

# FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR-LOROSA'E: RELATO DA EXPERIÊNCIA CODOCENTE

## TRAINING AND PRACTICE TEACHING IN PORTUGUESE LANGUAGE IN THE UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR-LOROSA'E: REPORT OF THE CO-TEACHING EXPERIENCE

Samuel Penteado Urban<sup>1</sup>

“Constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu.” (PAULO FREIRE)

### RESUMO

Desde a decisão pela oficialização da Língua Portuguesa em 2002, o Timor-Leste vem buscando políticas destinadas a sua difusão, a partir de cooperações internacionais, dentre as quais se destacam as cooperações brasileira e portuguesa. A Cooperação Brasileira, pela qual exerci atividades durante 18 meses, sendo 2 semestres na Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e (UNTL), possui como foco principal a formação de professores em diversos níveis das instituições de ensino timorenses, através da Língua Portuguesa. Nesse sentido, o presente relato visa destacar alguns pontos referentes ao trabalho codocente realizado na Faculdade de Ciências Sociais e Políticas da UNTL, utilizando uma visão freireana sobre o processo de co-laboração. Os resultados aqui se baseiam exclusivamente numa experiência que gerou alguns apontamentos. A atividade codocente foi realizada durante o ano de 2014 no âmbito de seis disciplinas, com destaque para a disciplina História Geral e de Timor-Leste, ministrada na turma de Desenvolvimento Comunitário. No desenrolar da atividade, houve alguns desafios e o principal deles foi a dificuldade com a língua. Acredita-se, após essa experiência, que o trabalho codocente não é algo estanque, mas um processo de ensino e aprendizagem relacionado com a formação e a prática docente, no qual os envolvidos ensinam e aprendem juntos.

**Palavras-chave:** Codocência. Formação Docente. Prática Docente. Trabalho Colaborativo. Língua Portuguesa.

### ABSTRACT

Since the decision for making official the use of the Portuguese Language in 2002, Timor-Leste has been pursuing policies aimed at its dissemination based on international cooperation, among which stands out the Brazilian and Portuguese assistance. The Brazilian Cooperation, for which I developed activities during 18

---

<sup>1</sup>Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos  
E-mail: samuelurban15@yahoo.com.br

months and 2 semesters at the National University of Timor Lorosa'e" (UNTL) has as its main focus, teacher formation at various levels of the Timorese educational institutions through the Portuguese language. This report highlights some points regarding the co-teaching work developed in the Course of Social and Political Sciences of UNTL, by means of using Paulo Freire's approach of the co-working process. The results shown are based exclusively on notes produced by the experiment. The co-teaching activity was carried out during the year of 2014 in six academic subjects, with emphasis on General History and Timor-Leste's historical issues taught in the Community Development class. During the activity, the main difficulty was language barrier. It is believed that, after this experience, the co-teaching work is not a watertight thing, but a teaching-learning process related to training and teaching practice, in which those involved can teach and learn together.

**Keywords:** Co-teaching. Teacher Training. Teaching Practice. Collaborative Work. Portuguese Language.

### **A Educação em Timor-Leste: uma pequena contextualização histórica**

O contexto educacional atual de Timor-Leste é resultado de processos históricos, nos quais se destacam como principais agentes Portugal, no período das grandes navegações e do imperialismo<sup>2</sup>, e Indonésia, no período da Guerra Fria. Por trás deste último estão os Estados Unidos da América e a Austrália: o primeiro fornecendo armamentos e o segundo com o interesse no petróleo presente no mar do sul de Timor. Isso de forma bem geral. Nesse sentido, a educação timorense permeou esses momentos históricos em função da língua: num primeiro momento, o português, e, num segundo, a língua indonésia.

Num longo processo histórico (1512 a 1975), Timor foi tido como colônia portuguesa, contexto este iniciado no período das grandes navegações. Durante todo esse período, como forma de manter os timorenses calados, sem questionar o processo de colonização predatório português, mantiveram a população em baixos níveis educacionais, favorecendo, portanto, o grande índice de analfabetismo.<sup>3</sup> Num primeiro momento, não se estabelece uma relação de exploração, sendo que apenas após 1515 se inicia a exploração do sândalo. Nesse período, segundo Silva (2011, p. 04), missionários católicos da Ordem de S. Domingos foram enviados a Timor com o intuito de promover a civilização aos povos menos desenvolvidos. De certa forma, o caso de Timor assemelha-se muito ao acontecido no Brasil, sendo que o processo de "colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e

---

<sup>2</sup> Ler HARVEY, David. O Novo Imperialismo. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

<sup>3</sup> Isso não quer dizer que os timorenses não questionavam. Pelo contrário, a independência de Timor em 1975 e, depois, a restauração da mesma em 2002, foi fruto de uma organização e resultado de processos educativos internos ligados à FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente).

difícilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra”. (FREIRE, 1967, p. 67).

Num grande salto temporal até o século XX, observa-se que “neste longo período, muito da cultura portuguesa foi absorvida pelo povo timorense. A imposição religiosa e linguística foi sempre uma marca que se cunhou em todos os novos domínios”. (SILVA, 2011, p. 06). Nesse sentido, vê-se que a implantação de escolas, mesmo que poucas, valorizou a questão da Língua Portuguesa. Isto é, “as pessoas que frequentavam as escolas eram alfabetizadas em Língua Portuguesa” (SILVA, 2005, p. 150). A esse respeito, segundo Cunha (apud SILVA, 2005, p. 150-151),

Em 1953, apenas 8.000 estudantes frequentavam as 39 escolas primárias existentes no território. Em 1974, aqueles números cresceram para 60 mil e 456 respectivamente. Embora o ensino secundário fosse quase inexistente e a taxa de analfabetismo permanecesse acima dos 90%, uma incipiente elite timorense floresceu nos principais centros urbanos. Seu destino era geralmente o funcionalismo público – cujos quadros eram integrados por 81% dos timorenses-, as forças armadas ou, em casos mais raros, a continuação dos estudos na metrópole.

Para se ter uma ideia sobre o índice de analfabetismo de Timor-Leste na década de 1950, segundo Durand (2010, p. 87), a população de Timor-Leste, em números absolutos, era de 442.378 habitantes e os alunos matriculados no ensino primário beiravam os 8.000. No mesmo período, segundo dados do IBGE (2000, 2006), o Brasil possuía uma população de 51,9 milhões de habitantes, estando matriculados no ensino primário 4.352.043 alunos. Tirando a razão destes números, enquanto Timor-Leste possuía 1,8% de sua população matriculada no ensino primário, o Brasil possuía 8,4%, sem destacar os dados do ensino superior, que eram inexistentes no país asiático. (URBAN, 2016, p. 30-31)

Neste caso, uma política educacional que não esteve voltada para a alfabetização da população permite inferir que havia certa indução no sentido de manter os timorenses submissos de alguma forma. Em outras palavras, pode-se intuir que Portugal teria mantido a situação de analfabetismo no país, pois esta condição de subalternidade dos timorenses lhe era favorável. Até porque, “não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre as ‘sociedades imperiais’ e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe” (FREIRE, 1977, p. 16).

Prosseguindo o desenrolar cronológico, Timor proclama sua independência unilateralmente em 28 de novembro de 1975, pela Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN). Dias depois, esse processo de independência é interrompido pelos indonésios que invadem o país em 7 de dezembro de 1975, apoiado pelos EUA e Austrália, no contexto de Guerra Fria. Foi proibido o uso da Língua Portuguesa e o ensino então começa a ser realizado na Língua Indonésia. Desta forma, segundo Silva (2011, p. 10), “todas as posições administrativas, técnicas e profissionais eram cargos ocupados pelos indonésios: 20% dos professores primários e 90% dos professores secundários que lecionavam nas escolas não eram timorenses.”

De forma geral, o ensino é marcado por uma imposição linguística, pela memorização e por um ensino descontextualizado, no qual eram trabalhados conteúdos advindos de Portugal, num primeiro momento, e depois advindos da Indonésia.

Assim, desde a decisão pela oficialização da Língua Portuguesa em 2002, quando o país conquista sua restauração da independência, Timor-Leste vem buscando políticas destinadas a sua difusão, a partir de cooperações internacionais, dentre as quais se destacam as cooperações brasileira e portuguesa. A Cooperação Brasileira (Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa – PQLP)<sup>4</sup>, pela qual exerci atividades durante 18 meses – sendo dois semestres na Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e (UNTL) -, possui como foco principal a formação de professores em várias áreas educacionais como forma de promover a Língua Portuguesa. Nesse sentido, o presente relato visa destacar contribuições e desafios acerca da prática co-laborativa, mais especificamente em relação à prática codocente (relação entre professor brasileiro e professor timorense, sem deixar de lado os alunos - sujeitos deste processo -, pois é para eles que o ensino precisa ser contextualizado) realizada na Faculdade de Ciências Sociais e Políticas<sup>5</sup> (FASPOL) da UNTL, levando em conta a concepção de Paulo Freire sobre trabalho de co-laboração, Essa atividade foi realizada durante o ano de 2014 no âmbito de seis disciplinas, com destaque para a disciplina de História Geral e de Timor-Leste, ministrada na turma de Desenvolvimento Comunitário.

## **O trabalho codocente como formação de professores**

---

<sup>4</sup> Programa financiado pelo CAPES e coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

<sup>5</sup> FASPOL

Durante um ano e seis meses, foi possível constatar que muitos recursos didáticos desenvolvidos no Brasil, ou mesmo no contexto latino-americano, necessitam de atualizações quando aplicados em um contexto diferente. Foi possível tal constatação no contexto asiático – outra cultura, língua, organização política, etc. -, mais especificamente no contexto de Timor, que se diferencia muito do país vizinho, a Indonésia. Como destaca Paulo Freire sobre sua experiência em Guiné-Bissau, faz-se necessário pensar com “os educadores nacionais, a sua própria prática, (...) [recusando] a qualquer tipo de solução *empacotada* ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida.” (FREIRE, 1978, p. 11). Nesse sentido, foi relevante experimentar e compreender como se dá o trabalho codocente na Universidade Nacional de Timor Lorosa’e.

Numa base conceitual relacionada à atividade codocente cabe ressaltar que, resumidamente, esta atividade se coloca como co-laborativa (FREIRE, 1997). Nesse sentido, num formato mais rígido, conceitualmente, mas condizente com a concepção freireana, tem-se a codocência como um “processo pelo qual dois ou mais professores formam um grupo de trabalho, objetivando fins educacionais comuns, tais como planejar, desenvolver, implementar, administrar ou avaliar”<sup>6</sup> (TRACTENBERG E STRUCHINER apud SILVA, 2013, p. 264), tendo “sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade e suas linguagens” (CAVALCANTI, 2012, p. 75)

No mesmo sentido, Kenneth (2010, p. 303) destaca que aprender a ensinar através da codocência é observar o que os professores em co-laboração aprendem um com o outro. Assim, a experiência em Timor destacou esse aprendizado mútuo, no qual ambos ensinam e aprendem, conforme nos ensina Freire (1978, p. 11):

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

Buscou-se, dessa forma, uma parceria de fato co-laborativa com o professor timorense, não separando, “de um lado, o ato de ensinar do de aprender” (FREIRE, 1978, p. 12). Até mesmo pelo fato de haver a necessidade de uma reinvenção (FREIRE, 1978, 1997, 1999) na busca da horizontalidade, para que esta última se estabeleça em

---

<sup>6</sup> *Team teaching, teaching team, teacher collaboration* (TRACTENBERG E STRUCHINER apud SILVA 2013, p. 264)

lugar da relação de opressão e oprimidos, no qual “Nosso papel não é falar (...) sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 1997, p. 87).

De forma complementar, na magnífica obra “A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra”, Lacoste (1993) destaca a existência de um saber inútil se referindo a um ensino que não busca relacionar os conteúdos à vida cotidiana dos alunos, isto é, fazer uma contextualização com a realidade local. Ainda a esse respeito, Gadotti (2000, p. 57) define pedagogia como “o trabalho de promoção da aprendizagem por meio de recursos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas.” Para Kenneth (2010), junto ao trabalho co-laborativo, é necessário que haja a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e estes ligados ao contexto a que cada aluno pertence. Transpondo para o presente caso, buscou-se uma contextualização do processo de codocência com as questões ligadas ao próprio Timor como, por exemplo, o uso da língua Tétum como auxiliar no trabalho co-laborativo. Isso nada mais é do que o processo de qualificação e formação docente em Língua Portuguesa, utilizando-se de uma variável.

Portanto, entende-se aqui “co-laboração” como trabalho conjunto, horizontal, sendo traduzido no presente caso por atividade codocente e este como um dos vértices da formação docente.

### **Formação e prática codocente na UNTL**

Levando em consideração o trabalho codocente como um processo de ensino-aprendizagem no qual os envolvidos aprendem juntos, cabe aqui dizer que o professor timorense companheiro nessa atividade foi também formador. Houve, portanto, um processo de formação e qualificação mútuo: planejamento, desenvolvimento, implementação, administração e avaliação.

Foi ministrada a disciplina *História Geral e de Timor-Leste* e, para que ocorresse de fato um processo de ensino-aprendizagem contextualizado com a realidade timorense, evitou-se basear os conteúdos apenas na visão ocidental de mundo, mas apresentar um processo histórico que considerasse a Ásia num primeiro momento e que depois chegasse até as questões relativas ao Timor, contextualizando-o nesse contexto das invasões de Portugal e da Indonésia.

Após o pedido da Universidade à Cooperação Brasileira (Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa - PQLP), para que houvesse a atividade

codocente, surgiu o primeiro desafio: criar uma ementa para a disciplina “História Geral e de Timor-Leste”, nova na FASPOL e obrigatória para todos os cursos da faculdade. De forma inicial, trabalhou-se internamente entre os professores da Cooperação Brasileira, buscando-se referências da história do país sob a ótica oriental do mundo. Porém, foi encontrado pouco material a esse respeito, em Língua Portuguesa. Em contraponto, a falta de material foi suprida pelo conhecimento de um professor timorense, pautado em sua experiência de vida e, principalmente, em sua experiência acadêmica. O professor companheiro nessa atividade realizou seu mestrado na Indonésia, retratando o conflito interno de 2006 ocorrido em Timor após a restauração da independência<sup>7</sup>. Iniciou-se, assim, a criação da ementa junto com o docente da disciplina em vários encontros.

A ementa foi dividida em três partes; a primeira, destacando que Timor não está *fora do mundo*, isto é, ressaltando que os acontecimentos envolvendo as potências econômicas europeias no decorrer da história, desde o início das grandes navegações, refletiram em Timor-Leste<sup>8</sup>. Assim, fez-se necessário trabalhar questões relacionadas a acontecimentos na Europa, sem deixar de lado a relação entre Portugal e Timor, iniciada em 1512. Enfim, trabalharam-se as seguintes temáticas: Em direção à Polinésia – Periodização histórica; Império Romano e monarquias europeias; As grandes navegações, incluindo a chegada de Portugal ao Timor; Revolução Industrial e Revolução Francesa.

Na segunda parte, foi estudada a Ásia, notadamente o período em que as nações europeias partilharam a África e sequeentemente a Ásia. Tal estudo foi baseado na obra “O Novo Imperialismo”, de David Harvey (2010), “A Era dos Impérios”, de Eric Hobsbawm (2011) e uma obra na língua Tétum “Istória movimentu petisionáriu krize polítiku iha Timor Leste 2006-2008” (SOARES, 2011). Destacaram-se, assim, as seguintes temáticas: Primeira Guerra Mundial; Segunda Guerra Mundial, levando em conta o papel de Timor nesta guerra e na Guerra Fria, destacando a invasão indonésia em Timor. Ainda como integrante desta segunda parte, que acabou por ser mais longa e densa de informações, realizou-se uma atividade de campo ao Museu da Resistência Timorense. Essa atividade de campo foi sentida como algo mais concreto pelos alunos,

---

<sup>7</sup> SOARES, Natalino de Jesus Gusmão. Istória movimentu petisionáriu krize polítiku iha Timor Leste 2006-2008. Dili: Peace and Conflict Studies Center, 2011.

<sup>8</sup> Timor está inserido num processo de capitalismo global.

embora eles tenham vivido, ainda quando crianças, parte do período do massacre indonésio.

Numa última parte, buscou-se trabalhar de forma mais aprofundada a história da resistência timorense perante a Indonésia, já trabalhada anteriormente com a obra do professor timorense, citada acima, pela necessidade de se colocar de forma mais evidente os educandos como sujeitos desse processo de ensino-aprendizagem. Foram também realizados seminários como parte do ensino universitário. Pensando os seminários como atividade de pesquisa, foi realizada a montagem de questões referentes ao período da resistência timorense, para que os alunos pudessem entrevistar timorenses que falassem a Língua Portuguesa e que haviam participado, de uma forma ou de outra, da resistência. Cabe ressaltar que encontrar essas pessoas é muito comum no Timor, principalmente pelo fato desse contexto histórico ser muito recente.

Destaca-se um grande ato de formação sobre a história de Timor-Leste, realizado pelos alunos em relação ao codocente e mesmo ao docente da disciplina. Dessa forma, mesmo com a função de estar no Timor como professor formador, faz-se necessário que também este seja formado, ainda mais quando se pensa num estrangeiro contando a história de Timor para os timorenses. Isso pode se tornar uma grande contradição. Não há melhores professores que eles mesmos para contarem sua história. Nisso, pôde-se ver a grande parceria ocorrida entre professor brasileiro/professor timorense/educandos timorenses. Estes últimos como professores, também. Nas palavras de Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1999, p. 25).

Ainda como continuação desta última etapa, foi realizada atividade de campo no distrito de Aileu, na comemoração de 28 de novembro – data da proclamação da independência unilateral pela FRETILIN perante Portugal – em que ficamos cinco dias acampados numa sede de suco do distrito<sup>9</sup>, participando das atividades oficiais e culturais desse grande evento ocorrido em 2014.

Viu-se que, em função da excessiva carga horária vivida pelos professores timorenses e pela pequena quantidade de docentes na universidade, esse processo de colaboração poderia ter sido comprometido se, de fato, não houvesse experiências de codocência, na busca pelo aprender junto, e o reinventar junto.

Destaca-se, aqui, o:

---

<sup>9</sup>Até o atual momento, administrativamente, Timor-Leste é dividido em país, distritos, sucos e aldeias.

(...) papel criador e recriador, o da re-invenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento. (FREIRE, 1978, p. 14)

Assim, com o presente relato, não se pretendeu expor resultados de estudos, mas fazer apontamentos de uma experiência de trabalho de co-laboração. Nesse sentido, foram evidenciados alguns desafios que precisaram e ainda precisam ser superados nesse processo codocente, dentre os quais:

- A ausência de documentos que padronizassem as ementas das disciplinas foi um desafio superado, por ter havido um processo de construção conjunto.
- O número reduzido de professores para uma grande demanda de aulas, sendo muitas vezes empecilho para o processo de realização horizontal das atividades da disciplina. Este ainda é um desafio a ser superado.
- A questão da língua foi superada de forma parcial, já que o professor codocente realizou previamente o curso na língua Tétum durante um ano, como uma variável para que houvesse um diálogo mais claro na relação professor-aluno. Esta questão ainda é um grande desafio, indo de encontro ao objetivo da cooperação brasileira: formar e qualificar docentes em Língua Portuguesa. Cabe lembrar que a questão da língua se coloca como um desafio, em função do Timor possuir dezenas de línguas locais, além do próprio Tétum como língua oficial, ao lado do Português, e do Indonésio, como resultado do passado, e que até o atual momento se é utilizado.<sup>10</sup>

### **Considerações finais**

A experiência vivida em Timor - e a leitura de obras de Paulo Freire constituíram-se na maior motivação para escrever o presente relato. Certamente esta é uma temática que pode ser muito mais aprofundada, fazendo-se necessário uma nova *escovação*<sup>11</sup> das palavras de Freire nessa relação entre conceitos de trabalho codocente e de co-laboração. Entendeu-se, aqui, que o trabalho de codocência é um processo de co-laboração, o qual engloba as relações professor-professor, sem deixar de lado os alunos, pois os professores que trabalham em codocência devem aprender juntos,

---

<sup>10</sup>Informação contida na primeira parte do texto.

<sup>11</sup>Termo utilizado durante as aulas do mestrado em educação da UFSCar Sorocaba, da professora doutora Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira.

proporcionando um ensino que seja contextualizado aos alunos, que também estão no processo de se tornarem professores. Assim, buscou-se, aqui, contribuir com alguns apontamentos em relação ao trabalho em co-laboração.

Codocência é um processo e não um fim em si mesmo e, portanto, há muito a ser discutido, ainda mais em relação ao trabalho de co-laboração.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012. 2008p.

DURAND, Frédéric. Timor-Leste: País no cruzamento da Ásia e do Pacífico. Lisboa: Lidel, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3 ed. São Paulo, Peirópolis, 2000.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Impérios: 1975-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KENNETH, Tobin. Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. **Enseñanza de las ciencias**, v. 28, n. 3, p. 301–314, 2010.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1993.

SILVA, Glauco dos Santos Ferreira da. **A formação de professores de Física na perspectiva da Teoria da Atividade: análise de uma disciplina de Práticas em Ensino e suas implicações para codocência**. 2013. 327f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2013.

SILVA, Nilce da. A História da Educação no Timor-Leste e os seus distintos Processos de Alfabetização. **História da Educação**, v. 9, n. 18, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29131/pdf>>. Acesso em 14 setembro 2014.

SILVA, Suzi Alves. A Educação em Timor-Leste em seus distintos períodos históricos: Um olhar para a formação de professores. **I Congresso Internacional de Filosofia da**

**Educação de Países e Comunidade de Língua Portuguesa.** 2011. UNINOVE. Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos\\_parceria/SOFELP/67.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/67.pdf)> Acesso em: 10 Julho 2014.

SOARES, Natalino de Jesus Gusmão. **Istória movimentu petisionáriu krize polítiku iha Timor Leste 2006-2008.** Dili: Peace and Conflict Studies Center, 2011. 156p.

URBAN, Samuel Penteado. **A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de resistência.** 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.