim como as condições económicas de Timor-Leste. Registam-se ainda algumas oscilações que resultam dos ajustamentos que o país tem precisado de fazer no período pós-independência. Há alguma indicação de uma relação positiva entre educação e crescimento económico, isto é, a educação e o crescimento económico parecem estar a evoluir no mesmo sentido.

Têm sido desenvolvidos diversos trabalhos teóricos, quer microeconómicos quer Macroeconómicos, com o objectivo de explicar o efeito que a educação pode ter sobre a Economia de um país. O objectivo dos estudos microeconómicos é mostrar que, para cada indivíduo, a educação tem um efeito positivo sobre o salário. Estes trabalhos microeconómicos baseiam-se na teoria do capital humano. Esta teoria diz que os indivíduos investem em educação, o que significa terem uma despesa no presente. Os indivíduos fazem este investimento em educação no presente, porque esperam ser compensados com um salário mais elevado, no futuro. Estes estudos microeconómicos assentam em equações salariais (equações Mincerianas), nas quais a educação e a experiência profissional são os principais fatores que podem influenciar o salário.

Crescimento económico significa aumento percentual do PIB per-capita de um país, de um ano para o outro. Por exemplo, olhando para os dados relativos a Timor-Leste, para os anos de 2000 e 2001, podemos calcular a taxa de crescimento do PIB per-capita com petróleo (US\$) entre 2000 e 2001, da seguinte forma: **PIBpc = PIB/População Total**

De acordo com o modelo de Romer (1990), para que o produto agregado cresça, é necessário que o número de bens intermédios cresça, e o número de bens intermédios só cresce se o número de invenções (A) crescer, isto é se houver progresso tecnológico (gA). Deste modo, tal como acontecia no modelo de Solow, o produto também cresce à mesma taxa que a taxa de progresso tecnológico (gPIBpc=gA).

Mankiw, Romer e Weil (1992) estenderam o modelo de Solow, introduzindo o capital humano (H) na função de produção. Ou seja, de acordo com a sua função de produção, o produto agregado (Y) passa a depender do capital físico (K), do capital humano (H), da mão-de-obra (L) e do nível tecnológico (A). Neste modelo, o motor de crescimento da economia é o crescimento do capital humano (gPIBpc = gH). Assumindo que o

crescimento do capital humano (gH) assenta na escolaridade, pode concluir-se que este modelo considera que a educação influencia positivamente o crescimento económico.

Acemoglu (1998) refere que a escolaridade dos trabalhadores é importante para que se desenvolvam novas tecnologias. A escolaridade é também importante para que as pessoas saibam usar e portanto compreem os produtos com tecnologias mais avançadas.

Por outro lado, Hanushek e Kimbo (2000) chamam a atenção para a importância da qualidade da mão-de-obra. Ou seja, quanto melhor for a qualidade dos trabalhadores, maior é o crescimento económico. Os autores dizem também que o facto de os trabalhadores andarem mais tempo na escola (educação formal) não se traduz necessariamente em mão-de-obra mais qualificada. Já os autores Barro e Lee (2010) fazem a distinção entre qualidade e quantidade da educação e também conseguem mostrar que a educação é importante para o crescimento.

Hanushek e Woessmann (2000) medem o capital humano de forma diferente e mostram que a educação tem um impacto positivo no crescimento, pelo que as políticas de educação podem beneficiar o crescimento económico

Referências

Acemoglu, D. (1998) "Why do New Technologies Complement Skills Directed Technical Change and Wage Inequality," *Quarterly Journal of Economics*, 113, 1055-1089.

Banco Mundial (2003). *World Development Program*, Washington D.C Banco Mundial, 2005. Benhabib, J. and Spiegel, M. (1994), "The role of human capital in economic development: Evidence from aggregate cross-country data", *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-173.

Brist, L. E. and A. J. Caplan. (1999), "More Evidence on the Role of Secondary Education in the Development of Lower-Income Countries: Wishful Thinking or Useful Knowledge", *Economic Development and Cultural Change*, 48(1): 155-175.

Barro, R.J., Lee, J-W. (2010), "A new data set of educational attainment in the world, 1950- 2010", NBER Working Paper 15902.

Cohen, D. and Soto, M. (2007), "Growth and human capital: Good data, good results", *Journal of Economic Growth* 12, 51-76.

Central Bureau of Statistics (1992), *Population of Timor Timur; Results of the 1990 Population Census*. Central Bureau of Statistics, Jakarta.

Direcção Nacional de Estatística, DNE (2004), *Timor-Leste: Census of population and Housing 2004*, Dili, Timor-Leste, Disponível em:

<http://pt.scribd.com/doc/17100863/TimorLeste-2004-Census-Atlas>

Guia do Plano de Timor – Leste, Versão Final, 15 Abril 2003.

GERTIL - Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor Leste and Faculdade de Arquitectura, Universidade Técnica de Lisboa (2002), *Atlas de Timor Leste*. Lidel, Lisboa.

Hanushek, Eric e Dennis Kimko (2000), "Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations", *American Economic Review*, 90, 1184–1208.

Herriot, Beazley (1999), "Timor-Leste: Background Briefing for Project Identification Mission," Australian Agency for International Development, Canberra.

Lucas, R. (1988). "On the mechanics of economic development"; *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42.

Tratados Bilaterais de Investimentos em Timor-Leste

Carla Valério
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

1. O papel dos Tratados Bilaterais de Investimento na economia de Timor-Leste

O prenúncio do esgotamento dos recursos petrolíferos tem sustentado diversos apelos à progressão da economia de Timor-Leste para uma fase de menor dependência deste tipo de rendimentos, de modo a assegurar a sua sustentabilidade a já médio e longo prazo. Nesta atmosfera, à qual sobrevém o abrandamento das ajudas internacionais, cresce a ambição de atrair investimento directo estrangeiro (IDE) para fomentar o crescimento e o desenvolvimento económico^{16 17}.

A Comissão das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), no seu *Relatório sobre o papel dos Tratados Internacionais de Investimento na Atração do Investimento Directo Estrangeiro nos Países em Desenvolvimento* aponta, com base na literatura económica, três tipos de determinantes que influenciam o investidor no momento de escolher a localização para o seu investimento: os factores económicos, motivos de eficiência e as características institucionais e políticas do Estado receptor.

Os *factores económicos*, especialmente os relacionados com o mercado, como a dimensão, a taxa de crescimento e o rendimento nacional *per capita*, são os que maior impacto têm na escolha da localização de acolhimento. Apesar de o valor do rendimento nacional *per capita* se mostrar satisfatório¹⁸, a pequena escala do mercado nacional e o diminuto poder de compra da generalidade da população, decorrente das desigualdades sociais, parecem evidenciar a limitada atractividade dos factores económicos em Timor-Leste.

¹⁶ Uma breve análise dos números do Orçamento Geral do Estado (OGE) entre 2002 e 2014 evidencia que Timor-Leste não conta com doações de assistência estrangeira directamente no seu Orçamento desde 2007, mas as Receitas, Petrolíferas e Não Petrolíferas, têm aumentado a um ritmo notável, designadamente na ordem dos 100% só nos últimos cinco anos. Contudo, também o défice fiscal se tem agravado e é o Fundo Petrolífero que tem suportado esse desequilíbrio. Embora a própria Lei do Fundo Petrolífero (Lei n.º 9/2005, de 3 de Agosto, alterada pela Lei n.º 12/2011, de 28 de Setembro) estabeleça um regime norteado à sua auto-subsistência, o OGE tem-se valido, quase todos os anos, do regime especial das transferências que ultrapassam o Rendimento Sustentável Estimado previstas no art. 9.º (cf. Relatório Anual do Fundo de Petróleo de 2013, pp. 13), o que põe em causa a perenidade do Fundo.

¹⁷ Timor-Leste foi qualificado como País Menos Desenvolvido (*Least Developed Country – LDC*) em 2003 pela Resolução n.º A/RES/58/11217 da Assembleia Geral das Nações Unidas. A passagem para o grupo de países em desenvolvimento pode ocorrer mediante avaliação positiva, pelo Conselho Económico e Social das Nações Unidas, durante dois triénios consecutivos em, pelo menos, dois dos três seguintes critérios: Rendimento Nacional Bruto *Per Capita*, o Índice de Desenvolvimento Humano e o Índice de Vulnerabilidade Económica. Na avaliação de 2012, Timor-Leste cumpriu apenas um dos critérios para graduação, o do Rendimento Nacional Bruto *Per Capita*, cujo valor de graduação era de 1,190 dólares americanos ou superior para a graduação, e que em Timor-Leste ascendeu a 2.233 dólares americanos. Existe ainda a possibilidade de graduação caso o país atinja o dobro do valor do Rendimento Nacional Bruto *Per Capita* mínimo para a graduação, o que pode acontecer, pela primeira vez, na avaliação de 2015. Estes critérios e os procedimentos associados à requalificação dos países permitem prever que Timor-Leste não sairá do grupo de Países Menos Desenvolvidos em prazo inferior a 13 anos. Durante este período, seria do maior interesse tirar proveito dos benefícios associados a esta classificação. Refira-se, a título exemplificativo, a assistência técnica e ao desenvolvimento disponibilizada pelos países e instituições internacionais, a facilitação dos procedimentos e negociações para adesão à Organização Mundial do Comércio (OMC), ou o acesso a mercados de países desenvolvidos e em desenvolvimento, caso estes se declarem em condições para o fazer, em condições preferenciais - *duty-free and quota-free* -, tal como acordado na Declaração da Conferência Ministerial de 2005, em Hong Kong (WT/MIN(05)/DEC, §47 e Anexo F).

Por sua vez, o Banco Mundial classifica como países ou economias em desenvolvimento aquelas que contabilizam um rendimento baixo ou médio, i.e., um Rendimento Nacional Bruto *per capita*, calculado através do método Atlas do Banco Mundial, até 1.045 ou até 12.766 dólares americanos, respectivamente. Acima deste valor, são classificados como países desenvolvidos. Apesar de a designação *país em desenvolvimento* abranger economias muito díspares, é esta a designação que será utilizada para classificar a economia de Timor-Leste, por motivos de fluidez de texto.

¹⁸ Contra a utilização deste critério como indicador do nível de rendimento em Timor-Leste, por ser um país produtor de petróleo e consequentemente o valor se mostrar inflacionado, v. a opinião de A. M. de Almeida Serra em <http://economia-tl.blogspot.com/2014/08/entendendo-os-numeros-o-idh-de-timor.html>

O segundo grupo reporta-se a *motivos de eficiência*, nomeadamente os custos de localização, a existência de infraestruturas adequadas, a possibilidade de exploração de recursos naturais e a qualidade dos recursos humanos. À excepção dos recursos naturais, estes pontos são identificados como debilidades de Timor-Leste, em particular a insuficiência de infraestruturas de transporte e a precária qualificação dos recursos humanos. Esta realidade é transponível a médio prazo, através de uma aposta estratégica nestes sectores, já identificados como os pilares de Desenvolvimento de Infraestruturas e Capital Social do Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 - 2030 de Timor-Leste.

São, contudo, as *características institucionais e as políticas* que os investidores têm identificado como cruciais quando analisam os países em desenvolvimento como possíveis destinatários de investimento. Falamos, nomeadamente, do regime jurídico e acordos internacionais de investimento, da política fiscal, sem prescindir da estabilidade macroeconómica e política.

O peso de cada um destes factores na escolha do investidor depende do tipo de investimento que pretende encetar e, enquanto os factores do primeiro e segundo grupos de determinantes são de difícil ou morosa transposição, nada impede a aposta imediata em pontos de vantagem a nível legislativo e institucional, com a criação de um clima apelativo ao investimento, que são rapidamente alcançáveis e que têm o dito condão de aliciar o investidor. É neste terceiro grupo de determinantes que se incluem os Tratados Bilaterais de Investimento.

2. Conceito de Tratado Bilateral de Investimento (BIT)

Os tratados bilaterais de investimento são utilizados para, por um lado, promover o investimento estrangeiro em países em desenvolvimento e, por outro, garantir a protecção dos investidores, normalmente oriundos de países desenvolvidos. Estes tratados permitem colmatar eventuais carências jurídicas e institucionais dos Estados de acolhimento.

Concretizando, o investimento directo estrangeiro nos países em desenvolvimento depende do grau de protecção dos activos e dos rendimentos dos investidores, em conformidade com a análise do risco e a racionalidade económica que subjaz à decisão do investimento. Assume-se, portanto, que os BITs promovem a atracção de capital ao proteger os investidores contra riscos políticos e ao estabelecer um regime jurídico inteligível cuja aplicação não depende da eficiência das instituições jurisdicionais do Estado de acolhimento.¹⁹ Por asseverar garantias e estabelecer mecanismos imparciais de resolução de conflitos, contribuem para uma maior transparência, previsibilidade e estabilidade do enquadramento jurídico do investimento no Estado anfitrião²⁰, manifestando o seu compromisso sob a égide do direito internacional e fortalecendo a confiança do investidor.²¹

Neste sentido, os BITs são tão mais decisivos quanto menor for a transparência, previsibilidade e estabilidade dos mecanismos jurídicos no Estado receptor. Um tratado deste género pouco acrescentaria ao tratamento dos investidores, presumivelmente já adequado, dos ordenamentos jurídicos de dois países desenvolvidos. Deste modo, embora os tratados de protecção de investimentos prevejam obrigações recíprocas, têm maior interesse prático entre Estados que se encontrem em diferentes patamares de desenvolvimento: eles emergem da assimetria porque nivelam os padrões jurídicos, o que os torna, tipicamente, tratados Norte-Sul.

¹⁹ No preâmbulo do BIT Portugal - Timor-Leste, as Partes reconhecem o desejo de *criar condições para a realização de investimentos e que a promoção e a protecção recíproca de investimentos (...) contribuirá para estimular a iniciativa privada.*

²⁰ A importância da entidade imparcial na resolução dos litígios decorrentes do investimento ressalta também do art. 34º da Lei do Investimento Privado (Lei n.º 14/2011, de 28 de Setembro), que prevê a conciliação e, em caso de frustração da mesma, a arbitragem de acordo com as regras da Câmara de Comércio Internacional, sem prejuízo do sempre possível recurso aos tribunais da RDTL.

²¹ No que respeita a Timor-Leste, a incerteza quanto à regulação da propriedade imobiliária e a ausência de legislação nacional em matéria de expropriação, insolvência, propriedade intelectual e industrial poderiam revelar-se desencorajadoras ao investimento estrangeiro. Cumpre esclarecer que a ausência de legislação nacional não se confunde com o vazio legal porquanto, em 2002, a lei fundamental manteve no ordenamento jurídico, *enquanto não forem alterados ou revogados, as leis e os regulamentos vigentes em Timor-Leste em tudo o que não se mostrar contrário à Constituição e aos princípios nela consignados* (art. 165.º CRDTL). Este segmento deve ser interpretado à luz da Lei n.º 2/2002, de 7 de Agosto, e da Lei n.º 10/2003 de 10 de Dezembro, sendo fonte de direito em Timor-Leste, não só a Constituição e as leis emanadas pelo Parlamento Nacional e Governo como, supletivamente, os regulamentos legais da UNTAET e a legislação indonésia que era aplicada e vigorava “de facto” em Timor-Leste antes do dia 25 de Outubro de 1999.

3. Os BITs de Timor-Leste

O art. 10º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (CRDTL) incumbe o Estado da promoção dos investimentos nacionais e da criação de condições para atrair investimentos estrangeiros, tendo em conta os interesses nacionais, nos termos da lei. Este mandato assenta no pressuposto que a entrada de capital de origem externa na economia é um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento económico, pelo que a celebração dos tratados de investimento encontra-se alinhada com as disposições constitucionais e com os rumos delineados no Plano Estratégico de Desenvolvimento. Neste sentido, foram assinados, até ao momento, três *Acordos sobre a Promoção e a Protecção Recíprocas de Investimento*, designadamente com Portugal, Alemanha e Qatar. Contudo, de acordo com os dados da UNCTAD, apenas o BIT com Portugal estaria em vigor, desde 7 de Abril de 2004.

A recepção do direito internacional no ordenamento jurídico timorense está preceituada no art. 9º da Constituição. Enquanto os princípios de direito internacional geral ou comum são automaticamente recebidos pelo direito interno, o direito internacional de fonte convencional, i.e., convenções, tratados e acordos internacionais, vigoram na origem jurídica interna mediante aprovação, ratificação ou adesão pelos respectivos órgãos competentes e depois de publicadas no jornal oficial.

Ora, os modos de vinculação referidos variam conforme a própria forma dos instrumentos internacionais e o objecto dos mesmos. Assim, os tratados solenes e convenções integram o ordenamento jurídico através de ratificação, da competência do Parlamento Nacional²². Por seu turno, os acordos em forma simplificada dependem de aprovação, que pode competir ao Parlamento Nacional ou ao Governo²³, o que, por sua vez, depende da matéria em causa. Quer o Parlamento Nacional, que ratifica os tratados e as convenções e aprova os acordos em forma simplificada nas matérias que lhe dizem respeito, como o Governo, que aprova acordos em forma simplificada nas restantes matérias, fazem-no sob a forma de Resolução²⁴.

Os BITs celebrados por Timor-Leste parecem encontrar-se em diferentes estádios de conclusão: enquanto o Tratado com o Qatar não foi ainda objecto de qualquer *tentativa* de recepção no ordenamento jurídico timorense, os BITs celebrados com Portugal e Alemanha foram *aprovados* através de Resolução do Governo²⁵. Esta seria a forma indicada se estivéssemos perante acordos sob forma simplificada. Contudo, não é este o caso. Estamos perante tratados solenes, cuja recepção pelo direito nacional impõe a *ratificação* pelo Parlamento Nacional.

A falta de cumprimento das formalidades exigidas pelas leis internas gera uma situação de ratificação imperfeita, prevista no artigo 46º da Convenção de Viena do Direito dos Tratados de 1969. De acordo com esta disposição, apesar de estes tratados não terem sido ratificados e de padecerem de inconstitucionalidade formal, o Estado timorense não pode invocar esta insuficiência como um vício do seu consentimento, salvo se essa violação tiver sido manifesta e disser respeito a uma norma de importância fundamental do seu direito interno.

Ainda assim, o processo de conclusão destes dois Tratados parece encontrar-se em fases distintas. A vigência do BIT entre Portugal e Timor-Leste iniciava-se 30 dias após a data (recepção) da última notificação por escrito e por via diplomática de que foram cumpridos todos os *formalismos constitucionais e ou legais exigíveis para ambas as Partes*²⁶. Nestes termos, parece que, pelo menos no plano internacional, o Estado timorense está vinculado às obrigações geradas pelo Acordo com Portugal, não só porque estamos perante a típica situação de ratificação imperfeita, mas porque sabemos, através do Aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal n.º 29/2004, de 6 de Abril, que, a 8 de Março de 2004, foi recebida na Embaixada de Portugal em Díli nota em que as autoridades competentes declaram terem sido cumpridas as formalidades constitucionais internas de aprovação do Acordo sobre a Promoção e a Protecção Recíprocas de Investimentos entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste. O Tratado começou, assim, a sua produção de efeitos, a 7 de Abril de 2004.

²² art. 95º, n.º3, alínea f) CRDTL, art. 3º, n.º 2 e 9º, n.º 1 da Lei n.º 6/2010, de 12 de Maio sobre Tratados Internacionais.

²³ art. 95º, n.º 3, al. f) e art. 115º, n.º 1, al. f) CRDTL, art. 3º, n.º 3 e 9º, n.º2 da Lei sobre Tratados Internacionais.

²⁴ art. 85º, al. a) CRDTL e art. 9º, n.º 3 da Lei sobre Tratados Internacionais.

²⁵ Resolução do Governo n.º 2/2004, de 28 de Janeiro, e Resolução do Governo n.º 8/2011, de 16 de Março, respectivamente.

²⁶ Art. 13.º do BIT Portugal-Timor.

Por sua vez, o Tratado entre a Alemanha e Timor-Leste dispõe expressamente, no seu artigo 14.º, que *carece* de ratificação, entrando em vigor um mês após a troca dos instrumentos de ratificação. Assim, para além da violação das formalidades constitucionais de recepção do direito internacional, houve incumprimento de uma formalidade pré-determinada pelas próprias partes e manifestada no próprio texto do Tratado. O requisito da ratificação deve, portanto, ser visto como um pressuposto de vigência estipulado pelos Contratantes e, na sua ausência, o Tratado não se poderá considerar em vigor, em harmonia com o princípio de direito internacional, *pacta sunt servanda*.

4. O critério do desenvolvimento económico

A compreensão dos motivos subjacentes à celebração de um BIT, permitem conceber um modelo adequado aos interesses e necessidades de Timor-Leste, tendo em conta as suas especificidades e considerando a sua posição provável de importador de investimento. Desta perspectiva, a celebração destes tratados pretende estimular o desenvolvimento económico²⁷, pois é aceite que a injeção de capitais na economia, nomeadamente através do investimento directo estrangeiro, promove tal desenvolvimento e, em última linha, a melhoria do bem-estar da sua população. Já da perspectiva dos países desenvolvidos, a motivação para a celebração destes tratados prende-se com a protecção do investidor e dos respectivos investimentos, numa localização que lhes poderia ser inóspita caso não existissem tais garantias.

Assim, no processo de negociação de um BIT, Timor-Leste deve usar, como bitola da redacção normativa, a finalidade da sua celebração, i.e., a promoção do desenvolvimento económico, e o elemento literal do Tratado deve demonstrá-lo inequivocamente. Há que assegurar que os investimentos estrangeiros, que se estão a promover e a proteger, irão ser produtivos e não especulativos, cumprindo assim o seu propósito. Esta abordagem deve ser ponderada com os interesses dos investidores, fixando regimes que lhes são favoráveis, sob pena de não serem convidativos e de, conseqüentemente, ficar esvaziada a sua capacidade de produzir efeitos positivos no que respeita à atracção de investimento estrangeiro.²⁸

Admite-se, portanto, que o ponto de equilíbrio é difícil, porque as motivações dos interessados são antagónicas. De facto, os níveis de protecção e as oportunidades excepcionalmente favoráveis que o investidor procura podem ser de difícil compatibilização com os objectivos de desenvolvimento, mas só uma negociação pautada por este conceito pode evitar selecções adversas.²⁹ A formulação de normas que se revelem permeáveis a um *oportunisto ilegítimo* pode subverter o fundamento da escolha do investidor, que nada mais será que *BIT-shopping*, e o próprio valor do investimento, com a possível transferência da totalidade do risco negocial, que pertence, pelo menos parcialmente, ao investidor, para os Estados de acolhimento, com todos os efeitos nocivos que daí resultam.

A ideia de desenvolvimento económico tem marcado presença nos textos normativos, doutrinários e jurisprudenciais.

O Preâmbulo da Convenção para a Resolução de Diferendos Relativos a Investimentos Entre Estados e Nacionais de outros Estados³⁰ (Convenção ICSID), que instituiu o Centro Internacional para a Resolução de Diferendos relativos a Investimentos (doravante, Centro), observa, em primeira linha, a necessidade de cooperação internacional para o desenvolvimento económico e o papel desempenhado pelo investimento privado internacional nesse objectivo. Já os próprios BITs costumam igualmente referir esse propósito nos preâmbulos.

²⁷ Para além dos efeitos positivos de atracção de investimento directo estrangeiro, os tratados de protecção de investimento podem ter efeitos positivos indirectos, enquanto patamares intermédio para a celebração de tratados de comércio, ajudando a estabelecer as suas bases de negociação (TOBIN e BUSCH, 2010: 1 e ss).

²⁸ O Modelo de Tratado que mais se mostra *investor-friendly* é o dos Estados Unidos e, de facto, há estudos que confirmam que é sob a sua égide que mais se proporciona o IDE nos países em desenvolvimento.

²⁹ A selecção adversa é uma falha de mercado que ocorre perante assimetrias de informação e onde os portadores de um risco anormal, conscientes do mesmo, transferem-no para a contraparte, que o aceita por dele não ter conhecimento (por exemplo, nos seguros).

³⁰ Conhecida como a Convenção de Washington e da qual Timor-Leste é parte desde 2002 (Resolução do Parlamento Nacional, n.º 11/2002, de 15 de Julho).

A jurisdição do Centro nos litígios depende da existência de um investimento entre um Estado contratante e um nacional de outro Estado contratante, e do consentimento escrito de ambos³¹. Apesar do extraordinário relevo, a Convenção de Washington não prevê qualquer definição de investimento e contava com as partes para fixarem, casuisticamente e de acordo com os seus interesses, o seu alcance.

Esta manifestação da autonomia da vontade não foi acolhida acriticamente pela doutrina, que compreendeu que a definição de investimento carecia de fronteiras. Deste modo, SCHREUER³² identificou as características comuns à maioria dos investimentos: 1) certa duração do projecto de investimento; 2) regularidade de lucros e rentabilidade; 3) repartição do risco; 4) de valor substancial; 5) com consequências no desenvolvimento do Estado receptor.

Também a jurisprudência sentiu necessidade de limitar os conceitos de investimento que iam surgindo nos litígios que lhes eram apresentados, pela sua tendência excessivamente abrangente. A decisão sobre jurisdição do caso *Fedax v. Venezuela*³³ invocou as orientações de SCHREUER como indiciadoras da existência de um investimento para efeitos de jurisdição do Centro, mas foi na emblemática decisão *Salini v. Marrocos*³⁴ que o tribunal arbitral identificou quatro critérios objectivos e cumulativos para a verificação de um investimento: 1) uma contribuição, 2) certa duração do contrato, 3) participação nos riscos de transacção, e 4) contribuição para o desenvolvimento económico do Estado receptor do investimento. Enquanto pressupostos objectivos do conceito de investimento, sistematizam o chamado “*Salini test*”³⁵.

5. O reflexo do critério do desenvolvimento económico no teor dos Tratados

Os BITs são tipicamente constituídos por três secções: o âmbito de aplicação, as normas substantivas de protecção e as disposições para resolução de conflitos. A medida-padrão do desenvolvimento económico deve perpassar o Tratado, em particular a primeira e segunda parte.

No que respeita ao **âmbito de aplicação**, a definição de investimento e de investidor revestem a maior importância para todos os intervenientes. No que aos Estados de acolhimento diz respeito, é esta a sede ideal para manifestar o tipo de investimento que procuram e com quem pretendem contratar.

O conceito de investimento pode apresentar diferentes configurações: uma mais estrita, tendo por base o estabelecimento, aquisição ou desenvolvimento de uma empresa no território do país importador de investimento; uma de amplitude intermédia, que determina, através de uma lista fechada, os tipos de bens que são considerados investimentos; ou uma definição ampla, constituída por uma cláusula aberta, possibilitando integrar na definição de investimento, não apenas os bens que constem de uma eventual lista exemplificativa, mas também todos aqueles que não estejam explicitamente previstos - ou que ainda venham a ser criados.

Timor-Leste tem utilizado uma definição abrangente, que é a tendência actual dos modelos ocidentais, sob formulações “*toda a espécie de bens e direitos investidos*”, no Acordo com Portugal e “*activos de toda a natureza*”, no Acordo com a Alemanha, a par de previsões mais concretas, mas meramente indicativas. Promove-se, assim, qualquer forma de investimento estrangeiro o que, para um país receptor de investimento, é perigoso. Por um lado, percebe-se a imprevisibilidade do objecto da protecção, abrangendo os que não fomentam qualquer tipo de desenvolvimento no país destinatário, nomeadamente os investimentos indirectos,³⁶ o que subverte esta especial promoção e permeabilidade ao investimento estrangeiro. E mais, estas definições, que abrangem meros direito de crédito, permitem que incumprimentos contratuais consubstanciem violações de tratados internacionais.

³¹ Art. 25.º Convenção ICSID.

³² The ICSID Convention: A Commentary, 2001, p. 140.

³³ Proc. ICSID n.º ARB/96/3, de 11 de Julho de 1997

³⁴ *Salini Costruttori SpA e Italstrade SPA vs. Reino de Marrocos* (Proc. ICSID n.º ARB/00/4, de 23 de Julho de 2001)

³⁵ Estes critérios já haviam sido aflorados na decisão *Fedax v. Venezuela* e foram confirmados na decisão *Joy Mining Joy Mining Machinery Limited v Arab Republic of Egypt* (Proc. ICSID n.º ARB/03/11), que defende uma avaliação global, e não individualizada, destes critérios. Apesar da sua relevância, o *Salini test* tem sido objecto de uma aplicação cautelosa e muitas vezes de rejeição. Para uma breve excursão desta jurisprudência, v. Tiago Duarte, 2012.

³⁶ “*By definition, an indirect investment is an investment made by an indirect investor.*” *Cemex Caracas Investments BV e Cemex Caracas II Investments BV v. Bolivarian Republic of Venezuela* (Proc. ICSID n.º ARB/08/15). Surgem sob diversas formas, como financiamentos, participações sociais ou outros valores mobiliários, normalmente muito voláteis.

Outro elemento a acautelar é a definição de investidor. A ausência de concretização do requisito da nacionalidade pode permitir que certa sociedade comercial seja beneficiária de um Tratado simplesmente por ter sido constituída no âmbito de certo ordenamento jurídico. Pense-se, por exemplo, em nacionais norte-americanos que, com o objectivo de investir em Timor-Leste, constituem uma sociedade comercial em Portugal com o único propósito de beneficiar do Tratado vigente entre os dois Estados. A previsão de critérios como o controlo efectivo da pessoa colectiva, a localização da sede ou a existência de uma actividade económica relevante no local pode mitigar esta modalidade de *BIT-shopping*.

Os BITs integram também **normas substantivas de protecção dos investidores**. De relevo, apontam-se:

a) A proibição de nacionalizações e expropriações, directas e indirectas (³⁷), discriminatórias e sem compensação adequada por parte do Estado de acolhimento;

b) Garantia da livre de transferência de proveitos para o Estado de origem, com a respectiva conversão para moeda estrangeira;

c) Cláusulas de protecção absoluta, que obrigam o Estado receptor a proteger os investimentos ou os próprios investidores em caso de acontecimentos provocados por agentes do Estado ou mesmo agentes civis, durante guerras, conflitos armados ou revoluções;

d) Cláusulas de tratamento justo e equitativo e cuja aplicação recorre aos princípios de transparência, estabilidade, protecção das legítimas expectativas, do procedimento e processo justo e equitativo, e ao princípio de boa fé. De acordo com o Tratamento Justo e Equitativo, não só estão vedadas as práticas irrazoáveis e arbitrárias pelos órgãos do Estado de acolhimento, como este é responsável por manter as condições que levaram o investidor a escolher aquela localização, nomeadamente com a estabilidade do ordenamento jurídico;

e) Cláusulas de tratamento do investidor nacional, da nação mais favorecida, ou a combinação de ambos. Com o tratamento do investidor nacional, é permitido ao investidor estrangeiro valer-se do regime jurídico aplicável aos nacionais. Já o tratamento da nação mais favorecida garante que o investidor goza de protecção idêntica à que é concedida aos investidores de qualquer Estado Terceiro que possa ter um tratamento mais vantajoso naquele território de acolhimento. Esta cláusula pode invocar-se relativamente a qualquer norma do Tratado, desencadeando também o *BIT-shopping*. Sendo signatário desta cláusula, o Estado de acolhimento que tenha celebrado diversos BIT's tem de estar preparado para oferecer aos nacionais de qualquer um deles o mais elevado *standard* de protecção até então concedido. A inclusão desta cláusula pode inviabilizar qualquer esforço de negociação e delimitação material dos tratados, pois todos eles passam a ser aplicáveis a qualquer investidor que seja abrangido por esta cláusula. Em última análise, estes tratados passam a ter carácter multilateral, em vez do originário bilateral e a única solução para travar este fenómeno é a renegociação dos Tratados.

Por fim, os tratados de investimento prevêm disposições relativas à **resolução de diferendos** entre os Estados ou entre um Estado e um investidor. Esta secção, de natureza predominantemente adjectiva, é bastante flexível, permitindo uma ampla margem na definição das regras que regem a resolução de conflitos: desde a interacção entre procedimentos nacionais e internacionais, amigáveis e litigiosos, passando pelas diversas instituições próprias para a resolução de disputas.

Por exemplo, o BIT Portugal - Timor-Leste dispõe que as partes (os Estados) resolvem as suas controvérsias relativas à interpretação ou aplicação do Tratado através da constituição de um Tribunal Arbitral,³⁸ mas, no que respeita à resolução de conflitos entre um Contratante e um investidor, estabelece o Tratado que, após um período de seis meses onde há lugar à resolução amigável do diferendo, qualquer uma das partes pode submetê-lo aos tribunais nacionais competentes, ao Centro ICSID³⁹, ou a um tribunal arbitral ad hoc estabelecido com regras da Comissão das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento.⁴⁰

³⁷ São consideradas expropriações indirectas as medidas de efeito equivalente que possam prejudicar o valor do investimento, como o incumprimento de obrigações contratuais, a invalidação de licenciamentos ou outras autorizações administrativas, a negação do direito de acesso à justiça efectiva ou ao processo equitativo.

³⁸ Embora não exista ainda, em Timor-Leste, Lei da Arbitragem.

³⁹ A resolução de conflitos pelo Centro ICSID compreende vantagens, tanto pela especialização em matéria de investimento, trazendo maior precisão técnica e segurança jurídica à decisão, como pela imparcialidade da entidade, que não depende de nenhum dos Estados. A resolução de conflitos pelo Centro conta com procedimentos próprios (art. 36.º a 55.º da Convenção ICSID), onde a única reacção possível à sentença

6. Conclusão

Os fluxos de capitais nos países menos desenvolvidos têm crescido vigorosamente nos últimos anos. A atracção de investimento estrangeiro depende de várias determinantes, mas o facto de certo investidor se encontrar abrangido por um tratado bilateral de investimento pode ser decisiva para a sua escolha. No plano internacional, as economias que actualmente mais investem no estrangeiro são os Estados Unidos, Japão, China, Hong Kong, Reino Unido e Alemanha,⁴¹ mas são os países em desenvolvimento, em particular a Índia, que mais investe em países menos desenvolvidos.⁴² Neste sentido, parece ser conveniente observar quais os parceiros mais vantajosos com quem celebrar tratados bilaterais de investimento, cuja negociação e redacção devem ter sempre como princípio norteador a motivação da sua celebração: o desenvolvimento económico nacional.

Bibliografia:

- Aust. Anthony, (2010). Handbook of International Law. New York: Cambridge University Press.
- Bacelar de Vasconcelos, Pedro (Coord.) (2011). Constituição Anotada da República Democrática de Timor-Leste, Braga: Direitos Humanos - Centro de Investigação Interdisciplinar, Escola de Direito da Universidade do Minho.
- Duarte, Tiago (2012). “Arbitragem ICSID e Desenvolvimento Económico dos Estados”. In: Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Coimbra Editora, pp. 259 e ss.
- Hallwars-Driemeier, Mary (2003). “Do Bilateral Investment Treaties Attract FDI? Only a bit... and they could bite”, disponível em <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-3121>, pp. 1 e ss.
- Moura Vicente, Dário (2011). Arbitragem de Investimento: A convenção ICSID e os Tratados Bilaterais. In: Revista da Ordem dos Advogados, Ordem dos Advogados, Lisboa, pp. 751 e ss.
- Schreuer, Christoph (2001). The ICSID Convention: A Commentary. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Schreuer, Christoph (2005). “Fair and Equitable Treatment”. In: The Journal of World Investment & Trade, vol. 6, n. 3, Geneva, pp. 357 e ss.
- Tobin, J. and Busch, M. (2010) “A BIT is Better Than a Lot: Bilateral Investment Treaties and Preferential Trade Agreements,”. In: World Politics, vol. 62, pp. 1 e ss
- UNCTAD (2009) The Role of International Investment Agreements in Attracting Foreign Direct Investment to Developing Countries, New York : United Nations.
- UNCTAD (2014) World Investment Report: Investing in the SDGs. New York : United Nations.
- Valle, Jaime (2007). “A conclusão dos Tratados Internacionais na Constituição Timorense de 2002”. In: O Direito, Ano 139.º, IV, pp. 879 e ss.
- Jurisprudência arbitral disponível em <http://www.italaw.com/>

arbitral é a sua anulação, com base em apenas cinco motivos maioritariamente de cariz formal, a decidir por uma comissão *ad hoc* nomeada pelo Centro (art. 52.º da Convenção ICSID). Por outro lado, a Convenção impõe que os Estados reconheçam automaticamente as decisões do Centro como se de uma decisão judicial nacional transitada em julgado se tratasse (art. 54.º da Convenção ICSID).

⁴⁰ Art. 11º BIT Portugal - Timor-Leste.

⁴¹ UNCTAD, World Investment Report 2014, p. Xv.

⁴² UNCTAD, World Investment Report 2014, p. 74.

Introdução

A aglomeração populacional aliada aos padrões de consumo, padrões de deslocamento e às atividades económicas urbanas exerce intensos impactos sobre o meio ambiente em termos de consumo de recursos e eliminação de resíduos (Zurbrugg, 2002). A falta de recursos financeiros, de infraestruturas e de conhecimento da comunidade sobre a importância de gerir os resíduos da maioria dos países da Ásia (especialmente os países que têm o rendimento mais baixo como Timor – Leste) torna a gestão de resíduos sólidos urbanos uma tarefa secundária levando os governos municipais a adotar apenas medidas paliativas em detrimento da criação de uma política integrada de resíduos urbanos. Adicionalmente, a ausência desta política e a negligência por parte dos governos locais também contribuem consideravelmente para o agravamento da situação dos resíduos sólidos urbanos. Por outro lado, a exiguidade de dados disponíveis sobre produção, recolha e tratamento dos resíduos contribui para a existência de diagnósticos incompletos e parcelares, dificultando o planeamento de atividades económicas de tratamento e comercialização de resíduos.

O resíduo urbano é responsável por vários impactos ambientais: poluem o solo, as águas e transmitem doenças. Quando incinerado, o resíduo emite dióxido de carbono (CO₂) que faz aumentar o aquecimento global e liberta diversas toxinas nocivas para a saúde humana. O problema dos resíduos é fundamental em todos os países, contudo em Timor-Leste, ele assume um destaque próprio dado ao clima e a inexistência de estruturas capazes de fornecer o tratamento adequado aos resíduos sólidos.

Além da questão dos resíduos, Timor – Leste também enfrenta grandes problemas sociais, com efeitos negativos sobre o meio ambiente. Frequentemente as soluções são improvisadas daí podendo resultar riscos para a qualidade de vida das comunidades, criando, ao mesmo tempo, segundo Eckersley (1989), uma séria ameaça à saúde pública e transformando-se em fator de degradação do meio ambiente, com consequências ao nível de importantes setores na economia de Timor-Leste como seja a atração de investimento estrangeiro ou o desenvolvimento do setor de turismo.

Portanto, é necessário organizar a gestão de resíduos sólidos de uma forma mais sustentável que promova o valor comercial dos resíduos e diminua a procura de matérias-primas primárias através da reintrodução de materiais no circuito económico contribuindo para a preservação dos recursos naturais e a minimização dos impactos negativos sobre a saúde pública e o ambiente.

A gestão dos resíduos sólidos urbanos pode transformar-se num recurso capaz de gerar valor económico, tanto através da reutilização e reciclagem, como da recuperação orgânica e energética. Consequentemente, a excessiva exploração de recursos naturais, nomeadamente de matérias-primas e fontes de energia, também pode ser evitada, ou pelo menos reduzida. É necessário diminuir a acumulação de resíduos nas cidades e aumentar assim a qualidade de vida das gerações presente e futuras. Se assim, qual é a estratégia para resolver o problema de gestão de resíduos sólidos em Timor-Leste? Qual é o método que vamos utilizar para a promoção e valorização dos resíduos urbanos para melhorar as condições de saúde pública e a sustentabilidade do sistema económico? Estas questões serão abordadas e desenvolvidas mais adiante.

1. Resíduos Sólidos Urbanos e respectivas classificações

Etimologicamente, a palavra resíduo surgida no século XIV, deriva do latim *residuu* que traduz a diminuição do valor de uma matéria, de um objeto, até que se torna inutilizável num dado lugar e um dado tempo. A legislação de Timor Leste (Decreto Lei N.º 5/2011) define o resíduo como qualquer substância ou matéria sólida, líquida, gasosa ou radioativa que cause alterações quando descarregadas no ambiente, decorrentes de atividades de

indivíduos e de instituições públicas ou privadas. De notar que a nossa legislação não distingue o resíduo doméstico dos restantes resíduos, o que desde logo constitui uma fragilidade dada a diferente perigosidade dos resíduos provenientes de diferentes origens. De acordo com Calderoni (1999), Hoornweg (1999) e Formosinho (2000) o conceito de resíduo tem sempre incluído os conceitos de utilidade e de valor económico para quem o possui. Assim, para uma determinada pessoa a embalagem passa a perder o seu valor a partir do momento em que o seu conteúdo foi consumido, passando a ser um resíduo ou um problema para o seu possuidor. Contudo, a embalagem pode ter valor para um terceiro.

Assim resíduos sólidos urbanos são aqueles gerados em área urbana, cuja gestão é da responsabilidade do poder público municipal, envolvendo resíduos sólidos de fontes domiciliárias e de serviços de limpeza urbana, que podem causar poluição da água, do solo ou da atmosfera. O crescimento da indústria de reciclagem revela que um resíduo poderá ser inútil para algumas pessoas e ao mesmo tempo, considerado como aproveitável para outras, sendo possível voltar à cadeia de produção, gerando rendimento para trabalhadores e lucro para empresas.

Os resíduos sólidos podem ser classificados de acordo com sua origem e agrupados em cinco classes: doméstico ou residencial; comercial; público; doméstico especial (entulho de obras, pilhas e baterias, lâmpadas fluorescentes, pneus); fontes especiais (industrial, radioativo, de portos, aeroportos e terminais rodoviários, agrícola e de serviços de saúde) (Monteiro *et al.*, 2001). Parsons (1906) afirmava, no livro *The Disposal of Municipal Refuse* - talvez o primeiro livro cujo conteúdo versava apenas as questões dos resíduos sólidos:

(...) descrever as características das diferentes classes de resíduos é prestar atenção ao facto de que se um método uniforme de nomenclatura e registo das quantidades de resíduos manejados poder ser mantido pelas várias cidades, então os dados obtidos e a informação assim conseguida, poderá constituir um avanço na deposição sanitária dos lixos. Tal uniformidade não poderá constituir uma fonte de despesas nas cidades, porém comparações diretas e conclusões corretas poderão ser extraídas para benefícios de outras (Russo (2003:8).

É certo que tal afirmação pode ser compatibilizada com a ideia de Baasch (1995) e Vanzin (2006), porque na resolução do problema encontra-se vários fatores que influenciam a formação dos resíduos sólidos urbanos. Dentro dos mais significativos estão: a dimensão do aglomerado urbano, os fatores culturais, as atividades desenvolvidas pela população e a composição económica que é um dos fatores mais importantes, dado o modelo de desenvolvimento adotado e o padrão de consumo e estilo de vida contemporâneo popularizados pelo aumento da produção industrial.

Do ponto de vista sanitário os resíduos não são dados como uma causa direta de problemas de saúde, porém, como fator indireto, os resíduos têm grande importância na transmissão de doenças através de vetores como artrópodes e roedores que encontram nos resíduos alimento e condições adequadas de proliferação, é essencial esta condição para verificara correlação entre fatores ambientais e alterações na saúde. Diversos autores consideram o lixo como um dos determinantes da estrutura epidemiológica da comunidade influenciando a incidência de algumas doenças conjuntamente com outros fatores (**Sengupta Sanjay *et al.*, 1998**).

Nascimento (2007) define Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) como sendo um termo bastante amplo, abrangendo materiais nos estados sólidos, semissólidos e até mesmo líquidos. Sabe-se que o acondicionamento do resíduo pode servir como atração para diversos organismos capazes de transmitir inúmeras doenças atribuídas ao resíduo, uma vez que os vetores de transmissão utilizam o ambiente do resíduo como abrigo, alimento e local ideal para a sua reprodução.

Na análise microeconómica a geração de resíduos é considerada uma externalidade negativa. Trata-se de um efeito indesejado que afeta o bem - estar de terceiros (Mata, 2000). Cohen *et al* (2008), num trabalho publicado sobre “Redução da Geração de resíduos sólidos: uma abordagem económica”, refere que a situação atual da geração de resíduos sendo caracterizada como uma externalidade negativa requer a intervenção do estado.

De acordo com Mueller (2007) e Bernstein (1991), para a redução de geração dos resíduos sólidos urbanos através da intervenção do Governo existem basicamente duas alternativas para minimizar o problema de resíduos, os dois principais métodos em destaque na literatura utilizados na política de gestão ambiental são: políticas de Comando e Controlo (C&C) e por Incentivos Económicos (IE). Porém, a escolha entre um método ou outro não é simples, mostrando mais adequado fazer um balanço harmonioso entre os dois. Teoricamente, os instrumentos

económicos têm a capacidade de controlar a poluição utilizando mecanismos de mercado e, desta forma, reduzindo a participação do governo. Como forma de prevenção, o imposto sobre a produção de resíduos tem por objetivo a consciencialização da população sobre o problema da acumulação de resíduos e, principalmente, o estímulo a mudanças no padrão de consumo, que é marcado por um número excessivo de bens com embalagens descartáveis.

O principal objetivo da política ambiental a ser adotada deve ser produzir utilizando cada vez menos recursos naturais. Deve-se quebrar o elo entre crescimento económico e crescimento da produção de resíduos: muitos produtos podem ser reutilizados ou reciclados; quando possível, pode-se obter energia. Apenas para uma pequena quantidade de resíduos a utilização de aterros é necessária. Sendo assim, pode-se construir um esquema da hierarquia dos resíduos da seguinte forma:



De acordo com Oliveira e Pasqual (1998) associa-se à gestão dos resíduos sólidos urbanos um sistema que envolve todas as fases desde a geração, recolha indiferenciada e seletiva no domicílio, tratamento e deposição final (Figura 2).

Figura 2- Resíduos sólidos urbanos, da geração à deposição final (Mucelin (2000, pág. 40)



Tratar um resíduo significa transformá-lo de maneira que possa ser reutilizado posteriormente, ou depô-lo em condições mais seguras e ambientalmente aceitáveis. Os processos de tratamento de resíduos podem ser classificados em quatro tipos básicos: físicos, químicos, biológicos e térmicos, cujos princípios são os da adoção de sistemas integrados de resíduos através de Comercialização de resíduos sólidos, Política de três R's (Redução, Reutilização e Reciclagem); Compostagem, Métodos Térmicos (Incineração, Coincineração e Pirólise) e Aterro Sanitário.

2. Gestão dos Resíduos Sólidos Urbanos em Timor Leste

Em Timor Leste, a falta e/ou o deficiente saneamento levou o Departamento de Controlo de Doenças Transmissíveis (do Ministério da Saúde), a realizar uma publicação trimestral de dados epidemiológicos em outubro de 2005. A publicação reconhece a validade dos dados recolhidos os quais são usados no sistema de identificação de doenças (IDS), que identifica as principais doenças em Timor Leste que são, infeções respiratórias, doenças diarreicas, malária e infeções de pele.

Para compreender a realidade dos resíduos sólidos urbanos em Timor – Leste é de notar que o primeiro diploma legislativo sobre o licenciamento ambiental foi publicado em 2011 através do Decreto-Lei n.º 5/2011 de 9 de fevereiro. Aqui surge a primeira definição oficial de resíduo como qualquer substância ou matéria sólida, líquida, gasosa ou radioativa que cause alterações quando descarregadas no ambiente, decorrentes de atividades de indivíduos, instituições públicas ou privadas. A definição do resíduo foi publicada há apenas um ano, pelo que, atualmente ainda não existe uma uniformidade dos conceitos e também não há uma classificação geral,

institucional e uniforme sobre a composição, caracterização, produção e destino final dos resíduos sólidos urbanos.

A responsabilidade pela gestão de resíduos é da fonte geradora, mas de acordo com o artigo 25º do Decreto-Lei n.º7/2007, 5 de setembro, definido pelo Governo, através do Ministério da Administração Estatal e Ordenamento do Território, no artigo nº 9, Secção de Limpeza e Saneamento, o serviço da Administração Distrital é que é responsável pelo apoio técnico - administrativo nos domínios da gestão da limpeza e saneamento.

Na verdade é que Timor-Leste não tem uma verdadeira política de gestão de RSU, nem dados caracterizadores da composição, produção e valorização dos resíduos sólidos. O IV Governo Constitucional publicou no seu programa (2007-2012) a Política Nacional de resíduos sólidos urbanos no capítulo V de Infraestruturas e Melhoria da Qualidade de Vida, onde é feita uma alusão aos resíduos numa elaboração de esboço de Lei Ambiental de 2011. A política do Estado sobre a gestão de resíduos é baseada nos princípios da redução, reciclagem e reutilização de modo a garantir a preservação dos recursos naturais, a minimização dos impactos negativos dos mesmos sobre a saúde pública e o meio ambiente.

Esta política deve ser compreendida por um conjunto de diretrizes administrativas e técnicas destinadas a enquadrar a ação governamental no campo do meio ambiente. O governo, como responsável pela recolha dos resíduos sólidos, tem contudo várias dificuldades financeiras para a aquisição de equipamentos de pesagem, falta de recursos humanos com conhecimentos técnicos, falta da consciência de sociedade sobre importância do meio ambiente e ainda os operários para implementar os procedimentos de caracterização e efetuar regularmente campanhas credíveis de caracterização dos resíduos.

2.1. Financiamento para os Sistemas de Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos

Em Timor – Leste, o meio ambiente é considerado na elaboração dos planos e do orçamento do Estado, como uma prioridade nacional. Os planos e orçamento aprovados anualmente devem prever dotações orçamentais específicas e adequadas às atividades de gestão e proteção ambiental (Lei Ambiental, 2011). O governo tem criado programas que promovem a criação, execução e melhoria de sistemas de gestão de resíduos sólidos urbanos, como o programa de investimentos governamentais. Este programa desenha uma estratégia de racionalização da aplicação dos recursos distritais em resíduos sólidos urbanos. O programa tem sido reforçado no âmbito do Ministério da Administração Estatal e Ordenamento do Território na Secção de Limpeza e Saneamento, que vem desenvolvendo várias atividades de limpeza das cidades, disponibilizando fundos de investimentos para a resolução dos problemas dos resíduos (Decreto-Lei n.º7/2007). De seguida, são apresentados alguns desses programas:

- Primeiro, o governo estabeleceu medidas de política administrativa para os distritos em matéria de “higiene e ordem pública” em 2008, com o objetivo de apoiar a atividade de recolha de resíduos de forma a reduzir o volume de resíduos dispostos de forma inadequada em Timor-Leste. Estabeleceu ainda a obrigatoriedade de fiscalizar a recolha através dos administradores dos distritos, de todos funcionários da administração distrital e das autoridades policiais. Instituiu também, mecanismos básicos de fiscalização tais como a possibilidade de imposição de coimas pelas administrações distritais apenas para proibição relativa a animais na zona urbana, porque em Timor – Leste ainda existe população que cria os animais na zona urbana sem criar o lugar próprio (Decreto Lei n.º33/2008). No ano seguinte, em 2009, foi publicado o Decreto-Lei do Governo 19/2009 sobre o Código penal na Seção II: Crimes Contra o Ambiente, onde foi introduzida a pena de prisão ou multa para as entidades que possam prejudicar gravemente o equilíbrio dos sistemas naturais.
- Em seguida, foi criada “a campanha de serviço cívico de limpeza”, como uma campanha do governo para incentivar a participação ativa de toda a comunidade e a sensibilizar para a necessidade de garantir a qualidade dos seus recursos naturais, que tem como princípio não negociável, quem produz resíduos deve ser responsável por eles, devendo para isso motivar-se a comunidade através da realização de um concurso mediante o qual é atribuído um prémio ao Bairro e Aldeia que se apresente mais limpo e organizado (Decreto-Lei n.º7/2009 e n.º34/2010).

- Financiamento para serviços de limpeza pela comunidade apenas para os sucros situados em capital Díli (n.º8/2014).

2.2. Sistema de Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos

A gestão de resíduos sólidos é definida por diploma próprio, que institui as formas de recolha, transporte, armazenamento, processamento, eliminação, reciclagem ou reutilização dos resíduos sólidos. A gestão de resíduos sólidos de origem doméstica e comercial são da responsabilidade das autoridades locais, embora os resíduos hospitalares e industriais decorrentes de atividades de construção ou quaisquer outros sejam da responsabilidade do seu produtor (Lei Ambiental RDTL, 2011).

Esta lei surge como a primeira norma do governo para defender e preservar o meio ambiente, e é necessária para melhorar o sistema de gestão de resíduos. Porém, ainda existem várias dificuldades do governo para lidar com esta matéria.

A gestão dos resíduos em países menos desenvolvidos representa um desafio ainda mais difícil de responder por diversas razões. Desde logo a exiguidade de recursos financeiros coloca enormes dificuldades, as quais são acompanhadas pela presença de outros problemas como seja a pobreza, a educação e a saúde básica da população. Adicionalmente, o baixo nível educacional da população torna difícil a implementação de políticas integradas de recolha seletiva. Por outro lado dada a exiguidade de recursos, o uso de impostos ou taxas parece ser mais atrativa, contudo a exiguidade de atividade económica nestas zonas do globo dificulta também o uso deste recurso. A importância da criação de uma atividade económica rentável de tratamento e comercialização de resíduos assume, nesta realidade, um papel fundamental, na medida em que gera emprego, gera riqueza e simultaneamente contribui para a melhoria das condições de saúde pública e ambiental.

Um dos fenómenos mais interessantes dessa tendência na área geografia de Díli (capital de Timor – Leste) é o de crescentes níveis de urbanização, causados pela grande migração da população rural para áreas urbanas. A aglomeração populacional, aliada aos padrões de consumo, e à mudança de hábitos da população, nomeadamente no tipo de habitação bem como à mudança de atitude de pessoas que consideram resíduos como uma coisa suja, e às atividades económicas urbanas, exerce intensos impactos sobre o meio ambiente em termos de consumo de recursos e eliminação de resíduos.

Em geral, a coleta de resíduos sólidos em Timor – Leste não é universal, ou seja, a administração local, quando não tem meios de oferecer o serviço a toda a população, prioriza os setores comerciais, as unidades de saúde e o atendimento nas áreas mais acessíveis. Em alguns bairros a recolha acontece todos os dias, outro duas vezes por semana enquanto noutros não existe de todo. A expansão da cobertura do serviço, em áreas urbanas realmente pobres, é ainda um problema, devido à falta de infraestruturas rodoviárias nas áreas de habitação. Por isso, é urgente a aplicação de um sistema alternativo.

Desta forma o governo construiu lixeiras comuns em lugares estratégicos para servir todos os aglomerados nos quais os resíduos são recolhidos pelo serviço de administração pública. Nas áreas em que os resíduos não são recolhidos, estes acumulam-se em lixeiras, em seguida, são captados pelos captadores (indivíduos que no interior da lixeira recolhem os materiais que entendem úteis, como materiais para venda ou materiais para uso próprio) e os animais. Esta situação faz com que todos os resíduos depositados nas lixeiras causem mau cheiro para as comunidades e constituam habitat para diversos vetores de doenças.

A gestão de resíduos sólidos urbanos em Timor-Leste é, ainda, incipiente e da total responsabilidade do governo. Os resíduos são recolhidos em camiões comuns de caixa aberta nos bairros das cidades e são depositados em lixeiras a céu aberto. No caso da cidade de Díli, os resíduos são transportados para o aterro em Tibar, aterro construído ainda sob o domínio da Indonésia e que se localiza fora da cidade de Díli. O aterro não tem qualquer preparação e poderia ser, na prática, designado de “lixreira de grandes dimensões”, como se pode verificar nas figuras seguintes:

Figura 3 – Imagens sobre o sistema de gestão de RSU em Timor – Leste (foto da autora)



a) Sistema de recolha de resíduos pelo Serviço Administrativo Distrital e Condição de algumas lixeiras comuns antes do processo de recolha, Díli.



b) Deposição final de resíduos pelo Serviço Administrativo Distrital na lixeira comum, Tibar

O sistema de gestão dos resíduos de Timor – Leste é idêntico ao adotado pelos países asiáticos que têm o nível de rendimento mais baixo, embora tenham sido implementados de forma diferente por cada país. Em Timor Leste também já existe a comercialização de resíduos sólidos, todavia, é organizada pelo setor informal que fornece os materiais para empresas que exportam para países como a Indonésia, Singapura e Austrália. A recolha de matéria reciclada é feita pelos captadores, que são pessoas que não têm vínculo de emprego, que catam os recicláveis da rua, em lixeiras, etc.

Relativamente à política de 3 R's em Timor Leste, a prática de reutilização baseia-se em iniciativas informais e individuais de pequenas empresas, tais como a reutilização de garrafas de água, caixas, papel, plástico, latas, etc. A reciclagem é ainda inexistente no país, contudo a recolha de recicláveis para venda existe de forma informal à semelhança de outros países (Gupta *et al.* 1998).

A compostagem, nomeadamente aquela que é praticada pelas famílias está ameaçada com a deslocação das famílias para a cidade onde o espaço exterior necessário à compostagem é muito menor.

2.2.1. Os desafios enfrentados pelo país

A gestão de resíduos é um problema público profundo a agravar-se com o aumento dramático de resíduos o que gera um grande desafio para nações com limitados recursos financeiros, e sistemas de gestão e de tratamento de resíduos inadequados. Os desafios enfrentados pelos governos locais das cidades na Ásia (*Asian Development Bank Institute*, 1998) são os seguintes:

- Crescimento desordenado e crescente pressão para prestação de serviços.
- Falta de autoridade suficiente para lidar com as pessoas, infraestrutura e problemas de recursos.
- Confusão burocrática e atraso devido a um grande número de agências (nível local, provincial e nacional) operando dentro das mesmas fronteiras municipais.
- Falta de prestação pública de contas.
- Comunicações limitadas dentro da administração da cidade e, mais importante, entre a administração da cidade e as diversas partes interessadas.
- Interferências políticas dos envolvidos nas operações diárias de gestão junto dos representantes eleitos para manipulação do planeamento estratégico das políticas e da fiscalização do desempenho.
- Os trabalhadores do Ministério da Administração Estatal e Ordenamento do Território na Secção de Limpeza e Saneamento, não possuem as competências necessárias, contudo muitas vezes o treinamento é reservado a quadros superiores e é visto como uma recompensa pelo bom trabalho ou uma oportunidade de romper com as obrigações diárias.

Relativamente às dificuldades enfrentadas pelo governo de Timor – Leste adicionalmente, ainda não existe um programa nacional para a gestão de resíduos. O princípio de três R's (como Reduzir, reutilizar e reciclagem), que faz parte do programa IV Governo no que respeita à necessidade de preservar o meio ambiente, não foi, até ao momento, amplamente debatido na sociedade e tão pouco implementado. A justificação é a falta de recursos humanos qualificados para a operação de equipamentos e para registo e interpretação de informação estatística de caracterização dos resíduos. No sítio de Tibar não existem quaisquer meios para o tratamento adequado dos resíduos nomeadamente dos resíduos hospitalares perigosos aí depositados.

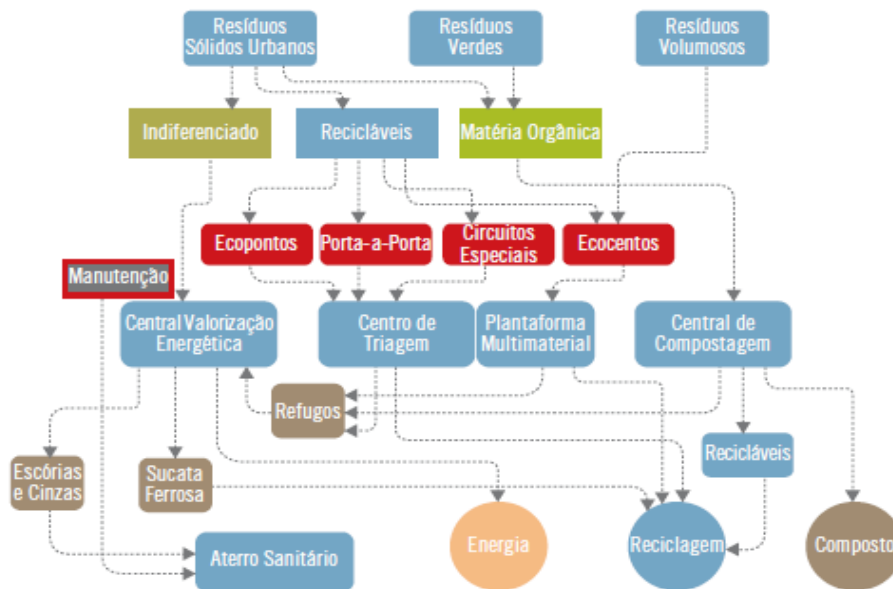
A grande acumulação de resíduos, sem tratamento pode ter várias consequências, quer diretas quer indiretas, sobre os habitantes das cidades principalmente os que vivem perto da área de Tibar. A acumulação de resíduos causa mau cheiro e pode dar origem ao desenvolvimento e propagação de várias doenças infecciosas que são transmitidas pelos insetos e outros vetores de transmissão. No último ano constatou-se um aumento de número de doenças como malária e dengue, além disso, diminui a qualidade das cidades, e portanto a sua atratividade relativamente à fixação de empresas estrangeiras e ao desenvolvimento do setor do turismo (Sharma 2005). Por outro lado, a lixeira constitui um sério problema ambiental ao nível das infiltrações de lixiviados (Samsudin *et al.* 2006, Singh *et al.* 1999, La Mar *et al.* 1978).

Em Timor – Leste é urgente criar uma política de gestão de resíduos urbanos específicos, onde se estabelecem os princípios e as responsabilidades individuais. A solução do problema de resíduos exige o esforço conjunto dos cidadãos e dos vários níveis do Estado. É necessário estabelecer metas e objetivos quantificados e se propicie a criação de redes institucionais que integrem e monitorizem o sistema de gestão.

De outro modo o Governo de Timor - Leste deverá implementar um sistema de gestão e tratamento de resíduos integrados, ultrapassando as restrições nomeadamente através da construção de parcerias com entidades estrangeiras governamentais e não-governamentais, do envolvimento da comunidade e das indústrias, fomentando o desenvolvimento de estratégias de preservação ambiental. Finalmente, como em qualquer outra área é necessário monitorizar a implementação das medidas e assegurar o cumprimento da responsabilidade de cada agente envolvido.

Finalmente, o governo Timor Leste criou uma parceria com a empresa Tionghoa sobre valorização de resíduos de forma incineração (energética). Mas na realidade podemos observar que esta valorização não é uma alternativa para valorizar os resíduos, falamos sobre energia de eletricidade, em Timor Leste tem ainda muitos recursos para utilizar como água, sol, e o projeto de óleo pesado que instalou em todo território. O processo de valorizar os resíduos de forma integrado pode observar na operação prática pela empresa Lipor, em primeiro lugar temos que valorizar os resíduos de forma produtivo através de reutilizar, reciclagem e compostagem, e depois os resíduos não reciclados são transferidos para centro de incineração.

Figura 4 – Organigrama do Sistema Integrado de Gestão de Resíduos da LIPOR (LIPOR, Plano Estratégico para a Gestão Sustentável dos Resíduos Sólidos do Grande Porto, 2007-2016).



3. Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos em Portugal

Apresenta-se neste ponto, à semelhança do ponto anterior, uma breve descrição do território e população portuguesa, seguida da descrição da situação relativamente ao quadro legislativo português no que concerne aos resíduos sólidos urbanos. Finalmente apresentam-se algumas estatísticas relativamente à produção e destino de resíduos sólidos urbanos.

Dez anos depois da entrada para a União Europeia em 1986, Portugal adotou a política de tratamento dos resíduos sólidos de acordo com as normas de gestão de resíduos da União Europeia. A política de resíduos tem objetivos e estratégias que visam garantir a preservação dos recursos naturais e a minimização dos impactos negativos sobre a saúde e o ambiente. Para alcançar estes objetivos a política de RSU em Portugal tem por base o princípio dos três R's.

Para além da prevenção, importa ainda promover e desenvolver sistemas integrados de recolha, tratamento, valorização e destino final de resíduos por fileira (por exemplo, óleos usados, solventes, têxteis, plásticos e matéria orgânica). A elaboração e aplicação de um Plano Nacional de Gestão de Resíduos e o cumprimento integral dos Planos Estratégicos de Gestão dos Resíduos são medidas de política de Ordenamento do Território e de Ambiente.

O sistema de gestão de resíduos de Portugal é separado em duas categorias, fileiras e fluxos. As fileiras são definidas de acordo com o tipo de material constituinte dos resíduos, nomeadamente fileira dos vidros, plásticos,

metais, da matéria orgânica, papel e cartão. Os fluxos são ordenados de acordo com o tipo de produto componente de uma categoria transversal de resíduos de todas as origens, nomeadamente embalagens, eletrodomésticos, óleos usados, pilhas e acumuladores, pneus usados, veículos em fim da vida, etc. A partir desta distinção empírica, o produtor de resíduos faz uma separação mais grosseira, separando em diferentes fluxos (embalagens) que não sejam de vidro ou de papel) e em fileiras (vidro e papel).

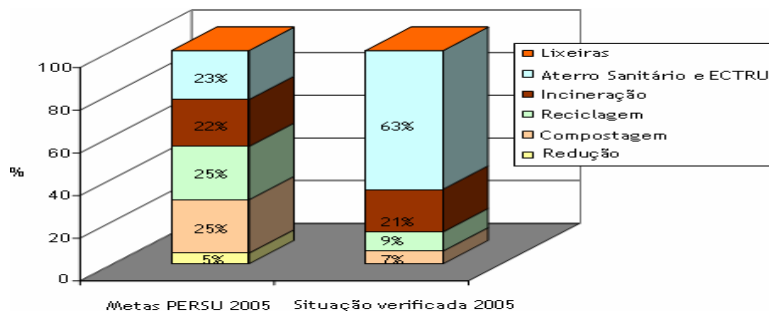
Os resíduos são colocados em pequenos contentores, separados por cores, conjuntos de 3 contentores especiais para deposição e separação do lixo (cor azul para papel, verde para vidro, amarelo para embalagens e um mini contentor para pilhas), são espalhados por pontos estratégicos das cidades. Os dados atuais da Agência Portuguesa do Ambiente mostra que o número total de ecopontos instalados entre 2005 e 2010 registou um aumento superior a 50%. Atualmente os contentores de recolha seletiva servem em média menos de 266 habitantes por ecoponto (APA, 2011). A separação em fluxos é feita em grandes espaços chamados ecocentros. Estes estão localizados em pontos estratégicos, onde todos os resíduos são separados por compartimentos, depois encaminhados para os diversos fins a que se destinam.

Figura 5_ Ecopontos e ecocentros localizadas nos centros da cidade em Portugal (Fonte: Amarsul, 2010 - <http://www.amarsul.pt/ecopontos.php>)



A partir de 1996, a gestão de resíduos sólidos urbanos foi alterada substancialmente, com a aprovação do Plano Estratégico sectorial dos Resíduos Sólidos Urbanos (PERSU) com metas definidas a 10 anos. Na Figura 5 apresenta-se a comparação das metas definidas no PERSU I para 2005 com a situação verificada nesse mesmo ano.

Figura 6 - comparação das metas definidas no PERSU I para 2005 (Fonte: PERSU II)



Através do presente gráfico, verifica um desenvolvimento positivo e progressos visíveis em todo o país. Como consequência da implementação do PERSU, observou-se o encerramento de lixeiras, a criação de sistemas municipais de gestão de RSU, de infraestruturas de valorização e eliminação, bem como sistemas de recolha seletiva e reciclagem. Este plano foi colocado em prática rapidamente, muito por conta do aporte financeiro proveniente dos fundos estruturais da União Europeia, sendo agilizado pela imposição de regras, metas, obrigações e controlo por parte da Comissão Europeia.

A continuação do programa PERSU I é PERSU II através de avaliação do programa PERSU I e foi publicado através da Portaria n.º 187/2007, de 12 de fevereiro. O PERSU II constitui o novo referencial para o horizonte de 2007 a 2016. Este plano obrigou à revisão da Estratégia Nacional para a Redução dos Resíduos Urbanos Biodegradáveis destinados aos Aterros (ENRRUBDA, 2003) e do Plano de Intervenção de Resíduos Sólidos Urbanos e Equiparados (PIRSUE, 2006). Prevê também uma aplicação de medidas que permitam aumentar a eficiência e a eficácia das práticas de gestão de RSU, na prossecução de uma otimização global e integrada e de um cada vez menor recurso à deposição em aterro.

Em Portugal existem dois modelos institucionais de gestão de resíduos urbanos, os Sistemas Municipais e Intermunicipais que poderão ter a operação direta ou indireta de uma entidade pública ou privada de natureza empresarial, e os Sistemas Multimunicipais, resultantes da atribuição pelo estado a sociedades concessionárias de capitais maioritariamente públicos. O sistema de gestão de RSU é atualmente constituído por 23 Sistemas, em Portugal Continental, sendo 12 associações de municípios e 11 sistemas multimunicipais.

No que diz respeito ao sistema de tarifários, a nossa análise reflecte-se directamente, por exemplo, a existência de água canalizada, tipo de consumidor (doméstico, comercial, industrial, outros), consumo de água, tipo de sistema de remoção, frequência de recolha, características do município, entre outras. Atualmente de acordo com os dados de IRAR (2009) as tarifas de resíduos cobradas em função da fatura de água, subdividem-se em dois tipos:

- Tarifa fixa: tarifa por cada tipo de consumidor, cobrado por contador de água sendo expressa em euros por mês. A média da tarifa fixa mensal, para consumidores domésticos, é de 1,65 euro por contador por mês.
- Tarifa variável: Tarifa varia directamente com o volume de consumo de água ou uma percentagem de fatura de água.

O sistema de tarifário é particularmente importante para disseminar informação e sensibilizar os utentes do sistema a um uso mais eficiente, estimular a criação de mecanismos que permitem incentivar comportamentos de prevenção, desincentivar a produção de resíduos indiferenciados, refletir clara e corretamente sobre custos de gestão, incentivar os esforços de adesão ao sistema de deposição/recolha seletiva de materiais e a outras soluções de valorização e eliminação de resíduos com recuperação de energia, claramente superiores, em termos ambientais e económicos, à solução última de eliminação de resíduos pela sua deposição em aterro.

Conclusão

As limitações na informação relativamente aos custos de tratamento, far-se-á uma transposição de valores de tarifários em Portugal, tarifários que permitem às empresas realizar lucros positivos. Relativamente à aplicabilidade de um modelo semelhante ao usado em Portugal em Timor – Leste é necessário conhecer as preferências dos produtores de resíduos, pelo que foi realizado um questionário a uma amostra de moradores em Díli. De ressaltar que não se propõe fazer uma análise de custo-benefício com a robustez necessária a auxiliar uma decisão de investimento, mas apenas ilustrar como essa análise poderia ser realizada e a utilidade da mesma.

Baseada na análise estatística podemos concluir que se a amostra fosse representativa da população, 58,3% da população estaria disposta a contribuir para a criação de um sistema de gestão de RSU. A previsão do valor que estariam dispostos a pagar dado o modelo é de aproximadamente 7,46 USD/mês. Se a amostra fosse representativa da população, a média da disponibilidade a pagar seria de 4,35 USD/mês a que correspondem aproximadamente 3,47 euros/mês por agregado.

Percebe-se que a quantidade de resíduos *per capita* gerados em Díli (área urbana) será semelhante à quantidade de resíduos gerados em áreas urbanas de países semelhantes em termos de rendimento *per capita* (Thitame *et al.* (2010) e Gupta *et al.* (1998)). O país com o rendimento *per capita* mais próximo de Timor-Leste e para o qual simultaneamente existe informação sobre os resíduos sólidos urbanos é Myanmar; em 2009 o rendimento *per capita* em Timor foi de 593.3 USD/ano, a densidade populacional é de 76.2hab/km² e 28.1% da população é urbana, enquanto em Myanmar foi, em 2009, de 379.6 USD/ano; densidade populacional é de 73.9 hab/Km², e 33.7% da população é urbana, segundo UN - *world statistics pocket book*. De acordo com a

reportagem do Municipal sobre os resíduos, a produção *per capita* de resíduos em Mandalay (um centro urbano de Myanmar) é de 0.46Kg/pessoa/dia.

De acordo com o governo Timorense, Díli tem 137879 habitantes. Assumindo que os residentes em Díli produzem o mesmo volume médio de resíduos que os residentes na cidade de Mandalay, conclui-se então que em Díli são produzidas diariamente $137879 \times 0.46 = 63424.34$ Kg de RSU; o que corresponde a, aproximadamente, 23150 toneladas de RSU por ano. Estimado o montante de RSU produzidos em Díli torna-se necessário recolher informação sobre custos de funcionamento de um sistema de recolha e tratamento de resíduos sólidos urbanos. Dadas as ligações históricas, sociais e económicas de Timor-Leste a Portugal, optou-se por selecionar uma empresa portuguesa de tratamento de RSU como fonte de informação relativamente aos custos.

A empresa selecionada é a empresa multimunicipal Lipor que abrange 8 Municípios: Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo e Vila do Conde, correspondendo a uma população próxima de 1 milhão de habitantes numa área total de 646 km². Apesar de representar apenas 0,7% da área do território de Portugal Continental, concentra cerca de 10% da população e é responsável pela produção anual de cerca de 10% do total de RSU (LIPOR, Plano Estratégico para a Gestão Sustentável dos Resíduos Sólidos do Grande Porto, 2007-2016). A Lipor detém uma central de valorização energética e uma central de compostagem para os resíduos indiferenciados (Figura 22), fazendo também a gestão dos recicláveis (Quidiongo (2011)).

De acordo com Reis (2011), em 2009 o volume de negócios por tonelada de resíduos era de 69.63 euros. O volume de negócios da Lipor tem duas fontes, a prestação de serviços e as vendas. Por prestação de serviços entende-se o valor cobrado aos municípios pelo tratamento dos resíduos, as vendas correspondem ao valor gerado com a venda dos produtos resultantes do tratamento de energia. No caso da Lipor, em 2009, aproximadamente 60% do volume de negócios refere-se a vendas e 40% a serviços. Assim, podemos dizer que o volume de negócios derivado das vendas é de 41.778 €/tonelada de resíduo. A existir uma tecnologia semelhante em Díli, o valor de vendas de serviços que potencialmente poderia ser gerado é de $(41.778 \times 23150) 967160.7$ €/tonelada. O custo médio de tratamento dos resíduos na Lipor é de 87.14€/tonelada. Assim, os custos totais de tratamento são de $(87.14 \times 23150) 2017291$ €. Logo a diferença entre receitas e custos seria de $(967160.7 - 2017291) -1050130$ € < 0. O valor do prejuízo agora calculado pode ser reposto de duas formas, através de um tarifário ao público ou através da comparticipação do Estado. A estabelecer-se uma tarifa por agregado (26785 agregados em Díli) o valor seria de $(1050130/26785) 39.21$ €/ano, ou 3.27€/mês.

O valor que cada agregado da cidade de Díli deveria pagar pelo tratamento dos RSU seria de 3.27 €/mês para que a empresa de tratamento tivesse receitas suficientes para cobrir os seus custos. Da análise exposta no ponto anterior que, como referido, se baseia numa amostra que não é representativa da população de Díli, pelo que a análise é apenas ilustrativa em termos metodológicos, concluiu-se que a disponibilidade a pagar por agregado em Díli era de 3.47€, aproximadamente, assumindo uma amostra representativa. De onde se conclui que o rácio de Benefício/Custo é de 1.06, ligeiramente superior a 1. Conclui-se portanto que o benefício gerado pela implementação de um sistema de recolha e tratamento de RSU na cidade de Díli é superior ao custo de funcionamento desse sistema.

Referências bibliográficas

- BAASCH, Sandra. (1995). *Um sistema de suporte multicritério aplicado na gestão dos resíduos sólidos nos municípios Catarinenses*. Dissertação de doutoramento, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BERNSTEIN, Janis B. (1991). *Alternative approaches to pollution control and waste management regulatory and economic instruments*. Urban Management Programme Discussion Paper No.3. Washington, DC: World Bank.
- BUGGELN, R. (1998). Industrial waste exchanges, In: *What a waste solid management in Asia*. (1999). Urban Development Sector Unit East Asia and Pacific Region. Consultado em Junho 18, 2012, em http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/11/000094946_99090105302481/Rendered/PDF/multi_page.pdf
- CALDERONI, S. (1997). *Os bilhões perdidos no lixo* (3ª Ed). São Paulo: Editora Humanitas.

- Cohen *et al.* (2008). Redução da Geração de Resíduos Sólidos: Uma Abordagem Económica. Consultado em Junho 19, 2012, em <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211417570-.pdf>
- ECKERSLEY R. (1989). Green politics and the new middle class: selfishness or virtue?, political studies. In Denis Smith (1993), *As empresas e o ambiente. Implicação de novo ambientalismo* (p.50). Instituto Piaget, Lisboa.
- FORMOSINHO, S.; PIO, C. A., BARROS, J. H. & CAVALHEIRO R. J. (2000). *Parecer relativo ao tratamento de resíduos industriais perigosos*. Aveiro. Consultado em Junho 19, 2012, em <http://paginas.fe.up.pt/~jotace/cci/Relatorio/Rcom.pdf>
- HANLEY, N. e Barbier, E. B. (2009), *Pricing nature: cost benefit analysis and environmental policy*, E-Elgar.
- HOORNWEG, D. T. L. (1999). *What A Waste: Solid Waste Management in Asia*. The International Bank for Reconstruction and Development: The World Bank.
- LA MAR, J. J., DANIEL, D. E., ABEELE, W. V., LEDBETTER, J. O., & HANSEN, W. R. (1978). Effects from past solid waste disposal practices. *Journal of Environmental Health and Perspective*, 27, 215–221. Consultado em Junho 19, 2012, em http://srv.elearningchemistry.ro:8080/jspui/bitstream/123456789/54/1/Environmental-Monitoring-and-Assessment_170%281-4%29%282010%291-5.pdf
- MATA, José. (2000). *Economia da Empresa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MONTEIRO, J. H. P. et al. (2001). *Manual do gerenciamento integrado de resíduos sólidos*. Rio de Janeiro: IBAM. Consultado em Junho 20, 2012, em <http://www.institutoeficaz.com.br/revistacientifica/wpcontent/uploads/2009/12/Daniele-Masago.pdf>
- MUELLER, Charles C. (2007). Os economistas e as relações entre o sistema econômico e o meio ambiente. Brasília: Editora UNB.
- NASCIMENTO J.C. (2007). *Comportamento Mecânico dos resíduos Sólidos Urbanos*. São Carlos: UFSCAR.. 160p Tese (Doutorado).
- OLIVEIRA, S. de & Pascual, A. (1998). A Gestão de resíduos sólidos na microregião. Serra de Botucatu/SP. *Revista Limpeza Pública*, São Paulo, n. 47.
- PARSONS, B. (1906). Evolução da gestão dos resíduos sólidos. In Russo, M. A. T. (2003), *Tratamento de resíduos sólidos* (p.8). Universidade de Coimbra. Consultado em Junho 20, 2012, em <http://homepage.ufp.pt/madinis/RSol/Web/TARS.pdf>
- QUIDIONGO, C. (2011) Análise de Custo-Benefício à redução da frequência de recolha municipal de resíduos indiferenciados. Dissertação de Mestrado em Gestão Ambiental. Universidade do Minho.
- REIS, A. (2011). Estudo comparativo de sustentabilidade dos sistemas de gestão de resíduos sólidos urbanos. Dissertação de Mestrado em Gestão Ambiental. Universidade do Minho.
- SAMSUDIN, A. R., ELWALI, B. C., RAHIM, A., WAN Zahairi, W. Y., & HAMAZAH, U. (2006). Mapping of contamination plumes at municipal solid waste disposal sites using geoelectric imaging technique: Case studies of Malaysia. *Journal of Spatial Hydrology*, 6(2), 13–22.
- SINGH, C. P., KUMAR, P., & GUPTA, R. K. (1999). Generation of solid waste and its management in Govt. opium and alkaloids works, Ghazipur, India. *Journal of Industrial Pollution Control*, Enviromedia Publication, 15(1), 51–55.
- THITAME, Sunil Namdeo, PONDHE, G. M. & MESHARAM, D. C. (2010). Characterisation and composition of Municipal Solid Waste (MSW) generated in Sangamner City, District Ahmednagar, Maharashtra, India. *Environmental Monitoring and Assessment* 170:1–5.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM (UNDP). (2001). *Environment and Natural Resource Management, Timor – Leste*. Consultado em Junho 20, 2012, em http://www.undp.east-timor.org/undp/focus_areas/energy_environment.html
- VANZIN, Emerson. (2006). Procedimento para análise da viabilidade económica do uso do biogás de aterros sanitários para geração de energia elétrica: aplicação no Aterro Santa Tecla. Passo Fundo: Faculdade de Engenharia e Arquitetura da Universidade de Passo Fundo. Dissertação de Mestrado em Engenharia.
- XIMENES, Carlos. (2011). *Country Analysis paper, Timor – Leste paper on 3Rs Meeting in Singapore*. Consultado em Junho 20, 2012, em http://www.uncrd.or.jp/env/spc/docs/3rd_3r/Country_Analysis_Paper_Timor-Leste.pdf

ZURBRUGG, Christian. (2002). *Urban Solid Waste Management in low income countries of Asia, How to cope with the garbage crisis*. Presented for: Scientific Committee on Problems of the Environment (SCOPE) Urban Solid Waste Management Review Session, Durban, South Africa, November 2002.

Legislação e documentos oficiais consultados:

Portugal:

AGÊNCIA PORTUGUESA DO AMBIENTE (2011), *Resíduos Urbanos em 2010*. Agência Portuguesa do Ambiente, Outubro 2011.

PERSU II Plano Estratégico para os Resíduos Sólidos Urbanos 2007-2012. Consultado em Fevereiro 21, 2012, em <http://www.maotdr.gov.pt/Admin/Files/Documents/PERSU.pdf>, Portugal.

PERSU II, Plano Estratégico para os Resíduos Sólidos Urbanos 2007-2016, Relatório de Acompanhamento 2009.

Timor Leste:

Constituição da RDTL (2006). Consultado em Fevereiro 21, 2012, em <http://antimalai azul.blogspot.pt/2006/11/constituio-da-rdtl.html>, Timor – Leste.

Jornal da República (2008). Diploma Ministerial RDTL. Consultado em Fevereiro 20, 2012, em <http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1459>, Timor – Leste.

Jornal da República (2010). Reformula a Campanha de Serviço Cívico de Limpeza. Consultado em Fevereiro 20, 2012, em http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2010/serie_1/serie1_no29.pdf, Timor – Leste.

Jornal da República (2010). Higiene e Ordem Pública, Consultado em Fevereiro 20, 2012, em <http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1439>, Timor Leste.

Lei Ambiental RDTL - Versão final sem comentários (2011). Consultado em fevereiro 20, 2012, em <http://www.laohamutuk.org/Agri/EnvLaw/LeiAmbientalesboso27Jan2011Pt.pdf>, Timor – Leste.

Programa do IV Governo Constitucional (2007-2012). Consultado em Fevereiro 20, 2012, em <http://timor-leste.gov.tl/?p=16&lang=pt>, Timor – Leste.

Análise crítica do Colóquio Quadragésimo Nono de Garcia de Orta intitulado “De tres maneiras de sandalo”

José Pinto Casquilho (PPGP-UNTL)

Introdução

Dizem os malaios mercadores que Deus criou Timor de sândalos, Banda de maçãs e as de Maluco de cravo e que no mundo não é sabido outra parte em que estas mercadorias hajam, somente nestas.)Tomé Pires, Suma Oriental, Tomo II 1512-1515)

Garcia de Orta, médico português, judeu sefardita, natural de Castelo de Vide no Alentejo, nasceu no início do século XVI (1501 ou 1502), estudou medicina nas universidades de Salamanca e Alcalá de Henares e em 1526 já exercia medicina em Lisboa, tendo sido professor na universidade lecionando Filosofia Natural e Moral. Rumou à Índia portuguesa em 1534 como médico-chefe integrado na frota de Martim Afonso de Sousa - que se notabilizou conquistando Diu em 1535 sendo depois alçado a Governador (1542-1545). Garcia de Orta estabeleceu-se em Goa em 1538, onde adquiriu notoriedade, tornando-se médico dos Vice-reis e Governadores portugueses tendo inclusivamente assistido Burhan Nizam Shah I de Ahmednagar, um dos sultanatos do Deccan. Ainda foi detentor do foro da cidade de Bombaim (Mumbai) entre 1554 e 1570¹ e a sua casa localizava-se junto do castelo. Hoje é considerado um dos pioneiros da medicina tropical.



Figura 1 – Garcia de Orta

Escreveu um tratado conhecido abreviadamente como “Colóquios dos Simples e Drogas da Índia” cuja edição original foi publicada em Goa em 1563, com o título “*Coloquios dos simples e drogas he cousas medicinais da India e assi dalgũas frutas achadas nella onde se tratam algũas cousas tocantes a medicina, pratica, e outras cousas boas pera saber*” que dedicou a Martim Afonso de Sousa. A importância deste trabalho foi imediatamente reconhecida pelo naturalista flamengo Carolus Clusius após ter deparado com uma cópia dos Colóquios em janeiro de 1564, que resumiu para latim, ilustrando e fazendo-a publicar em Antuérpia em 1567² (Fontes da Costa & Nobre-Carvalho, 2013). Nesta obra, escrita sob a forma de diálogos hipotéticos com Ruano (que também teria estudado em Alcalá e Salamanca), o colóquio Quadragésimo Nono é dedicado ao sândalo. Vamos utilizar excertos da edição publicada pela Real Academia das Ciências de Lisboa em 1895, comentada pelo Conde de Ficalho, para confrontar com outros escritos - uns da época, outros mais recentes ou contemporâneos -, a propósito da área de origem da espécie e dos usos tradicionais, medicinais e rituais do sândalo, comumente designado de “branco” ou “amarelo”(*Santalum album* L.).

¹ Esta data, posterior à sua morte ocorrida em 1568, reflete que o foro permaneceu até então na família próxima.

² Intitulada: *Aromatum et simplicium aliquot medicamentorum apud indos nascentium historia*.

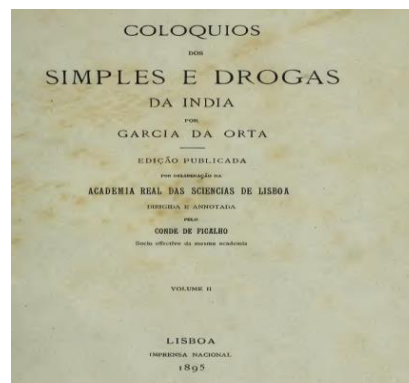
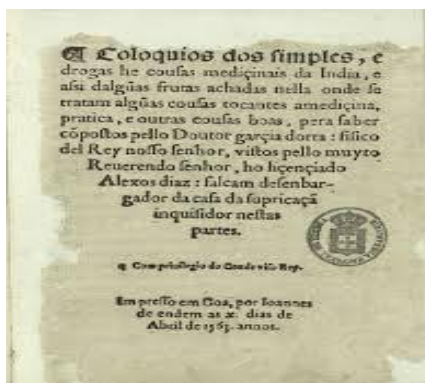


Figura 2 – Capas da edição original dos Colóquios dos Simples e Drogas da Índia de Garcia de Orta (Goa, 10 de Abril de 1563) e da edição da Academia Real das Ciências de Lisboa de 1895

Biogeografia do sândalo

Diz-nos Garcia de Orta (p. 281)³:

O sandalo nasce acerqua de Timor, onde ha a maior quantidade; e he chamado chandam: com este nome se chama por todas as terras visinhas a Malaqua; e os Arabios, como pessoas que cheiravam o comércio destas terras, corrompendo o vocabulo, lhe chamaram sandal. Todo o Mouro de qualquer naçam que seja o chama asi; e os Canarins e Decanins e Guzarates o chamam cercandá. Nacem e crecem os arvores do sandalo em Timor, donde he a maior quantidade; e sam matas que não se acabam de gastar, asi de huma banda da ilha como da outra.

Como se vê, Garcia de Orta coloca a origem do sândalo na ilha de Timor, o que está de acordo com a citação anterior de Tomé Pires em epígrafe e ainda com outros escritos quinhentistas - por exemplo, entre outros, Duarte Barbosa (c. 1516) também falava do sândalo branco e cor de limão, que nasce em uma ilha chamada Timor; ou ainda Camões no Canto X de Os Lusíadas (1572: 183) na única referência à ilha: *Ali também Timor que o lenho manda, sândalo salutífero e cheiroso*.

O género *Santalum* compreende um número de espécies que é referenciado correntemente de forma variável, como sendo de 18 (Subasinghe, 2013) mas também de 29 (Applegate & McKinnel, 1993), estendendo-se da Índia e da Indonésia até às ilhas Juan Fernandez perto da América do Sul. É possível que esta diferença substancial se reporte a distinções taxonómicas que, nalguns casos, uns autores associem a espécies diferentes enquanto outros antes as considerem variedades: Brennan e Merlin (1993) referem que uma revisão aprofundada da literatura estabelece 16 espécies de sândalo (uma das quais extinta) e 17 variedades. Em qualquer caso, de entre o conjunto, vamos apenas incidir sobre a mais conhecida: o sândalo branco (*Santalum album* L.).

Atualmente, a origem do sândalo branco indexada à ilha de Timor tornou-se ténue na bibliografia de expressão anglófona: a espécie é referenciada mais frequentemente como “sândalo indiano”⁴ (e. g. Annapurma et al., 2004; Gamage et al., 2010; Subasinghe et al., 2013) ou ainda “sândalo indiano oriental” (Kumar et al., 2012) reportando-se a sua área biogeográfica principal às florestas do Sul da Índia, nomeadamente Karnataka, Tamil Nadu e Kerala; outros autores a dizem nativa também do Sul da Índia mas antes da região de Coorg, Chennai e Mysore (Sindhu et al., 2010), eventualmente acrescentando-se ainda o Sri Lanka e o Norte da Austrália. No entanto, alguns reportam a área geográfica de origem da espécie a ilhas da Indonésia, e também regiões da Índia (Brennan & Merlin, 1993), explicitando ocasionalmente a ilha de Timor (e. g. Applegate & McKinnel, 1993); Harisetijono e Suriamihardja (1993) referem que o sândalo branco localmente denominado *cedana*, ocorria principalmente nas ilhas de Timor e de Sumba, na parte ocidental das Flores, e ainda nas ilhas de Alor e Roti.

³ Nos excertos do Colóquio que apresentamos mantemos a grafia da edição de 1895.

⁴ Indian sandalwood

De entre as “tres maneiras de sandalo” referidas por Garcia de Orta entende-se no diálogo que se trata de “sândalo vermelho”, “sândalo branco” e “sândalo amarelo”, dizendo-nos sobre a primeira (pág. 281/282):

[...] e porém em Timor não nasce este sandalo vermelho [...]. E a feiçam deste arvore de sandalo vermelho, até ao presente, não o pude saber; mas sei ao certo que vem dali todo o sandalo vermelho, o qual se gasta muyto pouquo nesta terra, porque não o gasta a gente mais que pera febres [...]. E também se gasta cá o vermelho em pagodes ou ídolos, e amde ser os páos muyto grandes; [...]

Diz-nos o Conde de Ficalho nas anotações finais do colóquio que o “sândalo vermelho” (*raktachandana* em sânscrito) não é espécie do género *Santalum* mas antes uma leguminosa, mais propriamente o *Pterocarpus santalinus* L., que existe nas florestas do Sul da Índia, tanto na parte ocidental como nas costas do Coromandel, não sendo fácil perceber porque lhe deram o mesmo nome do género. A madeira é empregada em usos medicinais, como adstringente e tónica, e externamente como refrigerante – portanto com usos semelhantes ao sândalo -, mas ao contrário deste é insípida e inodora.

Já sobre a distinção entre “sândalo branco” e “sândalo amarelo”, que são a mesma espécie sendo o tom amarelado imputado a árvores em geral mais velhas que acumularam mais óleo na região do cerne, pode ver-se que essa hipótese não é descartada por Garcia de Orta na resposta à pergunta de Ruano (p. 284): *Ha de duas maneiras sandalo em Timor, ou he todo branco? E qual he mais estimado?*

[...] posto que falando o outro dia com hum mercador, que sabe bem essas terras, me disse, que na parte que he mais descuberta de sol há muyto sandalo amarelo, e mais ambas as maneiras de sandalo tem as arvores semelhantes, que nos nam conhecemos a deferença que ha entre os arvores.[...]

Descrevendo a árvore diz-nos Orta (p. 284): “O arvore do sandalo he tamanho como huma nogueira; e a folha he muyto verde, e he feita como a da aroeira; deita frol azul escura, e dá huma fruta verde do tamanho da cereja, e cae azinha, e he primeiro verde, e depois preta e sem sabor.”

Um pouco de História

Não há dúvidas sobre a importância estratégica de Malaca no comércio asiático e não só, estendendo-se a Meca e ao Mediterrâneo. Albuquerque não hesita em considerar Goa e Malaca “as maiores duas coisas da Índia” em carta de 30 de Outubro de 1512 enviada ao rei Manuel I de Portugal (Bulhão Pato, 1884: 97). Tomé Pires, em *Suma Oriental*, escrita entre 1512 e 1515, refere Malaca como não havendo igual, e que lá se processava o comércio de toda a espécie e de todas as partes do mundo (2005: 285), a que não era alheio o facto de a região se situar no fim das monções. Ainda o mesmo autor descreve, em relação ao sândalo, que os Malabares, vindos das regiões de Coromandel e Pulicat na Índia, trazendo meia dúzia de navios em cada ano, com trinta espécies de ricos tecidos, levavam de volta principalmente sândalo branco (p: 272), porque o sândalo vermelho crescia nas suas terras; também de Cambaia vinha um navio cada ano e levava de volta especiarias e sândalo (p: 270); ainda acrescenta que de Java vinham mercadores na demanda de cravinho, maçãs, noz moscada e sândalo (p: 241). Falando dos empreendimentos portugueses no tempo, após a tomada de Malaca em 1511, afirma que os barcos vão a Timor na demanda do sândalo (p: 283).

Com efeito é sabido que Afonso de Albuquerque mandou sair em Novembro de 1511 uma armada de três navios, comandada por António de Abreu, para descobrir as ilhas das especiarias, onde constava uma caravela que transportava o piloto-cartógrafo Francisco Rodrigues. Nesta viagem, navegaram por Norte da corda de ilhas entre Java, Solor e Wetar e foram até Damboino (Ambom) e às ilhas Banda, onde carregaram cravo, noz e maçã.

A nau Santa Catarina, pilotada por Francisco Rodrigues, regressou a Malaca pela mesma rota, em Dezembro de 1512, não tendo sequer sido avistada a ilha de Timor ao que consta, mas terá sido recolhida informação a propósito, pois que da série de 68 cartas panorâmicos desenhadas por Francisco Rodrigues, numa delas (fol. 37) encontra-se a inscrição “*A Ilha de timor homde naçe o ssambollo*” que constitui a primeira aparição da ilha de Timor na cartografia europeia, portanto associada à existência do sândalo.

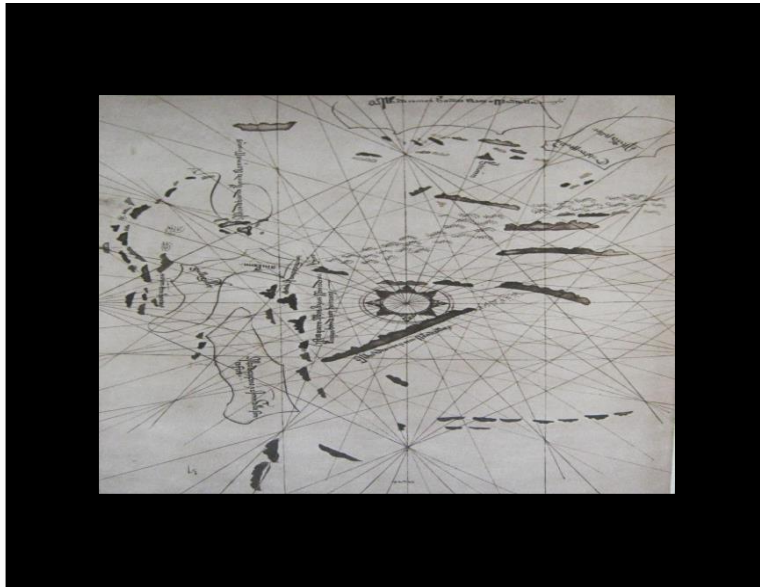


Figura 3 – “A Ilha de timor homde naço o ssambollo“ é uma frase que se encontra inscrita no esboço de Francisco Rodrigues (1512) – aqui representada no topo superior da figura. *Portvgaliae Monvmenta Cartographica*. 1960. Vol. I: 78-84. Pl. 34-36.⁵

Rui de Brito Patalim, capitão de Malaca, em duas cartas enviadas em Janeiro de 1514, diz que Timor “he hua ylha alem de Java, tem muytos sandallos, muyto mel, muyta cera ... nom tem juncos pera navegar“ razão porque ainda lá se não tinha ido mas, mostrando a intenção em que está em fazer dela terra portuguesa “...quero agora mandar la huma dalle e huma caravela, por ver e apalpar se posso tomar a posse dela ... “. Na segunda, para o Vice-Rei da Índia, justifica que “... a Timor quisera mandar ... “ e que não pudera naquela monção, por falta de juncos, mas que “... laa pera o ano prazendo o noso senhor yram la pera trazerem o sandalo ... he muito boa navegaçam“⁶. Ao que parece a primeira expedição ocorreu a bordo de um navio ou junco chamado Luso-Malay (Paulino, 2012). A chegada dos portugueses a Timor, embora exploratória, poderá ter-se dado em 1514 (Thomaz, 1998: 594). Em Lifau, no enclave de Oecussi, encontra-se um padrão com a seguinte inscrição: “Aqui desembarcaram portugueses em XVIII-VIII-MDXV“.

Duarte Barbosa (1516, 1966: 203), diz-nos: assim navegam desta cidade de Malaca para todas as ilhas que estão por todo esse mar, e para Timor, donde trazem todo o sândalo branco, que entre os mouros é mui estimado e vale muito. Ou ainda (Barbosa, 1516, 1966: 211): nesta ilha há muitos sândalos brancos, que os mouros muito estimam na Índia e na Pérsia, onde se gasta muita soma deles, e têm grande valia no Malabar, Narsinga e Cambaia.

Antes dos portugueses existem várias referências de manuscritos chineses à ilha de Timor⁷, correspondente ao topónimo *Ti-wu* (com variantes *Ti-mat*, *Ti-mön*, ou *Ti-men*) e se num primeiro, datado de c. 1250, se referem várias ilhas e regiões a propósito das especiarias incluindo o sândalo, no *Tao-I-Chih-Luëh*⁸, datado de c. 1350, existe uma descrição detalhada da ilha de Timor (*Ti-men*) afirmando-se que nas montanhas não crescem outras árvores senão sândalo, que é muito abundante (Durand, 2006: 35).

⁵ Veja-se Jaime Sales Luís, *op. cit.* (p: 6).

⁶ Cf. Bulhão Pato (1903) in Jaime Sales Luís *op. cit.*

⁷ Cf. Frédéric Durand *op. cit.* pag. 32 e seguintes.

⁸ Traduzido por Durand como “testemunho resumido das nações insulares”.

Usos tradicionais do sândalo

Sobre os usos do sândalo, medicinais e higiênicos, diz-nos Garcia de Orta (p. 282):

E quanto he ao sandalo branquo e amarelo, muyto grande cantidade se guasta em toda a India; porque toda a mais gente, ora sejam Mouros ora Gentios, se untam com sandalo desfeito em aguoá, e pisado em pedras, que pera esse mister tem feitas; e asi untam todo o corpo até que se seca pera estarem frios, e cheirarem bem; porque esta terra he muito quente, e a gente della muyto amigua de cheiros.

Os usos medicinais e terapêuticos do óleo e do pó de sândalo estão referenciados em bibliografia recente de que se salientam: efeito refrescante e sedativo, tónico cardíaco, digestivo, anti-oxidante, anti-pirético, antídoto de venenos, purificador do sangue, anti-cancerígeno em especial relativo à epiderme (e. g. Sindhu et al., 2010; Mukherjee, 2013), sendo os constituintes principais um álcool sesquiterpénico designado santalol com dois isómeros (α -santalol e β -santalol). Um outro uso referido para o sândalo é a sua utilização nas piras funerárias dos notáveis e ricos, na Índia mas também noutras regiões da Ásia - na Peregrinação, Fernão Mendes Pinto refere vários exemplos (e. g. Pinto, 1996 (1614): 616, 727).

Sobre a área de origem do sândalo

Às tantas Ruano afirma (p. 285): “Antonio Musa diz que o sandalo aos Portuguezes o devemos; que o trazem do campo de Calecut, onde se colhe, e que Calecut he a principal feira que ha na India; e vós dizeis que o ha em Timor, e o vermelho em Tanasarim, terras confins de Malaca.”

Ao que Orta responde:

[...] em Calecut não ha campo, senam serras e palmares ao longo da praia; e o [sândalo] que vem, os Portuguezes o trazem nas suas náos de Malaqua em muita cantidade, donde vem ter a Cochim e a Goa; e destes portos se reparte para o Malavar e o Canara, e Benguala, e pera o Decam, e pera o Guzarate: e a mais pequena parte vai pera Ormuz, e pera Arabia, e pera Portugal, como vos já dixee.

Ainda afirma Orta (p. 283)

E tornando a dizer donde nasce o sandalo branco e amarelo, diguo que em Timor (a qual ilha tem muytos portos de huma banda e de outra); e diguo que o de Mena, que he hum porto, he o melhor de todos, e tem menos páo que os outros: e Matomea, que he outro porto, tem um sandalo amarelo, mas tem muyto páo.[...] E também há sandalo em Verballi (que he um porto de Jaoa⁹) e há nelle sandalo amarelo e branco, e tem muyto forte cheiro, mas dura este sândalo pouco.

Diz-nos ainda Garcia de Orta (p. 287)

[...]porque o branquo he mais chegado a natureza do citrino; pois ambos se acham em huma mesma terra e o vermelho he muyto longe donde nasce o branco. E tambem quero que saibaes que este arvore do sandalo se dá em outras partes, se o prantam, e eu o vi em Amdanager, onde foi trazido para se semear: e he este Amdanager huma cidade do Decam, onde reside o Nizamoxa¹⁰, cuja he, muytas vezes.

Podemos dizer que fica a pairar um mistério. Não havendo dúvida de que a ilha de Timor era a principal fonte do comércio de sândalo¹¹, não se percebe bem por que as matas da Índia não seriam mencionadas e/ou exploradas com um estatuto relevante. É verdade que Orta também afirma, aliás encerrando o colóquio (p. 288):

⁹ Grafia usada no tempo para designar a ilha de Java.

¹⁰ Maneira como Orta se refere no texto ao atrás mencionado Nizam Shah I de Ahmednagar.

¹¹ Não esquecendo a ilha de Sumba, ao Sul da de Flores, que o Conde de Ficalho refere que foi chamada ilha Chandana, ou seja, ilha do sândalo.

“E também dizem as Malavares que há na sua terra hum páo cheiroso que parece ser sandalo branquo; e untamse com ele pera as febres, e chamamlhe os Malavares sambarane.”

O Conde de Ficalho debruça-se sobre este tópico e avança a interpretação de que não se teria feito a identificação entre as árvores da Índia e as das regiões mais afastadas, onde se inclui Timor, acrescentando ainda que Orta fala de uma madeira das proximidades do cabo Camorim que designa como *aguila brava* – que também é referida como utilizada nas piras funerárias – que, na sua opinião, não será mais do que o sândalo.

Tendo em vista uma pesquisa futura mais aturada deixam-se escritas hipóteses alternativas que ajudem a sistematizá-la.

Tópico de pesquisa

A questão que se coloca então, é: se a existência do sândalo (*Santalum album* L.) era tão exuberante no Sul da Índia, o que terá levado os portugueses e outros à sua demanda longínqua em Timor?

Só parecem existir três hipóteses para responder a esta dúvida:

- As florestas de sândalo no Sul da Índia existiam mas não eram mencionadas como relevantes, por alguma razão insólita – seja, por exemplo, a de não se fazer a identificação com a árvore de sândalo, como ficou dito acima;
- As florestas de sândalo na Índia eram conhecidas mas consideravam-se inacessíveis por algum fator, de ordem política, religiosa, logística, ou outra;
- As florestas de sândalo no Sul da Índia não existiam no início do século XVI e terão sido plantadas depois, talvez com propágulos de sândalo provenientes de Timor.

Em qualquer caso, parece que importará fazer um resgate da importância comprovada de Timor na origem e rotas do sândalo - ora algo obliterada na bibliografia contemporânea -, hoje um recurso bastante exaurido em Timor-Leste que deveria suscitar uma estratégia de regeneração (e.g. McWilliam, 2001).

Referências bibliográficas

- Annapurma, D.; Rathore, T. S.; Joshi, G. 2004. Effect of container type and size on the growth and quality of seedlings of Indian sandalwood (*Santalum album* L.). *Australian Forestry*, vol. 67, n. 2, pp. 82-87.
- Applegate, G. B.; McKinnel, F. H. 1993. The management and conservation status of *Santalum* species occurring in Australia. In McKinnel, F. H. (Ed.) *Sandalwood in the Pacific region*. Proceedings of a symposium held on 2 June 1991 at the XVII Pacific Sciences Congress, Honolulu, ACIAR Proceedings, n. 49, pp. 5-12.
- Barbosa, Duarte. (1516) 1966. *Livro – em que dá relação do que viu e ouviu no Oriente* (introdução e notas de Augusto Reis Machado). Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- Brennan, P.; Merlin, M. 1993. Biogeography and traditional use of *Santalum* in the Pacific region. In McKinnel, F. H. (Ed.) *Sandalwood in the Pacific region*. Proceedings of a symposium held on 2 June 1991 at the XVII Pacific Sciences Congress, Honolulu, ACIAR Proceedings, n. 49, pp. 30-38.
- Bulhão Pato, R. A. 1884. *Cartas de Afonso de Albuquerque*, Tomo I. Lisboa: Academia Real das Ciências de Lisboa.
- Camões, Luís de. 1572. *Os Lusíadas*. Lisboa: Antonio Gõçalvez Impressor.
- Durand, Frédéric. 2006. *Timor: 1250-2005. 750 ans de cartographie et de voyages*. Toulouse - Bangkok: Editions Arkuiris- IRASEC.
- Fontes da Costa, P.; Nobre-Carvalho, T. 2013. Between East and West: Garcia de Orta's *Colloquies* and the circulation of medical knowledge in the sixteenth century. *Asclepio* v. 65, n. 1, p:0008. <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.08>
- Gamage, Y. M. M.; Subasinghe, S. M. C. U. P.; Hettiarachchi, D. S. 2010. Change of seed germination rate with storage time of *Santalum album* L. (Indian sandalwood) seeds. *Proceedings of the 15 th International Forestry and Environment Symposium 26-27 November*, pp. 279-281.

- Harisetijono; Suriamihardja, S. 1993. Sandalwood in Nusa Tenggara Timor. In McKinnel, F. H. (Ed.) *Sandalwood in the Pacific region*. Proceedings of a symposium held on 2 June 1991 at the XVII Pacific Sciences Congress, Honolulu, ACIAR Proceedings, n. 49, pp. 39 – 43.
- Kumar, A. N. A.; Joshi, G.; Ram, H. Y. M. 2012. Sandalwood: history, uses, presente status and the future. *Current Science*, vol. 193, n. 12, pp. 1408-1416.
- McWilliam, A. 2001. Haumeni, not many: renewed plunder and mismanagement in the Timorese sandalwood industry. In: Fisher, K. (Ed.) *Resource Management in Asia-Pacific Working Paper n. 29*, Canberra.
- Mukherjee, A. 2013. Bioresource conservation: Traditions in India. *The Ecoscan*, Special issue, vol. 3, pp: 57-63.
- Orta, Garcia de. (1536) 1895. *Colóquios dos Simples e Drogas da Índia* (dirigida e anotada pelo Conde de Ficalho), vol. II. Lisboa: Real Academia das Ciências de Lisboa.
- Paulino, Vicente. 2012. Remembering the Portuguese Presence in Timor and its Contribution to the Making of Timor's National and Cultural Identity, in (Laura Jarnagin, Ed.) *Portuguese and Luso-Asian Legacies in Southeast Asia 1511-2011*, vol. 2, Singapore: Iseas Publishing, pp: 88-111.
- Pinto, Fernão Mendes. 1998 (1614). *Peregrinação* (transcrição de Adolfo Casais Monteiro). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Pires, Tomé (1512-1515) 2005. *Suma Oriental*, vol. II (Ed. Armando Cortesão). New Delhi: Asian Educational Services.
- Sales Luís, Jaime. 2012. *A Cultura do Sândalo (Santalum album) em Timor-Leste*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Série Técnico-Científica nº 44.
- Sindhu, R. K.; Upma; Kumar, A.; Arora, S. 2010. *Santalum album* Linn: A review on morphology, phytochemistry and pharmacological aspects. *International Journal of PharmTech Research*, vol. 2, n. 1, pp. 914-919.
- Subasinghe, S. M. C. U. P. 2013. Sandalwood research: A global perspective. *Journal of Tropical Forestry and Environment*, vol. 3, n. 1, pp. 1-8.
- Subasinghe, S. M. C. U. P.; Gamage, Y. M. M.; Hettiarachchi, D. S. 2013. Essential oil content and composition of Indian sandalwood (*Santalum album*) in Sri Lanka. *Journal of Forestry Research*, vol. 24, n.1, pp. 127-130.
- Thomaz, Luís Filipe. 1998. *De Ceuta a Timor* (2ª Ed.), Algés: Difel.

Efeito de diferentes técnicas de secagem na qualidade do café arábica (*arábica L.*) em Timor-Leste

Lúcio Marçal Gomes¹ e Vasco Fitas da Cruz²

Introdução

O café é uma das culturas tradicionalmente mais importantes em Timor-Leste, constituindo uma das principais fontes de receita, garantindo rendimento económico a cerca de um quarto de população do país (MAP, 2012). É uma bebida natural e complexa apreciada no mundo inteiro, pelo seu *flavour* poderoso e excitante (BICAFAE, 2009). A sua qualidade depende de uma série de factores edafoclimáticos e tecnológicos desde a sua produção até à sua transformação (Afonso Júnior, 2004).

A variedade Arábica é a variedade de café mais utilizada no mundo e também em Timor-Leste, onde é cultivada em vários distritos. O distrito de Ermera tem uma área de cerca de 56.000 hectares cultivada com café. Tendo em consideração o excesso de café Arábica que existe no mercado internacional, esta aposta na qualidade por parte de um país de pequena dimensão com uma produção limitada, em quantidade, é a melhor opção da sua sustentabilidade em termos de oferta e procura.

Se se tiver em conta a sequência das operações pois colheita do café verificar-se – á que a técnica empregue nos diferentes processos de secagem influenciam bastante e podem contribuir para melhorar a qualidade do café Arábica de Timor (Borém *et al.*, 2008)..

A existência de poucos estudos atualizados dos quais os de Mayer Gonçalves e Rodrigues, (1971) constituem uma referência, sobre a produção de café, em Timor-Leste, particularmente no que respeita ao processo de secagem e a sua influência na melhoria da qualidade do café arábica como um produto local que tenha valor económico capaz de garantir rendimento ao país e a sobrevivência dos agricultores e dos agregados familiares levou a que se elaborasse este estudo cujos objetivo geral é identificar e analisar o efeito das diferentes técnicas de secagem do café Arábica de Timor durante o período de secagem do café. Este objetivo geral é apoiado nos objetivos específicos de estudar a influência do tempo da fermentação e da cor das lonas sobre a eficiência do processo de secagem medida através da temperatura e do teor de água e sobre alguns parâmetros da qualidade do café (acidez e aroma).

Materiais e métodos

O trabalho de pesquisa foi realizado em Timor-Leste, na Cooperativa Café Timor. desde maio até setembro de 2012. Para tal, utilizaram-se dois tratamentos (cor da lona e tempo de fermentação) e quatro variáveis dependentes, medidas no grão de café (temperatura, teor de água, acidez e aroma). A matéria-prima utilizada no trabalho foi o café Arábica de Timor (*Coffea Arábica L.*), proveniente de uma exploração localizada no distrito de Ermera,

Delineamento Experimental

Inicialmente utilizaram-se 450 Kg de café cereja, devidamente separados das impurezas e despolidos que passaram por três tratamentos (150 Kg por tratamento) de fermentação (24 horas; 36 horas e 48 horas). Os 450kg de café depois de passarem pelo processo de fermentação e lavagem foram divididos em nove lotes, com 50 kg cada, que deram entrada no processo de secagem, de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 1: Distribuição dos lotes de acordo com a cor das lonas e o tempo da fermentação

¹ Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) – Faculdade de Agricultura

² Universidade de Évora - Instituto de Ciências Agronómicas e Ambientais Mediterrânicas (ICAAM)

Lote	Cor da Lona	Fermentação (Horas)
1	Branca	24
2	Azul	24
3	Preta	24
4	Branca	36
5	Azul	36
6	Preta	36
7	Branca	48
8	Azul	48
9	Preta	48

Todos os dias, o processo de secagem foi acompanhado pelos seguintes métodos: medição da temperatura e do teor de água antes de secagem; de manhã (8h), ao meio-dia e á tarde (18h). O processo de secagem foi igual para todos os tratamentos e durou dez dias. Terminada a secagem, efetuou-se a determinação da acidez e aroma do café através de um conjunto de provadores.

Tratamento estatístico dos dados recolhidos

Neste trabalho experimental, utilizou-se o modelo de análise de variância com comparação de médias, através de pacote estatístico SPSS. O modelo estatístico utilizado foi o seguinte: $Y_{ij} = \mu + T_t + \beta_y + T^* \beta_{ty} + \epsilon_{ij}$; onde, Y_{ij} , é valor do parâmetro em análise (temperatura, teor de água, cheiro e aroma), μ , é a média corrigida, T_t , é o efeito associado à cor da lona, β_y , é o efeito associado ao tempo de fermentação, $T^* \beta_{ty}$ é a interação entre a cor da lona e o tempo de fermentação e ϵ_{ij} , é o erro residual.

Resultados e discussões

Influência da cor da lona e do tempo de fermentação na temperatura do café ao longo do processo de secagem. No quadro 2 apresentam-se os resultados obtidos relativamente ao efeito da cor da lona sobre as temperaturas médias do café arábica de Timor obtidas no primeiro dia (dia 1, inicial), no sexto dia (dia 6, intermédio) e décimo dia (dia 10, final).

Quadro 1: Efeito da cor das lonas na temperatura ao longo do processo de secagem do café

Dia	Cor da lona	Temperatura (°C) ¹	Nível de Significância
Dia 1 (inicial)	Lona Branca	25,1 + 2,37	N.S.
	Lona Azul	26,4 + 2,79	
	Lona Preta	27,3 + 3,43	
	Média	26,3 + 2,93	
Dia 6 (intermédio)	Lona Branca	26,1 + 3,62	N.S.
	Lona Azul	27,6 + 3,40	
	Lona Preta	27,7 + 4,33	
	Media	27,1 + 3,72	
Dia 10 (final)	Lona Branca	24,3 + 3,04 ^a	p<0.05.
	Lona Azul	25,7 + 3,04 ^{ab}	
	Lona Preta	27,3 + 2,65 ^b	
	Media	25,8 + 3,06	

1- Média + desvio padrão

2- Valores na mesma linha afetados pela mesma letra não são significativamente diferentes

Os valores apresentados no quadro 2 só revelam um efeito da cor da lona sobre a temperatura dos grãos de café no final do processo de secagem, ao décimo dia. Esta diferença de temperaturas da lona preta para as lonas branca e azul pode-se dever ao facto de a lona preta absorver maior quantidade de calor sobre a forma de radiação solar o qual é posteriormente libertado para o ambiente que a rodeia provocada assim um aumento da temperatura dos grãos de café.

No quadro 3 apresentam-se os resultados obtidos relativamente ao efeito do tempo de fermentação sobre as temperaturas médias do café arábica de Timor obtidas no primeiro dia (dia 1, inicial), no sexto dia (dia 6, intermédio) e décimo dia (dia 10, final).

Quadro 3: Efeito do tempo de fermentação na temperatura ao longo do processo de secagem

Dia	Tempo de fermentação	Temperatura (°C) ¹	Nível de Significância
Dia 1 (inicial)	24h	25,8 + 3,31	N. S
	36h	26,4 + 2,96	
	48h	26,7 + 3,78	
	Média	26,3 + 2,94	
Dia 6 (intermédio)	24h	25,8 + 2,82	N.S.
	36h	25,7 + 2,82	
	48h	26,5 + 3,87	
	Media	27,1 + 3,72	
Dia 10 (final)	24h	25,8 + 3,11	N. S.
	36h	26,8 + 3,11	
	48h	25,8 + 3,34	
	Media	25,8 + 3,06	

1- Média + desvio padrão

2- Valores na mesma linha afetados pela mesma letra não são significativamente diferentes

Os resultados apresentados no quadro 3 revelam não haver influência significativa do tempo de fermentação que ocorreu antes do processo de secagem sobre a temperatura dos grãos de café ao longo do processo de secagem. Não se registaram interações significativas entre os tratamentos sobre a temperatura dos grãos de café ao longo do processo de secagem.

Influência da cor da lona e do tempo de fermentação no teor de água do café ao longo do processo de secagem

No quadro 4 apresentam-se os resultados obtidos relativamente ao efeito da cor da lona sobre os teores de água, ao longo do processo de secagem, do café arábica de Timor obtidas no primeiro dia (dia 1, inicial), no sexto dia (dia 6, intermédio) e décimo dia (dia 10, final).

Quadro 4: Efeito da Cor das Lonas no teor de água ao longo do processo de secagem do café

Dia	Cor da lona	Teor de água (%) ¹	Nível Significância
Dia 1 (inicial)	Lona Branca	57,3 + 3,43	N. S.
	Lona Azul	56,7 + 3,27	
	Lona Preta	57,3 + 3,35	
	Média	57,1 + 3,47	
Dia 6 (intermédio)	Lona Branca	36,0 + 2,12 ^a	*p < 0,05
	Lona Azul	35,1 + 1,61 ^a	
	Lona Preta	27,7 + 5,97 ^b	
	Media	33,0 + 5,22	
Dia 10 (final)	Lona Branca	12,8 + 1,20 ^a	*p < 0,05
	Lona Azul	13,0 + 2,85 ^a	
	Lona Preta	11,3 + 1,32 ^b	
	Media	12,3 + 3,06	

1- Média + desvio padrão

2- Valores na mesma linha afetados pela mesma letra não são significativamente diferentes

No primeiro dia não se registaram diferenças significativas entre os 3 tipos de lona. Mas no sexto e décimo dia existiram diferenças significativas entre as três lonas no processo de secagem do café Arábica de Timor. A lona preta, revelou, em ambos os casos ser mais eficiente que a lona branca e que a lona azul, já que conseguiu levar a menores teores de humidade no café, no mesmo período de tempo. Na realidade a eficiência do processo de secagem depende da temperatura e foi também a lona preta que levou a maiores valores de temperatura dos grãos de café nesses dias.

No quadro 5 apresentam-se os resultados obtidos relativamente ao efeito do tempo de fermentação sobre os teores de água, ao longo do processo de secagem, do café arábica de Timor obtidas no primeiro dia (dia 1, inicial), no sexto dia (dia 6, intermédio) e décimo dia (dia 10, final).

Quadro 5: Efeito do Tempo de Fermentação no teor de água ao longo do processo de secagem do café

Dia	Tempo de fermentação	Teor de Água (%) ¹	Nível de Significância
Dia 1 (inicial)	24h	56,9 + 2,61	N.S.
	36h	56,0 + 3,32	
	48h	57,4 + 4,48	
	Média	56,8 + 3,47	
Dia 6 (intermédio)	24h	35,4 + 1,81	N.S.
	36h	31,3 + 5,85	
	48h	32,1 + 6,35	
	Media	32,9 + 5,22	
Dia 10 (final)	24h	13,0 + 2,59	N.S.
	36h	12,4 + 2,35	
	48h	12,5 + 1,58	
	Media	12,6 + 2,14	

1- Média + desvio padrão

2- Valores na mesma linha afetados pela mesma letra não são significativamente diferentes

Os resultados apresentados no quadro 5 indicam não haver diferenças significativas entre tratamentos.

Não se registaram interações significativas entre os tratamentos sobre o teor de água dos grãos de café ao longo do processo de secagem.

Influência da cor da lona e do tempo de fermentação na acidez e no aroma do café arábica de Timor

No quadro 6 apresentam-se os resultados obtidos relativamente ao efeito da cor da lona e do tempo de fermentação sobre os valores de acidez e de aroma do café arábica de Timor.

Quadro 2: Efeito da Cor da Lona na acidez e no aroma do café

Indicador	Cor das Lonas	Valor media	Nível de Significância
Acidez	Branco	1,92 + 0,144	N. S,
	Azul	1,83 + 0,144	
	Preto	1,86 + 0,131	
	Média	1,86 + 0,131	
Aroma	Branco	1,92 + 0,144	N.S.
	Azul	2,00 + 0,000	
	Preto	1,92 + 0,144	
	Média	1,94 + 0,110	

1- Média + desvio padrão

O quadro 6 revela não existirem diferenças significativa entre a cor das três lonas sobre os indicadores em estudo. Os valores individuais obtidos nas diferentes catas de acidez e aroma variaram, em termos absolutos entre 1,75 e 2,00.

No quadro 7 apresentam-se os resultados obtidos relativamente ao efeito da cor da lona e do tempo de fermentação sobre a acidez e aroma do café arábica de Timor.

Quadro 7: Efeito do Tempo de Fermentação na acidez e no aroma do café

Indicador	Tempo de fermentação	Valor média	Nível de Significância
Acidez	24h	1,83 + 0,144 ^a	*p <0,05
	36h	1,75 + 0,000 ^a	
	48h	2,00 + 0,000 ^b	
	Média	1,86 + 0,131	
Aroma	24h	1,91 + 0,144	N.S.
	36h	1,91 + 0,144	
	48h	2,00 + 0,00	
	Media	1,94 + 0,11	

1. Média + desvio padrão
2. Valores na mesma linha afetados pela mesma letra não são significativamente diferentes

Pelos dados contidos no quadro 7, verifica-se que um maior tempo de fermentação (48h) leva a uma maior acidez do café (2,00) do que fermentações mais rápidas ou moderadas. No entanto a análise variância efetuada em relação ao aroma não mostrou diferenças significativas entre três tempos da fermentação. Não se registaram interações significativas entre os tratamentos sobre a acidez e o aroma do café.

Conclusões e recomendações

Os resultados do trabalho experimental desenvolvido nesta pesquisa, onde se estimou o efeito da cor da lona utilizada como esteiras para secar o café e do tempo de fermentação a que os grãos de café verde estiveram sujeitos antes de iniciarem o processo de secagem, sobre a temperatura e teor de água do durante o processo de secagem e sobre acidez e aroma do mesmo findo este processo, permitem tirar as seguintes conclusões:

- a) A lona de cor preta é a que leva a um processo mais eficiente pois com a sua utilização é possível alcançar mais rapidamente o teor de humidade pretendido para que o café possa ser armazenado já que esta cor de lona leva a temperaturas do grão de café mais elevadas quando comparadas com as alcançadas com lonas de cor branca ou azul.
- b) Não se regista uma influência significativa da cor das lonas sobre os indicadores (acidez e aroma) utilizados para analisar a qualidade do café. Arábica de Timor.
- c) O tempo de fermentação não tem influência significativa sobre os parâmetros (temperatura e teor de água) analisados durante o processo de secagem do Timor.
- d) O tempo de fermentação também não tem influência significativa sobre o aroma do café.
- e) O tempo de fermentação mais elevado (48h) leva a que o café arábico de Timor tenha uma acidez mais pronunciada.

Sendo a qualidade do café arábica de Timor bastante importante para a sua comercialização, a qual condiciona o rendimento de muitas famílias das zonas rurais e também a economia do país importa, no âmbito desta pesquisa, fazer algumas recomendações:

- a) Ter atenção no processo de colheita não misturar o café cereja ou maduro com as folhas, ramos, troncos ou solo.
- b) Ter atenção no processo de descasque e de despulpagem que se tem de separar o café pergaminho do café oco, peles e pedras
- c) Efetuar a lavagem dos grãos de café pois é uma atividade importante de remover os bolores, café oco e outras impurezas.

- d) No processo de secagem dar atenção às condições climáticas sobretudo a ocorrência de chuva.
- e) No processo de armazenamento ou ensacamento do café seco deve-se encher os sacos em cima de uma mesa da madeira em local seco para evitar a influência da contaminação do solo e da humidade na qualidade do café arábica.
- f) Não secar o café no chão, estrada ou cimento para evitar o aparecimento de impurezas que a afetam a qualidade do café arábica de Timor
- g) No processo de secagem no solo utilizar lonas de cor escura
- h) Armazenar o café só depois de este ter atingido adequados níveis de qualidade.

Bibliografia

- AFONSO JÚNIOR, P. C., 2004. Contribuição das etapas do pré-processamento para a qualidade do café. Revista Brasileira de Armazenamento, Viçosa, v. 29, n. 8, pp: 6-53
- BICAFE (2009). História do café. In <http://www.bicafe.pt>
- BORÉM, Flávio M., P. Coradi, R. Saath e J. Oliveira., 2008: Qualidade do café natural e despulpado após secagem em terreiro e com alta temperatura. Ciências Agrotécnicas, Lavras, Vol. 32, pp: 1609-1605. 2008
- MAYER GONÇALVES, M. e M. Rodrigues. 1971. Estudos sobre o café de Timor. Nota sobre as possibilidades de produção do Híbrido de Timor no seu habitat natural in Missão de estudos Agronómicos do Ultramar – Junta de Investigações Científicas do Ultramar, Lisboa, 86: 31-72.
- MAP - MINISTÉRIO DE AGRICULTURA E PESCAS, 2012. A produção do café Arábica em Timor-Leste. Relatório Técnico.

Better Pig Feeding Monitoring and Analysis (ET-BPF-MA) for Sustainable Meat Production¹

Flaviano S. Soares
UNTL-MAP-FAO

Background

In livestock production, pigs are important in Timor-Leste (TL) because they are one of major meat producers, an income earner for villagers; they provide social status and are important in cultural activities. In the agricultural sector the pig provides a way for farmers to be self sufficient (Timor Agri, 2004). Pig production in Timor-Leste suffers from low annual output (low annual crop production). The traditional and natural feeding systems provide low levels of feeding during the dry season. However, as agronomic practices change and crop yields increase villagers will have more crop production both for themselves to eat and to feed their livestock. The purpose of this project is to better understand the village crops and pig production system so that the pigs can be better fed, grow faster and reach marketable weights more quickly than under traditional systems. The data gathered will be used for farmer to farmer demonstration of the value of improved feeding and in the development

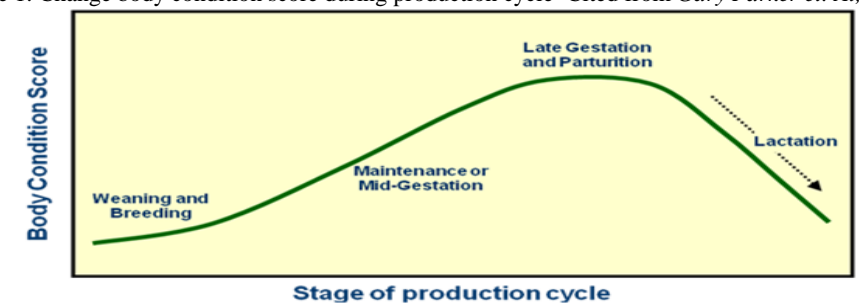
Problems existing on Timor-Leste pig's farmers due to in-adequate feeding levels of a nutritional diet are vital for optimal animal performance and well-being.

Farm-to-farm variations make it difficult to recommend standard feeding levels due to:

- ▶ Animal genetics
- ▶ Nutritional programs
- ▶ Facilities
- ▶ Environmental conditions
- ▶ Management practices

For example, change in body condition score over the production cycle can be seen on the figure 1.

Figure 1. Change body condition score during production cycle Cited from Gary Parker et. Al, (2007)



Local Timorese pigs have shown that they are adapted to the local climate and local feeds. They also have lower maintenance requirements compared to European breeds. Small numbers (3-5 heads) of pigs are owned by most farmers but there are many opportunities to better manage their health, growth and reproduction. Nutritional constraints are important factors that need to be overcome. Pigs in the villages surveyed have been condition scored and students had trained in this technique. Animals scored have taken photographed (front and rear) for recording purposes.

¹ 'The research was carried out by Flaviano S. Soares & Team (UNTL-MAP-FAO) from June to October, 2009 (with sixty days in each experiment' time) in Timor Leste & this project is funded by FAO Timor Leste. (Department of Animal Science, Faculty of Agriculture, UNTL & National Livestock Direction, Ministry of Agriculture and Fishery of RDTL & Food Agriculture Organization-TL)'

In Timor-Leste the Seed of Life project brings sustainable agronomic techniques to lift village crop production. This project is conducted in the Seed of Life project villages or farmers agronomic technique trainees, because these villages are more likely to have surplus crops to feed to pigs.

Methodology

The research was conducted to (i) understand the diets fed to pigs and the value farmers place on them; (ii) demonstrate to villagers that improved feeding leads to improved growth performance (iii) validate the village feeding trials (**under statistical procedure-test, coefficient correlation and Latin square**) and provide quality laboratory data to base national feeding recommendations and (iv) determined body condition score (BCS) of villages pigs.

This study could arbitrarily divide into three phases:

1. **Phase 1/Survey.** A survey was conducted from 25th of June to 8th of July 2009. One hundred twenty householders were purposively selected from 12 villages (Fuiloro, Rasa, Mulia, Buruma, Sau, Aiteas, Lihu, Fatukeru, Ritabou, Holsa, Letefoho & Betano) in six districts (Lautem, Baucau, Manatuto, Ermera, Bobonaro & Manufahi) in TL. The interview aimed at collecting data & information (i) on common feeds fed to their animals, corn, cassava, rice bran, taro, palm tree, water-spinach, *Leucaena leucocephala*, *gliricidia spp*, *setaria spp* etc and nutritional contents and (ii), determine body condition score of 60 local pigs in these selected villages through direct visual assessment and followed by photos taking for BCS.
2. **Phase 2/Experiments.** Thirty eight local pigs were confined in feeding lots, fed two times a day. Diets tested were various to location of experiment described below:
 - 2.1. **Rasa**, the diet A, B, C, D & E were formulated from meal of cassava, meal of leucaena leaf, meal of corn, meal of sesbania leaf, meal of gliricidia leaf and coconut also see the following description; (**Feed formulation A**, the feeding is formulated such as Coconut 45%, Leucaena 5%, Corn 45%, Gliricidia 5%; CP=10.53%. **Feed formulation B** is involved Corn 25%, Coconut 35%, Cassava 15%, Leucaena 10%, Gliricidia 15%; CP =11.27%. **Feed formulation C**; Corn 40%, Sesbania 10%, Coconut 50%; CP =10.29%. **Feed formulation D**; Cassava 45%, Gliricidia 5%, Leucaena 5%, Corn 45%; CP =6.97%. **Feed formulation E**; Leucaena 5%, Coconut 45%, Gliricidia 5%, Corn 45%; CP =10.43%), with **average CP is 9.90%** (see on Annex).
 - 2.2. **Mulia**, the diet A, B, C, D & E were formulated from meal of cassava, meal of leucaena leaves, meal of corn, meal of sesbania leaves, meal of coconut, meal of rice bran and meal of water spinach in detail as the follows; (**Feed formulation A**; Ricebran 35%, Leucaena 5%, Corn 35%, Sesbania 5%, Coconut 20%; CP=11.78%. **Feed formulation B**; Corn 30%, Ricebran 30%, Coconut 20%, Leucaena 10%, Sesbania 10%; CP= 14.27%. **Feed formulation C**; Corn 30%, Sesbania 10%, Ricebran 30%, Leucaena 10%, Coconut 10%; CP=12.35%. **Feed formulation D**; Cassava 25%, Sesbania 5%, Sesbania 10%, Corn 40%, Coconut 25%; CP=9.17%. **Feed formulation E**; Leucaena 5%, Ricebran 30%, Water spinach 10%, Corn 35%, Coconut 25%; CP=11.61%), with **average CP is 11.84%** (see on annex).
 - 2.3. **Tunubibi**, the diet A, B, C, D & E were formulated from meal of cassava, meal of leucaena leaves, meal of corn, meal of gliricidia, meal of rice bran and meal of water spinach in detail such (**Feed formulation A**; Ricebran 45%, Leucaena 5%, Corn 40%, Gliricidia 5%; CP =11.75. **Feed formulation B**; Corn 35%, Ricebran 35%, Leucaena 10%, Gliricidia 15%; CP = 13.31. **Feed formulation C**; Corn 40%, Ricebran 50%, Kangkung 10%; CP = 10.99. **Feed formulation D**; Ricebran 45%, Leucaena 5%, Corn 45%; CP = 10.65. **Feed formulation E**; Cassava 30%, Ricebran 30%, water-spinach 5%, Corn 30%, Gliricidia 5%; CP = 9.64), with **average CP is 11.27%** (see on annex).
 - 2.4. **Betano**, the diet A, B, C, D & E such described below (**Feed formulation A**; Ricebran 45%, Leucaena 5%, Corn 40%, Kangkung 5%, Gliricidia 5%; CP =12.19. **Feed formulation B**; Corn 30%, Ricebran 45%, Leucaena 10%, Gliricidia 15%; CP =14.09. **Feed formulation C**; Corn 40%, Cassava 30%, Leucaena 15%, water spinach 15%, corn 40%; CP =9.17. **Feed formulation D**; Cassava 30%, Leucaena 15%, water spinach 15%; CP =9.17. **Feed formulation E**; Ricebran 45%, water spinach 10%, Corn 40%, Leucaena 5%; CP =11.53), with **average CP is 11.23%**.

Feeds were formulated and described above are involved meal of cassava, meal of leucaena leaf, meal of corn, meal of gliricidia leaf, meal of sesbania leaf, meal of rice bran and meal of water spinach. Variables measured were daily weight gain, nitrogen content in the feces in correlation to BWG and feeds nutrients to predict nutrient status, and feed conversion rate of local pigs, Data collected was analysed using SPSS version 12 & 16.

3. **Phase 3/Latin Square Design (LSD)**; the experiment was conducted in Dili District, for 60 days, begun from 07th December 2009 to 03rd January 2010. The total period of time is involved six period of ten days each, with two days adaptation and eight days experimental time in every trial period (2 days of feeds adaptation and 8 days of feeding trial experiment time in each period for each pig). Six growing pigs, male, aged 4 – 8 months and with initial body weight between 6 and 11 kg were used. The animals were treated with six treatments and 6 replications. The composition of the treatments were **R0** = cassava 30%, ricebran 40%, corn 30%, **R1** = cassava 30%, ricebran 30%, corn 20%, leucaena 5%, red bean 15%, **R2** = cassava 25%, ricebran 25%, corn 20%, leucaena 10%, red bean 20%, **R3** = cassava 30%, ricebran 25%, corn 15%, leucaena 5%, red bean 25%, **R4** = cassava 20%, ricebran 25%, corn 20%, leucaena 10%, red bean 25% and **R5** = cassava 25%, ricebran 25%, corn 15%, leucaena 5%, red bean 30%. Variable measured were body weight gain and nitrogen or protein contents in the feeds and feces.

Result of Research

Kind of feeds and feeds production

Kind of feeds are presented in Table 1 and its included the name of feeds, annual yield production and amount of feeds were given to pigs every day. The table also presents protein and energy sources, which were found and made available to feed to pigs in each village. Feeds were they are given to pigs were not determined with how amount are given in each day, that, there were difficult to provide information of protein or energy resources that fed to pigs every day.

Table 1. Type of feeds, local-scientific name, source of feed, annual yield & amount of given/day/pig

Type of feed	Local/scientific names	Source of feed	Annual Yield (tonne/ha)-From a farmer's land	Amount given (kg/day/head)	Remarks
Protein source/green leaves	-Lamtoro (Leucaena)	-From Farmer's own land -from communal land. Same case for other districts that they have similar condition of farming system	amounts green leaf provided /year with no clear information such as: -leucaena are provided -sesbania & gliricidia were not given in all districts -Water spinach was provided in small amount	Protein sources from green leaf were not given on enough in each villages, but in the future would be used as supplementation feeding	More green leaves available on the area can provided to villagers pigs
	-Ai kale (Sesbania)				
	-Gamal (Gliricidia)				
	-Kangkung (Water spinach) etc.				
Energy source	-Batar (maize/corn)	-Not Seeds of Life Farmers: own lands	5-50 sacs/year were the yields production in each village.	0.5 – 5 kg/head was provided to animal, but farmers were not weighing feeds before	Farmer's lands are limited and long dry season is affected to pig

		-Seeds of Life farmers	1-1.5 ton/h/harvesting (Baucau; 1.4 t/ha, Bobonaro; 1 t/ha, Betano 1 t/ha.	fed. That similar to most places were research are conducted, otherwise they need more information to improve their animal feeds	production in TL -the production such corn, cassava and sweet potato mostly used as human consumption and also for animal feeds.
	-Aifarina (cassava)	-Not Seeds of Life farmers: their own lands	5-60 sacs/year were the yields production in each village.	-In the location that Seeds of Life are introduced, most farmers use the production for their consumption	-In the future, most stockholders and in this case is government of districts level should be provided enough information through extensions to increase their feed production
		-Seeds of Life farmers	9.7-35 t/ha/harvesting (Baucau; 14.8 t/ha, Bobonaro; 35 t/ha, Betano 27.3 t/ha).		
	-Fehukmidar (Sweet potato)	-Not Seeds of Life farmers: provided from their own lands	5-25 sacs/year were the yields production in each village.		
		-Seeds of Life farmers	5.3-8.7 t/ha/ Harvesting. (Baucau; 5.3 t/ha, Bobonaro; 8.7 t/ha, Betano; 8.7 t/ha)		
	-Hare-ut (Rice bran)	Rice bran is resulted from rice processing. Provided from their lands.	There are not available data of amount the rice bran yields production in use.		
			There not available data of amount the use of taro, palm pith & coconut.		
	-Talas (Taro)	Taro, palm pith and coconut			
	-Akar (Palm pith)				
	-Nu'u (Coconut)				

Nutritive value of feedstuff

The nutritive values of feedstuff were identified in focused districts are presented in Table 2 and its resulted after proximate analysis in Faculty of Animal Husbandry, Nusa Cendana University, Kupang, Indonesia. The table shows that feeds were fed to pigs in five places (Rasa, Mulia, Tunubibi, Betano and Dili) provided the lowest CP is cassava (1.5%) and the highest is setaria spp (26.37%), and lowest of energy was cassava (15.86 MJ/KG), and highest of energy was coconut (25.12 MJ/KG). This report presented also nutritive value of pig feces on the table 9.

Table 2. Nutritive value of feedstuff fom local feeds

Location	Sampel	ID	DM (%)	OM (%)	CP (%)	Fet (%)	CF (%)	Total CHO(%)	ASH (%)	CRDSS	
										(MJ/KG)	(kkal/kg)
Betano	Corn	F-MB-01	87.97	98.49	9.47	2.99	3.03	86.02	82.99	18.2	4,332.82
Manufahi	Cassava	F-MB-02	89.87	93.96	1.33	1.42	2.22	93.01	90.79	16.95	4,034.94
	Ricebran	F-MB-03	91.62	83.67	12.37	6.12	16.38	64.97	48.6	16.38	3,899.22
	Kangkung	F-MB-04	93.1	88.41	8.92	4.38	12.66	75.11	62.45	16.65	3,964.43
	Leucaena	F-MB-05	92.14	87.36	23.84	8.55	12.13	54.97	42.84	18.21	4,334.79
	Gliricidia	F-MB-06	89.62	90.63	21.39	8.14	13.39	61.1	47.7	18.33	4,412.41
	Palm Tree	F-MB-07	90.18	79.32	2.39	0.34	2.21	76.39	74.18	13.96	3,323.52
Tunubbi	Corn	F-MT-01	89.28	98.95	9.89	2.84	2.26	86.22	83.96	18.28	4,352.97
Bobonaro	Cassava	F-MT-02	92.63	82.91	1.5	3.95	16.03	66.73	50.69	15.86	3,775.20
	Ricebran	F-MT-03	90.11	97.61	12.23	1.41	2.31	94.71	92.4	17.23	4,101.83
	Kangkung	F-MT-04	93.71	89.23	9.08	5.31	11.8	74.84	63.04	16.96	4,038.12
	Leucaena	F-MT-05	92.41	93.97	23.75	8.99	12.27	61.22	48.95	19.42	4,623.00
	Gliricidia	F-MT-06	94.71	91.9	21.26	8.17	13.2	62.46	49.26	18.75	4,463.77
Mulia	Cassava	F-BM-01	75.82	97.99	1.31	1.46	2.29	95.02	92.73	17.3	4,119.77
Baucau	Ricebran	F-BM-02	92.34	83.21	12.46	7.46	17.35	63.29	45.95	16.31	3,931.91
	Coconut	F-BM-03	92.13	94.19	8.92	48.79	14.25	36.48	22.23	23.12	3,980.63
	Sesbania	F-BM-04	88.89	88.04	26.37	5.62	8.37	56.05	47.48	18.01	4,287.30
	Corn	F-LR-01	89.02	98.77	8.94	5.91	2.99	83.91	80.93	18.7	4,452.61
	Kangkung	F-MB-04	93.1	88.41	8.92	4.38	12.66	75.11	62.45	16.65	3,964.43
	Leucaena	F-DF-02	93.43	88.43	23.78	8.64	12.23	56.02	43.78	18.4	4,381.00
Fomentu	Red bean	F-DF-01	88.78	93.73	23.26	2.6	1.02	87.33	86.33	17.4	4,143.80
Dili	Leucaena	F-DF-02	93.43	88.43	23.78	8.64	12.23	56.02	43.78	18.4	4,381.00
	Corn	F-MT-01	89.28	98.95	9.89	2.84	2.26	86.22	83.96	18.28	4,352.97
	Cassava	F-MT-02	92.63	82.91	1.5	3.95	16.03	66.73	50.69	15.86	3,775.20
	Ricebran	F-MT-03	90.11	97.61	12.23	1.41	2.31	94.71	92.4	17.23	4,101.83
Rasa	Corn	F-LR-01	89.02	98.77	8.94	5.91	2.99	83.91	80.93	18.7	4,452.61
Lospalos	Cassava	F-LR-02	84.72	94.39	1.45	1.99	2.36	91.33	88.99	16.7	3,975.82
	Coconut	F-LR-03	92.12	88.57	9.14	49.16	14.38	30.27	15.7	24.22	3,767.27
	Leucaena	F-LR-04	88.14	91.98	23.81	8.01	12.26	60.16	47.91	18.91	4,302.84
	Gliricidia	F-LR-05	93.83	92.17	21.44	7.99	13.75	62.74	48.98	18.78	4,470.53

Rasa pigs treatment and feeding trial experiment

Twenty local pigs were used, ten treated pigs inside and ten untreated pigs outside the piggery in Rasa, sub district of Lospalos, District of Lautem. The objective was to investigate any difference in bodyweight gain between the treated and untreated pigs. To achieve this, the treated pigs were fed with diet A, B, C, D & E, which were formulated from meal of cassava, meal of leucaena leaves, meal of corn, meal of sesbania leaf, meal of gliricidia leaf and coconut (see on annex), and diet B is formulated of Corn 25%, Coconut 35%, Cassava 15%, Leucaena 10% and Gliricidia 15% (CP =11.27%). **The result:** body weight gain (BWG) of the treated pigs reached maximum of 7 kg/head/60 days, minimum 3 kg/head/60 days and average 4.4 kg/head/60 days, and the traditional (untreated) raised pigs only reached maximum of BWG 3 kg/head/60 days, minimum -1 kg/head/60 days, average 1.2 kg/head/60 days ($P<0.05$). This procedure should also be applied to other pairs of pigs in other given locations. The result of treated pigs BWG and untreated pigs BWG in Rasa can be seen in Figure 2.

Figure 2. The comparison BWG between treated pigs and untreated pigs in Rasa

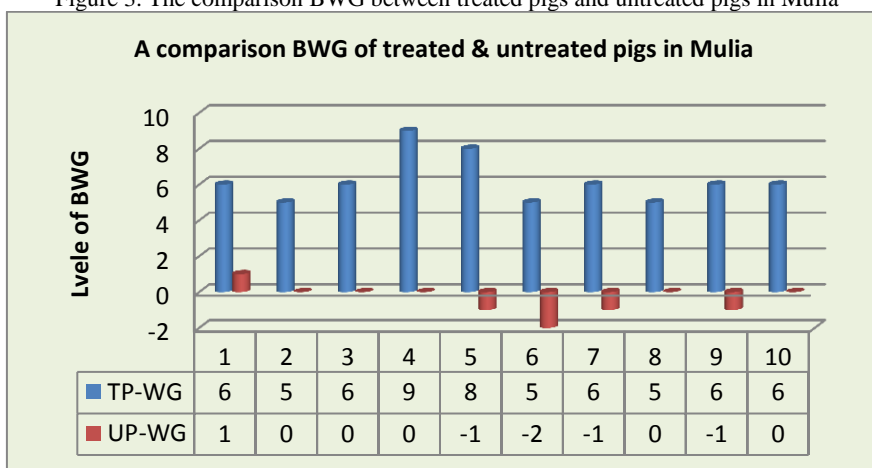


TP-WG = treated pigs - weight gain (kg) &UP-WG = untreated pigs - weight gain (kg)

Mulia pigs treatment and feeding trial experiment

In Mulia ten pigs inside housing used treated feeding regime and ten pigs outside housing used traditional feeding regime. In **Mulia** the diet A, B, C, D & E (inside housing) were formulated from meal of cassava, meal of leucaena leaf, meal of corn, meal of sesbania leaf, meal of coconut, meal of rice bran and meal of water spinach (see on annex), and diet B is formulated from meal of corn30% Ricebran30%: Coconut20%: Leucaena10% Sesbania10% (CP= 14.27%). **The result:** pigs in trial experiment reached maximum of BWG 9 kg/head/60 days, minimum 5 kg/head/60 days, average 6.2 kg/head/60 days, and pigs in traditional feeding system provided maximum of BWG 1 kg/head/60 days, minimum -2 kg/head/60 days, average -0.4 kg/head/60 days (**P<0.05**). Writer suggested that (“t-test”) statistical difference between BWG means of the treated and untreated pigs (**P<0.05**). This procedure should be applied to other pairs of pigs in other locations. The result of treated pigs BWG and untreated pigs BWG in Mulia can be see in figure 3.

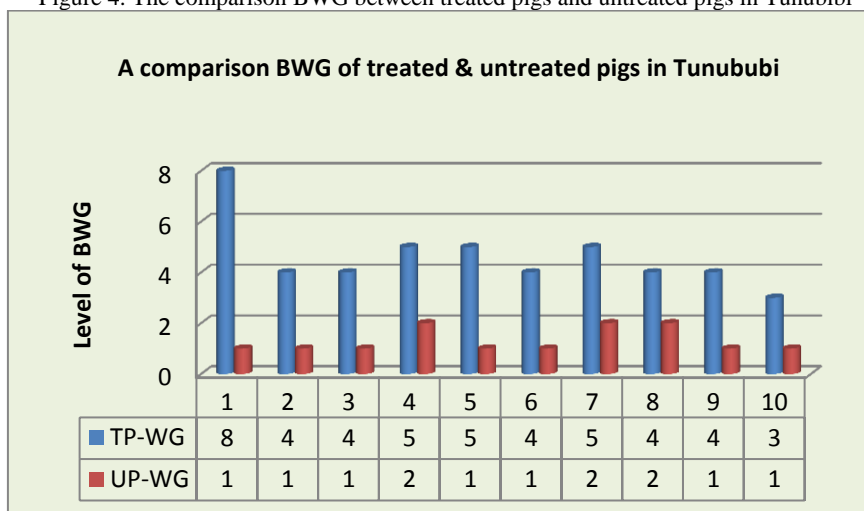
Figure 3. The comparison BWG between treated pigs and untreated pigs in Mulia



Tunubibi pigs treatment and feeding trial experiment

In Tunubibi, Maliana ten treated pigs and ten untreated pigs applied also in semmilar experiment that ten pigs inside housing used diet A, B, C, D & E were formulated from meal of cassava, meal of leucaena leafs, meal of corn, meal of gliricidia, meal of rice bran and meal of water spinach (see on annex), and diet B (formulations; Corn 35% Ricebran 35% Leucaena 10% Gliricidia 15% (CP = 13.31%). Ten pigs outside housing used traditional feeding system. **The result:** pigs in trial experiment, maximum of BWG was 8 kg/h/60 days, minimum 3 kg/h/60 days, average 4.6 kg/h/60 days, and pigs in traditional feeding resulted BWG, maximum 2 kg/h/60 days, minimum 1 kg/h/60 days, average 1.4 kg/h/60 days ($P<0.05$). The result suggested also that statistical difference between BWG means of the treated and untreated pigs ($P<0.05$). This procedure should also be applied to other pairs of pigs in other given locations. The result of treated pigs BWG and untreated pigs BWG in Tunubibi can be see in figure 4.

Figure 4. The comparison BWG between treated pigs and untreated pigs in Tunubibi



Betano pigs treatment and feeding trial experiment

In Betano sixteen local pigs were used in this research such as eight pigs used treated diet and eight untreated pigs in traditional feeding. Treated pigs in diet A, B, C, D & E were formulated from meal of cassava, meal of leucaena leaf, meal of corn, meal of gliricidia leaf, meal of rice bran and meal of water spinach (see on annex), and diet B is formulated from meal of corn 30%, Ricebran 45%, Leucaena 10% and Gliricidia 15% (CP =14.09%). **The result:** pigs in trial experiment provided maximum of BWG 8 kg/head/60 days, minimum 3 kg/head/60 days, average 4.63 kg/head/60 days, and pigs in traditional feeding resulted BWG, with maximum of 1 kg/head/60 days, minimum 0 kg/head/60 days, average 0.5 kg/head/60 days ($P<0.05$). The result suggested also that statistical difference between BWG means of the treated and untreated pigs ($P<0.05$). This procedure should also be applied to other pairs of pigs in other given locations. The result of treated pigs BWG and untreated pigs BWG in Betano can be see in figure 5.

Figure 5. The comparison BWG between treated pigs and untreated pigs in Betano



Aver all BWG of pigs in trial experiment reached maximum of 9 kg/head/60 days, minimum 3 kg/head/60 days, average 4.97 kg/head/60 days and pigs in traditional (untreated) feeding system provided maximum 3 kg/head/60/days, minimum -2 kg/head/60 days and average 0.68 kg/head/60 days (**P<0.05**). Better feed conversion rate (FCR) in each place such as Rasa 3.85, Mulia 3.26, Tunubibi 4.5 & Betano 4.53.

The research provided also very good result of the "Correlation (r^2)" between body weight gain and nitrogen (N%) content in the feces, such **Rasa** ($r^2 = 0.69$; that means 69% BWG influenced by feeding, with $P<0.05$), **Mulia** ($r^2 = 0.89$, with $P<0.01$), **Tunubibi** ($r^2 = 0.75$, with $P<0.05$), **Betano** ($r^2 = 0.84$, with $P<0.01$) and **Dili** ($r^2 = 0.91$, with $P<0.05$).

Over all BWG of treated and untreated pigs illustrated in figure 6. This illustration described a comparison between system that animals need good services from owner for hall production cycle. Such mension above, that the body weight increased threuple in experiment feeding system of treated pigs than traditional feeding regime in untreated pigs. If these illustrated in (gr/d/h) animal growing per day that pigs in treated got 150 gr/h/d, otherwise, untreated pigs growth 50 gr/h/d. Experimental/treated pigs and untreated pigs were described clearly can be see in figure 6 and figure 7 and range of feed' consumption, feed' protein, feces' protein and body weight gain (BWG/gr) in figure 8 and figure 9. Data of initiation weight, final weight and body weight gain of treated pigs and untreated pigs also can be seen in table 3, table 4 and table 5.

Figure 6. The comparison of BWG between treated pigs and untreated pigs in four different location (Rasa, Mulia, Betano & Tunubibi)

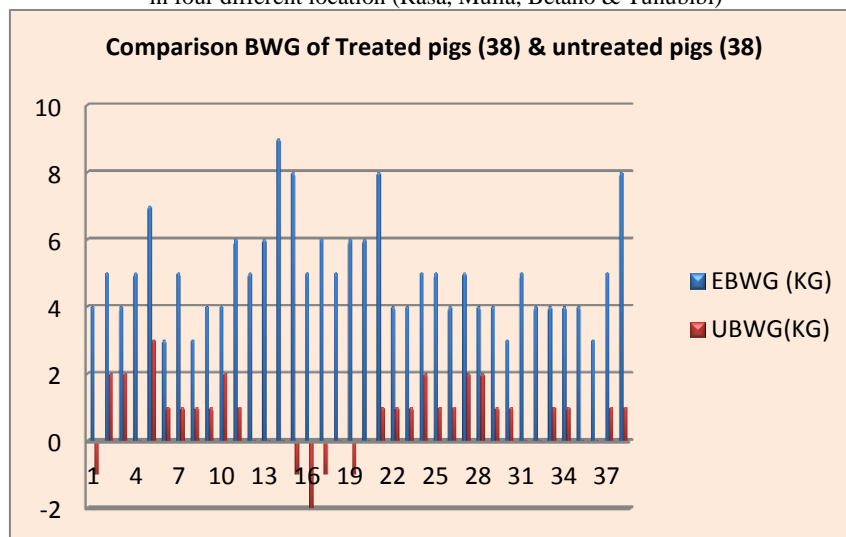


Figure 7. The comparison of BWG between treated pigs and untreated pigs (three times faster in treated pigs than untreated pigs)

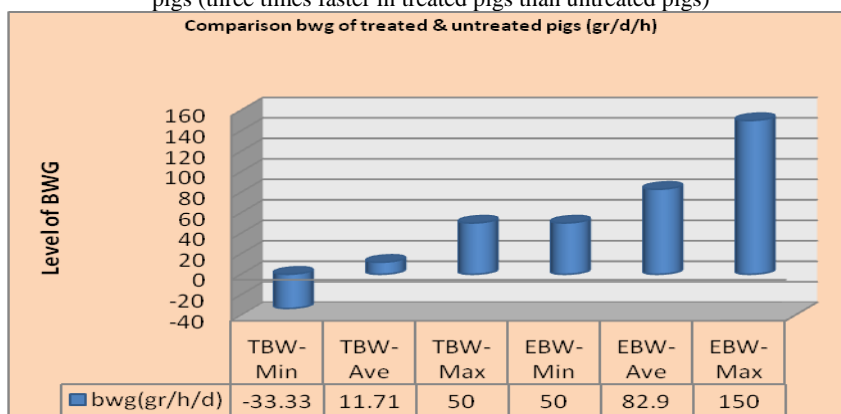


Table 3. Data of treated pigs feeding in first body weight weighing (BW1), last body weight weighing (BW2) and body weight gain (BWG) in four districts (Lautem, Baucau, Bobonaro and Manufahi)

No	No.ID	TP-BW1 (KG)	TP-BW2 (KG)	TP-BWG (KG)	No	No.ID	TP-BW1 (KG)	TP-BW2 (KG)	TP-BWG (KG)
1	P-LR-01	9	13	4	21	P-MT-01	12	20	8
2	P-LR-02	9	14	5	22	P-MT-02	13	17	4
3	P-LR-03	10	14	4	23	P-MT-03	11	15	4
4	P-LR-04	14	19	5	24	P-MT-04	11	16	5
5	P-LR-05	14	21	7	25	P-MT-05	16	21	5
6	P-LR-06	12	15	3	26	P-MT-06	14	18	4
7	P-LR-07	9	14	5	27	P-MT-07	7	12	5
8	P-LR-08	7	10	3	28	P-MT-08	9	13	4
9	P-LR-09	10	14	4	29	P-MT-09	12	16	4
10	P-LR-10	7	11	4	30	P-MT-10	17	20	3
11	P-MB-01	7	13	6	31	P-BM-01	4	9	5
12	P-MB-02	7	12	5	32	P-BM-02	8	12	4
13	P-MB-03	7	13	6	33	P-BM-03	6	10	4
14	P-MB-04	8	17	9	34	P-BM-04	6	10	4
15	P-MB-05	8	16	8	35	P-BM-05	8	12	4
16	P-MB-06	11	16	5	36	P-BM-06	7	10	3
17	P-MB-07	12	18	6	37	P-BM-07	6	11	5
18	P-MB-08	12	17	5	38	P-BM-08	8	16	8
19	P-MB-09	11	17	6	AVE	9.736842	14.71093	4.891892	
20	P-MB-10	11	17	6	Max	17	21	9	
	S.D.		1.48	Min		4	9	3	

Table 4. Data of untreated pig in first body weight weghing (BW1), last body weight weghing (BW2) and body weight gain (BWG) in four districts (Lautem, Baucau, Bobonaro and Manufahi)

No	No.ID	UP-BW1 (KG)	UP-BW2 (KG)	UP-BWG(KG)	No	No.ID	UP-BW1 (KG)	UP-BW2 (KG)	UP-BWG(KG)
1	TP-LR-01	12	11	-1	21	TP-MT-01	12	13	1
2	TP-LR-02	12	14	2	22	TP-MT-02	12	13	1
3	TP-LR-03	15	17	2	23	TP-MT-03	11	12	1
4	TP-LR-04	10	10	0	24	TP-MT-04	11	13	2
5	TP-LR-05	13	16	3	25	TP-MT-05	15	16	1
6	TP-LR-06	12	13	1	26	TP-MT-06	14	15	1
7	TP-LR-07	12	13	1	27	TP-MT-07	8	10	2
8	TP-LR-08	15	16	1	28	TP-MT-08	9	11	2
9	TP-LR-09	10	11	1	29	TP-MT-09	12	13	1
10	TP-LR-10	13	15	2	30	TP-MT-10	16	17	1
11	TP-MB-01	7	8	1	31	TP-BM-01	8	8	0
12	TP-MB-02	7	7	0	32	TP-BM-02	8	8	0
13	TP-MB-03	10	10	0	33	TP-BM-03	11	12	1
14	TP-MB-04	7	7	0	34	TP-BM-04	7	8	1
15	TP-MB-05	8	7	-1	35	TP-BM-05	8	8	0
16	TP-MB-06	12	10	-2	36	TP-BM-06	6	6	0
17	TP-MB-07	8	7	-1	37	TP-BM-07	11	12	1
18	TP-MB-08	8	8	0	38	TP-BM-08	7	8	1
19	TP-MB-09	8	7	-1	AVE		10.36842	11.02632	0.648649
20	TP-MB-10	9	9	0	Max		16	17	3
	St.D			1.05	Min		6	6	-2

Table 5. Data of body weight gain (in kg/head/60 days & in gr/day/head)of treated pigs &untreated pigs in four districts (38 heads) (Lautem, Baucau, Bobonaro and Manufahi)

No.	TP-BWG (KG)	Bwdg (gr)	UP-BWG(KG)	Bwdg (gr)	No.	TP-BWG (KG)	Bwdg (gr)	UP-BWG(KG)	Bwdg (gr)
1	4	66.667	-1	16.667	22	4	66.667	1	16.667
2	5	83.333	2	33.333	23	4	66.667	1	16.667
3	4	66.667	2	33.333	24	5	83.333	2	33.333
4	5	83.333	0		25	5	83.333	1	16.667
5	7	116.667	3	50	26	4	66.667	1	16.667
6	3	50	1	16.667	27	5	83.333	2	33.333
7	5	83.333	1	16.667	28	4	66.667	2	33.333
8	3	50	1	16.667	29	4	66.667	2	33.333
9	4	66.667	1	16.667	30	3	50	1	16.667
10	4	66.667	2	33.333	31	5	83.333	0	0
11	6	100	1	16.667	32	4	66.667	0	0
12	5	83.333	0	0	33	4	66.667	1	16.667
13	6	100	0	0	34	4	66.667	1	16.667
14	9	150	0	0	35	4	66.667	0	0
15	8	133.333	-1	-16.67	36	3	50	0	0
16	5	83.333	-2	-33.33	37	5	83.333	1	16.667
17	6	100	-1	-16.67	38	8	133.333	1	16.667
18	5	83.333	0	0					
19	6	100	-1	-16.67	AVE	4.973684	82.89474	0.684211	11.71159
20	6	100	0	0	Max	9	150	3	50
21	8	133.333	1	16.667	Min	3	50	-2	-33.33

Latin Square Design (LSD) in DILI

The LSD experiment was conducted in Dili District, for 60 days, begun from 07th December 2009 to 03rd January 2010. Six growing pigs, male, aged 4 – 8 months and with initial body weight between 5 and 10 kg were used. The animals were treated with six treatments and repetitions'. The composition of the treatments were **R0** = meal of cassava 30%, ricebran 40%, corn 30% (CP; 8.31%), **R1** = cassava 30%, ricebran 30%, corn 20%, leucaena 5%, red bean 15% (CP; 11.10%), **R2** = cassava 25%, ricebran 25%, corn 20%, leucaena 10%, red bean 20% (CP; 12.84%), **R3** = cassava 30%, ricebran 25%, corn 15%, leucaena 5%, red bean 25% (CP; 12.50%), **R4** =

cassava 20%, ricebran 25%, corn 20%, leucaena 10%, red bean 25% (CP; 14%) and **R5** = cassava 25%, ricebran 25%, corn 15%, leucaena 5%, red bean 30% (CP; 13.69%), the **average of CP is 12.10%**. The variables measured were body weight gain and nitrogen/protein contents in the feces.

The result indicated that treatment had no significant (**P>0.05**) effect on BWG. However, the treatment resulted in an increase in **BW** for R0 = 3.5 kg, R1 = 4 kg, R2 = 5 kg, R3 = 4.5 kg, R4 = 6 kg and R5 = 4.5 kg. R0 resulted in FCR = 10.35, R1 = 9.47, R2 = 5.58, R3 = 7.51, R4 = 5.56 and R5 = 8.18 (can be seen in comparison of BWG, FCR & feed consumption in figure 8). Based on the results above, it is concluded that the quality of all the diets was practically the same and therefore, results in similar BWG and it is not recommendable to farmers. There is a need to re-evaluate the diets with necessary change. The range of protein feeds and protein feces can be seeing in figure 9. These following table (table 6, 7 and 8) are illustrated data of LSD during the experiment.

Table 6. Data of feed consumption (Latin Square Design) in Dili

TRITMENT	PERIOD						Sum	Mean
	I	II	III	IV	V	VI		
R0	5.92	3.14	3.2	7.83	10.11	6.01	36.21	6.04
R1	2.7	3.4	8.25	8.9	4.81	9.8	37.86	6.31
R2	5.6	5.03	6.1	3.5	4.05	3.6	27.88	4.65
R3	5.98	8.2	4.6	6.03	4.2	4.8	33.81	5.64
R4	4.41	5.97	2.9	2.4	6.9	10.8	33.38	5.56
R5	3.28	8.36	7.11	4.34	8.1	5.6	36.79	6.13
Sum	27.89	34.1	32.16	33	38.17	40.61		
Mean	4.65	5.68	5.36	5.5	6.36	6.77	34.32	

Table 7. Data of body weight gain (Latin Square Design) in Dili

TRITMENT	PERIOD						Sum	Mean
	I	II	III	IV	V	VI		
R0	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	3.5	0.58
R1	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	4	0.67
R2	1	0.5	0.5	0.5	1	1.5	5	0.83
R3	1	1	0.5	0.5	0.5	1	4.5	0.75
R4	0.5	1	1	1	1	1.5	6	1
R5	0.5	1.5	1	0.5	0.5	0.5	4.5	0.75
Sum	4	5	5.5	3.5	4	5.5		
Mean	0.67	0.83	0.92	0.58	0.67	0.92	4.58	

Table 8. Data of body weight gain /head/period (Latin Square Design) in Dili

Fig-ID	Body weight gain/period/head						Sum	Mean	W1	W2
	I	II	III	IV	V	VI				
P-DF-01	1	0.5	1	1	1	0.5	5	0.83	5	10
P-DF-02	0.5	0.5	1	1	1.5	1	5.5	0.91	10	15.5
P-DF-03	0.5	1.5	1.5	1	1	1.5	7	1.16	8	15
P-DF-04	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3	0.5	7	10
P-DF-05	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	3.5	0.58	8	11.5
P-DF-06	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	3.5	0.58	6	9.5
Sum	3.5	4	5	4.5	6	4.5	27.5	4.583		
Mean	0.58	0.67	0.83	0.75	1	0.75	4.58	0.76		

Figure 8. The graphic line of feed consumption, BWG, FCR and feces protein of treated pigs

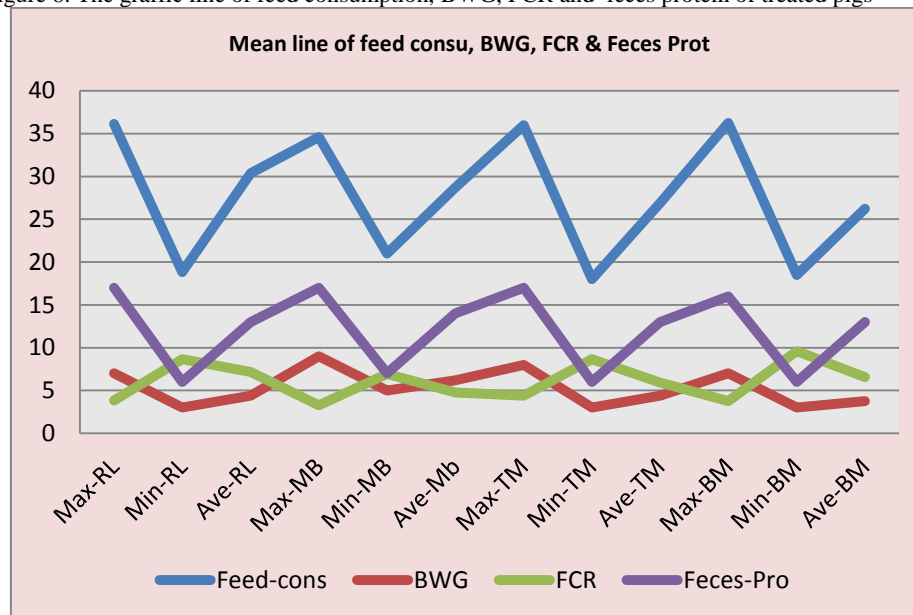
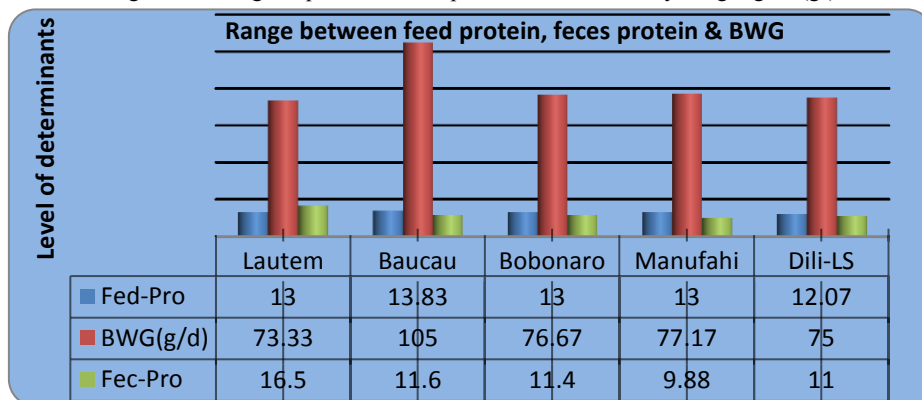


Table 9. Nutritive value of pig feces (CP & N%)

Location/ Sample	ID	CF%	CP%	N%	Location/ Sample	ID	CF%	CP%	N%
Betano Manufahi	P-BM-01	88.35	9.06	1.4496	Mulia Baucau	P-MB-01	88.08	11.66	1.856
	P-BM-02	86.22	10.36	1.5676		P-MB-02	93.46	10.97	1.7552
	P-BM-03	92.59	11.02	1.7632		P-MB-03	87.92	10.6	1.696
Pig feces	P-BM-04	93.73	8.72	1.3952	Pig feces	P-MB-04	88.12	10.5	1.68
	P-BM-05	82.92	9.2	1.472		P-MB-05	87.97	10.62	1.6992
	P-BM-06	87.72	9.13	1.461		P-MB-06	87.24	10.41	1.6656
	P-BM-07	90.7	10.45	1.672		P-MB-07	87.75	12.38	1.9808
	P-BM-08	92.63	10.76	1.7216		P-MB-08	87.99	13.84	2.2144
			1.562775		P-MB-09	88.08	12.37	1.9792	
Turmbibi	P-MT-01	73.27	13.14	2.1024		P-MB-10	86.65	11.69	1.8704
	P-MT-02	90.49	10.09	1.6144					1.83968
Bobonaro	P-MT-03	72.11	13.07	2.0912	Rasa	P-LR-01	96.79	17.28	2.7648
	P-MT-04	77.29	11.77	1.8832	Lautem	P-LR-02	87.56	18.49	2.9584
Pig feces	P-MT-05	90.83	11.33	1.8128		Pig feces	P-LR-03	86.71	17.4
	P-MT-06	91.64	11.26	1.8016	P-LR-04		87.6	15.27	2.4432
	P-MT-07	90.64	9.58	1.5328	P-LR-05		87.27	16.68	2.6688
	P-MT-08	92.29	9.82	1.5712	P-LR-06		87.35	17.16	2.7456
	P-MT-09	88.14	11.86	1.9876	P-LR-07		87.17	17.51	2.8016
	P-MT-10	85.95	12.02	1.9232	P-LR-08		87.12	17.55	2.808
			1.83204	P-LR-09	87.56	11.23	1.7968		
Dili	P-DF-01	87.51	10.38	1.6608	P-LR-10	92.43	17.37	2.7792	
Formento	P-DF-02	87.38	11.91	1.9056					2.65504
	P-DF-03	86.54	10.88	1.7408					
Pig feces	P-DF-04	87.08	9.76	1.5616					
	P-DF-05	87.37	11.77	1.8832					
	P-DF-06	86.92	10.78	1.7248					
				1.746133					

Traditional methods of assessing nutritional status of animal is the determination of the nutritional status of animal and its useful inquantifying the extent to which animals are affected by nutrition,disease or other environmental factors, especiallywhere seasonal fluctuations in the quantity and quality of feeds occur, as is common in dry tropical and subtropicalareas. Body weights and body condition scoring are the traditional methods used to assess nutritional statusof animals though they have several limitations ordrawbacks (Stuth et al., 1998)

Figure 9. Range of protein' feeds, protein' feces and body weight gain (gr)



Body Condition Score (BCS)

The result showed that BCS of 42 treated pigs have no differences ($P>0.05$) between before experiment and after 60 days feeding (BCS 1 became BCS 2 or 3). Pigs (38 pigs) fed with traditional system had no significant differences and some of them had lost weight during 60 days (BCS 1 to 3 score). Villagers' pigs (60 pigs) had variation of BCS (BCS 1 to 4 score) due to feeding regimes, ages of pigs, feeding available on the villages. For example, pig with BCS 4 (age Of 3 years) is found in Ritabou, Maliana, and mostly had BCS of 1 to 3. Over all, one hundred and forty two pigs are assessed to get their BCS and the score minimum of BCS is 1, average is 1.9 and maximum is 4 score. The BCS can be see on table 4 and comparison between BWG & BCS of treated pigs in figure 10 and percentage of pig number and BCS in figure 11.

Table 10. Data of Timor Leste local pigs' body condition score (BCS of 142 pigs)

No.	No. ID	BCS	No.	No. ID	BCS	No.	No. ID	BCS	No.	No. ID	BCS
1	P-TL-01	1	36	P-BM-06	3	71	P-MB-03	2	107	S-VP-01	2
2	P-TL-02	1	37	P-BM-07	3	72	P-MB-04	2	108	S-VP-02	3
3	P-TL-03	1	38	P-BM-08	3	73	P-MB-05	3	109	S-VP-03	3
4	P-TL-04	1	39	P-BM-09	3	74	P-MB-06	2	110	S-VP-04	2
5	P-TL-05	1	40	P-BM-10	3	75	P-MB-07	3	111	S-VP-05	1
6	P-TL-06	2	41	P-TM-01	1	76	P-MB-08	3	112	S-VP-06	1
7	P-TL-07	1	42	P-TM-02	1	77	L-VP-01	1	113	S-VP-07	2
8	P-TL-08	1	43	P-TM-03	1	78	L-VP-02	3	114	S-VP-08	2
9	P-TL-09	1	44	P-TM-04	1	79	L-VP-03	3	115	S-VP-09	1
10	P-TL-10	1	45	P-TM-05	1	80	L-VP-04	2	116	S-VP-10	1
11	P-LR-01	2	46	P-TM-06	1	81	L-VP-05	2	117	M-VP-01	1
12	P-LR-02	3	47	P-TM-07	1	82	L-VP-06	3	118	M-VP-02	1
13	P-LR-03	2	48	P-TM-08	1	83	L-VP-07	2	119	M-VP-03	2
14	P-LR-04	3	49	P-TM-09	1	84	L-VP-08	2	120	M-VP-04	2
15	P-LR-05	3	50	P-TM-10	1	85	L-VP-09	1	121	M-VP-05	1
16	P-LR-06	2	51	P-MT-01	3	86	L-VP-10	2	122	M-VP-06	2
17	P-LR-07	3	52	P-MT-02	2	87	Ba-VP-01	1	123	M-VP-07	1
18	P-LR-08	2	53	P-MT-03	2	88	Ba-VP-02	1	124	M-VP-08	2
19	P-LR-09	2	54	P-MT-04	3	89	Ba-VP-03	2	125	M-VP-09	1
20	P-LR-10	2	55	P-MT-05	3	90	Ba-VP-04	2	126	M-VP-10	1
21	P-TB-01	1	56	P-MT-06	2	91	Ba-VP-05	2	127	E-VP-01	3
22	P-TB-02	1	57	P-MT-07	3	92	Ba-VP-06	2	128	E-VP-02	2
23	P-TB-03	1	58	P-MT-08	2	93	Ba-VP-07	2	129	E-VP-03	3
24	P-TB-04	1	59	P-MT-09	2	94	Ba-VP-08	2	130	E-VP-04	3
25	P-TB-05	1	60	P-MT-10	2	95	Ba-VP-09	2	131	E-VP-05	3

BCS describes the systematic and process of assessing the degree of fatness of an animal. The score reflects the plane of nutrition on which an animal has been exposed over a reasonable length of time (Stuth et al., 1998). The loin, ribs, tail head, brisket, back bone, flank and udder are the important parts of the body used in determining the score. Physiologically, the proportion of protein and water of the animal's body weight decrease as it gains body condition.

Figure 10. The average of BWDG & BCS of treated pigs (42 pigs)

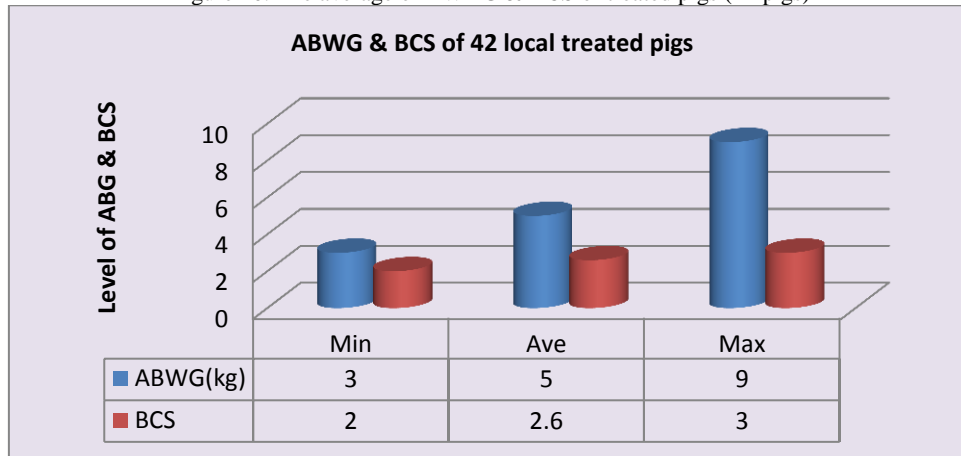
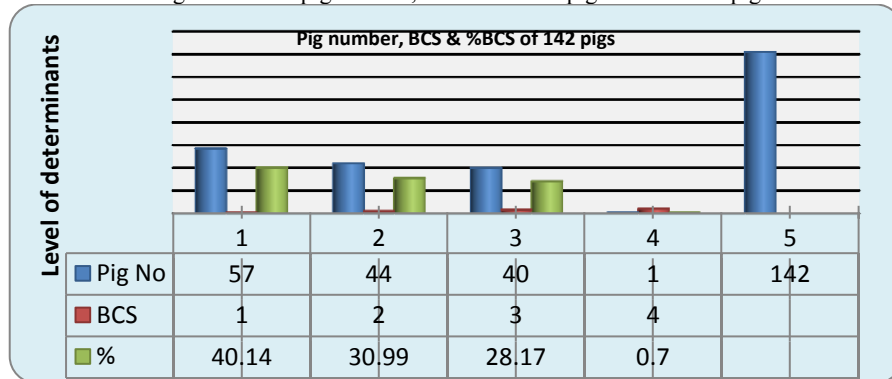


Figure 11. The pig number, BCS and % of pig' BCS of 142 pigs



Conclusion and Recommendations

Conclusion

In this research such writer described above that in general farming system in TL still with their traditional method, the situation in one district to another were similar in limitation of agriculture resources and human resources to improve their farming products. To improve feeding requirement in pig production the research was conducted some trials feeding experiment to demonstrate to villagers that those feeds were available on their location so they can manage to feed their animals. The points of research as conclusions were described below:

1. Tradition is largely used as farming orientation in most of Timor Leste rurals villages, that's why, farmers use less local requirement ingredients and green leaf to improve their animal nutrition and there are very few number of ingredients they used in each place/village (such in Sau and Aiteas' villages - Manatuto they used only tree palm and ricebran as pig feeding). Most ingredients were found such corn, root cassava, ricebran such as main feeding that they provided to animals and there are strong point correlation to limitation the number of animals owned

2. The BCS of most pigs are found that the BCS's are extremely low and pigs are susceptible or at risk to disease (BCS mostly 1 or less)
3. Farmers are not use green leaf in their areas as animal feeding due to the beneficiary's information of legumes as protein supplement.
4. The result of “**T Test**” in BWG showed that there were significant different between pigs in treated feeding & pigs in untreated feeding regimes (**P<0.05**). The comparison of BWG in each location was **Rasa**, the average of treated pigs was 4.4 kg/h/60 days and untreated pigs was 1.2 kg/h/60 days (**P<0.05**), **Mulia**, the average BWG of treated pigs was 6.2 kg/h/60 days and untreated pigs was -0.4 kg/h/60 days (**P<0.05**), **Tunubibi**, the average BWG of treated pigs was 4.6 kg/h/60 days and untreated pig was 1.4 kg/h/60 days (**P<0.05**) and **Betano**, the average BWG of treated pigs was 4.63 kg/h/60 days and untreated pigs got 0.5 kg/h/60 days (**P<0.05**).
5. Latin Square Design' treatment showed that there was not significant differences(**P>0.05**) and this experiment does not recommended to other places, it's needed another research to re-evaluated of feeds that were used in Latin Square Design. The highest BWG was **R4** increased **6 kg/60** days and **R0 (control)** increased **3.5 kg** with statistically not differences. Both result from “**t-test and Latin Square Design**” provided the progresive feeding regimes that can be used as pig feeding on rural villages in Timor Leste due to their result comparison to untreated pigs in this research (**P<0.05**).
6. The combination local feeds with 3 to 5 kinds of feeds can improve nutritional quality in crude protein (CP) between 6 to 17%
7. The FCR showed the lowest feeding was 3.25 kg of feed to produce 1 kg of meat/weight, average 6.12 kgto produce 1 kg of meat & highest feed is 10.67 kg to produce 1 kg of meat.
8. The “**Coefficient Correlation (r)**” between body weight and nitrogen feces were presented such as Rasa **r = 0.69 (P<0.05)**, Mulia **r = 0.89 (P<0.01)**, Tunubibi **r = 0.75 (P<0.05)**, Betano **r = 0.84 (P<0.01)**and Dilir **=0.91(P<0.05)**.

Recomendations

The limitation of time that used to conduct the research as chalange to provide any recommendations that were relevant to addresse to stockholders (Farmers, Agencies & Government) that experiments were applied is resulted any applicable feeding regimes that appropriate to villagers needs. The research summerazed and pointed that farmers can be use the following recommendations to improve their pig production such as:

1. Farmers and stockholders can be use local ingredients, tree legumes and local legums as animal feeds due to the qualities of them are required for pig feeding
2. The intensive method is a progressive management to increase pig production such introduce “local's regime feeding with simple housing”.
3. Green leaf namely *Leucaena Leucocephala*, *Grilircidia spp*, *Sesbania spp* are benefit such animal feeds and recomended to use as feed supplement
4. BCS and faecal profiling are relevent to monitor animal performance such as animal nutrition, animal reproduction and animal health
5. Feeding regimes formulation that used in this research were recommended in each place such as **Rasa**, feeding formulatio B, that involved Corn 25%, Coconut 35%, Cassava 15%, Leucaena 10%, Gliricidia 15% (CP =11.27%), it's resulted 7 kg of BWG (116.67 gr/h/d), **Mulia**, feeding formulation B, it involved Corn 30%, Ricebran 30%, Coconut 20%, Leucaena 10%, Sesbania 10% (CP= 14.27%) and resulted 9 kg of BWG (150 gr/h/d), **Tunubibi**, feeding formulation B, Corn 35%, Ricebran 35%, Leucaena 10%, Gliricidia 15% (CP = 13.31%) it reached 8 kg of BWG (133.33 gr/h/d) and **Betano**, feeding formulation B, Corn 30%, Ricebran 45%, Leucaena 10%, Gliricidia 15% (CP =14.09%) it reached 8 kg of BWG (133.33 gr/h/d). The research involved also a “**Latin Square Design**” and, wherever, it's not recommended due to the result had no difference (**P>0.05**).

References

- Chikwanha O.C. et al., 2007, Seasonal changes in body condition scores of pigs and chemical composition of pig feed resources in a semiarid smallholder farming area of Zimbabwe, Department of Animal Science, Faculty of Agriculture, University of Zimbabwe
- Fearon P., 2005, Garth Pig Stockmanship Standards, Penton Media Inc. USA
- Gary Parker G. et. Al., 2007, Body Condition Scoring in Farm Animals, Collage of Agriculture, University of Kentucky, USA
- Johnson C. et.al., 2006, Sow Body Condition Scoring Guidelines, Iowa State University, USA
- Pamo, FT, Boukila, B, Fonteh, FA, Tendonkeng, F, Kana, JR and Nanda, AS 2007, 'Nutritive value of some grasses and leguminous tree leaves of the central region of Africa', *Journal of Animal Science and Technology*, vol. 135: 273-282.
- Philips, A and Leigo, S 2004, *Nitrogen nutrition of cattle in the southern NT. Part 1. Nitrogen requirements, sources and use*, Agdex no: 420/57, Department of Primary Industries and Fisheries, Darwin, Australia.
- Rotz, CA 2004, 'Management to reduce nitrogen losses in animal production', *Journal of Animal Science*, 82: 119-137.
- Seed of Life, Annual Research Report, 2008, FinibaMoris, 2008
- Stalder K. Et al. 2005, Pork Board Asks for Direction In Crafting New Strategic Plan, Iowa State University, USA
- Smith, OB 1992, 'Small-ruminant feeding systems for small-scale farmers in humid West Africa', in *The complimentary of feed resources for animal production in Africa*, African Feed Resources Network, Addis Ababa.
- Stuth W, Dyke P, Jama A, Corbett J (1998). The use of NIR/NUBTAL,PHYGROW, and APEX in a meta-modeling environment for an earlywarning system to monitor livestock nutrition and health.NationalWorkshop on Early Warning System for Monitoring LivestockNutrition and Health, Addis Ababa, Ethiopia.
- Yousuf, MB, Belewu, MA, Daramola, JO and Ogundun, 2007, *Protein supplementary values of cassava-, leucaena- and gliricidia- leaf meals in goats fed low quality Panicum maximum hay*, Department of Animal Production, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria and Animal Production Technology Department, Federal College of Wildlife Management, New Bussa, Nigeria.

Annex

Annex 1. Coefficient Correlation (r) between body weight gain (BWG) & Nitrogen (N %) of local pigs

Table 1. Example of calculating data of pigs' BWG & pigs' Nitrogen (%) feces (in BWG & Nitrogen correlation analysis)

No	Ages	BWG (kg) (x)	Nitrogen (%) (Y)	X ²	Y ²	XY
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
N	Σ					

Mathematics/formula of Correlation Coefficient:

$$r = \frac{n\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{(n\sum x^2 - (\sum x)^2)(n\sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

or

The correlation coefficient is calculated from the formula:

$$r = \sum xy / (\sum x^2 \sum y^2)^{0.5}$$

where x and y = deviations of X and Y from their means. Note that sometimes X and Y are referred to as X₁ and X₂ to avoid any suggestion that one of the variables is dependent (Dryden, 2007 cited from Cochran and Cox, 1992)

The computation formula is:

$$r = \frac{\sum XY - (\sum X \sum Y) / n}{[(\sum X^2 - (\sum X)^2 / n) (\sum Y^2 - (\sum Y)^2 / n)]^{0.5}}$$

where n = the number of pairs of observations.

T-Test -1 (Mulia-Baucau)

Table 2a,b& c. Mulia-Baucau, T-Test' Data analysis (Example SPSS)

Table 2a. **One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TP-BWG-B	10	6.2000	1.31656	.41633
UP-BWG-B	10	-.4000	.84327	.26667

TP-BWG-B = Treated pigs-body weight gain-Baucau or EBWG =Experimental pigs body weight gain,
UP-BWG-B = Untreated pigs - body weight gain-Baucau or TBWG = Traditional pigs body weight gain.

Table 2b.

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
TP-BWG-B	14.892	9	.000	6.20000	5.2582	7.1418
UP-BWG-B	-1.500	9	.168	-.40000	-1.0032	.2032

Oneway - ANOVA

Table 2c.

ANOVA

B-P-ET-Exp.	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.133	3	.711	.317	.813
Within Groups	13.467	6	2.244		
Total	15.600	9			

T-Test – 2 (Tunubibi-Maliana)

Table 3a,b& c. Tunubibi-Maliana, T-Test' Data analysis (Example SPSS)

Table 3a. **One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EBWG-M	10	4.1000	1.85293	.58595
TBWG-M	10	1.3000	.48305	.15275

EBWG = Experimental pigs body weight gain or TP-BWG-M = Treated pigs-body weight gain-Maliana
 TBWG = Traditional pigs body weight gain or UP-BWG-B = Untreated pigs - body weight gain-Maliana.

Table 3b.

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
EBWG-M	6.997	9	.000	4.10000	2.7745	5.4255
TBWG-M	8.510	9	.000	1.30000	.9544	1.6456

Oneway - ANOVATable 3c. **ANOVA**

EBWG-M-TBWG-M	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.376	1	1.376	.373	.558
Within Groups	29.524	8	3.690		
Total	30.900	9			

Note:SPSS analysis cost including: Data view & Variable view formatted, Data entry, Data analysis and interpreted of data result.

Annex 2. Tables of data sources in experimental pig feeding

Table 1. (T1): Samples of ingredients were founded in each village

Ingredients	Vill Fuilo ro	Vil 2Ra sa	Vill 3 Bur u ma	Vil4 Muli a	Vil 5 Aiti as	Vill 6 Sau	Vil 7 Fat u Ker u	Vill 8 Lih u	Vil9 Hols a	Vill10 Rita bou	Vill11 Lete foho	Vill12 Beta No
Sweet potato 8	X			x			X	x	x	x	x	X
Taro4							X	x		x	x	
Pumpk in5	x	X			x			x	x			
Cocon ut3	x	xx	X									
Palm pith5			x	x	x	x						X
Cassav a root 10	X	xx		xx	x		X	x	xx	x	x	Xx
Coml 0	X	xx	x	xx			X	x	xx	x	x	Xx
Rice bran8			x	xx	x	x	X		xx	x		Xx
cassav a leaf0												
Leucae na8	x	xx	X	xx					xx	x	x	Xx
sweet potato vine3			X				X				x	
Milbe ry leaf												
Kangk ung5		x		xx					xx	x		Xx
banana leaf3		X						x			x	
Papaya 4		x						x			x	X
Kontas 2							X	x				
Gamal 5	x	xx							xx	x		Xx
Turi3		xx		xx					xx			

xx, feeds & green leaves are used in trial experiments. X, ingredients and leaf green in small amount and not in trials location.

Table 2. Feeding formulations were used in experiment in each village (Rasa, Mulia, Tunubibi & Betano) & LSD in Dili

No.	A	B	C	D	E	F	Location
1	Coconut 45% Leucaena 5% Com 45% Gliricidia 5% CP= 10.53%	Corn 25% Coconut 35% Cassava 5% Leucaena 10% Gliricidia 15% CP= 11.27%	Corn 40% Sesbania 10% Coconut 50% CP=10.29%	Cassava 45% Gliricidia 5% Leucaena 5% Com 45% CP = 6.97%	Leucaena 5% Coconut 45% Gliricidia 5% Com 45% CP = 10.43%		Rasa-Lautem
2	Rice bran 35% Leucaena 5% Corn 35% Sesbania 5% Coconut 20% CP= 11.78%	Corn 30% Rice bran 30% Coconut 20% Leucaena 10% Sesbania 10% CP= 14.27%	Corn 30% Sesbania 10% Rice bran 30% Leucaena 10% Coconut 10% CP= 12.35%	Cassava 25% Sesbania 5% Sesbania 10% Com 40% Coconut 25% CP = 9.17%	Leucaena 5% Rice bran 30% Waterspinach 10% Corn 35% Coconut 25% CP = 11.61%		Mulia-Baucau
3	Rice bran 45% Leucaena 5% Corn 40% Gliricidia 5% CP=11.75%	Corn 35% Rice bran 35% Leucaena 10% Gliricidia 15% CP= 13.31%	Corn 40% Rice bran 50% Kangkung 10% CP= 10.99%	Rice bran 45% Leucaena 5% Com 45% CP = 10.6%	Cassava 30% Rice bran 30% Kangkung 5% Com 30% Gliricidia 5% CP = 9.64%		Tunubibi-Bobonaro
4	Rice bran 45% Leucaena 5% Corn 40% Kangkung 5% Gliricidia 5% CP=12.19%	Corn 30% Rice bran 45% Leucaena 10% Gliricidia 15% CP=14.09%	Corn 40% Cassava 30% Leucaena 15% Kangkung 15% CP= 9.17%	Cassava 30% Gliricidia 15% Leucaena 10% Corn 45% CP=10.31%	Rice bran 45% Kangkung 10% Com 40% Leucaena 5% CP = 11.53%		Betano-Mamfahi
5	Com 30% Cassava 30% Rice bran 40% CP= 8.31% (R0)	Rice bran 30% Cassava 30% Corn 20% Leucaena 5% Red ben 15% CP= 11.10% (R1)	Rice bran 25% Cassava 25% Corn 20% Leucaena 10% Red ben 20% CP= 12.84% (R2)	Rice bran 25% Cassava 30% Com 15% Leucaena 5% Red ben 25% CP = 12.50% (R3)	Rice bran 25% Cassava 20% Com 20% Leucaena 10% Red ben 25% CP = 14% (R4)	Rice bran 25% Cassava 25% Corn 15% Leucaena 5% Red ben 30% CP = 13.69% (R5)	Fomento-Dili Latir Sqaure Design (LSD)

Annex 3. Figures of data sources in experimental pig feeding

Figure 1. Animals(heads) owned in 12 villages (in 6 districts)

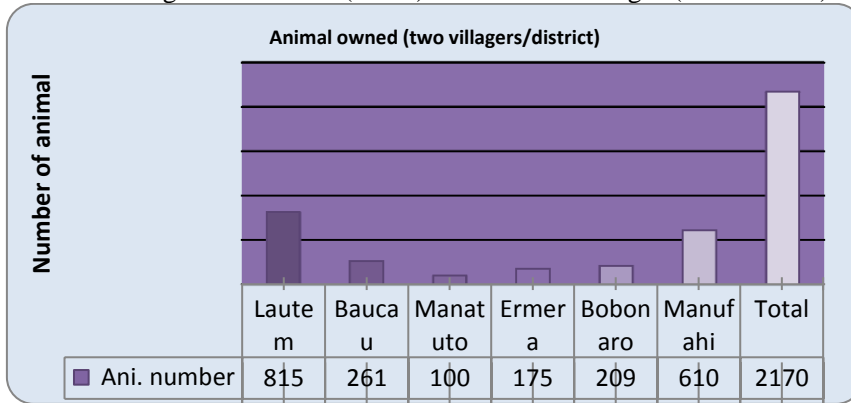


Figure 2. Animal (in heads) number in 12 villages

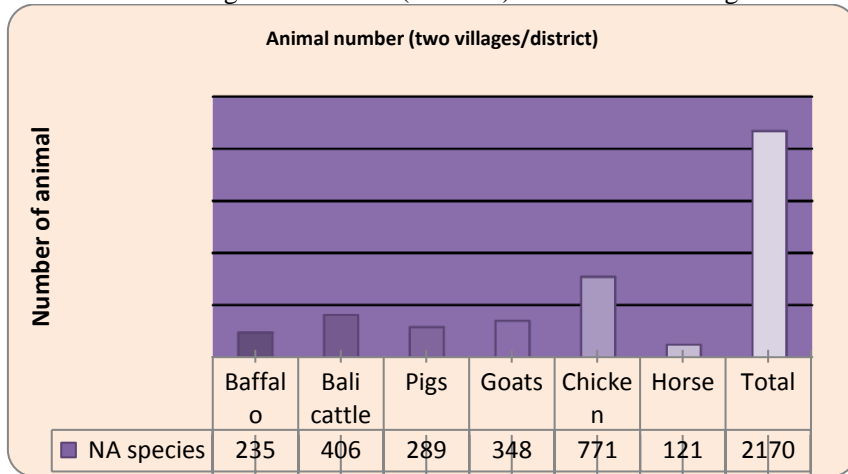


Figure 3. Gender & % of villagers pigs (in heads)

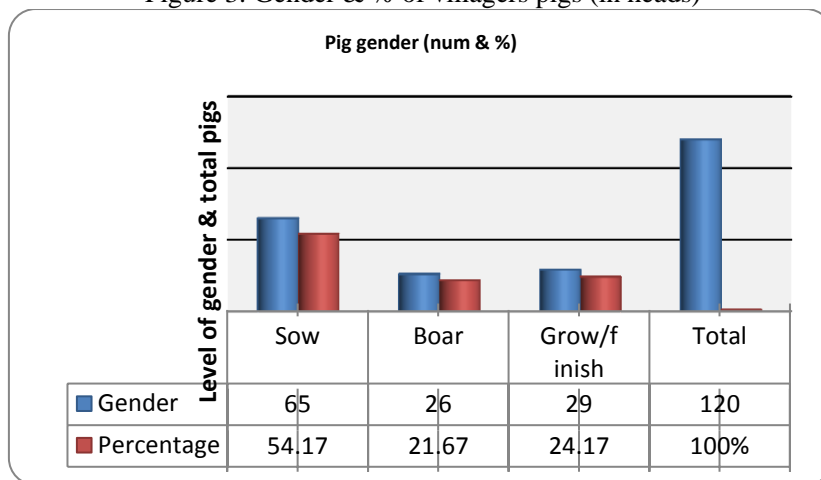


Figure 4. Ingredients available for pig feeding & some are used for feeding trial

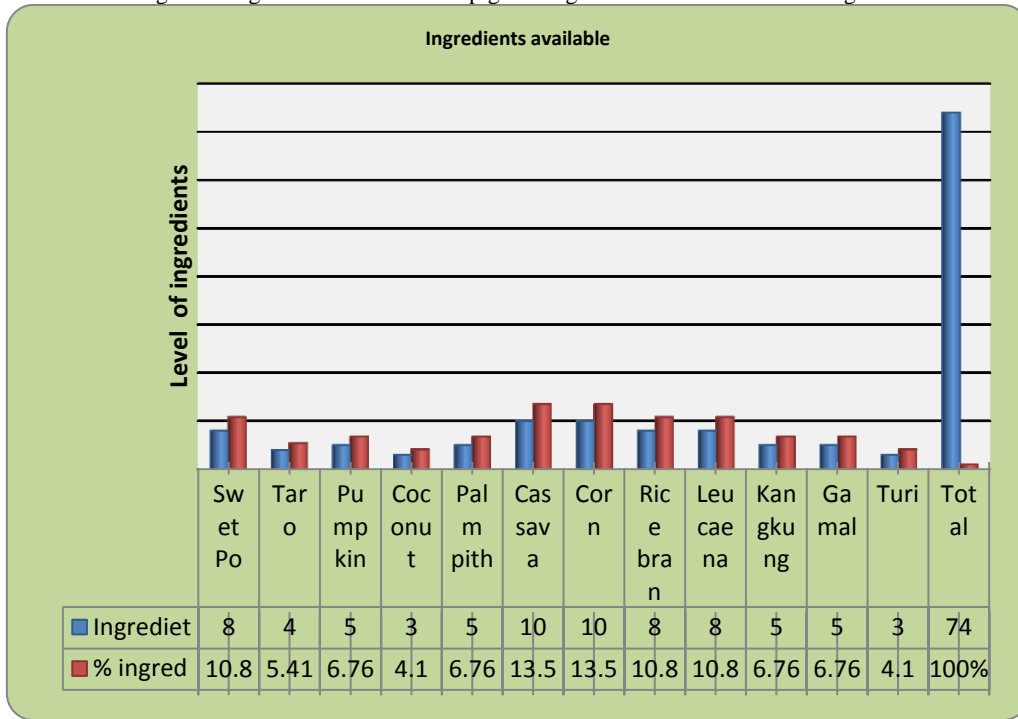


Figure 5. Villagers pigs' BCS (142 heads)

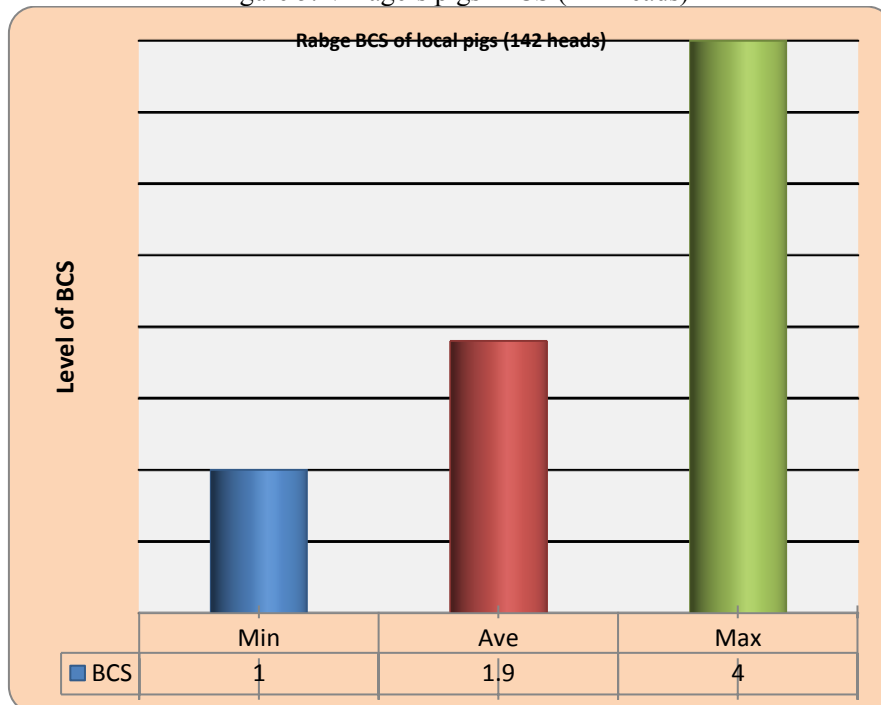
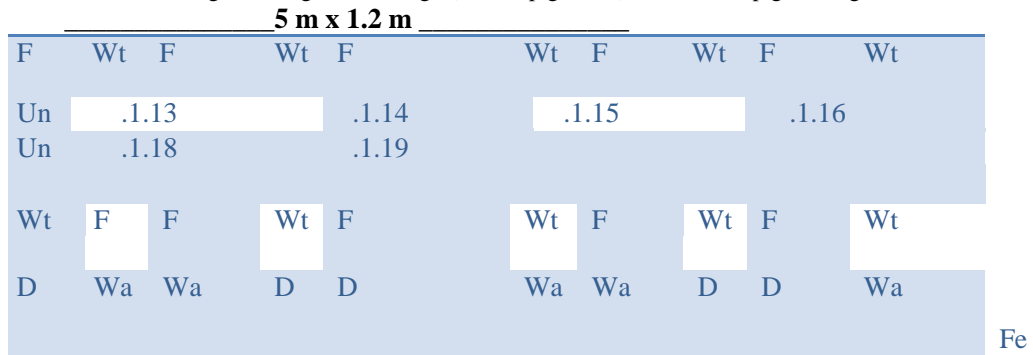
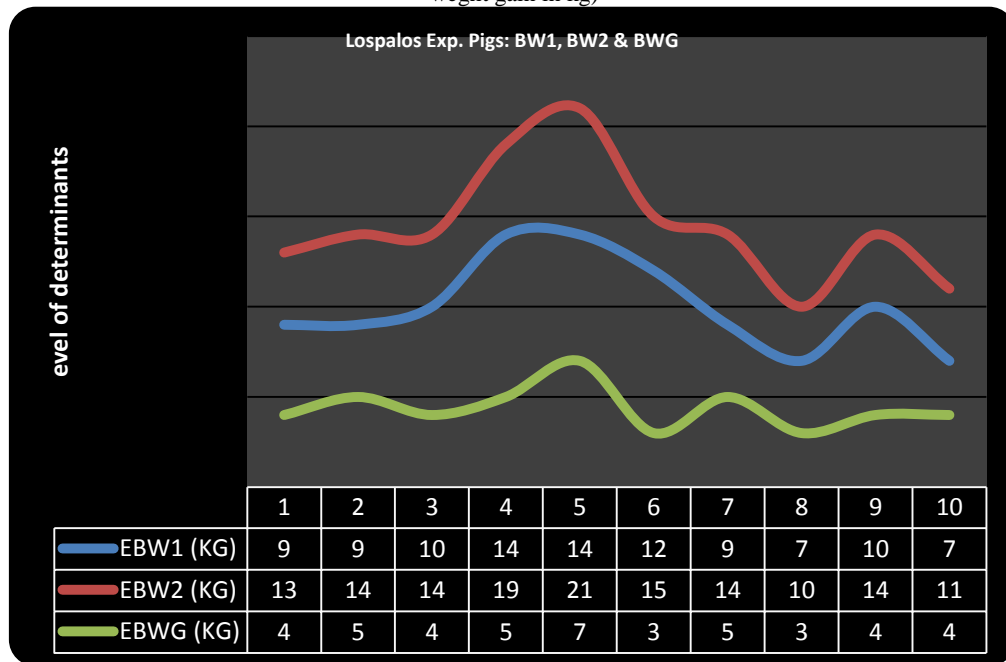


Figure 6. Pig house design (treated pigs used) used in trial pig feeding



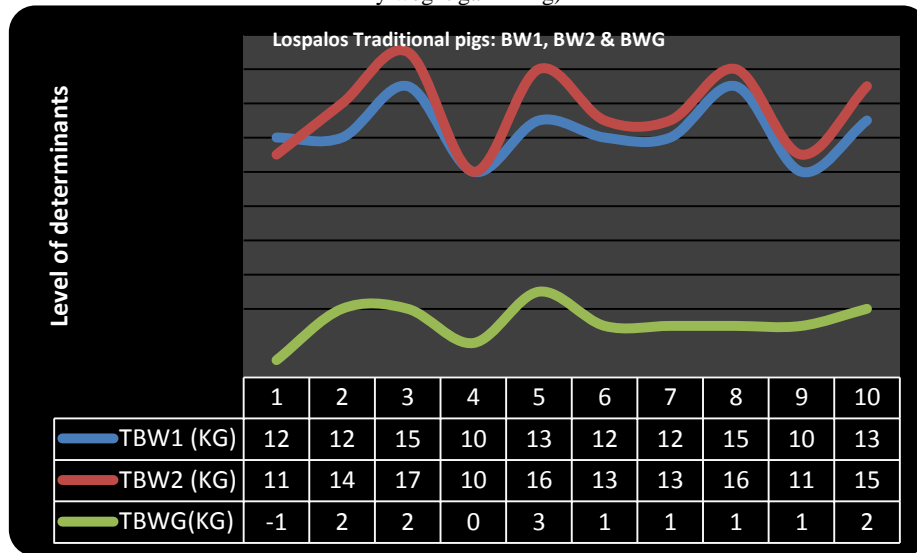
NB. – *F* = feeding, *Wt* = water, *D* = door,
Wa = wastes, *Fe* = feces, *Un* = unit
Piggery's size: Hall 5x1.2 m with each unit 1x1.2 m.

Figure 7. Data of experimental/treated pig feeding in Rasa-Lospalos (body weight in first weghing and final weghing and body weght gain in kg)



EBW1 = Experimental/treated pigs body weight first weghing,
EBW2 = Experimental/treated pigs body weight second weghing,
EBWG = Experimental/teated pigs body weight gain

Figure 8. Data of untreated pig in Rasa-Lospalos (body weight in first weighing and final weighing and body weight gain in kg)



*TBW1 = Traditional/untreated pigs body weight first weighing,
 TBW2 = Traditional/untreated pigs body weight second weighing,
 TBWG = Traditional/untreated pigs body weight gain*

Figure 9. Data of treated pigs feeding in Mulia-Baucau (body weight in first weighing and final weighing and body weight gain in kg)

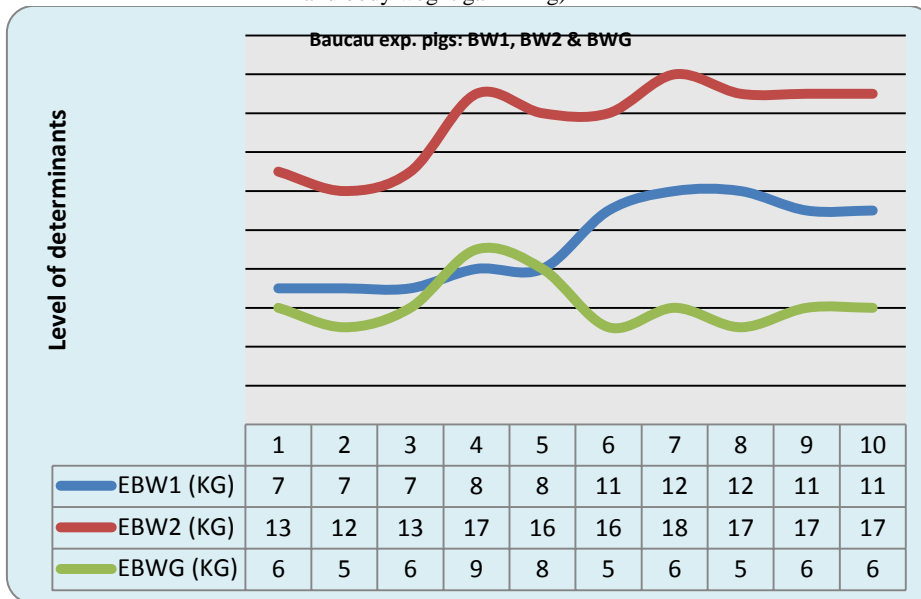


Figure 10. Data of untreated pigs feeding in Mulia-Baucau (body weight in first weighing and final weighing and body weight gain in kg)

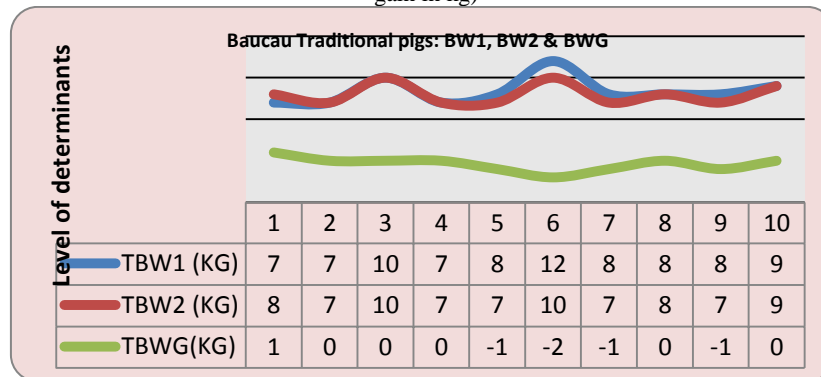


Figure 11. Data of treated pigs feeding in Tunubibi-Maliana (body weight in first weighing and final weighing and body weight gain in kg)

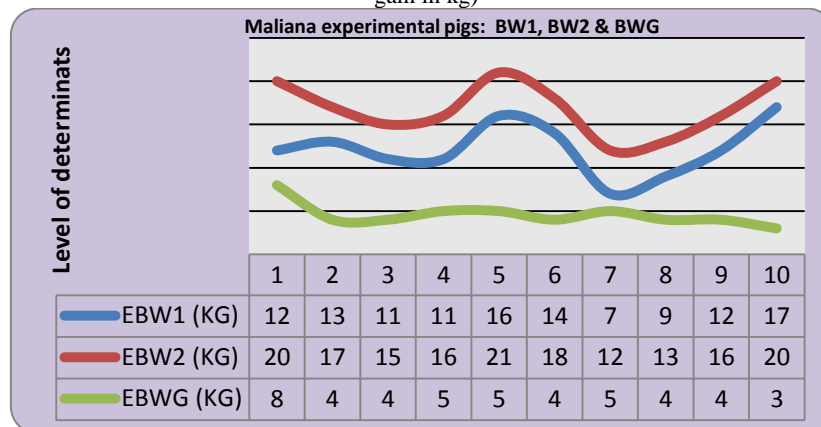


Figure 12. Data of untreated pigs feeding in Tunubibi-Maliana (body weight in first weighing and final weighing and body weight gain in kg)

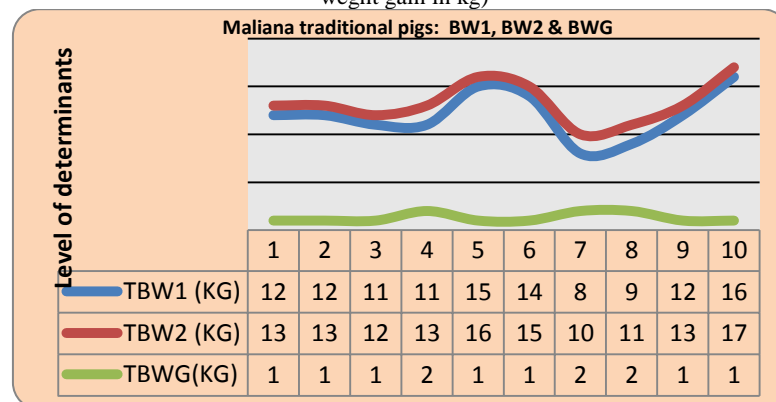


Figure 13. Data of experimental/treated pigs feeding in Betano-Manufahi (body weight in first weighing and final weighing and body weight gain in kg)

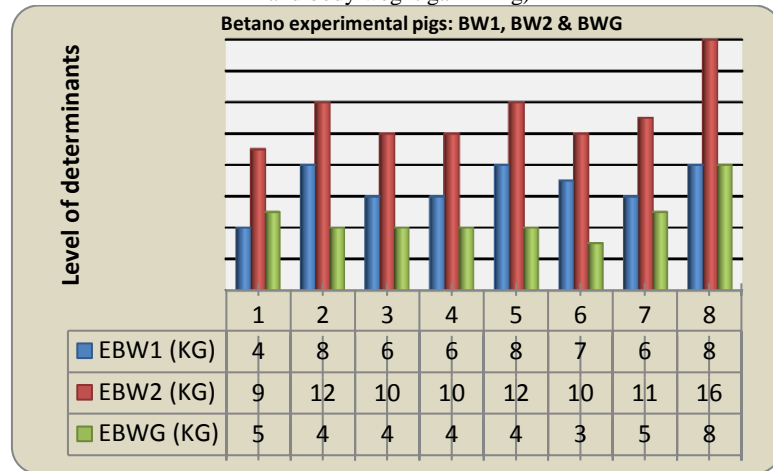


Figure 14. Data of untreated pigs feeding in Betano-Manufahi (body weight in first weighing and final weighing and body weight gain in kg)

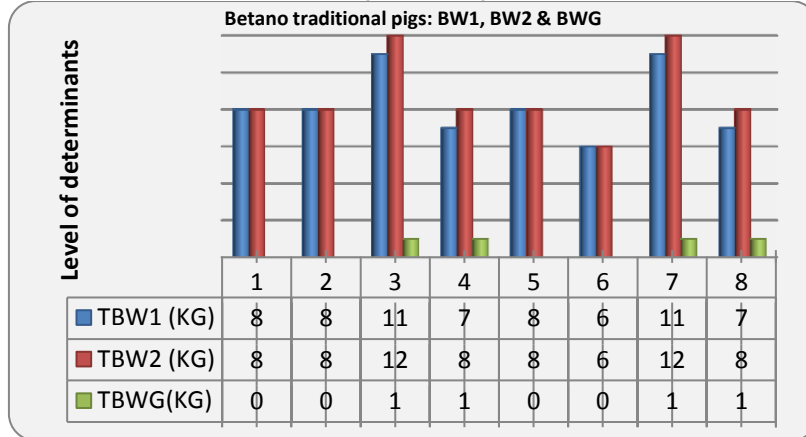


Figure 15. A comparison between feeds consumption (FC), body weight gain (BWG) and feeds conversion rate (FCR) of four pig feeding trial experiment.

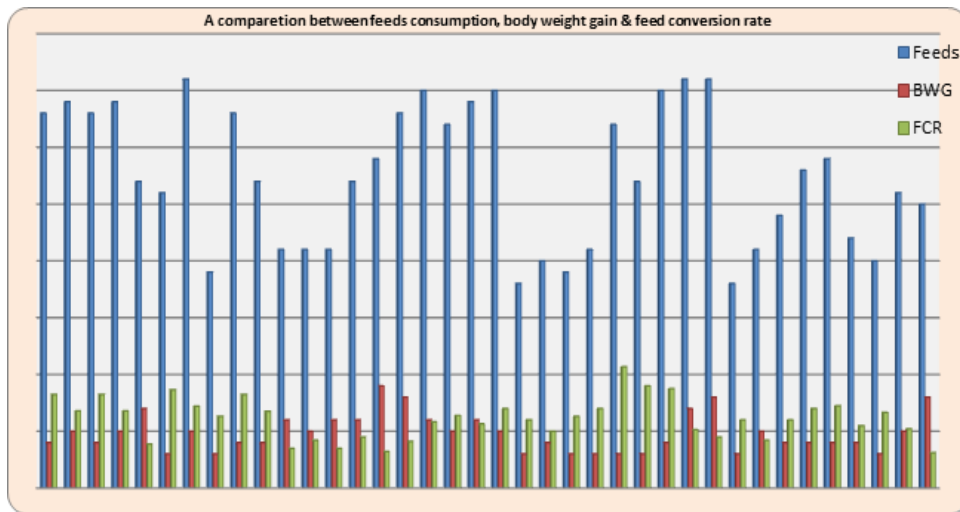


Figure 16. A graphic line BWG of treated & untreated pigs (76 pigs)



Annex 4. Pictures of data sources in experimental pig feeding

Picture 1 & 2. Team researchers in Seed of Life location in Betano



P1



P2

Picture 3- 8. Example of local ingredients and green leaves founded in villages and they are used in the feeding trial.

P3. gamal,kangkung, Leuccaena



P4. Corn



P5. Cassava



P6.Sweet potato & Taro spinach



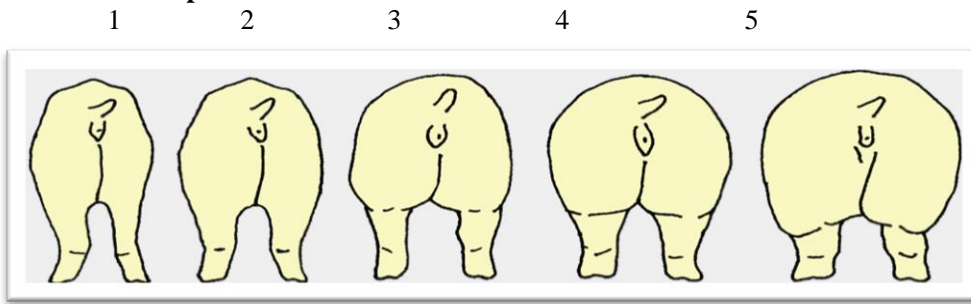
P7. Rice bran



P8. Kangkung/wate



Picture.9. Description of swine BCS



Score	Condition	"H" bones, and pin bones	Detection of ribs, back bone,
1	Emaciated		Obvious
2	Thin		Easily detected with pressure
3	Ideal		Barely felt with firm pressure
4	Fat		None
5	Overly fat		None

Cited from Gary Parker et. Al., 2007

Annex 5. Time table activities of Pig Feeding Research and list of farmers' name

Table 1. Travel Schedule of Pig Feeding Field Trip for data & sample collection

No.	Date	District/Location	Lengh/day	Lectures/ Prof.	Number Students
1	26- 28/06/09	Manatuto, Baucau, Lautem	3	2	8
2	06- 09/07/09	Ermera, Bobonaro, Manufahi	4	2	6

Table 2. Schedule of Piggeries' survey & construction

No.	Date	District/Location	Lengh/day	Lectures/ Prof.	Number Students & farmers	Activities
1	20- 21/07/09	Baucau, Lautem	2	2	5 students	Survey

2	22-23/07/09	Bobonaro, Manufahi	2	2	6	Survey
3	21-27/ 9-Jul	Baucau, Lautem	7 each		5 students & 12 farmers	2 piggeries construction (1 each district)
4	22-28/07/09	Bobonaro, Manufahi	7 each		6 & 12 farmers	2 piggeries construction (1 each district)

Table 3. Travel Schedule of Pig Feeding trial preliminary & first experiment.

No.	Date	District/Location	Lengh/day	Lectures/ Prof.	Number Students
1	03-05/08/09	Baucau, Lautem	3	2	5
2	03-06/07/09	Bobonaro, Manufahi	4	2	5

Table 4. Time line and key activities

Date	Location/Districts	Kind of activity	Results	Remark
10/6/2009	Dili	Questionnaire development	100% finish	-
15/06/09	Dili	Training interviewers	100% finish	-
15/06/09	Dili	Pre-test	100% finish	-
20/06/09	Lautem, Baucau, Manatuto, Ernera, Bobonaro&Manufahi	Preliminary survey	100% finish	-
26-28/06/09 & 06-09/07/09	Lautem, Baucau, Manatuto, &Ernera, Bobonaro, Manufahi	Field trip for data & sample colection	100% finish	-

Sep. to Oct. 2009	Dili	Entry data & analysis (if necessary)	100% finish	
03/08-02/10/2009	Lautem, Baucau, Bobonaro&Manufahi	Trial experiment	100% finish	
Oct to Nov. 2009	Dili-Kupang	Second data collection & analysis	100% finish	
		Final report		

Table 5. List of farmers in 12 villages used as respondents (120 people)

No.	District/ Village	Name	No.	District/ Village	Name
1	Fuiloro-Lautem	Carlos Mota, Luis da Costa, Agustinho DS Preira, Carmelinda Sousa, Elsa da Costa, Maria Hornai, Jacinta Teles, Oscar Teles, Agelina do santos, Paulina Fernandes	7	Lihu-Ermera	Jose Correia, Mariano Carvalho, Bernardo do S. Babo, Joaquim Marcal, Domingos Soares, Pedro Araujo, Elvina D. J. Mascarinhas, Mateus Pereira, Alfredo de Araujo, Julio Martiz
2	Rasa-Lautem	Querobin Lopes, Sabina Lopes, Joanina Soares Ximenes, Victorio A Pereira, Matilde de Jesus, Matilda de S. Ximenes, Rosalina de S. Lopes, Cristovao Caero, Erminia R.A Pereira, J oaquim R Lopes	8	Fatukeru-Ermera	Luis do Ceu, Luis Soares, Edu da Cruz, Paulo Soares, Batista Ulang, Nicolau Madeira A, Mario Nascimento, Celestino Madeira, Mario Sarmento, Rafael Soares.
3	Mulia-Baucau	Maria F Correia, Brigida Ximenes, Hermenegildo Freitas, Dominggas do Reis, Adriana Belo Moreira, Placido A Moreira, Joana Correia, Hermenegildo do Reis, Marcelina Moreira, Cesario Pereira, Salvador Gayu	9	Ritabou-Bobonaro	Flaviano Ribeiro, Jose Carlos, Jacinta Mutu, Fernando de Jesus, Olandino Sili-loe, Vicenti Barreto, Joao G. Lopes, Elda de Araujo, Agapito Nascimento, Cecilia Lacateu.
4	Buruma-Baucau	Jose da Costa, Hermenegildo da Silva, Apolinario D.S Expostlo, Apolinario da Silva, Silvero da Silva, Maria Freitas, Maria T. da Silva, Aguida da Silva, Antonio D.C. Voavida, Norberta da Silva.	10	Tunubibi-Bobonaro	Floriano sebastiao, Cipriano Cairo, Damianus Paru, Abel Antonio, Jose Soares, Abertino Lopes, Filomeno dos santos, Victor Lopes, Albino Sebastiao, Lourenco Sigamau

5	Sau- Manatuto	Antonio Gomes, Fernando Guterres, David da C. Lay, Jacinto Soares, Mario de Araujo, Francisco Ximenes, Domingos Saores, Manuel Carvalho, Jose Viana, DomingosMorais.	11	Letefoho- Manufahi	Alfino dos santos, Saturnino da Costa, Raimundo Marcal, Camilo da Costa Magno, Osbaldino dos Santos, Salvador de Jesus, Elpino dos Santos, Jelia carlos, Elsa Pereira, Feliciano Siqueira
6	Aiteas- Manatuto	Baltazar Soares, Salvador Viegas, Joanico Soares , Antonio Soares, Vicente Soares, Inacio Soares, Catarina Soares, Salvador Soares, Domingos Soares, Isabel S. Faria Gomes	12	Betano- Manufahi	Joaquina da Costa, Yakop da Costa, Lauriana D.C. de Araujo, Felisberto da Costa, Joao Pereira, Feliz da Costa, Noe Fernandes, Martihno Caldes, Antonio Pereira, Jeca Rui Barros.

Bovine brucellosis in eastern and western regions of Timor-Leste

Alipio de Almeida
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Introduction

Brucellosis is a bacterial as well as a *zoonotic* disease that can affect animal reproduction. The occurrence of reproductive diseases such as bovine brucellosis has been associated with poor fertility in Bali cattle and it could potentially also restricts the reproductive performance of female Bali cattle in Timor-Leste. Bovine brucellosis remains uncontrolled and affected on reproductive performance of beef cattle in the country. Other diseases that could potentially impact on reproduction in Bali cattle are hemorrhagic septicemia and gastrointestinal helminthes.

Previous study reported that bovine brucellosis has been associated with poor fertility in Bali cattle in West Timor (Rahman et al. 2008) and also possibly limits the reproductive performance of female Bali cattle. *Brucella abortus* has been detected in several serums of Bali cattle in Timor Leste (Septyawati et al. 2013). The disease existed in Indonesia, except Bali and Lombok islands. This disease is endemic but it can be epidemic at dairy cattle in Jakarta, Bandung, Central Java, and East Java (Sulaiman, 2005).

Bovine brucellosis in Timor island firstly detected in 1986 (Geong, 1999). Previous study prevalence of bovine brucellosis in Bali cattle in the district of Lospalos, Bobonaro, and Dili districts reported 33.33%; 6.67% and 6.67% (Septyawaty et al. 2013). It can be explained that the highest prevalence of brucellosis reported in the district of Lautem, compared to the district of Bobonaro and Dili in Timor Leste. Factor caused the high prevalence of the disease due to the poor management of the cattle production system and lack of the farmer's knowledge about the disease (Dewi, 2009).

Reproductive, health and production systems are the factors played in the important role in animal production. Brucellosis is a reproductive disease as well as zoonotic disease that can transmit the disease to human. Therefore, understanding the prevalence of the disease in Timor Leste to recommend the strategies of eradication programs are vital in improve cattle production in the country.

Materials and methods

The study was conducted at the district of Lautem and Viqueque in the eastern region, and Bobonaro and Covalima in the western region of Timor-Leste with stratified sampling method (Petrie and Watson 2006). The reason of chosen these districts based on the number of Bali cattle population in the region. These districts have higher population of Bali cattle compared to other in the same region.

Blood was obtained from 300 female Bali cattle of breeding age by venipuncture of the coccygeal vein using evacuated plain tubes. These samples were randomly selected around the selected districts. Blood was allowed to clot at ambient temperature and was then chilled on ice. Serum was recovered the next day and stored chilled or frozen until required for analysis.

Rose Bengal test was performed in the field to diagnose whether sampled cattle are infected by *Brucella abortus* or not as recommended by Corbel (2006). This test using Rose Bengal Reagent from Bengates "rose Bengal-stained acidified buffered antigen for the serological diagnosis of brucellosis". The reagent composed a concentrated suspension of *Brucella abortus* (Weybridge strain 99) inactivated by heat and phenol (0.5%), dispersed in an acid buffer and stained by Rose Bengal. Details of the test are as follows: (1) Rose Bengal reagent and serum should be allowed to reach ambient room temperature, (2) the antigen should be well shaken before being mixed with serum, (3) a drop (about 50ul) of serum is placed on a white glass slide, (4) a drop (about 50ul) of Rose Bengal antigen is added to the serum, (5) serum and the Rose Bengal antigen are mixed using a sterile

stirring stick, (6) shake/rock the mixed sample gently for about 2 minutes and (7) observe sample carefully for agglutination after 2 minutes. The presence of agglutination marks a positive result and the absence of agglutination marks a negative result.

The descriptive statistic was used to establish the prevalence of the bovine brucellosis and Chi-square of the logistic regression was performed to analyze the relationship between brucellosis and reproductive indices by using SPSS package (Pallant 2007).

Results and Discussion

Bovine brucellosis a major factor that contributes to the low productivity of Bali cattle in Timor-Leste because it causes abortion, increases the inter-calving interval and prolongs age at first calving. In some cases, infected cows give birth to weak calves that subsequently die. This results in low annual calving rates, reduced calf survival and poor weaning percentages, all of which contribute to low productivity of Bali cattle in Timor-Leste. Although heifers re-conceive and calve normally once they develop immunity brucellosis nevertheless increases the age at first calving and inter-calving interval.

Brucellosis had a relatively high prevalence in Bali cattle in Timor-Leste. The prevalence of around 23% was similar to a previous study in Bali cattle in South Sulawesi, Indonesia, of around 37% (Makka et al. 1988). The prevalence of bovine brucellosis in Bali cattle is the most important indicator to determine the strategy for eradication programs. Both pregnant (non-lactating) and lactating (non-pregnant) Bali cows as well as heifers were impacted by brucellosis. An important issue was the impact of brucellosis in heifers that were pregnant for the first time and which would likely lose the pregnancy.

The overall apparent prevalence of brucellosis as determined by the Rose Bengal Test was 30% and details of the distribution are shown in Table 1. The lowest apparent prevalence was 11.0% in the district of Viqueque and the highest apparent prevalence was 49.0% in the district of Lautem. Both districts are in the eastern region. The apparent prevalence of brucellosis in the western region was 35% in the district of Bobonaro and 36% in the district of Covalima. There was an association ($P < 0.001$) between location and the apparent prevalence of brucellosis. Pairwise comparisons using Wald Chi-square tests showed that the Viqueque district had a lower ($P < 0.05$) proportion of the disease than the other 3 districts. The prevalence of bovine brucellosis for the district level is shown in the table 1.

Table 1. The prevalence of bovine brucellosis in four districts in Timor-Leste.

District	n	% Positive	95% Wald Confidence Interval
Bobonaro	95 (33)	35% (± 4.9)	25 - 44%
Covalima	55 (20)	36% (± 6.5)	24 - 49%
Lautem	55 (27)	49% (± 6.7)	36 - 62%
Viqueque	95 (10)	11% (± 3.1)	4 - 17%

The finding similar to previous study by Septyawati et al (2013) that the status of bovine brucellosis infection in Lautem district was severe compared to moderate infection in the district of Bobonaro and Covalima in the western regions of Timor Leste. On the other hand, the infection of bovine brucellosis in the district of Viqueque in the eastern region of Timor Leste was low compared to other districts. Poor management of cattle production system and lack of farmers knowledge about the disease prevention and control become major factors contributed to variation in infection status of the disease.

The prevalence of brucellosis in cattle is varied between places. Sudibyo and Ronoharjo (1989) have found 0.17-11.8% of brucellosis in beef cattle in Indonesia, and Noer (2006) found 40% across almost all provinces in Indonesia. On the other hand, human brucellosis has been diagnosed in Indonesia and it was varied between professions. Sudibyo (1995) found 13.6% human brucellosis in dairy workers, 22.6% in pig housing workers, and 3.0% in pig abattoir workers in Jakarta. This means that brucellosis is closed related to human professions.

The inter-calving interval was 16.7 ± 0.3 months for cows that tested positive for brucellosis and 14.7 ± 0.16 months for cows that tested negative. When this information is combined with district, there was an interaction

($P < 0.001$) between district and brucellosis status of Bali cows. The prevalence in the Viqueque district was 10% while in the district of Lautem the prevalence was 40%. Both districts are in the eastern region of Timor-Leste.

The finding showed bovine brucellosis can extend inter-calving interval of Bali cows. This means that eradicate the disease can reduce inter-calving interval of Bali cattle and it leads to increase productivity of beef cattle. However, infected Bali cattle with *Brucella abortus* can reduce its productivity through the disturbances of reproduction. Reproductive indicators include abortion and stillbirths are the main symptoms of the disease in the infected animals. Eradication of bovine brucellosis will reduce the period of inter-calving interval and cows have more time to produce calf, abortion and stillbirth will be controlled and beef productivity will be improved.

Cows negative for brucellosis had an age at first calving of 31.9 ± 4.3 months whilst cows positive for brucellosis had an age at first calving of 45.4 ± 2.6 months ($P < 0.001$). Results for each district are shown in Table 2. There was also a significant interaction between infection status and location ($P < 0.001$). The finding showed that negative Bali cattle for bovine brucellosis had shorter age at first calving, compared to positive Bali cattle for the same disease. It means that bovine brucellosis extends the age at first calving, particularly the young female Bali cattle breeding age. This also means that brucellosis can reduce the productive age of Bali cattle because the disease can cause abortion and stillbirth. It can be concluded that the shorter age at first calving, more productive of the cattle.

Table 2. Age at first calving for Bali cows in Timor-Leste positive for brucellosis

District	Age at first calving (months)	
	Mean \pm SEM	95% Confident Interval
Bobonaro	45.5 \pm 0.4	44.4 - 46.3
Covalima	46.0 \pm 0.6	44.7 - 47.3
Lautem	45.4 \pm 0.5	44.3 - 46.3
Viqueque	44.2 \pm 0.9	42.4 - 45.9

During the period of the study 169/300 (56.3%) cows were recorded as being pregnant. Of the cows negative for brucellosis 104/210 (49.5%) were pregnant whilst for cows positive for brucellosis 65/90 (72.0%) were pregnant ($P < 0.001$). The result showed that the majority of pregnancy cows were infected by *Brucella abortus*. The pregnancy cows may not produce calf because of the disease. Pregnancy cows can be aborted during the pregnancy stages, particularly at the end of pregnancy period. The finding of the study showed that pregnant cows being positive to bovine brucellosis in Timor Leste was higher to previous study in Indonesia. Brucellosis in beef cattle is easy and fast to transmit between unvaccinated beef herd. 80% of pregnant cows were detected positive to bovine brucellosis at third trimester of pregnancy period (Brucellosis fact sheet, 2003).

Apparent and true prevalence of brucellosis

The 30% apparent prevalence of bovine brucellosis may have been indicative of a 23% prevalence. The details can be seen in the table 3.

Table 3. Estimated true prevalence of brucellosis.

	Gold standard CFT +	Test result CFT -	Total	
RBT +	70	20 (false positive)	90	Positive Predictive value 78%
RBT -	0	210	210	Negative Predictive value 100%
	Sensitivity 100%	Specificity 91%		
			300	Overall total
Apparent prevalence (RBT) = 90/300		30 %		
Estimated true prevalence = 70/300		23%		

The apparent prevalence of bovine brucellosis was 30% across the western and the eastern regions. The Viqueque district had a significantly lower prevalence of the disease compared to the other three districts surveyed in the study.

A comparison of the proportion of cows that tested positive for brucellosis between lactating non-pregnant cows and pregnant non-lactating cows showed that a greater proportion of the pregnant non-lactating cows were positive. This finding could be interpreted to suggest that pregnant non-lactating cows had failed to complete their previous pregnancy and had re-conceived. This would be consistent with the fact that cows positive for brucellosis, particularly younger cows, typically abort in the third trimester of pregnancy.

Bovine brucellosis had a prevalence of about 30%. This disease is a major factor that contributes to the low productivity of Bali cattle in Timor-Leste because it causes abortion, increases the inter-calving interval and prolongs age at first calving. In some cases, infected cows give birth to weak calves that subsequently die. This results in low annual calving rates, reduced calf survival and poor weaning percentages, all of which contribute to low productivity of Bali cattle in Timor-Leste. Although heifers re-conceive and calve normally once they develop immunity brucellosis nevertheless increases the age at first calving and inter-calving interval.

As noted above, brucellosis had a high prevalence in Bali cattle in Timor-Leste. The overall prevalence of 30% was similar to a previous study in Bali cattle in South Sulawesi, Indonesia, of around 37% (Makka et al. 1988). The prevalence of bovine brucellosis in Bali cattle is the most important indicator to determine the strategy for eradication programs.

Both pregnant (non-lactating) and lactating (non-pregnant) Bali cows as well as heifers were impacted by brucellosis. An important issue was the impact of brucellosis in heifers that were pregnant for the first time and which would likely lose the pregnancy.

Strategies for the control of endemic brucellosis depend on the underlying prevalence of the disease. There are several components of brucellosis eradication programs, includes Vaccination, test and slaughter, and management of animal movement are the potential strategies recommended. Potential scenarios are outlined in Table 4 in Appendices 1.

The high prevalence of 30% (apparent prevalence or 23% of true prevalence) indicates that brucellosis is a major cause of poor reproductive performance of Bali cattle in Timor-Leste. Indeed, brucellosis could be the underlying factor that predominates over reproductive outcomes. It will be important to develop a “manual for the control and eradication of brucellosis in Bali cattle in Timor-Leste”. It could be argued that addressing brucellosis in Timor-Leste is the highest order priority for building a sustainable and profitable beef industry based on Bali cattle.

Acknowledgements

I would like to give thank you to Australian Center for International Agricultural Research (ACIAR) for the supports and donation for this study. I also would like to acknowledge the University of Queensland (UQ) and the Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) for given me opportunity to continue my study. Sincere thanks to farmers in Timor-Leste who given chance to use their cattle for the research. Special thanks to Dr Richard Copland for the help during the study.

References

- Brucellosis fact sheet. 2003. Brucellosis. Center for food security and Public Health. PP 1-7.
- Corbel, MJ. 2006, Brucellosis in humans and animals, World Health Organization.
- Dewi, A.K. 2009. Kajian Brusellosis pada Sapi dan Kambing Potong yang Dilalulintaskan di Penyeberangan Merak Banten. Tesis. Institut Pertanian Bogor.
- Geong M. 1999, *The Epidemiology of Brucellosis in Timor, Indonesia*, PhD thesis, Murdoch University, WA, Australia. Makka, D, Hutabarat, T, Sudana, I, Abdul
- Madjid, M & Kenyon, S 1988, 'Epidemiology of brucellosis in smallholder cattle herds in south Sulawesi, Indonesia', *Acta Veterinaria Scandinavica*.
- Noor, SM. 2006. Brucellosis: An unrecognized zoonotic disease in Indonesia. Balai Penelitian Veteriner. Jl R.E. Martadinata no 30, Bogor 16114.

- Pallant, J. 2007, *SPSS Survival Manual, A step by step guide to data analysis using SPSS*, 3rd ed, Altem and Unwin, New South Wales, Australia.
- Petrie, A and P Watson. 2006, *Statistics for veterinary and animal science*. Oxford, London, Blackwell Publishing.
- Rahman, M, Uddin, M, Park, J-h, Chae, J-s, Rahman, M & Islam, M 2008, *A Short History of Brucellosis: Special Emphasis in Bangladesh*, vol. 4, 2008.
- Septyawati, R., Dharmawan, NS., Suartha, N. 2013. Serodeteksi brucella abortus pada sapi Bali di Timor Leste. *Indonesia Medicus Veterinus* 2(5): 504-514.
- Sudibyo, A. 1995. Studi epidemiologi brucellosis dan dampaknya terhadap reproduksi sapi perah di DKI Jakarta. *JITV* 1: 36-36.
- Sudibyo, A., Ronohardjo, P. 1989. Brucellosis pada sapi perah di Indonesia. *Proc. Pertemuan Ilmiah Ruminansia Besar*. Hal 25-31.
- Sulaiman, I. 2005. Hasil sero-survey brucellosis di pulau Jawa. Laporan disajikan pada Rapat Koordinasi Penanggulangan Penyakit Zoonosis pada Ternak Besar di Pulau Jawa, diselenggarakan oleh Dinas Peternakan Propinsi Jawa Tengah di Semarang pada tanggal 22-23 Mei 2005.

Appendices 1

Table 4. Prevalence and possible control strategies for brucellosis eradication in Timor Leste

Option	Prevalence (%)	Possible control strategy
1	0	Prevent entry of infected animals through movement control. Monitor free status by abattoir surveillance.
2	1-3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Test and slaughter if the following criteria are met: <ul style="list-style-type: none"> • Very good animal identification and movement control • 100% community and government commitment • Well trained field staff who can manage the program and collect and submit samples • Good diagnostic facilities • Adequate funding to pay farmers compensation for infected (culled) animals and to run the program (<i>none of these criteria are met in Timor-Leste</i>). 2. Vaccinate females with a living vaccine such as Strain 19 (see below). The following criteria must be met: <ul style="list-style-type: none"> • Females should be vaccinated before first mating, or when they are not pregnant as the vaccine can cause abortion. Cows could be pregnancy tested to ensure empty status. Vaccination provides a lifetime immunity. • Animals must be permanently identified as vaccinates (for example a 3 hole ear punch). • The vaccine is very dangerous for humans so vaccinators must use appropriate personal protection equipment and be trained in vaccination techniques. • The vaccine is living, so has to be stored and transported keeping the cold chain intact. Vaccine must not be exposed to sunlight or disinfectants. 3. Do nothing. In this case, all those who come into contact with cattle should be warned of the risk of human brucellosis, and ways to avoid infection (and the disease can be diagnosed and treated in humans).
3	4% and above	Test and slaughter or removal is not possible as the disease is spreading too rapidly. The only control strategy available is vaccination. In time this may reduce the prevalence to less than 2% (so a test and slaughter policy could be adopted). If the prevalence in cattle is high it is very important to reduce human infections through appropriate biosecurity measures.

1. Introduction

Robust DC-DC converter which can covers extensive load change and also input voltage change with one controller is needed. Then demand to suppress output voltage changes becomes stil severer. We propose an approximate 2 DOF digital controller which realized the startup response and dynamic load response independently. Controller make the control bandwidth wider, and at the same time make variations of the output voltage small at sudden changes of load and input voltage. In this study a new approximate 2DOF digital control system with additional zeros is proposed. Using additional zeros third-order differential transfer characteristics between equivalent disturbances and output voltage are realized. Therefore the new controller makes variations of the output voltage smaller and sudden changes of of load and input voltage. These controller is actually implement on a DSP and is connected to DC-DC converter. Experimental results demonstrate that this type of digital controller can satisfy given severe specifications using low frequency sampling.

2. Desing of DC-DC converter

2.1 DC-DC converter

The DC-DC converter are shown in Fig.1

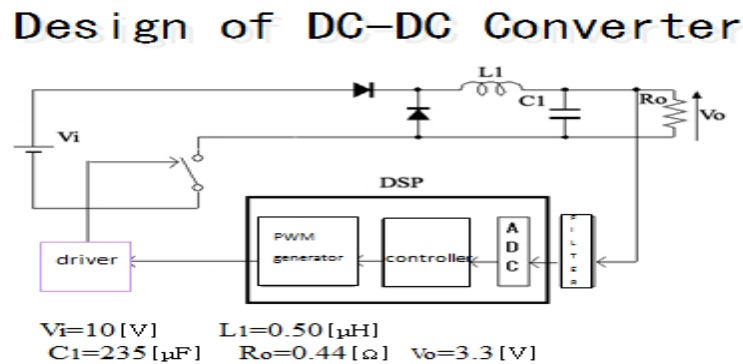


Fig. 1 – DC-DC converter

To realized the approximate 2DOF digital controller can satisfied given specifications, we use the DSP(TMS320F28335). This DSP has a builtin AD converter and a PWM switching signal a generating part. The triangular wave carrier is adopted for the PWM switching signal. The switching frequency is set a 100[KHz].

$$\dot{x}(t) = A x(t) + b u(t) \quad y(t) = C x(t) \quad (1)$$

$$x = \begin{bmatrix} V_o \\ i_{L1} \end{bmatrix} \quad A = \begin{bmatrix} -1/R_o(C_1 + C_0) & 1/(C_1 + C_0) \\ -1/L_1 & -R_1 L_1 \end{bmatrix} \quad B = \begin{bmatrix} 0 \\ G_p/L_1 \end{bmatrix}$$

$$C = [1 \ 0] \quad G_p = \frac{R_L}{R_o + R_L} \times \frac{V_{in}}{TBPRD} \quad (2)$$

and R_o is the total resistance of coil and ON resistance of FET, etc., whose value is 0.015[Ω]. TBPRD=750mV. Then the discrete-time state equation of the system (1) with a zero-order hold is express as

$$x_d(k+1) = A_d x(k) + B_d v(k) \quad (3)$$

$$y_d(k) = C_d x_d(k) \quad (4)$$

$$A_d = \begin{bmatrix} e^{AT} & \int_{T-L}^T e^{A\eta} b d\eta \\ 0 & 0 \end{bmatrix} \quad B_d = \begin{bmatrix} \int_0^{T-L} e^{A\eta} b d\eta \\ 1 \end{bmatrix}$$

$$C_d = [C_c \ 0] \quad x_d = [x \ \xi_1]^T \quad \xi_1 = u$$

The third-order differential characteristics from disturbances qu and qy . Connected four series delays considering input delay time, conversion of current feedback and additional zeros.

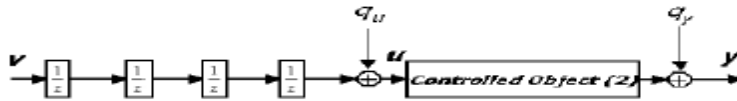


Fig.2 - New control object with 4 input delayelements

2.2 Design of Wry of the model matching system

We consider transfer function between the reference input r and the output y specified as below.

$$W_o = \frac{(1+H_1)(1+H_2)(1+H_3)(z-n_1)(z+n_2)(z+H_4)(z+H_5)(z+H_6)}{(1-n_1)(1-n_2)(z+H_1)(z+H_2)(z+H_3)(z+H_4)(z+H_5)(z+H_6)} \quad (4)$$

Robust system is constituted with inverse system and filter as shown in Fig.3.. If an equivalent conversion of the controller in Fig.3 is carried out, the approximate 2DOF digital integral-type control system will be obtained as shown in Fig.4. The transfer functions of the system shown in Fig.4 are as follows:

$$y \approx \frac{1+H_2}{Z+H_2} r \quad y \approx \frac{(z-1)^3}{z-1+k_z} \overline{W_{Qy}} Q \quad (5)$$

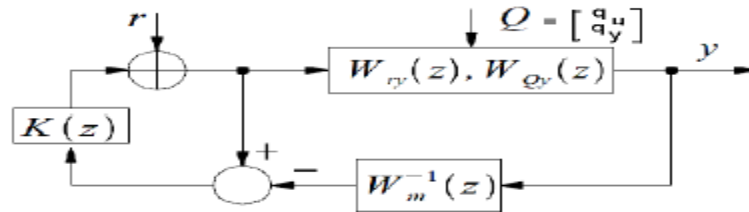


Fig.3 – Robust system reconstituted

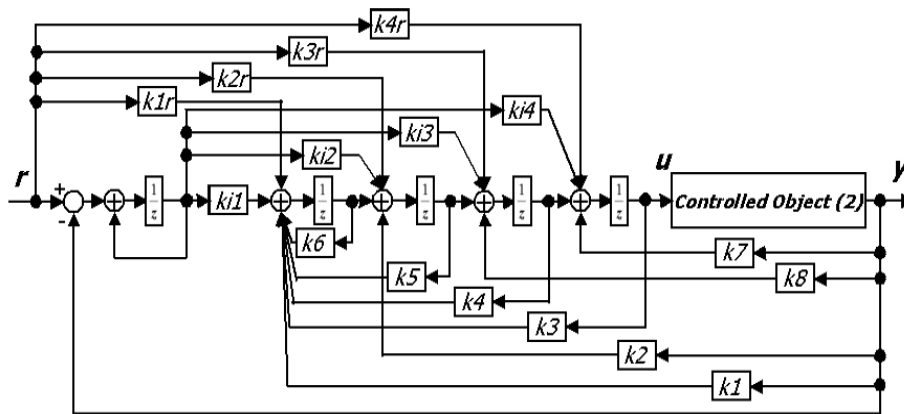


Fig.4 – Approximate 2DOF digital control system

2.3. Experimental results

The sampling period T are set 10[us] (Fs=100[KHz]). The nominal value of RL is 0.33[ohm]. We design control a system so that all the specifications are satisfied on the rising time of the startup transient response. Sensitivity function of third derivative to makes average over of frequency disturbances characteristics shown in the Figure 5 can get -60db/dec.

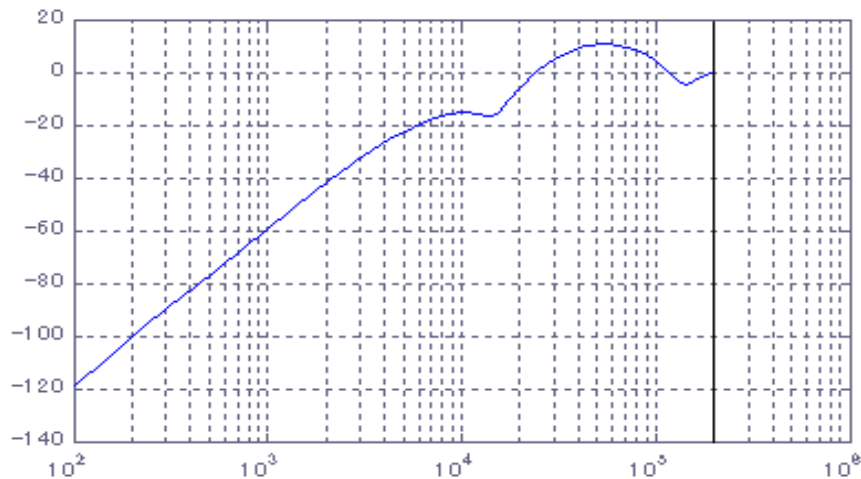


Figure.5 - Sensitivity Function of third-order differential disturbances characteristics

The experimental results are shown in Fig.6,7. From Fig.7, the output voltage changes is about 40[mV].

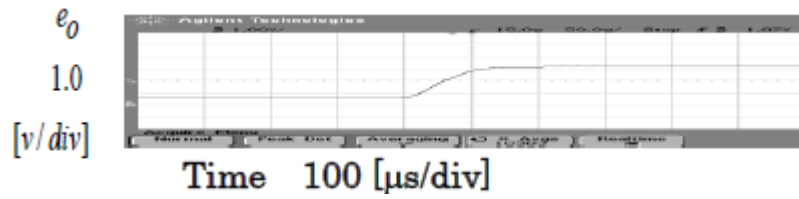


Fig.6 - Experimental results of the startup response using the third-order differential disturbances characteristics with $F_s=300$ [KHz]

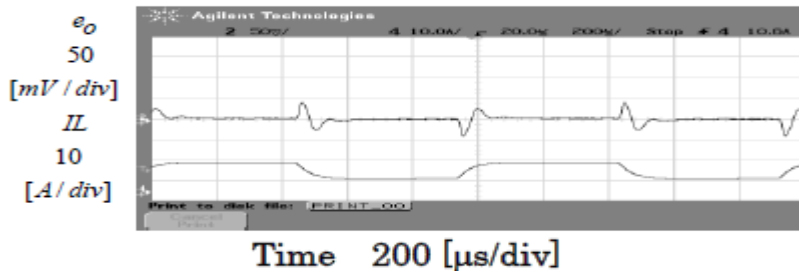


Fig.7 - Experimental results of dynamic load response third-order

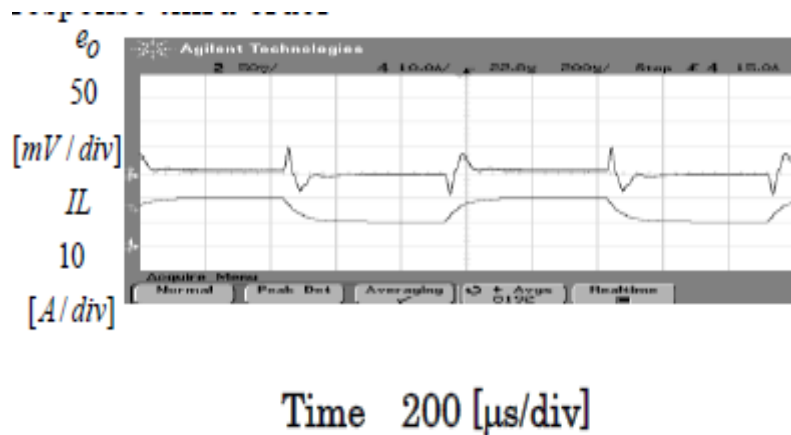


Fig.8 - Second order differential disturbances characteristics with $F_s=100$ [KHz].

The second order differentiation with $F_s=100$ [KHz] suppressed within about 40[mV]. This means that even if F_s low, the second-order differentiation is used, the output voltage changes can be expressed down small.

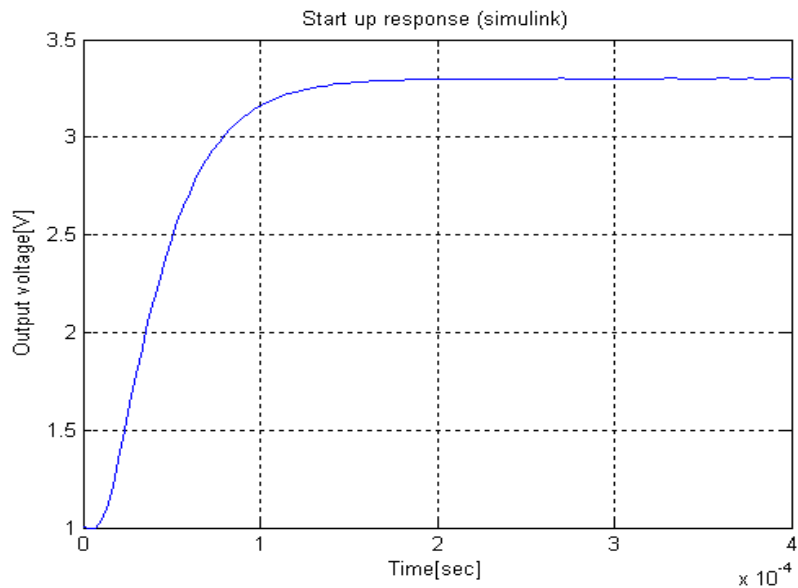


Fig.10. Simulation results of the start-up response for second order differential disturbances characteristics

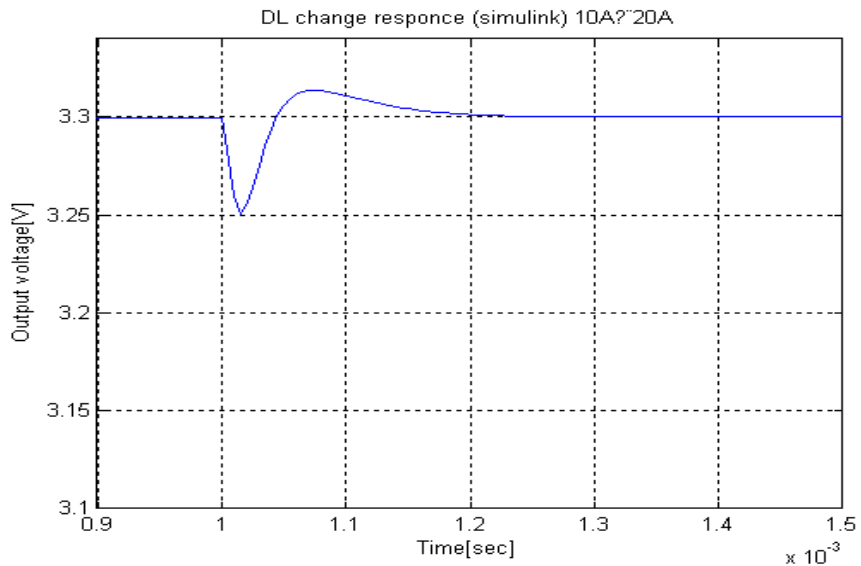


Fig.11 - Simulation results of the dynamic load response for second order differential disturbances characteristics

References

- E. Takegami, K. Higuchi, K. Nakano, K. Watanabe, S. Tomioka, "The Method For Determined Parameters of Approximate DOF Digital controller for Robust Control of DC-DC Converter," ECTI-CON2005, pp.593-596, 2005.
- H.Fukuda and M. Nakano" State Vector Feedback Controlled Based 100kHz Carrier PWM Power Conditioning Amplifier" IEE IECON' 93, pp. 11505/1110(1993)
- TMS320F28335 [Enhanced Pulse Width Modulator Module Reference Guide] (Texas Instruments,2004).

Introduction

Timor Leste electricity industry (TLEI) has gone through several changes during its growth. It was not well developed during Portuguese time; the power was only supplied to people in the capital of Dili. Apart from its brutality, the Indonesian administration improved the services to districts; it however destroyed in 1999 after the referendum ballot. Enormous efforts and actions have been done to accelerate the services to Timorese yet it is challenging.

Some studies on electricity development sector have been conducted yet it does not discuss the important aspects of the industry. Therefore this study is conducted to review the development of electricity industry in the country, by looking at three stages: 1). Power Origins (Portugues and Indonesia), 2). Power Restauration, and 3). Power Consolidation. The main aim of this paper is to understand the policy and actions which being implemented in the last couple of years. It also tries to review whether these policies are adequately in place to guarantee the long term power services that the IV constitutional government introduced. The methods of this study are reviewing the past and current studies. The electricity authors who involved directly on electricity industry operation in Timor Leste were interviewed.

1. Evolution of electricity industry

1.1. Power Origin (Colonialism till 1998)

During Portugues occupation, most Timorese consider electricity as one of the luxurious products that only accessed by those economically capable (Alves, 2014). The locals who live in rural and remote villages did not access to energy. Dili was only single town in Timor with power supply and other basic infraestructures such as sealed road which believed constructed in late 1962/3. Meanwhile, other districts in Timor Leste, communities were heavily relying on biomass to full fill their energy requirements. Traditional energy sources such as firefood, candlenuts, rubber were used for the lighting, cooking and heating needs.

Alves stated that the central electric Kaikoli and the electricity poles in the main capital were constructed in late 1960s, however accessing to the power was in 1962/63. He explained the centre produced a 6000KV transmission capacity and 230 Volts distribution capacity through 6 sub station in Dili to morethen 100 customers. The trained locals who worked for the electricity industry were 20 people including Mr. Alves. He was the first senior person who worked in Kaikoli generating centre. Meanwhile the industry was managed by government through municipal administration (Camara de Municipio). Alves explained, there were no regulatory authorities, board members who responsible specifically on electricity issue, no laws for protecting customers' right and also no subsidy policy for social aspects.

Apart from its brutality, the Indonesian developed the electricity far better than Portuguese regime. In 1983/4, the power was extended to all sub district level at least two to three villages in sub district towns' access to electricity. In 1998, Timor Leste was known as Timor Timur had about 28MW of power capacity from 58 isolated power generations. Each centre has capacity between 50KVA and 100KVA. Half of this was used to supply energy to Dili customers. There were about 43,000 clients and 90% of them were residential (ADB, 2001). In 1985, the central government introduced electricity reform based on decree law No. 15/1985 to allow private sector to step in, especially the transmission and distribution components (Sharma, 2005). However, this reform was only applied to Java and other provinces. The industry in the island was continued to be managed by a single utility called PLN (National Electricity Company).

¹ Department of Mechanical Engineering, Faculty of Engineering Science and Technology, Universidade Nacional Timor Loro Sae (UNTL).

Some studies indicate that the governance sector especially the managerial systems were limited to Indonesian who were employed as PLN staffs. Meanwhile the local Timorese were only assigned for basic services. On the other hand the extension of electricity which was known as “listrik masuk desa” or community electrification program was introduced with specific purpose. The authorities could easily disseminate information about the political issue and also try to convince the Timorese through media. The basic infrastructure was built to facilitate this aim.

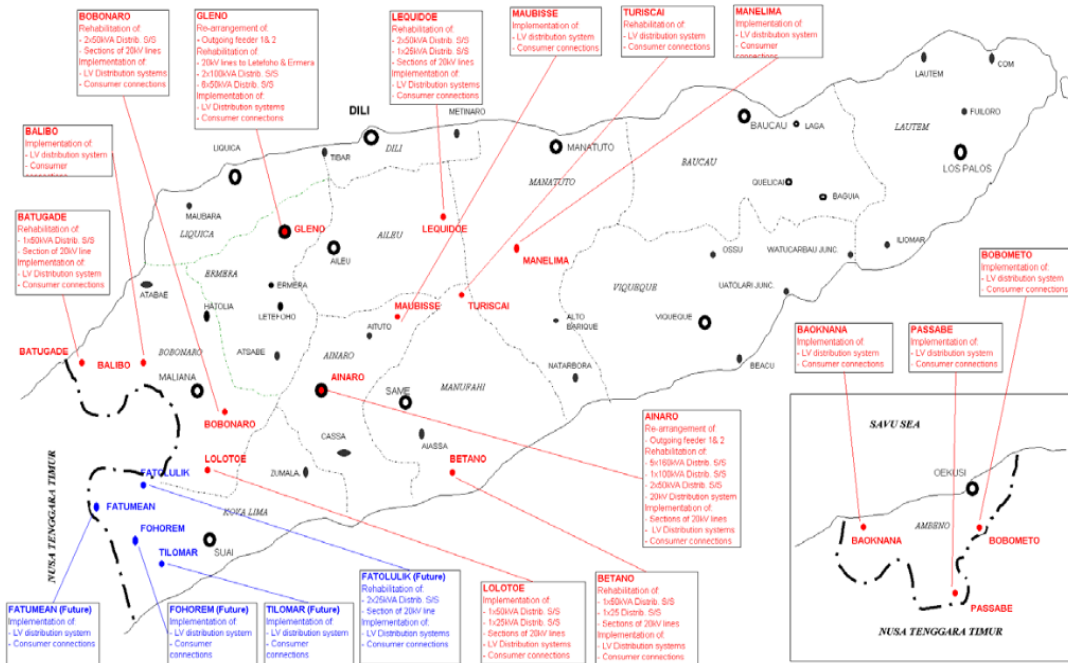
1.2. Power Restoration (1999 – 2007)

When Timor Leste separated from Indonesia in 1999, all the power stations suffered enormous damage. The transmission and distribution lines were destroyed and wires were stolen. Power utility management capacity systems, computer recording centres were removed and destroyed. All PLN qualified managerial and technical staffs departed.

The United Nations Transitional Authority in East Timor (UNTAET) started putting effort on power sector in 1999. During its administration, few emergency projects were implemented including restoration and rehabilitation of 39 power stations with range capacity of 50KW to 100KW in major towns in the country. The projects were funded by several donors (*ADB under TFET, Japan and Portugal*) with overall cost of \$6.8 million (RDTL, 2005).

Rural and Districts’ Power Restoration: In the last quarter of 1999, an emergency power infrastructure rehabilitation project continues administered by ADB and implemented under UNTAET control. The emergency project was funded from the Trust Fund for East Timor (TFET) at \$29.8 million which include other infrastructure projects such as roads and bridges. The power rehabilitation project itself was estimated at \$3.34 million (ADB, 2003). The project was aiming to restore power facilities in 14 rural power stations with overall capacity of 2,550KW (table 1 & figure 1) for about 4,400 customers, 30% of which were new consumers. It focused on the generating stations, extension of distribution lines to connect new consumers that expressed willingness to pay. Then it also provided technical training for local mechanics and electrical operators to handle operating and maintenance.

Figure 1 Sites of rural power rehabilitation project²



²Source: Asean Development Bank (ADB) Country 5th Report, 2003.

Table 1 Rehabilitated Rural Power Generating Stations (2000-2002) (in Silva, 2012)

Sites	Fuel	Capacity	Cost (USD)
Lequidoe (Aileu)	Diesel	1x100KW	\$3.34m
Gleno (Ermera)	Diesel	3x300KW	
Bobonaro (Maliana)	Diesel	1x50KW	
Balibo (Maliana)	Diesel	1x50KW	
Batugade (Maliana)	Diesel	1x100KW	
Turiscail (Same)	Diesel	1x50KW	
Manelima (Manatutuo)	Diesel	1x50KW	
Maubise (Ainaro)	Diesel	2x100KW	
Ainaro Town	Diesel	3x300KW	
Betano (Same)	Diesel	1x100KW	
Lolotoe (Maliana)	Diesel	1x100KW	
Baoknana (Oequise)	Diesel	1x50KW	
Bobometo (Oequise)	Diesel	1x50KW	
Passabe (Oequise)	Diesel	1x50KW	

In April 2002, further work and additional fund was allocated to repair existing medium voltage (MV) and introduce new low voltage (LV) distribution lines and consumer connections, associated with the selected power stations, restore Gleno district power station, upgrade generating capacity in Betano from 50 kW to 100 kW and putting new additional of one 100 kW unit in Maubisse Sub-District. In addition, maintenance tools, distributions transformers and training were provided. Upon the Government request, the Gleno, Ermera and Letefoho power stations were rehabilitated and restored before the Independence Day on 20 May 2002.

Comoro (Dili) Power Station: As of 2005, the Dili power generating station capacity was 16 MW in total, and is supplied from several medium speed diesel generators. Funds for rehabilitation and upgrading of the Comoro power generating station came from several international donors including Japan, Portugal and TFET. It is estimated about \$12,490,590 million executed for the power station between 2000 and 2005. In October 2002, Norway Government through Norway Aid Development (NORAD) supported 6x1MW diesel generators at estimated price of \$1.8 million. During transitional period, \$2.59 million from both TFET and Japanese donors was used to strengthen EDTL through procurement of equipment for Dili power station, staff reassignment and recruitment. The Comoro power station serves more than 26,500 customers with total generating capacity of 19 MW (Da Silva, 2012).

1.3. Power Consolidation (2008 - 2012)

The Gusmao government recognizes that “Access to electricity is a basic right and the foundation for our economic future. We will take action to ensure that by 2015 everyone in Timor – Leste will have access to reliable electricity 24 hours a day” (RDTL, 2010). Building new generating stations, upgrading the old electricity transmission and distribution systems and introducing renewable energy alternatives are the actions to meet its energy needs. There was about 40MW generating capacity in total when AMP government start (RDTL, 2011 & EDTL, 2012). This capacity serves 55,000 clients or 40% of population. To increase the number of power access by citezens, the government invested on 250MW power plants in 2008. This national electricity grid is the largest infrastructure that the country ever built. The plants supply electricity more than enough to the entire country. The first power plant with capacity of 119.5MW is situated in Hera (Figure 2).

Figure 2 Sites of 250MW Power Generating Plants³



The second power plant was built in Betano (figure 4) with overall capacity of 136.6MW (NSDP-RDTL 2010). This average generating capacity is produced by 8 x 17MW generators. As same as the 1st plant, it has own fuel storage facilities and a sub-station (table 2) that raises the voltage to 150KVA for the objective of connection with the transmission line.

Table 2 Detail Information of Hera and Betano Power Plants (in Silva, 2012)

Structure Function, Location	Generating Technology/Fuel
Hera& Betano	
- 2 G	7x17MW
- 2 T	150KV x 715 km
- 2 D	20KV x 715 km

These plants are completed with nine substations (table 3) which scattered throughout the country. The substations are used to reduce power voltage that allows connection to the existing 20KV distribution lines in the districts.

Table 3 New Electricity power sub-stations⁴

No	Substation	Capacity
1	Dili	2 x 31.5 MVA, (63MVA)
2	Liquica	10 MVA
3	Manatutuo	10 MVA
4	Baucau	31.5 MVA
5	Lospalos	20 MVA
6	Viqueque	10 MVA
7	Casa	10 MVA
8	Suai	20 MVA
9	Maliana	20 MVA

At the same time, there was a mini hydro power plant built in Gariuai Baucau. The \$2 million project was funded by the Norway Government. The project aims to reinforce the existing Baucau diesel base fuel generating station to supply electricity to the locals.

³Source: www.laohamutuk.com <Accessed on 15 July 20014>.

⁴ Source: www.hydrotimor.com/gariuai, <Accessed on 20 September 2014>.

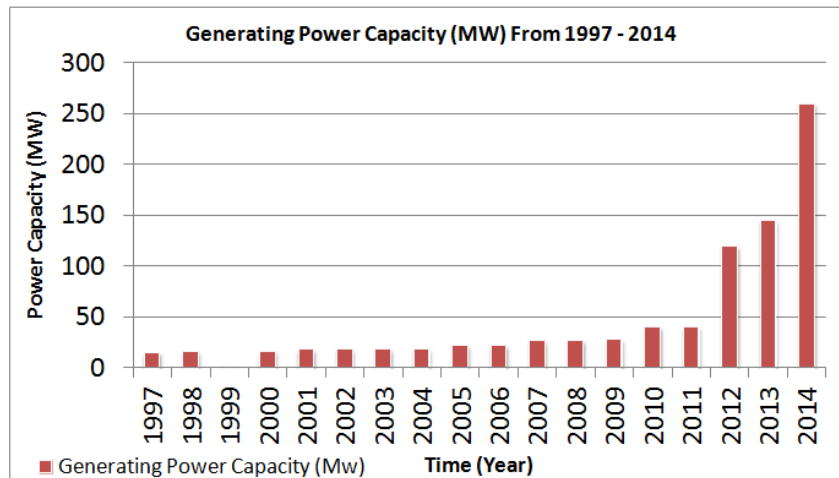
Figure 3 Gariuai mini hydro plants



Source⁵:

It runs based on two springs, Wainalale and Bulai with about 1,700 metres run pipe to the power house. The flow rate of spring, estimated up to 202 litres per second which considered more than enough to turn a 326Kw turbine (hydrotimor, 2012). **Electricity Generating Capacity:** from 1997 to 2004 the available generating capacity was 15MW – 20MW (figure 6). There was no power supply in 1999 as most of the generating stations were destroyed. In 2012 the generating capacity reached 120MW as Hera Power plant built. In 2014, the total generating capacity for the country is >250MW, this includes Oequisse and Atauro stations.

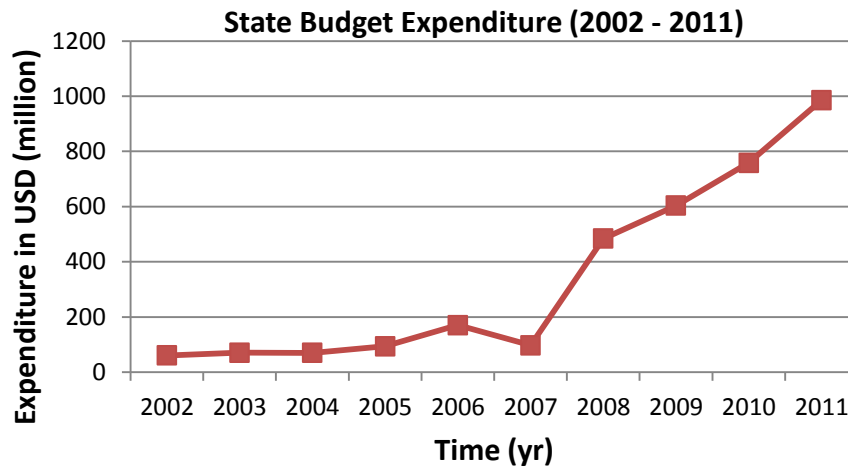
Figure 4 growth of generating power capacities (in Silva, 2012)



Meanwhile the transmission and distribution capacity in the current systems are 150kV and 20kV respectively. **Investment on Electricity Industry:** there was small investment on power during power restoration. The figure five Depicts that the state budget allocated to electricity sector between 2005 and 2006 almost reach \$200 million, before it declined in 2007 due to 2006 military crises. As a result, most of the investment used for restores peace and stability. However, the investment increases dramatically when the Gusmao Government introduced 250MW power plant project in 2008. Until 2011, the public investment on electricity infrastructure reached \$1 billion. It is estimated the investment may double after completion of all distribution lines in the territory.

⁵ www.hydrotimor.com/gariuai, <Accessed on 20 September 2014>.

Figure 5. State Investments on TIEI



2. ELECTRICAL GOVERNANCE

2.1. Electricity Price (1997 – 2012)

Electricity charge for domestic use during Indonesian Administration is shown in the table 4. According to ADB (2000/1) the price charged to residential customers for every 25kWh was \$1.57 including 10% tax. Meanwhile, there is no available data for industrial and commercial customers.

Table 3 electricity tariff under Indonesian Administration (in Silva, 2012)

Item	Amount (Rp)	Amount (USD)	Remark
Rental for the meter	Rp1,000	\$0.13	
Base fee that varied by need for power	From Rp7,425/450Watt to Rp250,800/13.2 Kilowatt	From \$0.95/450W to \$32.15/13.2KW	
Consumption < 54KWh	Rp96.5/kWh	\$0.014/kWh for <54kwh	
Consume excess 54kWh	Rp172.5/kWh	\$0.022/kWh for >54kWh	
Tax	10%	For a bill of 25 kWh \$0.143	
Total bill for a consumption of 25kWh		\$1.57	

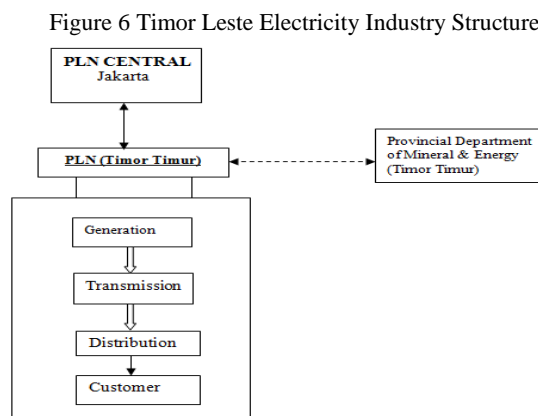
The current electricity tariff in Timor Leste is set based on decree law no.1/2003 (RDTL, 2005). The social needs of Timor Leste are highly considered in the structuring of the current electricity rates, this can be seen in the current rates which charged to customers without tax. According to EDTL (2010), the initial monthly cost for residential customers for the first 20 kWh is 5 cents per kWh. The upper strata residential rate of 12 cents / kWh is a good compromise between the ability to pay and cost of production. The rate that charged to business customers divided into three types including:

- *Small Customers (0000-1000 kWh / month) 15 cents / kWh*
- *Clients Average (1000-3600 kWh / month) 20 cents / kWh*
- *Large Customers (above 3600 kWh / month) 24 cents / kWh” (EDTL, 2010).*

Although the current electricity tariff for residential customers is much lower than tariffs set during Indonesian Administration, the revenue is far insufficient to recover all its' costs. Da Silva (2012) stated that approximately 30% - 35% of electricity is to be recorded. EDTL (2011) indicates that almost 70% - 80% is not recorded due to illegal connection, not paid and transmission losses.

2.2. Ownership & Structure

The TLEI was owned by a public utility company during colonialism. It was specifically managed by municipal body in Portuguese time and by a public utility called PLN Indonesian time. Meanwhile structure of electricity industry was monopoly model which is also known as vertical integrated model (Figure 6). This model does not allow for competition. All components of the industry from generation, transmission and distribution thus are managed by a single utility.



The current TLEI structure remains VIM. However, it allows for private participate in fuel supply. Recently in 2014, Tiger Fuel Company was contracted to sell electricity to customers in Dili (EDTL, 2014).

2.3. Policy and regulations

The first government energy policies were developed based on studies carried out by international development partners such as Norway Agency and the World Bank. The policies should: 1).The creation of a legal, regulatory and institutional framework that will support the sound development of the power industry over the medium and longer term. 2). A sustained program of electrification aimed at providing the vast majority of households with access to power over the next 20 years. 3). Development of lower cost, domestic sources of energy that can replace high cost, imported diesel. 4). Enforcement of the principle that customers are expected to pay for the electricity services they receive, while recognizing that certain groups of consumers may require targeted subsidies. Due to the country's resource constraints, the power sector was not well developed. However, with the international development partner supports, a general guidelines and directives were formulated for the functioning of electricity sector. Much of the focus was given to the basic power restoration that heavily damaged in 1999.

The policy for electricity industry development was much emphasised in the national strategic development plan that the IV Constitutional Government issued. It is called "Timor Leste Strategic Development Plan 2011 – 2030" which was submitted to the national parliament for approval in late 2011. This strategic plan provides an overall vision for the country that initially developed and formulated in the national development plan of 2020 vision. This 2020 vision was developed in 2002 with envisaged:

"By 2020 people will no longer be isolated, because there will be good roads, transport, electricity and communications in the towns and villages in all regions of the country. Living standards and services will improve for all Timorese".

The national strategic development plan 2011-2030 is continuation of this vision and outlines detail plans that provide a framework for identifying and assessing countries development priorities and a guide to executing recommended strategies and actions. The plan covers three important areas; social capital, infrastructure and

economic development. Electricity sector is among other infrastructure areas as it is not only a key driver for economic growth but also important for liberating people from poverty and darkness.

The government overall electricity concept is: access to electricity is a basic right and the foundation for country's economic future. Actions thus are taken in order by 2015 everyone in Timor Leste will access to 24 hours of electricity⁶. The electrification targets are:

1. By 2015:

- Two power plants in Hera and Betano (250MW) would have being completed
- A best international management model will be in place
- *"Feasibility studies will be have been conducted on the long term prospects of attracting gas processing facilities to Timor Leste; on potential mini-hydro sites throughout Timor Leste; and on the viability of building a thermoelectric power plant to generate electricity from Dili's household and industrial rubbish"*

2. By 2020:

- About 50% of country's energy need will be met by using renewable energy sources
- At least 100,000 families lighting needs will be responded by Solar PV systems

3. By 2030:

- All houses will be electrified either from conventional or renewable energy sources of energy.

The targets and objectives are considered as an ambiguous. It may not be achieved if important dimensions such as political, policy, social and institutional arrangements are not taken into consideration.

a. Political Issues

Though the TL political climate has positively improved in the last few years, it is still unstable and fragile one. Apart from the past civil unrest, some other main constraints that dwarf the growth of the electricity industry supply. Firstly, different government have different views and strategies in developing the industry. For example, the first government (FRETILIN) supports for renewable energy options, by allowing the study on Iralalero hydro power that the Norway Government expertise carried out. It was planned to start the construction in 2007. However, when the AMP government took office in 2007, the study put aside and introduced instead HFO (now diesel base power system). Therefore, it overrides the core objective of providing electricity to improve societal welfare. This is very challenging for a small and fragile political situation to have an energy consensus policy.

b. Policy Issues

This section is briefly overview some of the real issues that the electricity industry faces in the country. The constraints are; first, in ministerial level, electricity issue is often ignored in their policy plans though it is essential for the normal operations of services. This is because the country is considered as not an energy intensive country at present situation. Decision makers solely focus on their own department priorities without taking into account the importance of electricity. One thought that the electricity is considered as lesser importance by ministries since it is driven demand and in itself, it cannot be used to generate income thus it is not reflected in the majority annual plans of each ministry.

Second, the government departments often have less coordination in developing and implementing policies, as a result, overlapping of energy activities are taken place. For example, Estatal implemented Solar PV for 442 village offices instead of secretary of state for energy (Mercycorps, 2006). Third, the current arrangement of two central power operations is mostly dominated by foreign operators without including locals for skill transferring. The locals are only limited to basic services.

Last, most of the policies are considered as top down policy which often does not reflect the local's situation. One real example is; the Ponilala in Ermera biogas is no longer operating as locals were not fully prepared to having extra efforts in order to keep the plants function. Luis (2013) one of the beneficiaries stated that they do

⁶ "Timor Leste Strategic Development Plan 2011 – 2030", GovTL (2011).

not have enough time to collect grass and cleaning the plants and some simply do not like because of health associate risks.

However, the policy could be an effective and efficient one; if electricity is understood in its proper context by all key decision makers especially in the ministerial levels and that there are more productive uses of electricity in the country. Also, integration of bottom up and top down policy would serve better.

c. Institutional Arrangements

The electricity sector is currently under the Secretary of State for Electricity portfolio. All electricity and rural energy planning, programs and projects are under this department. On the other hand, Electricidade de Timor Leste (EDTL) is responsible for day to day functioning of electricity yet has very limited authority in issuing policy and regulations.

Furthermore, there is no Utility Regulatory Authority (URA) to responsible for legal issues and frameworks. According to the Government 2003 act, the body is directly under the Ministry of Infrastructure, especially the Secretary of State for Electricity, Water and Urbanization. However, there is no sign of functioning of this body, all electricity related rules and regulations seem directly implemented by related ministry departments and EDTL.

Another institutional issue which could contribute to the ineffective of industry growth is; there is lack of dedicated institutions in both local and national level that would focus primarily on rural electrification including renewable energy. In some countries, they have autonomous body in both national and local levels for coordinating and implementing rural energy programs. For example in Kolkata-India has an institution called WEBREDA (West Bengal Renewable Energy Development Authority) that takes care of renewable energy programs. As reported in a study done by Mercy corps in 2009, local communities do not know to whom they should report when systems are broken.

d. Regulation and Legislation

EDTL was established during the power restoration period based on the GovTL decree no.13/2003. This law also defines the roles of EDTL, the industry ownership and the government role as regulatory authority. However before this law was established, in the late 1999, the transitional Government-UNTAET created an initial regulation (1999/1 of UNTAET). This regulation sets the overall legal principle and states that since there is no new regulation in place, the law and regulation prior to 25 October 1999 would continue to apply. Then, in 2001, UNTAET created tariff directive which gives right to EDTL to charge customers. Lack of act and regulations is considered as one of the contributing factors to the weak performance of the electricity industry in the country.

Timor Leste lacks formal national design and safety standards and codes, for its electricity activities. Though EDTL currently apply other countries standards, they sometimes compromise with suppliers for certain standards such as Indonesian standards when there is no alternative. As a result highly energy inefficient electrical appliances and equipments are imported.

Another problem that currently faced by the industry is; there is no regulation to regulate fuel prices and suppliers. It is no doubt to say that lack of such regulation may lead to high electricity tariffs in the future when the suppliers increase the fuel price. This claim can be true as currently there competition in importing fuel into the country is not well coordinated. It is monopolised by an Indonesian gas and fuel importer company called PT. Pertamina.

e. Geography Issues

The scarcity of communities will make it hard to access to national grid lines. According to some scholars, economy of scale for power supply would be unviable. It would be a very expensive exercise and seen as economically and financially not feasible to build small power stations and electricity grid networks on every rural and isolated community. Many districts consist of hills, valleys and mountainous which can only be accessed by foot. The geographical constraint also contributes to slowness of electricity industry development and leads to very high cost of energy and transportation. Since the villages are far from the main urban centres, the transportation of goods and services to these communities could be very expensive.

f. Community issue

The culture of “pay for use” is still far from the usual best practices among Timorese electricity customers. Some families even do not pay their bills and they continue access to power without any penalty from provider. GovTL (2005) indicates that in Dili the capital city itself, estimated only 40% of businesses pay their electricity bills.

Cultural and land issues are among other emerging issues which could hinder the industry development. One real example is, when some experts conducted a study in a river called “Irabere” in Viqueque District in 1989, the local traditional owners reluctant to cooperate, thus the study was cancelled. Another aspect is resist to change is still very common in Timorese society. Fexample, WLPG (2009) stated that community members do not agree with communal kitchen as locals do not have habit of cooking their meals in a public kitchen.

g. Resources Issues

Financial and human resource resources are important aspects for the development of electricity industry.

Financial Issue: Though the country is blessed with rich oil and gas resources, it needs huge fund for financing all sectors. The government has invested >\$1 billion on electricity project (generating, transmission and distribution lines). Due to the high expenditure on this project, the rural renewable energy for isolated families has received a very limited portion of budget. Currently, there are no financial loan frameworks from both state owned and private banks to allow private participation in electricity sector.

Human Resource Issue: Human resource is the major issue and it is considered as main constraints to the electricity development. Currently the secretary of state for electricity has less than 50 people who have engineering background in electricity discipline. These still have very limited capacity and experiences. According to EDTL officials, as of 2010, there were only 410 people working in the electricity sector. Only one to two people are assigned in each isolated generating stations (districts). The industry currently lack of qualified personals that capable to handle the 150KV transmission. Up until now, the country still relies on international experts to handle heavy electricity industry tasks and central power plant controlling systems. Also the capable human resource in renewable energy deciplines is not adequate.

It is believed that the resource issues will continue to be an unsolved problem in years ahead unless more people are sent to overseas to study programs like: electricity and electronic engineering, renewable energy engineering, energy management, and energy planning and policy. This will help the sector to be able to stand on its own feet after international contractors left.

Conclusion

Originally, the Timorese was heavily relying on bimass for its cooking, heating and lighting needs. Although the basic electricity infrastructure extended to sub district level by Indonesian Administration, it was destroyed in 1999. Meanwhile all qualified staffs left for Indonesia. With international aids, the majority of diesel base generating stations were reoperated at the late of 1999 and beginning of 2000. TLEI got more attention when the AMP Government took office in 2007. In the following year, the 250MW power investment in Hera and Betano strated. The construction of the mega project from generation, transmission till distribution cost more than US\$1 billion. It is expected to double when all territory fully electrified.

The industry adapts VIM structure since Portuguese occupation until now. However, in the power restoration period, the private sectors engaged in the fuell supply and selling electricity to customers. The industry still needs to have proper institution with proper authority. For example, utility regulatory authority that will responsible for laws, regulations and frameworks. This will help to protect both customer and energy providers’ right; therefore none of them feel disadvantaged. In addition, the taken policies should reflect the local social, political, economical and environmental structure that in line with ecological modernization approach. Although general policy guidelines being set and well defined, it needs to consider the industry constraints such as political, social

issues, institutional arrangements, community issues, resource issues as well as policy and regulation issues. From the TLEI development stages, it shows that the foundation for its sustainability development still needs to be considered in order to guarantee the long term energy services in the future.

References

- ADB, (2001), Technical Assistance-Power Sector Development Plan-Phase I, Dili – Timor Leste
- ADB, (2004) Power Sector Development Plan for Timor Leste, Pacific Department of Asian Development Bank. Available at: <http://www2.adb.org/Documents/TACRs/TIM/34401-TIM-TACR.pdf> <accessed on 18 March 2012>.
- Alves, V. (2014), The Senior of Kaikoli Electricity Generating Station Staff from 1962-1974, Interviewed in Quintal Bo'ot – Dili, Timor Leste in July 2014.
- Silva, Paulo da. (2012), A Comprehensive Review of Electricity Industry Development in Timor Leste, Energy Planning and Policy Department – University of Technology, Sydney (UTS), Master Thesis for Energy Planning and Policy Course, Sydney, Australia.
- Deloitte, (2011) Revisao da Electricidade de Timor Leste, Darwin-Australia Available at: <http://www.laohamutuk.org/Oil/Power/2011/DeloitteEDTLApril2011OCRpt.pdf> <accessed on 11 Dec 2011>
- Electricidade de Timor Leste (EDTL) – Department of Comercial, Data and information were collected on several occosion from December 2011- April 2012.
- GovTL (2005), POWER: Priorities and Proposed Sector Investment Program, Ministry of Transport, Communication and Public Works, Dili, Timor-Leste. Available at: <http://www.laohamutuk.org/Oil/Power/PowerSIP2005.pdf> <accessed on 3 Feb 2012>.
- GovTL, (2011) Budget Overview Book 1, State 2011 Budget, Ministry of Finance, Dili Timor-Leste
- HydroTimor, 'Iralalaru Hydroelectric Power Project', *HydroTimor*. Available at: www.hydrotimor.com/iralalaru/iralalaru%20hpp%20brochure.pdf <accessed January 2012>.
- Lao Hamutuk, (2011) Notes for the “Allocation of the 2012 State Budget” graphic *From La'o Hamutuk*, Dili, Timor-Leste
- Mercy Corps, (2009), Addressing Energy Poverty in Timor Leste, Dili-Timor Leste. Available at: <http://www.energyforall.info/site/wp-content/uploads/2011/08/Timor-Energy.pdf> <accessed on 23 Feb 2012>.
- NADC Final Report, (2007), Midterm Review of Assistance in Developing the Electricity Sector in Timor Leste, Oslo-Norway.
- Sharma. D, 2005, Electricity Reforms in the ASEAN A Panoramic Discourse, Economic and Political Weekly, Vol XL, No 50, AH Wheeler Bookstalls, US.
- UNTAET, (2001), Electricity tariffs directive law for Timor Leste, Dili-Timor Leste

Marcelino Caetano Noronha⁷
Univesidade Nacional Timor-Lorosa'e (UNTL)
marcel_pmis@yahoo.com.

Introdusaun

Ohin loron sistema informasaun importante teb-tebes ba emar hotu iha mundu nó liu husi teknolojia informasaun mak emar sira aumenta sira nia dezempeñu servisu. Ho utilizaun teknolojia informasaun nebe diak bele halo hamenus impaktu husi risku sira hanesan: dados lakon, erru foti desizaun, risku ba vazamentu (kebocoran) dados, abuzu dados komputador, sala halo kontajen, valor teknolojia as liu.

komisaun funsau publika nudar komisaun nebe haree nó iha responsabilidade moral ba funsionári publiku sira iha Timor-Lorosa'e tebe kria baze dados hó sistema teknolojia informasaun. Tamba ida ne'e mak komisaun funsau publika persiza duni halo evaluasaun nó dezenvolve IT (IT Governnace) tuir regra *audit guidelines*, nebe parte ida maka COBIT 4.1. Konjuntu husi ISACA. COBIT 4.1. nudar kombinasaun regra sira nebe bele ajuda *utilizador* (User) hodi halo jestaun, nune bele kontrola fontes sira nebe bele lori risku ba empresa ka organizaun sira, hanesan Komisaun funsau publika.

Timor leste nudar nasaun foun ida halo ona adaptaun ba teknolojia informasaun hodi fó suporta lalaok makina estadu nian. Parte ida maka teknolojia informasaun nebe to'ohin loron foun ba bei-beik, ho teknolojia informasaun bele dezenvolver rekursu humanu. Liu-liu iha komissão funsau Públika atu atende nesidade funsionári sira tomak iha Timor-Leste liu husi rekrutamentu, promusaun, to'oprosesu salariais. (UNDP, 2006; Civil Service Commision, 2009).

2. COBIT 4.1: Framework Audit SI⁸

COBIT 4.1 nudar parte ida husi framework para halo analiza ou audit sistema informasaun nebe kuinesidu ohin loron. Standartu COBIT fo sai husi IT Governance Institute parte husi ISACA. COBIT 4.1. nudar konjuntu prosedur nebe atu ajuda auditoria, ulilizador(user), i jestaun ba fonts entre risku iha empreza, organizaun ba nesidade kontrolu i problemas IT ho fornese referencia-referensia nebe kobertura parte IT hotu i relasaun ho prosesu empreza ou orgaun estadu iha strutura aktifitas-aktifitas neb logiku i dezenvolver ho efektivu (ITGI, 2007).

Framework COBIT

Cobit maka nudar *frame IT governance* atu halo jestaun ba *staff* servisu IT nian hodi halo kontrolu ba departamentu nó funsau sira seluk. Bazeia ba *framework COBIT*, sei fahe *control objectives* ba nivel tolu, maka *activities* nó *task, proccess, domains*. *Activities* nói *task* nudar aktividade rutina ida nebe ke iha konseptu *siklu moris, task* nudar aktividade ida nebe bele halo ho separadu, depois mak tau hamutuk hó *activity* nó *task* hodi dezenvolve prosesu TI hó ninia problema sira nebe iha *domain-domain* nia laran.

⁷ Licenciado em Computador e Engenharia Informatika, pelo STIMIK-AKI Semarang. Mestre em Sistemas de Informasaun, pela Faculdade Tecnologia de Informação da UKSW Salatiga. Actualmente é professor do departamento de Engenharia Informatika, da Faculdade de Engenharia Ciencia e Tecnologia-UNTL.

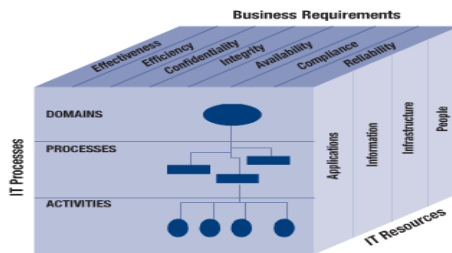


Figura 1. The COBIT Cube (ITGI, 2007).
 Framework COBIT iha Control Objectives, Audit Guidelines, Management Guidelines.

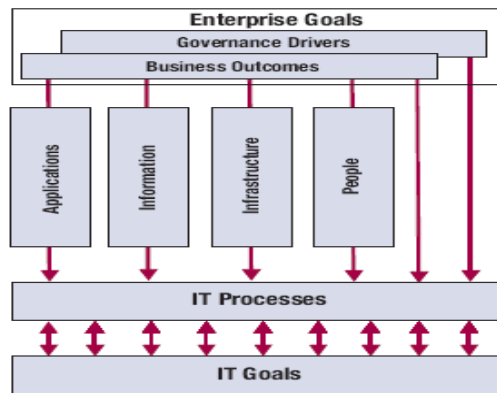


Figura 2. Managing IT Resources to Deliver IT Goals
 (IT Governance Institute, 2007. www.itgi.org)

Domain COBIT 4.1

COBIT 4.1 halo parte grupu aktividade individual iha IT hó ninia 34 prosesu nó fahe ba domain hat. *Domain* hat, hanesan *Plan and Organise* (10 prosesu), *Acquire and Implement* (7 prosesu), *Deliver and Suport* (13 prosesu), *Monitor and Evaluate* (4 prosesu) nebe iha figura esplika tuir mai ne'e (ITGI, 2007).

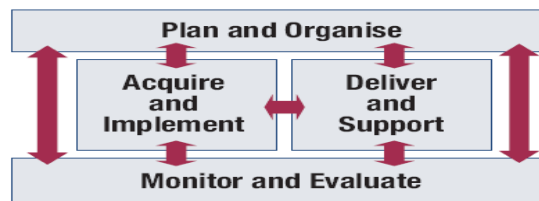


Figura 3. Domain COBIT 4.1 (ITGI, 2007)

Planning Organise (PO)

Domain ida ne'e kobre problema tatika stratejia nó indentifikasaun metodu nebe diak ba IT para fo kontribuisaun masimu atu atinji objetivu empreja ou organizaun sira. Implementasaun stratejia tenki lao hamutuk hó infrastrutura nebe diak hodi suporta aktividade empreja ou organizaun ida. Prosesu sira nebe iha ba pasu ida ne'e maka tuir mai ne'e: atu identifika planu stratejiku teknolojia informasaun nian, determina arkitektura informasaun, determina objetivu teknolojia, determina organizaun IT nó relasaun IT, determina investimentu

iha IT, halo komunikasaun ba objetivu jestaun nian, dezenvolve kualidade IT, risku valor iha IT nó determina projetu sira seluk tan.

Acquire and Implementation (AI)

Relasaun hó stratejia nebe determina ona, tenki buka solusaun nebe diak tuir prosedimntu IT nian hodi implementa prosesu reestruturasau nó reorganizasaun instituisaun ida nian. *Domain* ida ne'e mós iha mudansa nó bele halo manutensaun ba sistema nebe lao hela, atu determina *siklus moris*. Prosesu sira hotu akontese tuir identifikasaun problema nó ninia solusaun automatika liu husi sistema manutensaun software aplikadu, hodi aktiva fila fali operasaun ba utilizadores sira nó reforsa rekursu IT sira nian.

Delevery and Suport (DS)

Domain ida ne'e kobre prosesu servisu IT nian, kontinua halo konrolu ba sistema seguransa nian, treinamentu edukativu ba utilizador sira nó halo prosesamentu dadus. Prosesu sira hotu determina nó dezenvolve nivel *apontadór* ka *servidór*, jere servidór ba parte terseiru, jere dezempeñu nó kapasitasaun, fó garantia ba sistema seguransa, halo identifikasaun nó alokasaun kustu, jere konfigurasaun nó jere jestaun ba kostumer sira nó jere dadus apreasionalidade servisu sira nian.

Monitor dan Evaluate (ME)

Domain ikus ida ne'e utiliza atu halo kalkulu konabá seguransa kualidade nó obedensia ba manutensaun nebe implementa ba prosesu IT hotu-hotu, maibe tenki halo nafatin supervizaun ho regularidae. *Domain* ida ne'e fokus liu ba problema sira nebe implementa iha organizasaun ida, halo auditória interna nó externa liu husi avaliaun independente. Husi prosesu auditoria nebe halo maka tui mai ne'e: monitotizasaun nó evaluaun dezempeñu TI, monitotizasaun nó kontrola evaluaun internal.

Framework COBIT 4.1. ida ne'e uza para atu konrola dezempeñu sistema IT *governance* komisaun funsaun publika para sai nivel *maturity* ba kada prosesu apresentasaun nó organizasaun baze dadus.

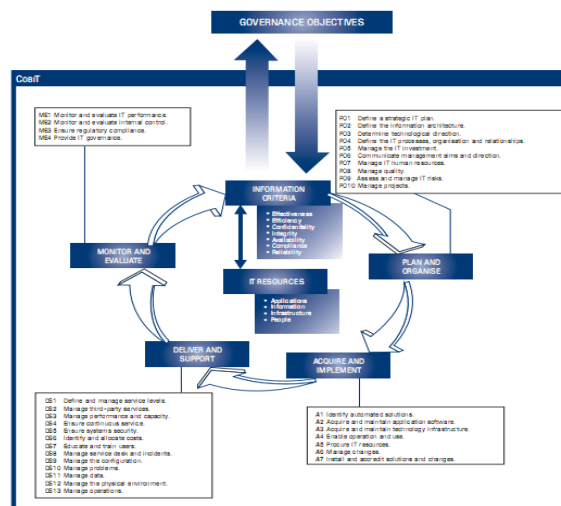


Figura 3 COBIT 4.1 Framework, (ITGI, 2007)

COBIT 4.1 ninia esplikasaun framework katak informasaun nebe diak nó persizamente husi empreza ou instituisaun tenki iha informasaun nebe iha kriteriu sira tuir mai ne'e: *Effectiveness*, maka oinsa hetan informasaun nebe relevante nó relasaun hó prosesu empreza ka organizasaun. *Confidentiality*, halai liu ba monitorizasaun ba segredu informasaun. *Integrity*, relasaun ho dadus nebe kredível. *Availability*, relasaun ho informasaun nebe iha

ona. *Compliance*, mos hanesan obedese iha empreja ou organizasaun. *Releability*, informasaun nebe kredivel para halo operasaun ba relatorio.

Maturity Model

Maturity model utilaza nudar matrik para atu sukat nivel dezenvolvimetu sistema informasaun (ITGI, 2007). Maturity model bele uza atu assegura prosesu IT nian iha organizasaun ida ho modelu valorizasaun non-existent to'o optimised (0 – 5).

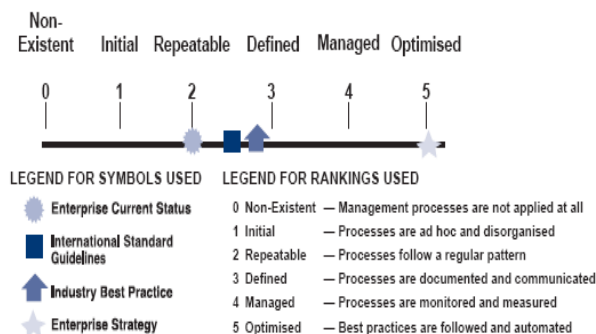


Figura 4. Maturity Model (ITGI, 2007)

kada prosesu IT, iha eskalaun ruma atu sukat avaliasaun entre 0-5. Eskalaun ida ne'e iha relasaun *ho maturity model* nebe fahe ba ida nebe mak la iha to'o valor optimal.

3. Metodu peskisa nian

Kestionáriu sira

Iha peskiza ida ne'e hahu husi rekola dados, usa kestonáriu hanesan instrumentu ida ba peskisa ne'e. Iha kestonáriu ne'e koloka 39 kestaun konabá kondisaun jestaun IT *governance* iha komisaun funsaun publika. Kestonáriu ne'e bazei ba 13prosesu nebe konsta saida mak hanaran *domain*, inklui mós *domain delivery and support COBIT 4.1*. prosesu representasaun mós 3 kestaun.

Intervista

Dadus ne'e rekola liu husi entrevista ba ema nain rua nebe nudar chefe iha CFP: director jeral *Comissão Função Pública*, *assessor IT internacional husi UNDP*. *Intervista ida ne'e halo para informasaun klean liutan nebe halo analiza ba status monitorizasaun IT iha Comissão Função Pública.*

4. Resultadu e diskusaun

Bazeia ba resultadu tabulasaun dados, parte hotu-hotu utiliza *domain delivery and support skor maka 3.2* (tolu pontu dois) se *skor* nebe iha konversaun ba nivel *maturity model* maka sai hanesan monitorizasaun ba IT iha KFP.

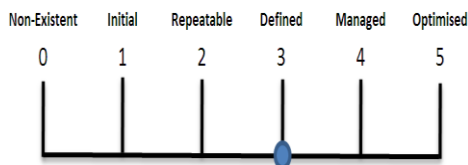


Figura 5 Model Maturity domain delivery and support pada COBIT 4.1

Evidensia sira nebe iha komisaun funsaun publika ho ninia determinante metodolojia COBIT 4.1. (*domain delivery and suport*) normal. Bazeia ba idane'e, KFP halo tiha ona estudu ba desempeñu i monitorizasaun ba ninia servisu rasik. Depois halo analiza konabá regulasaun nebe iha nó estrutura sira atu desenvolver *IT govenance* nebe determina ona.

Bazeia ba skor nó nivel monitorizasaun iha *domain delivery and support* maka figura tuir mai ne'e:

Deliver And Suport (DS)	Hasil Pengujian	Tingkat Maturity
<i>DS1 Define and manage service levels.</i>	3.3	<i>Defined</i>
<i>DS2 Manage third-party services.</i>	3.5	<i>Defined</i>
<i>DS3 Manage performance and capacity.</i>	3.3	<i>Defined</i>
<i>DS4 Ensure continuous service.</i>	3.5	<i>Defined</i>
<i>DS5 Ensure systems security.</i>	3.7	<i>Managed</i>
<i>DS6 Identify and allocate costs.</i>	3.2	<i>Defined</i>
<i>DS7 Educate and train users.</i>	3.3	<i>Defined</i>
<i>DS8 Manage service desk and incidents.</i>	3.4	<i>Managed</i>
<i>DS9 Manage the configuration.</i>	3.1	<i>Defined</i>
<i>DS10 Manage problems.</i>	3.2	<i>Defined</i>
<i>DS11 Manage data.</i>	3.7	<i>Managed</i>
<i>DS12 Manage the physical environment.</i>	3.3	<i>Defined</i>
<i>DS13 Manage operations.</i>	3.3	<i>Defined</i>
Total media	3.42	Defined

Tabel 1 Analisis level maturity Model Domain deliver and suport COBIT4.1

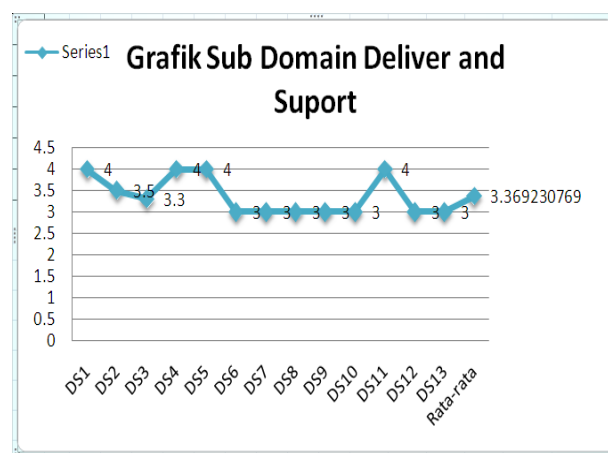


Figura 6 Grafika rezultadu test sub domain deliver and suport COBIT 4.1

5. Konklusaun

Rezultadu analiza e evalusaun monitorizasaun IT nebe halo iha komisaun funsaun publika katak implementasaun teknolojia informasaun (IT Governance) hanesan utilizasaun *Domain delivery and support* husi COBIT 4.1. ho valor 3.42 diak tebes, maske iha utilizasaun ladun efisiene. Ne'e duni presisa halo nafatin peskisa akadémika konabá kestaun problematika ida ne'e.

Referénsia

Civil Service Commission, 2009, Annual Report to Parliament of Timor-Leste.

Information Technology Governance-Institute,-Framework, COBIT 4.1 Edition (2007) <http://www.isaca.org>, Web site: www.itgi.org (diunduh tanggal 21 Mei 2010).

Noronha, Marwata, Kristoko, 2010, Audit Sistem Informasi Aplikasi *Database PMIS* pada Komisi Kepegawaian Timor Leste dengan *Framework COBIT 4.1. Proceeding seminar IT Universitas Sumatera Utara, (USU, 2010)*

Sarno, Riyanarto, 2009, Audit Sistem dan Teknologi Informasi, ITS Press, Surabaya.

Sutanto, Melia Haryani, 2009, Audit Sistem Informasi Akuntansi pada PT. Bengawan Nusantara dengan *Framework Cobit Domain Monitor and Evaluate* , Tese, Universitas Kristen Satya Wacana Salatiga

UNDP, 2006, *Terms of Reference (TOR), Implementation of a Personnel Management Information Systems for the Government of Timor-Leste, Annex III.*

ITGI, 2007, Framework COBIT 4.1.

ISBN 978-989-20-5852-8



9 789892 058528