



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Samuel Penteadó Urban

**Educação Popular e Tecnologia Social no Timor-Leste:**  
o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu

Florianópolis  
2020

Samuel Penteado Urban

**Educação Popular e Tecnologia Social no Timor-Leste:**

o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica

Orientador: Prof. Irlan von Linsingen, Dr.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Urban, Samuel Penteado

Educação Popular e Tecnologia Social no Timor-Leste : o  
Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu / Samuel Penteado  
Urban ; orientador, Irlan von Linsingen, 2020.

174 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis,  
2020.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação Popular.  
3. Tecnologia Social. 4. Timor-Leste. I. Linsingen, Irlan  
von. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa  
de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III.  
Título.

Samuel Penteado Urban  
**Educação Popular e Tecnologia Social no Timor-Leste:**  
o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Maria Paula Meneses, Dra.  
Universidade de Coimbra

Prof. Antonio Frenando Gouvêa da Silva, Dr.  
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Soraya Franzoni Conde, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação Científica e Tecnológica.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Irlan von Linsingen, Dr.  
Orientador

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado aos meus companheiros da União dos Agricultores de Ermera e ao Timor-Leste, o país que tanto amo.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram e contribuíram de alguma forma para a realização desta tese.

Primeiramente, de maneira especial, gostaria de agradecer ao meu orientador e companheiro da luta, Professor Dr. Irlan von Linsingen, pela amizade, pelo imenso apoio para que eu pudesse retornar ao Timor-Leste e pela incansável e paciente orientação.

De modo especial, também gostaria de agradecer às Professoras Dra. Suzani Cassiani (minha mãe na academia) e Dra. Patrícia Montanari Giraldi, pela amizade, pelo imenso apoio para que eu pudesse retornar ao Timor-Leste.

À Professora Dra. Maria Paula Meneses, pois além de ser minha grande referência teórica, aceitou prontamente participar e acompanhar meu desenvolvimento profissional como membra da qualificação e defesa desta tese.

Ao Professor Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, pois tem acompanhando o desenvolvimento da presente pesquisa desde 2015, participando das bancas de mestrado e doutorado.

À Professora Dra. Soraya Franzoni Conde, pela amizade, e pelo aceite para participar da banca desde a qualificação.

Ao meu grande amigo e companheiro Professor Dr. Antero Benedito da Silva, com quem tenho aprendido muito, desde 2013, sendo minha grande inspiração na luta.

Ao grande companheiro e amigo Leo Soares, por todo apoio durante a pesquisa, pelos ensinamentos, e por ter aberto diversas portas em Ermera para que eu pudesse realizar a presente pesquisa.

Aos amigos e camaradas tio Alberto, Tito, Abrão, Diogo, João Alves, Bento, Amaro e mana Lelo, que em vários momentos me acolheram em Ermera para realização da pesquisa, além dos vários convites para saborear a maravilhosa comida timorense em suas residências, regado a boas histórias sobre Timor e a luta camponesa.

À minha mãe Lidia Penteado Urban e ao meu pai Gerson Antonio Urban, que sempre estiveram ao meu lado, acreditando em mim, fazendo o possível e o impossível para que eu pudesse realizar meus estudos, sendo eles base para minha formação humana e política.

Ao meu irmão Gerson e à minha irmã Ana Lidia.

Às minhas amigas e amigos Lícia Lorena, Lucas G. Trevisan, Thiago R. Leite, Ariane Pini, Victor Staniscia, Celiane Santos, Sabatta Soares, Lucas Carneiro, Celso Sánchez, Bruno Monteiro, Thaíssa Câmara e Mariana Brasil, que de alguma forma, contribuíram para a presente pesquisa fosse realizada.

À Juliana P. Santiago, pela parceria e amizade, sempre me apoiando.

À minha amiga Geiza Marques d'Oliveira e ao meu amigo Claudio Savaget, por todo o suporte e apoio em Timor-Leste.

Aos companheiros das ONGs KSI e La'ó Hamutuk em Timor-Leste.

Por fim, gostaria de agradecer à UNAER por fazer possível a realização da presente pesquisa, à CAPES da qual fui bolsista durante o doutorado, bem como durante a realização do doutorado sanduíche no Timor-Leste e ao PPGECT/UFSC.

Ao povo Maubere. A palavra saudade não contempla o que sinto pelo Timor. Timor, *Há'u hadomi ó!*

## Um minuto de silêncio

Calai  
Montes  
Vales e fontes  
Regatos e ribeiros  
Pedras dos caminhos  
E ervas do chão,  
Calai

Calai  
Pássaros do ar  
E ondas do mar  
Ventos que sopram  
Nas praias que sobram  
De terras de ninguém,  
Calai

Calai  
Canas e bambus  
Árvores e "ai-rús"<sup>198</sup>  
Palmeiras e capim  
Na verdura sem fim  
Do pequeno Timor,  
Calai

Calai  
Calai-vos e calemo-nos  
POR UM MINUTO  
É tempo de silêncio  
No silêncio do tempo  
Ao tempo de vida  
Dos que perderam a vida  
Pela Pátria  
Pela Nação  
Pelo Povo  
Pela Nossa  
Libertação

Calai - um minuto de silêncio...

(Borja DA COSTA)



## RESUMO

Num longo processo histórico (1512 a 1975), Timor-Leste foi mantido como colônia portuguesa. Contexto este, iniciado no período das grandes navegações. Durante todo esse tempo, os baixos índices de alfabetização da população podem ser compreendidos como forma de, estrategicamente, manter um maior controle sobre a população leste timorense. Em 28 de novembro de 1975, a FRETILIN proclamou unilateralmente a independência do país perante à invasão portuguesa. No entanto, dias depois, esse processo de independência foi interrompido pelos invasores indonésios, em 7 de dezembro de 1975, apoiados pelos EUA, Reino Unido e Austrália (no contexto de Guerra Fria), pondo em prática uma educação bancária, que objetivou a dominação da população leste-timorense. Após décadas de resistência, em 2002, o país conquistou a restauração da independência, sendo que a educação popular (foco do presente trabalho) destacou-se como um aspecto importante para a conquista da libertação nacional. Inspirada nessa educação popular, o movimento social do campo União dos Agricultores de Ermera (UNAER), já em sua formação, idealizou uma escola de educação popular camponesa, que tem como princípio a economia Fulidaidai-Slulu. Assim, o objetivo geral deste trabalho é, pois, compreender a relação existente entre Tecnologia, Economia e Educação Popular no contexto dos camponeses de Timor-Leste, tendo como foco principal o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS) e, por consequência, a UNAER. Em outras palavras, objetiva-se compreender o papel dessa escola na construção de Tecnologias Sociais ligadas à Economia Solidária em Timor-Leste (Fulidaidai-Slulu). Metodologicamente, a presente tese é fruto de uma pesquisa participante, que se iniciou em meados 2013, quando atuei na construção do currículo do IEFS, resultando em minha dissertação de mestrado. Após ingressar no doutorado, pude retornar ao país asiático e ministrar a disciplina Educação Popular na mesma escola, dando continuidade à pesquisa, com foco na Tecnologia Social. Ainda acerca da metodologia, para além da experiência ativista junto ao IEFS, foram realizadas releituras acerca das entrevistas semiestruturadas presentes na dissertação de mestrado, bem como de revisão bibliográfica acerca dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia latino americanos, Epistemologias do Sul e Educação Popular. Por fim, de forma sintética, concluiu-se que o IEFS tem atuado no desenvolvimento da Tecnologia Fulidaidai-Slulu (Tecnologia Social camponesa de Timor-Leste), em consonância com a Economia Fulidaidai-Slulu (Economia Solidária de Timor-Leste), como parte de uma luta pela emancipação camponesa do Timor-Leste.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Tecnologia Social. Timor-Leste.

## ABSTRACT

In a long historical process (1512 to 1975), Timor-Leste was maintained as a Portuguese colony. This context, started in the period of great navigations. Throughout this period, the low literacy rates of the population can be understood as a way to strategically maintain greater control over the East Timorese population. On November 28, 1975, FRETILIN unilaterally proclaimed the country's independence from the Portuguese invasion. However, a few days later, this process of independence was interrupted by the Indonesian invaders, on December 7, 1975, supported by the USA, England and Australia in the context of the Cold War, putting into practice a banking education that aimed at the domination of the East Timorese population. After decades of resistance, in 2002, the country achieved the restoration of independence, with popular education (the focus of the present work) standing out as an important aspect for the achievement of national liberation. Inspired by this popular education, the social movement of the Ermera Farmers Union (UNAER), already in its formation in 2010, idealized a peasant popular education school that has the Fulidaidai-Slulu economy as its principle. Thus, the general objective of this work is to understand the existing relationship between Technology, Economy and Popular Education in the context of the peasants of Timor-Leste, having as main focus the Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS) and consequently, in the social movement of the peasants called UNAER. In other words, the objective is to understand the role of this school in the construction of Social Technologies linked to the Solidarity Economy in Timor-Leste (Fulidaidai-Slulu). Methodologically, this thesis is the result of participatory research, which started in mid-2013, when I worked on the construction of the IEFS curriculum, resulting in my master's thesis. After entering the doctorate, I was able to return to the Asian country and teach the subject Popular Education in the same school, continuing the research, focusing on Social Technology. Still on the methodology, in addition to the activist experience with the IEFS, re-readings were carried out about the semi-structured interviews present in my master's thesis, as well as a bibliographic review about the Latin American Social Studies of Science and Technology, Epistemologies of the South and Popular Education. Finally, in summary, it was concluded that the IEFS has acted in the development of Fulidaidai-Slulu Technology (Peasant Social Technology of Timor-Leste), in line with the Fulidaidai-Slulu Economy (Solidarity Economy of Timor-Leste), as part of a struggle for peasant emancipation in Timor-Leste.

**Keywords:** Popular Education. Social Technology. Timor-Leste.



## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Esquema do processo de formação de professores .....  | 36  |
| Figura 2 – Estrutura da formação de professores do Instituto de Economia <i>Fulidaidai-Slulu</i> (IEFS)..... | 106 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Síntese das influências nas escolas populares de saúde em Timor-Leste..... | 49  |
| Quadro 2 – Disciplinas do Instituto de Economia <i>Fulidaidai-Slulu</i> .....         | 118 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – População de Ermera atendida ou sendo atendida pelo Ensino Superior e curso técnico .....  | 101 |
| Tabela 2 – Índices de pobreza e consumo real per capita por município em 2014 .....                   | 120 |
| Tabela 3 - Tipo de tecnologia agrícola usada por famílias produtoras em Timor-Leste e em Ermera ..... | 145 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAVR - Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação
- CEFROPOL – Centro de Formação Política
- DOPI – Departamento de Orientação Política e Ideológica
- EFS – Economia Fulidaidai-Slulu
- ES – Economia Solidária
- FALINTIL - Forças Armadas de Libertação e Independência de Timor-Leste
- FRETILIN - Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente
- GCRET - Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor
- IEFS – Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu
- KSI – Kdadalak Sulimutuk Instituto
- MPRAL - Movimento Popular Reforma Agrária de Liquicá
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PQLP – Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste
- PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
- RDTL – República Democrática de Timor-Leste
- SAPT – Sociedade Agrícola, Pátria e Trabalho
- TA – Tecnologia Apropriada
- TC – Tecnologia Convencional
- TFS – Tecnologia Fulidaidai-Slulu
- TS – Tecnologia Social
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNAER – União dos Agricultores de Ermera
- UNARCO - União Agricultores Covalima
- UNETIM – União dos Estudantes de Timores
- UNTL – Universidade Nacional de Timor Lorosa’e

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|  |     |
|--|-----|
| Fotografia 1 - Reunião de organização da comunidade na Aldeia Hatumasi -Suco Leotalá – Liquiçá .....                               | 63  |
| Fotografia 2 - Camponeses da Aldeia Hatumasi - Suco Leotalá – Liquiçá, durante a reunião que precede a organização da MPRAL .....  | 64  |
| Fotografia 3 - Congresso de formação do Movimento Popular Reforma Agrária de Liquiçá (MPRAL) .....                                 | 65  |
| Fotografia 4 - Poço artesiano da aldeia de Lequice – Ermera .....  | 83  |
| Fotografia 5 - Parte externa da cooperativa de Sakoko .....  | 88  |
| Fotografia 6 - Cooperativa de Sakoko (parte interna) sendo apresentada por Maun Bento ....   | 89  |
| Fotografia 7 - Cultivo do café de Sakoko .....   | 90  |
| Fotografia 8 - Grãos de café da produção de Sakoko .....   | 91  |
| Fotografia 9 - Tecnologia Fulidaidai-Slulu na aldeia Lequice .....   | 92  |
| Fotografia 10 - Sistema de distribuição de água na aldeia de Lequice – Tecnologia Fulidaidai-Slulu .....                           | 94  |
| Fotografia 11 – Reunião entre membros da UNAER e parceiros (em Ermera) .....   | 108 |
| Fotografia 12 - Seminário no IEFS, em Ermera .....   | 112 |
| Fotografia 13 - Aula no interior da escola sendo ministrada pelo professor Daniel .....  | 114 |
| Fotografia 14 - Aula na parte externa da escola sendo ministrada pelo professor Diogo ....   | 115 |
| Fotografia 15 - Alfabetização de um grupo de guerrilheiros das FALINTIL (1983) .....   | 116 |
| Fotografia 16 - Ministrando a disciplina Educação Popular no IEFS .....  | 122 |
| Fotografia 17 - Minha participação na aula de campo .....  | 125 |
| Fotografia 18 - Professor Diogo (à direita) ministrando aula de campo .....  | 126 |
| Fotografia 19 - Presença da TC e da Tecnologia Fulidaidai-Slulu no cultivo de leguminosas .....                                    | 127 |
| Fotografia 20 - Professor Irlan apresentando seu entendimento de TS e educação .....   | 129 |
| Fotografia 21 - Educadores e educandos do IEFS durante a fala do professor Irlan .....   | 130 |
| Fotografia 22 - Eu, Irlan e Suzani participando de atividade no Peace Center .....   | 131 |
| Fotografia 23 - Membros do Peace Center (destaque para a presença do professor Antero Benedito da Silva) durante o seminário ..... | 132 |
| Fotografia 24 - Café de sombra na comunidade Lequice .....   | 136 |
| Fotografia 25 - Seca do grão de café na comunidade Sakoko .....  | 137 |
| Fotografia 26 - Dança leste timorense no IEFS .....  | 139 |



## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>2</b> | <b>EDUCAÇÃO POPULAR NO TIMOR-LESTE: uma síntese histórica SOBRE UM PASSO RECENTE.....</b>                 | <b>28</b> |
| 2.1      | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....   | 32        |
| 2.1.1    | Alfabetização e Formação de professores.....  | 34        |
| 2.1.2    | Práticas Culturais e Temas Geradores no processo de alfabetização.....                                    | 38        |
| 2.1.3    | Temas Geradores: a prática.....   | 42        |
| 2.2      | AS ESCOLAS POPULARES DE SAÚDE.....  | 44        |
| 2.3      | EDUCAÇÃO POPULAR EM ERMERA: APONTAMENTOS SOBRE UM PASSADO RECENTE.....                                    | 50        |
| 2.4      | Campanha de Alfabetização: cubanos e timorenses.....  | 54        |
| <b>3</b> | <b>A QUESTÃO DA TERRA EM TIMOR-LESTE E A FORMAÇÃO DA UNAER</b>  | <b>56</b> |
| 3.1      | Os camponeses em Timor-Leste e a UNAER.....   | 57        |
| 3.1.1    | A questão da terra no Timor-Leste e em Ermera no período que antecede a restauração da independência..... | 57        |
| 3.1.2    | A questão da terra pós restauração da independência e a formação da UNAER                                 | 60        |
| 3.1.3    | O papel atual da UNAER na luta pela terra no país.....  | 63        |
| 3.1.4    | A UNAER e a Educação Popular.....   | 65        |
| <b>4</b> | <b>TECNOLOGIA: UMA LEITURA PARA O CONTEXTO CAMPONÊS DA UNAER</b>  | <b>68</b> |
| 4.1      | Uma reflexão teórico-conceitual acerca da Tecnologia.....   | 68        |
| 4.2      | A TECNOLOGIA CONVENCIONAL/CAPITALISTA NA AGRICULTURA DE TIMOR-LESTE.....                                  | 71        |
| 4.2.1    | Pensando a relação agricultura e tecnologia.....  | 73        |
| 4.2.1.1  | <i>Insumos sintéticos e a dependência do pequeno produtor no Timor-Leste.....</i>                         | <i>76</i> |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 4.2.1.2 | <i>A insustentabilidade ambiental da TC no Timor-Leste</i> .....                                      | 77  |
| 4.2.1.3 | <i>Os efeitos da relação TC agrícola para a saúde humana</i> .....                                    | 78  |
| 4.2.1.4 | <i>A questão do trabalho camponês na relação com a TC</i> .....                                       | 79  |
| 4.2.1.5 | <i>Monopólio da C &amp; T na agricultura</i> .....  | 80  |
| 4.3     | <b>A TECNOLOGIA APROPRIADA E O CONTEXTO CAMPONÊS DE ERMERA</b><br>81                                  |     |
| 4.4     | <b>Da Tecnologia Social a Tecnologia Fulidaidai-Slulu</b> .....                                       | 84  |
| 4.4.1   | <b>Fulidaidai e Slulu: economia e tecnologia em Timor-Leste</b> .....                                 | 86  |
| 4.4.2   | <b>A cooperativa de Sakoko na perspectiva Fulidaidai e Slulu</b> .....                                | 88  |
| 4.4.3   | <b>A Tecnologia Fulidaidai-Slulu na comunidade Lequice</b> .....                                      | 91  |
| 4.4.4   | <b>A Tecnologia Fulidaidai-Slulu na perspectiva da agroecologia</b> .....                             | 94  |
| 4.4.5   | <b>Considerações acerca da Tecnologia Fulidaidai-Slulu</b> .....                                      | 96  |
| 5       | <b>A formação do IEFS: uma experiência metodológica</b> .....   | 98  |
| 5.1     | Fatores demandantes para criação do IEFS .....  | 98  |
| 5.2     | Uma breve reflexão teórica acerca da investigação pós-abissal na construção do currículo do IEFS..... | 102 |
| 5.3     | As reuniões e a construção do IEFS .....  | 105 |
| 5.3.1   | <b>A formação do IEFS: uma metodologia pós-abissal</b> .....  | 107 |
| 6       | <b>O CURRÍCULO DO IEFS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR CAMPONESA E TECNOLÓGICA</b> .....           | 114 |
| 6.1     | O currículo e as disciplinas: uma reflexão prática.....   | 117 |
| 6.1.1   | <b>Diversificação da agricultura</b> .....  | 118 |
| 6.1.2   | <b>Escrita do diário</b> .....  | 121 |
| 6.1.3   | <b>Educação Popular</b> .....   | 122 |
| 6.1.4   | <b>Educação Ambiental e Florestal</b> .....   | 132 |
| 6.1.5   | <b>Política da República Democrática de Timor-Leste</b> .....   | 133 |
| 6.1.6   | <b>Economia Fulidaidai-Slulu</b> .....  | 134 |
| 6.1.7   | <b>Agricultura Integrada</b> .....  | 135 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 6.1.8  | Pedagogia Ukun rasik an.....  | 137 |
| 6.1.9  | Cultura Popular .....   | 138 |
| 6.1.10 | Pedagogia da Terra <i>Maubere</i> .....   | 140 |
| 6.1.11 | Adubação Orgânica .....   | 141 |
| 6.1.12 | Reforma Agrária.....  | 142 |
| 7      | O IEFS: ENTRE A UTOPIA E A POSSIBILIDADE REAL PARA O DESENVOLVIMENTO LESTE TIMORENSE..... | 143 |
| 8      | CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 150 |
| 9      | REFERÊNCIAS.....  | 152 |
|        | ANEXOS .....  | 165 |



## 1 INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO

Num longo processo histórico (1512 a 1975), Timor é mantido como colônia portuguesa. Contexto este, iniciado no período das grandes navegações. Durante todo esse tempo, os baixos índices de alfabetização da população podem ser compreendidos como forma de, estrategicamente, manter um maior controle sobre a população leste-timorense.

Isso não quer dizer que os timorenses não questionassem este estado de coisa, pelo contrário. A independência de Timor, em 1975, e depois a restauração da mesma em 2002, foi fruto da organização e resultado de processos educativos internos ligados à FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente).

Num primeiro momento não se estabelece, com o Timor, uma relação de exploração, sendo que, após 1515, inicia-se a exploração do sândalo (SILVA, 2012). 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” dos povos “menos desenvolvidos”. De certa forma, o caso de Timor assemelha-se muito ao ocorrido no Brasil, sendo que o processo de “colonização, foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma nova civilização. Interessava-lhes, em um primeiro momento, a exploração comercial da terra.” (FREIRE, 1967, p. 67).

Deste modo, entende-se, segundo Silva (2012), que Portugal não deixou de lado a questão educacional em Timor por falta de interesse, mas sim, proporcionou essa situação de grande analfabetismo no país. Lembrando que as políticas educacionais, como o próprio nome já diz, são ações políticas e, assim, são proporcionadas por um ou mais agentes com algum propósito.

Nesse 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).

Acerca disso, Belo (2020, p. 13-14) assegura que:

Depois de quase quatrocentos anos da presença portuguesa em Timor-Leste, contavam-se pelos dedos das mãos as escolas primárias. O interesse pelo desenvolvimento do ensino começou tardiamente. Na primeira metade do século XIX, havia três escolas: uma em Díli, outra em Oe-Cusse e outra em Batugadé. No tempo do Governador José Celestino da Silva (1894-1908), existiam escolas em Liquiçá, “Escola D. Carlos I; Maubara, escola masculina “Bispo Medeiros” e escola feminina “Rainha Dona Amélia”; e Baucau, escola feminina, “José Celestino da Silva. No ano de 1918, havia a escola regional em Alas, (Manufahi), escola municipal em Díli, Manatuto e Liquiçá. Em 1938, surgiu, em Díli, o Colégio-Liceu Dr. Vieira Machado Vieira para o ensino secundário.

Para se ter uma ideia acerca da escolarização promovida pela metrópole, Cunha (2001, p. 116) afirma que, em 1953, existiam apenas 39 escolas primárias, sendo que apenas 8 mil estudantes as frequentavam.

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 mil. No mesmo período, segundo dados do IBGE (2000 e 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.

Seguindo o desenrolar cronológico, Belo (2020, p. 14) afirma que:

Apenas na década dos anos 60, do século XX, o governo da Província deu grande impulso ao sistema educativo, abrindo escolas primárias nas sedes dos Posto Administrativos e Concelhos. Havia também escolas regidas por unidades militares. Por outro lado, os missionários dominicanos, que já nos finais do século XVI tinham contactos com alguns reinos de Timor, chegaram a fundar dois seminários menores, um em Oe-cusse e outro em Manatuto, mas nada mais.

Em 1963, a escolarização ligada ao ensino primário no país estava entre 10% e 15% nos distritos de Liquiçá, Bobonaro e Covalima; 15% e 25% em Ermera, Suro/Manufahi (atual município de Same), Manatuto e Viqueque; 35% a 45% em Baucau e Lautém e, no distrito de Díli, entre os 45% e 56%. De forma complementar, Cunha (2001, p. 182) destaca que “a difusão do ensino (...) foi lenta e tardia: em 1970-71, frequentavam a escola básica 28% das crianças em idade escolar; em 1972-73, aquela percentagem ascendia a 51%, para atingir em 1973-74, os 77%”.

Como forma de impulsionar o ensino da língua portuguesa, na década de 1970, houve um salto no que se refere ao número de escolas primárias, chegando a 456 e havendo, assim, 60 mil estudantes nestas escolas. Porém, o índice de analfabetismo beirava os 90% da população (CUNHA, 2001, p. 116).

Segundo Belo (2020, p. 15), em maio de 1974, foi fundada a Associação Social Democrática Timor, que, em setembro desse mesmo ano, foi renomeada para a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN). Nesse sentido:

(...) em agosto de 1975, o partido da FRETILIN passou a controlar todo território do antigo Timor Português, desde setembro até dezembro, altura em que se deu a invasão das forças armadas indonésias (7 de dezembro de 1975). Mesmo depois da queda da capital Díli e de outras cidades, como Baucau, Ermera e Maliana, a FRETILIN ainda exercia a sua influência junto das populações do interior, até 1978. (BELO, 2020, p. 15).

Em 28 de novembro de 1975, “a FRETILIN proclamou unilateralmente a independência de Timor-Leste e estabeleceu o seu primeiro governo” (BELO, 2020, p. 15), isto é, a República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Isso se deu pela necessidade de se constituir um governo com o intuito de resistir aos invasores, pois já se previa uma invasão.

Essa previsão ocorreu pelo fato de que as lideranças da FRETILIN tinham conhecimento das conversas que estavam sendo realizadas entre Hadji Mohamed Suharto (presidente indonésio na altura) e Gerald Ford (presidente estadunidense na altura), como pode ser visto no documento em anexo (ANEXO 1), de 5 de julho de 1975. Em linhas gerais, a conversa tratou do apoio militar estadunidense para a futura invasão, objetivando acabar com a “ameaça” comunista, mesmo que ela não existisse de fato, no sentido de implantar a estabilidade na região (CHOMSKY, 2000). É nesse sentido que, com a autorização secreta de Washington (CHOMSKY, 1999), Timor Leste foi o local de algumas das piores atrocidades da era moderna (CHOMSKY, 1999a), que gerou a morte de um terço da população nos 24 anos de invasão indonésia.

Dias depois, esse processo de independência foi interrompido pelos indonésios, que invadiram o país em 7 de dezembro de 1975, apoiados pelos EUA, Inglaterra e Austrália no contexto de Guerra Fria, caracterizado por um “despotismo descentralizado” (SANTOS, 2009). Isto é, os Estados Unidos da América (principal agente) realizaram, de forma indireta, a invasão no Timor-Leste (CHOMSKY, 2000, p. 37), utilizando-se de representantes regionais

geograficamente próximos a Timor-Leste, sendo denominado por Harvey (2010) como “*hegemons regionais*”. Estes, representados por Indonésia e Austrália.

Nesse sentido, segundo Harvey (2010, p. 16), “Análises bem completas do imperialismo americano estavam disponíveis nos anos 1960, tendo como foco particular o papel dos Estados Unidos na América Latina e no Sudeste Asiático.” (HARVEY, 2010, p. 16).

Desde então, é quase imediata a proibição do uso da língua portuguesa no ensino timorense, dando início ao uso da língua indonésia.<sup>1</sup> Desta forma, segundo Silva (2011a, 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.”

Sendo assim, o ensino, de modo geral, foi sempre 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 (ACÁCIO, 2006; GUNN, 2007).

Sobre esse contexto, cabe destacar um outro assunto abordado nas conversas realizadas entre Hadji Mohamed Suharto e Gerald Ford (ANEXO 1), que, obviamente, possuem uma íntima relação com os interesses de ajuda militar para a invasão do Timor-Leste. Durante as conversas, foi abordado sobre a necessidade de implantação da Pancasila junto com o processo de invasão, pois essa ideologia impunha “conjunto de valores e exigências que determinavam a pertença de indivíduos e coletividades à unidade político-administrativa que o Estado-Nação indonésio representava” (SILVA, 2007, p. 216). Ou seja, objetivava submeter os timorenses à aceitação da anexação territorial de Timor-Leste na Indonésia, em sua essência a Pancasila excluía qualquer possibilidade de atividade política de oposição, mirando justamente na FRETILIN. Nesse sentido, Silva (2007, p. 2016) afirma que a Pancasila refere-se à:

(...) pertença à República Indonésia (...) pela afirmação dos seguintes princípios de Estado: 1) crença num Deus supremo; 2) justiça civilizadora entre os povos; 3) unidade da Indonésia; 4) democracia através da deliberação e do consenso entre representantes e 5) justiça social para todos. No que diz respeito ao primeiro princípio, o Estado obrigava todos a professarem uma fé religiosa monoteísta, a qual se encontrava registrada na carteira de identidade. Diante de tal exigência, a população timorense logo aderiu ao catolicismo, mesmo que em muitos casos somente formalmente.

---

<sup>1</sup> Destaca-se que, um importante ator da difusão da Língua Portuguesa no Timor-Leste, foi a Igreja Católica. Esta que respondia ao Vaticano e não a Jacarta. A ilustração desse contexto, pode ser visto no episódio ocorrido em 1983, em pleno regime indonésio, quando a Escola Portuguesa localizada em Díli, foi reaberta oferecendo cursos na Língua Portuguesa, fora do currículo nacional proposto pelos indonésios. (GUNN, 2007, p. 51)



Ela se caracteriza como imposição ideológica. E foi assim que o governo indonésio “entrou com todo o aparato da mídia de massa, incluindo apresentação de filmes, exposições, mídia impressa, rádio e televisão, sem mencionar a imposição da nova língua e de um novo conceito de Estado ao povo timorense.” (GUNN, 2007, p. 50). Nesse sistema de controle da informação, só era autorizado o uso de livros na língua indonésia que tivessem relação com os conteúdos curriculares, até pelo fato de que a Educação era ponto-chave do projeto indonésio. Diferentemente da visão portuguesa, os indonésios iniciaram um investimento na educação, com o intuito de fortalecer desde a educação primária até o ensino superior, porém de forma controlada (GUNN, 2007; SHOLEH, 2014).

Em contraponto, em meio a luta pela restauração da independência, inicia-se um processo de Educação Popular em Timor, mais especificamente no que se refere à Pedagogia Maubere, sendo esta realizada pelo programa de educação alternativo da FRETILIN entre os anos 1974 e 1999 (SILVA, 2011, p. 3). Essa pedagogia se destaca pelo uso de formas alternativas de educação e ação, utilizando-se de conhecimentos populares e outros advindos da ciência ocidental, que se aproximam muito do que se entende por Tecnologia Social na perspectiva de Dagnino (2009), Novaes e Dias (2009) e Thomas e Santos (2016). Como exemplos práticos dessa pedagogia, destacam-se como principais: a campanha de alfabetização que utilizava de conceitos e recursos locais juntamente com o uso dos Temas Geradores de Paulo Freire (1997) e as escolas populares de saúde, que eram voltadas para a produção de medicamentos e para a formação de paramédicos, através de conhecimentos locais sobre plantas, conhecimento medicinal local (SILVA, 2012).

Com a conquista da restauração da independência, Timor-Leste se torna a primeira democracia estabelecida no século XXI e, como resultado histórico de todo esse processo de invasão, constata-se diversos reflexos na sociedade timorense, dentre eles, na educação.

Assim, acrescenta-se que 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>; Indonésia, no período da Guerra Fria, sendo que neste momento, Estados Unidos da América do Norte e a Austrália possuem relevantes papéis: o primeiro fornecendo armamentos e o segundo com o interesse no petróleo presente no mar do sul de Timor.

---

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

Baseando-se em Santos (2009), esse processo histórico de invasões, que resultou nas várias formas de imposição citadas acima, objetivando a exploração territorial timorense, alude-se ao paradigma da apropriação/violência. Isto significa que a “apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2009, p. 29). Assim, essa violência não é apenas física, mas também cultural e humana. Como exemplos desse processo de violência, é possível destacar o massacre de um terço da população leste-timorense, a apropriação do petróleo e das terras de Timor, até a imposição linguística praticada pelos governos de Portugal e Indonésia.

Com isso, parte-se do pressuposto de que as invasões ocorridas no Timor-Leste são contradições históricas, isto é, “situações-limites” (FREIRE, 1997) enquadradas em determinada “unidade epocal”<sup>3</sup> (FREIRE, 1997).

Diante desse quadro, surge o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS) – sujeitos da presente pesquisa desde o mestrado -, com o intuito de realizar uma denúncia em relação ao *status quo* e, ao mesmo tempo, construir algo junto com o outro, ou seja, uma nova forma de economia estabelecida no âmbito da solidariedade, buscando favorecer a construção ou consolidação da emancipação dos envolvidos, em especial, do Povo Maubere.<sup>4</sup> A presente denúncia se constrói em contraponto aos séculos de opressão proporcionados por uma educação “bancária” (FREIRE, 1997) que não se baseava nas reais necessidades (percebidas) dos educandos. Destaca-se que a formação dessa escola surgiu inicialmente como demanda do movimento social do campo União dos Agricultores de Ermera (UNAER) em parceria com o Instituto de Estudos de Paz e Conflito<sup>5</sup> da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), no sentido de construir uma escola diferente. Construir na denúncia o diferente, isto é, o anúncio da emancipação, conforme Borja da Costa apontou na letra da música “Pátria, Pátria” (ANEXO 2), que se tornou hino de Timor-Leste: “Terra livre, povo livre” (COSTA, 2007). Algo que buscasse valorizar uma solidariedade indígena timorense, como uma alternativa às necessidades básicas do dia-a-dia, como a produção de alimentos na busca pela soberania alimentar, acesso à terra, desenvolvimento da agricultura camponesa leste timorense, etc.

Nesse sentido, foram constatadas, durante a formação do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS), práticas locais que se aproximam muito do que se entende por Tecnologia Social, entendidas aqui como formas de intervenção no real, isto é, formas de

---

<sup>3</sup> Compreendido aqui como determinado contexto.

<sup>4</sup> Povo de Timor-Leste.

<sup>5</sup> Também conhecido como *Peace Conflict Studies Center*, sendo que na presente tese será chamado de *Peace Center*, já que é desta maneira que os camponeses da UNAER a chamam.

conhecimentos camponeses e indígenas, que utilizam de uma ciência contra-hegemônica (SANTOS, 2009, p. 49). Essa utilização, por meio de uma solidariedade indígena (Fulidaidai e Slulu), parte de práticas do cooperativismo local, manifestando-se desde a produção agroecológica de café e alimentos diversos, até a construção de casas para a comunidade com a renda advinda do comércio équo solidário, ligado, sobretudo, à exportação de café.

Entende-se aqui, que a manifestação da Tecnologia Social em Timor-Leste se dá historicamente por meio de práticas solidárias, fazendo-se necessária a compreensão desse processo por meio da educação ligada à práxis. Esta, que hoje se materializa através do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS). Destaca-se que para a formação dessa escola, houve uma parceria com a Cooperação Brasileira (PQLP/CAPES)<sup>6</sup>, e há a parceria com o Instituto de Estudos de Paz e Conflito Social da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), além da ONG Kdadalak Sulimutuk Instituto (KSI), podendo-se inferir que há uma intrínseca relação entre o conhecimento local e acadêmico (ciência moderna). Nessas condições, é benéfica a utilização dos Estudos de Ciência Tecnologia e Sociedade (ECTS) latino-americanos, juntamente com as Epistemologias do Sul e dos estudos advindos das epistemologias do Sul, como forma de compreender essa relação.

Com relação ao problema da presente pesquisa, tem-se a relação entre Tecnologia, Economia e Educação Popular camponesa em Timor-Leste, mais especificamente ligada à escola do campo denominada Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, no município de Ermera. Desta forma, partindo do pressuposto de que a escola influencia a sociedade e a sociedade influencia a escola de forma dialética, qual seria o papel do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu na construção de tecnologias ligadas à agricultura no Timor-Leste? Como se dá essa utilização/construção na escola? Estaria essa escola efetivamente ligada às formas alternativas e libertadoras de tecnologia e economia, ou apenas reproduzindo formas convencionais de tecnologia e economia? Como se dá a relação problema/não-problema entre camponeses e agentes externos - pesquisadores, ONGs e demais instituições - acerca da tecnologia?

Para melhor compreender essa problemática, fez-se necessário entender historicamente a Educação Popular em Timor-Leste, através da Pedagogia Maubere (mesmo que não seja o foco da presente tese), bem como o processo de formação do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu e a sua relação com os conceitos de Tecnologia e Economia, partindo das Epistemologias do Sul e dos Estudos Sociais de Ciência Tecnologia e Sociedade latino-americanos, sem deixar

---

<sup>6</sup> PQLP – Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa. A Cooperação Brasileira em Timor-Leste está em *stand by* desde o ano de 2016, em função da não intenção de realização de cooperação sul-sul.

de lado o papel da universidade e demais envolvidos na complexa “educação timoriana” (SILVA, 2014).

Destaca-se que a Tecnologia Social, entendida em Timor-Leste como Tecnologia Fulidaidai-Sulu, está intimamente ligada a práticas econômicas solidárias (Economia Solidária), intitulada em Timor-Leste como Economia Fulidaidai-Slulu, estando essas manifestações relacionadas a uma educação que requer uma cultura para a cooperação, ou seja, baseada nos princípios de solidariedade, por meio do diálogo e do trabalho conjunto (*servisu hamutuk* na Língua Tétum<sup>7</sup>).

O objetivo geral deste trabalho é, pois, compreender a relação existente entre Tecnologia, Economia e Educação Popular no contexto dos camponeses de Timor-Leste, tendo como foco principal o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS) e, por consequência, o movimento social do campo, denominado União dos Agricultores de Ermera, já que este último é o principal idealizador dessa escola do campo junto com o Instituto de Estudos de Paz e Conflito Social da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Em outras palavras, objetiva-se compreender o papel dessa escola na construção de Tecnologias Sociais ligadas à Economia Solidária em Timor-Leste (Fulidaidai-Slulu).

Especificamente, buscou-se compreender os conceitos e possibilidades da Tecnologia Social no contexto leste-timorense através das práticas camponesas ligadas à União dos Agricultores de Ermera (UNAER), como construção sociotécnica contra-hegemônica; analisar criticamente a construção/utilização social das tecnologias por meio do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu; compreender a relação entre ciência moderna e conhecimentos populares, objetivando entender como se dá a relação problema/não-problema para as comunidades camponesas, sobretudo, àquelas ligadas à UNAER e, conseqüentemente, para o IEFS; Contribuir para a produção científica e para a emancipação das comunidades locais em Timor-Leste, bem como para o desenvolvimento de tecnologias alternativas ligadas à Educação Popular no país, já que se parte, aqui, de uma pesquisa na perspectiva pós-abissal; contribuir com o desenvolvimento da solidariedade Fulidaidai-Slulu como uma proposta societária, desde a escala micro para a macro do país em relação à produção de alimentos com base agroecológica.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a presente pesquisa vem sendo realizada desde 2013, quando participei de atividades junto ao Programa de Qualificação de Docentes e

---

<sup>7</sup> Língua oficial de Timor-Leste ao lado da língua portuguesa.

Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES), na qualidade de Professor da Cooperação Brasileira em Timor-Leste.

Em 2013, juntamente com alguns colegas do PQLP/CAPES, fui convidado para participar da construção curricular do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS), no Município de Ermera, pelo Dr. Antero Benedito da Silva - professor e diretor do Instituto de Estudos de Paz e Conflito Social (*Peace Center*)<sup>8</sup> da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) e diretor da Organização não-governamental (ONG) *Kdadalak Sulimutuk Instituto* (KSI). Assim, a construção do IEFS contou com a participação institucional do PQLP/CAPES, *Peace Center*, KSI e UNAER.

Foi praticamente um ano e meio de acompanhamento até o início das aulas em 2015. A ideia para a construção da escola, surgiu junto com a formação da própria UNAER em 2010<sup>9</sup>, sendo, então, iniciado o processo de construção da escola no início de 2013 pela UNAER em parceria com *Peace Center* e KSI. No segundo semestre de 2013, estabeleceu-se a parceria com a cooperação brasileira (PQLP/CAPES).

É importante destacar que a UNAER vem buscando colocar em prática o ressurgimento da educação popular no Timor-Leste, com base no contexto pré-independência (década de 1970), ou seja, no contexto de resistência contra os invasores indonésios entre 1975 e 1999, denominado, por Silva (2011, 2012), como Pedagogia Maubere.

Nesse segundo semestre de 2013, foram realizadas participações em assembleias e discussões diversas ligadas ao principal movimento social do campo do país (UNAER), mediados por membros da UNAER em parceria com KSI e *Peace Center*. Durante esses acompanhamentos, não houve uma participação vertical por parte de nós estrangeiros, mas sim, uma participação que buscou muito mais ouvir, para que assim pudesse haver a construção curricular dessa escola do campo, de forma condizente com a prática da Tecnologia Social (DAGNINO, 2009; SANTOS, THOMAS, 2016), ou, mais especificamente, de maneira condizente com a perspectiva Fulidaidai-Slulu. É nesse sentido que Freire (1981, p. 36) afirma que, “devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática.” E, desta forma, o “significado da pesquisa não pode, portanto, ser divorciado do efeito

---

<sup>8</sup> Na língua Tétum, o Instituto de Estudos de Paz e Conflito é compreendido como *Instituto ba Estudu Dame no Konflitu Sosial* (IEDKS).

<sup>9</sup> De forma semelhante, é importante destacar que a relação entre luta e educação esteve presente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde a sua formação. A grande diferença é que a educação ligada ao MST surge através da infância. No caso da União dos Agricultores de Ermera (UNAER), a demanda primeira surge voltada aos adultos na perspectiva de ensino especializado.

que ela tem no que respeita a enformar a ação social” (D’SOUZA, 2010, p. 164), até porque, “toda a teoria implica uma prática, seja ela de que tipo for; inversamente, toda a prática é enformada por alguma teoria, seja ela explícita ou implícita.” (D’SOUZA, 2010, p. 157).

Visando a emancipação, o processo de construção curricular – que teve início em 2013, mas sofreu reformulações até o ano de 2017 -, somente foi possível a partir da compreensão de como os camponeses de Ermera veem a realidade, fazendo necessário que a ação técnica demandasse de mim a compreensão que dela estejam tendo os camponeses (FREIRE, 1981, p. 35).

De agosto de 2017 a janeiro de 2018, tendo nova oportunidade de retorno ao país asiático por meio do Projeto de Mobilidade Internacional (AULP/CAPES), na qualidade de doutorado “sanduíche”, pude, novamente, realizar atividades junto ao IEFS. Porém, desta vez, como docente dessa escola do campo, sendo o único estrangeiro a exercer atividade de docência direta nessa escola.

Foi, então, trabalhada a disciplina “Educação Popular”, objetivando realizar apontamentos históricos acerca da educação popular no Timor-Leste e no Brasil, sobretudo relacionadas aos movimentos sociais do campo na luta pela terra, já que a UNAER está ligada à via campesina e, conseqüentemente, ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Também, buscou-se desenvolver aspectos da pedagogia freireana ligada à Educação Popular, já que Paulo Freire foi e vem sendo uma importante influência na Educação Popular de Timor-Leste e do Brasil. Nisso, buscou-se discutir acerca dos saberes locais, tidos como uma “ciência local” (Antero – entrevista – Janeiro/2015), com destaque para o desenvolvimento da Tecnologia Social que vem sendo desenvolvido pelos camponeses de Timor-Leste.

Paralelamente, foram realizadas atividades de campo em duas ONGs: uma local (KSI) e outra internacional. Procurou-se compreender os limites e possibilidades de ações tecnológicas junto aos camponeses de Timor-Leste, especialmente, no município de Ermera, além da participação em encontros e assembleias para a formação do movimento social do campo, o Movimento Popular Reforma Agrária de Liquicá (MPRAL), no município de Liquicá, juntamente com o KSI e a UNAER<sup>10</sup>.

Portanto, a presente pesquisa se insere, em seu aspecto geral, no que se denomina comumente como pesquisa qualitativa. Em um estudo qualitativo “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atuação especial pelo pesquisador. Nesses estudos há

---

<sup>10</sup> Todas essas atividades serão detalhadas no desenrolar da tese.

sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as situações que estão sendo focalizadas. Ao considerarmos os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

Assim, buscou-se realizar uma pesquisa na perspectiva pós-abissal apontada, principalmente, por Santos (2019), perpassando pelos métodos de pesquisas alternativas propostas por Freire (1981), pela pesquisa participante proposta por Brandão e Borges (2007), bem como por D’Souza (2010) no que se refere à pesquisa ativista.

Cabe destacar que o aspecto participante da presente pesquisa caminha no mesmo sentido que Freire (1981), denomina como métodos de pesquisa alternativa, através da ação e, no mesmo sentido que D’Souza (2010), denomina como pesquisa ativista no sentido da revolução na era da globalização.

Ainda que no seu aspecto geral seja um estudo qualitativo, não serão deixados de lado os aspectos quantitativos no que eles se refiram e sejam de relevância para a pesquisa empírica e teórica.

Como reflexão teórica, realizou-se levantamento e aprofundamento teórico em temas como: Epistemologias do Sul (MENESES, 2019; SANTOS, 2010; SANTOS, 2018; SANTOS, 2018a; SANTOS, 2019); Economia Solidária, Empreendimentos Solidários, Tecnologias (de modo geral) e Tecnologia Social (BAZZO, PEREIRA, LINSINGEN, 2016; DAGNINO, 2008; DAGNINO, 2009; NOVAES, DIAS, 2010; THOMAS, FRESSOLI, 2010; THOMAS, SANTOS, 2016); Educação Popular (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009; FREIRE, 1981; FREIRE 1997; FREIRE, 2010; FREIRE, NOGUEIRA, 2014); Educação Popular em Timor-Leste e História de Timor-Leste a partir da década de 1970 do século passado (SILVA, 2011; SILVA, 2012; URBAN, 2016; URBAN, 2019).

Além disso, tem-se, como base, a análise detalhada das entrevistas realizadas durante a pesquisa de mestrado e utilização da dissertação como um todo, já que a presente tese deriva da minha pesquisa de mestrado, havendo atualizações e releituras sob o olhar da experiência docente na escola, por meio de uma metodologia pós-abissal entre 2013 e 2015, e depois de 2017 ao início de 2018.

Dentre os entrevistados, destacam-se o Professor Antero Benedito da Silva (Professor da Universidade Nacional de Timor Lorosa’e, diretor do Peace Center e da ONG KSI, idealizador e criador do IEFIS); Maun Leo (Leonardo Soares – Membro da UNAER, criador e

professor do IEFS); Mana Uka (Elsa Araújo Pinto – fundadora, diretora e professora do IEFS); Maun Alberto (Presidente da UNAER, professor e fundador do IEFS); Maun Amaro (Secretário da UNAER, ex-presidente da UNAER e idealizador do IEFS); Maun Miro (Membro da UNAER e fundador do IEFS). Por fim, acerca da estrutura desta tese, ela está dividida em sete capítulos.

Após a Introdução do presente trabalho, mais especificamente no segundo capítulo, realizou-se uma reflexão acerca da Educação Popular no Timor-Leste, com base no passado para se entender a Educação Popular do presente. Ainda neste capítulo, como ele é um pré-requisito para se compreender o restante do trabalho, mas não o foco principal, foi realizada uma síntese de caráter descritivo;

O terceiro capítulo buscou realizar alguns apontamentos acerca da luta pela terra no Timor-Leste, bem como apresentar formação da União dos Agricultores de Ermera (UNAER), para que seja possível compreender a formação do IEFS;

O quarto capítulo buscou realizar uma discussão teórico-conceitual acerca das tecnologias, bem como compreendendo-as junto ao campo leste-timorense e de Ermera, utilizando-se da tradução intercultural, sem deixar de lado a agroecologia;

Em seguida, o quinto capítulo objetivou apresentar a formação do IEFS por meio do embasamento teórico da pesquisa pós-abissal, já que a investigação, de modo geral, é baseada nos métodos de pesquisa alternativa.

No sexto capítulo foi apresentado a matriz curricular da presente escola, de forma detalhada, com destaque para minha experiência junto à disciplina Educação Popular, como também para a educação tecnológica;

E, por último, no capítulo sete, foi realizada uma reflexão teórica que parte do que foi discutido nas disciplinas da escola, acerca da produção social do espaço, na sua relação com a tecnologia como base para o desenvolvimento local e nacional.

Com base nas discussões realizadas junto à UNAER, assim como com os educadores e educandos do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, chegou-se à conclusão de que a manifestação da Tecnologia Social praticada pelas camponesas e camponeses de Ermera, pode ser denominada como Tecnologia Fulidaidai-Slulu, já que a sua prática acontece juntamente com a Economia Fulidaidai-Slulu.

Sua construção e utilização é feita por meio da adequação sociotécnica, tal qual por meio da própria construção social da tecnologia, com base nos próprios saberes camponeses na relação com os saberes advindos da ciência moderna, constituindo, assim, parte de uma ciência



pós-abissal, numa perspectiva contra-hegemônica. E é nesse sentido, no desenvolvimento dessa tecnologia, na perspectiva de uma educação libertadora, que o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu tem atuado.

Sendo a presente pesquisa parte de algumas experiências, apesar de no seu aspecto geral o trabalho ter sido escrito na terceira pessoa, em alguns momentos, senti a necessidade de externalizar minhas experiências na primeira pessoa.

## 2 EDUCAÇÃO POPULAR NO TIMOR-LESTE: UMA SÍNTESE HISTÓRICA SOBRE UM PASSO RECENTE

No período que antecede 1975, a principal luta dos agricultores e demais setores da sociedade leste-timorense, era uma: a luta pela conquista da independência. Tal luta englobava, ainda, as lutas pelo acesso à terra e pela alfabetização, já que nesse período, em especial no distrito de Ermera, a Sociedade Agrícola Pátria e Trabalho (SAPT)<sup>11</sup> utilizava as terras do município e do país para o cultivo do café, fazendo com que os timorenses trabalhassem num regime de quase escravidão no lugar em que, outrora, foram donos (URBAN, 2017).

No período após 1975, ou seja, após a invasão indonésia, a luta primordial era para que houvesse a restauração da independência da República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Nesse contexto, tanto as lutas pela terra, como as lutas contra o analfabetismo, estiveram internalizadas com foco na conquista da independência. Destaca-se o papel da empresa *P. T. Demok Hernandes International* como responsável pelo monopólio da terra durante o regime indonésio, pois explorava a situação economicamente, através da produção cafeeira, fazendo dos timorenses seus “funcionários” nos mesmos moldes da SAPT. Acerca da Educação, diferentemente do período de colonização portuguesa, houve uma extensa política educacional, porém, esta encontrava-se ligada a um processo em que se priorizava uma educação “bancária” (FREIRE, 1997) e integracionista<sup>12</sup> e, portanto, uma educação aquém do que se entende por crítica.

Estando Timor associado a um contexto de lutas pela libertação nacional, o professor Antero afirma, em entrevista, que a “*Educação Popular em Timor tem várias dimensões, vários teóricos, vários fundamentos de teoria*”<sup>13</sup> (Antero – entrevista – janeiro/2015). Essas dimensões da Educação Popular permeiam desde a campanha de alfabetização realizada pela FRETILIN, até a produção de medicamentos ligada à formação de pessoas para atuarem na guerrilha como enfermeiros (SILVA, 2015).

Para compreender todo o processo educacional realizado pela FRETILIN no contexto que abrange a luta pela independência contra Portugal (pouco antes de 1975) e a luta pela restauração da independência, é necessário iniciar-se, aqui, pelo “termo ‘educação popular’,

---

<sup>11</sup> Empresa portuguesa responsável pela exploração do café em Timor-Leste e pelo início do processo de concentração de terras nas mãos de estrangeiros.

<sup>12</sup> Integração de Timor na Indonésia, autodenominados como “Pátria mãe”.

<sup>13</sup> A língua portuguesa no Timor está em formação e, portanto, possui características próprias. (RAMOS et. al., 2015)

que descreve [de forma geral] o programa de educação alternativo da FRETILIN realizado entre 1974 e 1999.” (SILVA, 2011, p. 3, tradução nossa).

Segundo Silva (2014, p. 40, tradução nossa), tais influências estão permeadas pela “teoria de classe de Karl Marx: camponês contra latifundiário (...); classe burguesa e classe do proletariado no sistema capitalista; e colonizado contra colonialistas no sistema colonial.” Em outras palavras, buscou-se desenvolver uma teoria anticolonial, baseada, sobretudo, nos escritos de Amílcar Cabral, Mao Tsé-Tung e Paulo Freire, e, também, nas práticas realizadas pelo PAIGC, em Guiné-Bissau, Cabo Verde e pela Teologia da Libertação no contexto da América Latina (SILVA, 2014, p. 40).

*Essas teorias foram introduzidas pela FRETILIN através de escolas populares, em reuniões populares, reuniões de massas e sistematicamente foi desenvolvido em base de apoio escolas políticas destinadas a formação da liderança da FRETILIN – CEFORPOL<sup>14</sup>, orientado pelo DOPI (Departamento Orientação Política Ideológica) do partido (1976 a 1978). (Antero – entrevista – janeiro/2015).*

Assim, pode-se dizer que se trabalhava em frentes distintas neste processo de Educação Popular. Em um primeiro momento, houve o início da campanha de alfabetização, que englobava pressupostos teóricos ligados a um ensino de conscientização política. Em um segundo momento, houve a própria escola de formação política, que partia dos mesmos pressupostos, mas tinha como público-alvo lideranças da FRETILIN, militares e alguns jovens já alfabetizados, incluindo aqui, as escolas populares de saúde.

A influência de Paulo Freire, foi aquilo que deu grande suporte à campanha de alfabetização realizada pela FRETILIN, englobando um trabalho de base, que se utilizava de práticas culturais do povo<sup>15</sup>, com o uso de temas geradores<sup>16</sup>, visando uma educação direcionada para a emancipação que, no caso de Timor, concretizar-se-ia através da libertação nacional contra Portugal, em um primeiro momento, e, posteriormente, contra o regime indonésio no sentido da restauração da independência (URBAN, 2017). Desta forma, segundo o Programa Político da FRETILIN de 1974, “para constituirmos um Timor verdadeiramente

---

<sup>14</sup> Centro de Formação Política da FRETILIN: escola para formação política de guerrilheiros e civis, com intuito de discutir acerca da necessidade de libertação no sentido da emancipação de Timor-Leste.

<sup>15</sup> Ler FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

<sup>16</sup> Tema Gerador surge como a própria compreensão coletiva do educando ligada a sua realidade, questionando-a como determinante do atual estágio do capitalismo. Para realização na prática, o Tema Gerador requer um processo de investigação, denominado como *investigação temática*. Nesse processo, ocorrem levantamentos de “situações-limites”, a partir das contradições presentes nas falas, resultando num processo educativo que seja baseado em problemas reais que, atendam as reais necessidades dos educandos e da comunidade de forma geral. (FREIRE, 1997).

livre e independente, é necessário que todos, homens, mulheres, velhos, jovens, crianças, todos saibam ler e escrever.” (FRETILIN, 1974, p. 19).

A influência de Mao Tsé-Tung se deu com o trabalho de base realizado pela FRETILIN com o apoio da União dos Estudantes de Timores (UNETIM). Esse trabalho ocorreu nas bases de apoio que lutavam pela independência e, logo depois, na resistência contra a invasão indonésia. Nessas escolas, localizadas próximas às aldeias, encontravam-se integrantes das Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste (FALINTIL) e a população civil, em geral, incluindo os trabalhadores e trabalhadoras da agricultura<sup>17</sup> e suas famílias.

Nesse trabalho de base, houve também a influência de Amílcar Cabral, através do PAIGC, aprendido, quando em Portugal, os estudantes da Casa dos Timores tiveram contato com integrantes desse partido político africano (SILVA, 2014, p. 40)<sup>18</sup> e com a obra de Amílcar Cabral intitulada *Pedagogy of the Liberation Struggle*. Desta forma, as bases de apoio em Timor-Leste foram influenciadas por Mao Tsé-Tung e Amílcar Cabral, considerando a Educação como uma arma política (SILVA, 2011).

É relevante ressaltar que, dentre as práticas realizadas pelo PAIGC<sup>19</sup>, almejou-se um desenvolvimento da agricultura, da saúde e da luta contra o analfabetismo (SILVA, 2011, p. 84, tradução nossa). De forma semelhante, o mesmo ocorreu em Timor-Leste, com suas peculiaridades inerentes à educação timorense ligada à libertação nacional, denominada como Pedagogia Maubere.

Nesse sentido, em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (1977, p. 20) destaca que não se deve pensar:

(...) a alfabetização de adultos em si mesma, reduzindo-a a um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado, ver e ouvir, indagar e discutir, partindo embora do Comissariado de Educação, teriam de prolongar-se a outros comissariados, ao Partido, incluindo as suas organizações de massas.

Nessa educação baseada na prática, os estudantes foram sujeitos primordiais para que esse processo de Educação Popular pudesse acontecer. Assim, destaca-se uma educação

<sup>17</sup> Buscou-se nesse momento não tratar o termo rural, já que a concepção de rural e urbano difere da ocorrida no Brasil, por exemplo. Fica aberto aqui, um aprofundamento maior na temática em pesquisas posteriores sobre a relação entre urbano e rural.

<sup>18</sup> “De acordo com Abílio Araújo, foi através do MRRP que os alunos da Casa dos Timores aprenderam sobre Amílcar Cabral do PAIGC e sobre os movimentos anti-coloniais na África.” (SILVA, 2011, p. 60, tradução nossa)

<sup>19</sup> “Os escritos de Cabral são importantes porque os movimentos de libertação nacional teorizaram o papel de suas lutas num período prévio as formações realizadas pela FRETILIN.” (SILVA, 2011, p. 79, tradução nossa)

política intimamente ligada com a formação de uma consciência politizadora “para além de um limite mínimo que é a consciência das suas necessidades” (CABRAL, s/d, p. 84). Deste modo, a Educação Popular timorense, embasada nos pressupostos teóricos destacados acima, resultou de uma série de influências teóricas distintas com o intuito de criar uma educação contextualizada a Timor, sendo denominada como Pedagogia Maubere (SILVA, 2011; 2012; 2014).

De forma geral, percebe-se que, em todo esse contexto histórico de educação popular, destaca-se a dialeticidade existente entre o pensamento abissal e o pensamento pós-abissal. O primeiro se refere ao pensamento advindo de uma cultura ocidental que se coloca como sendo a superioridade da sapiência, isto é, o universo existente, os civilizados, que foi imposto pelos invasores. Já o segundo, diz respeito a uma “ecologia de saberes”, buscando uma superação da hierarquia de saberes, sendo que determinado conhecimento pode ser válido para determinada sociedade, mas não para outra (SANTOS, 2018).

O pensamento abissal pode ser entendido no contexto colonial timorense, por meio da apropriação/violência. As sociedades metropolitanas - Portugal, Indonésia, Austrália e E.U.A. – utilizaram-se dessa dicotomia apropriação/violência, para a exploração econômica do território de Timor-Leste, utilizando-se da força, impondo suas línguas, culturas e pedagogias, com o objetivo de apropriação do petróleo e da produção de café, além da própria anexação espaço-territorial.

Em contrapartida, internamente a uma luta de resistência contra os invasores indonésios, em especial de 1975 a 1999, houve a formação de escolas de educação popular, que podem ser entendidas por meio de um pensamento pós-abissal, aproveitando-se do que Santos e Meneses (2010) denominam como “ecologia de saberes”. Em outras palavras, o pós-abissal é tido como o contra-hegemônico, que visa a horizontalidade entre os saberes (ecologia de saberes). Considera-se como válido, aqueles conhecimentos/saberes que suprem as necessidades de determinada sociedade para determinada situação, como foi o caso da utilização da ciência moderna em consonância com alguns dos saberes tradicionais indígenas sobre plantas locais para a obtenção de medicamentos e sequente formação de paramédicos que auxiliam na guerrilha e, também, o processo de alfabetização que se utilizou de conhecimentos externos, mas tendo como base as práticas culturais do Timor-Leste. Nas palavras de Santos (2009, p. 49), essas práticas advêm da “riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis.”

Em linhas gerais, essa educação popular aqui caracterizada, resulta de influências externas a Timor-Leste, de contextos semelhantes e, ao mesmo tempo, distintos, mas que foram adaptadas e repensadas para o contexto social, espacial e temporal de Timor-Leste.

Assim, o presente capítulo objetiva realizar apontamentos acerca da educação popular no Timor-Leste no contexto da resistência contra os invasores indonésios, com destaque para a campanha de alfabetização liderada pela FRETILIN, bem como a externalizar as escolas populares de saúde e demais experiências acerca da educação popular.

Cabe destacar que as duas seções do texto compõem um estudo historiográfico que tem como dados fontes distintas - dados provenientes da literatura e dados empíricos oriundos das entrevistas<sup>20</sup>.

## 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Internamente ao sistema colonial português em Timor-Leste, os autores timorenses consideram que o analfabetismo foi uma arma política utilizada pelos portugueses com o intuito de manter os timorenses calados, sem questionar o sistema opressor (SILVA, 2012). Nas palavras de Nicol (*apud* SILVA, 2012, p. 1, tradução nossa) “uma luta contra o analfabetismo é uma luta contra a ignorância. O Estado colonial utilizou-se do sistema educacional para polarizar a criatividade do povo e sufocar a cultura timorense”. Esse fato pode ser explicado pela seguinte afirmação:

A segmentação básica da sociedade colonial entre ‘civilizados’ e ‘selvagens/indígenas’, conferiu consistência ao colonialismo enquanto epistema, transformando os autóctones em objetos naturais, situando-os num tempo-espaço temporalmente indeterminado, mas ainda assim periférico, sobre quem urgia agir, para ‘introduzir’ na ciência, sinónimo do espaço-tempo único moderno. (MENESES, 2010, p. 226).

Essa ontologia de opressão cultural sobre outros mundos surge da experiência de dominação sobre os outros homens (DUSSEL, 1977, p. 10), pois, partindo da compreensão de Dussel (1977, p. 9-10) acerca da opressão da periferia colonial e neocolonial, para os invasores, os povos locais (como é o caso dos timorenses) são apenas a “mão-de-obra, se não irracionais, ao menos ‘bestiais’, incultos – porque não têm a cultura do centro – selvagens... subdesenvolvidos.” Em outras palavras, Meneses (2010, p. 226) afirma que, para os

---

<sup>20</sup> Realizadas na língua Tétum – oficial em Timor-Leste ao lado da língua portuguesa.

invasores/exploradores da terra alheia, os povos locais são “(...) a própria encarnação da desordem, simbolizada pelo seu sofrimento moral, degradação física e mundo desordenado.” É nesse sentido que se faz “necessário” colonizar esses povos.

Essa questão foi comumente utilizada pela FRETILIN para caracterizar o sistema educacional colonial promovido pelos colonialistas (invasores portugueses), em meados da década de 1970 (SILVA, 2020, p. 20-21).

Como forma de combater essa opressão, a partir de 1975, tanto o Projeto Político da FRETILIN, como a própria constituição da RDTL, em seus documentos, focaram na necessidade de uma campanha de alfabetização<sup>21</sup>. O primeiro documento destaca a necessidade de uma “grande campanha de alfabetização num ensino verdadeiramente libertador, que irá libertar o nosso povo dos 500 anos de obscurantismo<sup>22</sup>” (FRETILIN, 1974, p. 14). De forma complementar, o segundo documento destaca que “A RDTL propõe a realização de uma grande campanha contra analfabetismo e ‘obscurantismo’ e trabalha para proteger e desenvolver a cultura (timorense) como um importante instrumento de libertação”. (RDTL, 1976 *apud* SILVA, 2020, p. 21, tradução nossa); isto é, a cultura timorense é tida aqui como uma resistência epistemológica que almeja a libertação nacional.

Em se tratando de desenvolvimento cultural, destaca-se a influência de Paulo Freire na educação realizada com a campanha de alfabetização proporcionada pela FRETILIN. Tal campanha objetivava a proposição política de combate ao “obscurantismo”, através de uma campanha de massa<sup>23</sup>, considerando a importância dos conhecimentos indígenas ou populares (tradicionais) como potencialmente revolucionários, semelhantemente à educação realizada por Amílcar Cabral no Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) (SILVA, 2011). A Constituição da RDTL já destacava a cultura timorense como “um importante instrumento de libertação nacional” (RDTL *apud* SILVA, 2012, p. 1, tradução nossa).

Nesse sentido, Paulo Freire foi a principal influência da educação ligada à alfabetização em Timor-Leste (Antero – entrevista – janeiro/2015). Assim, foi promovida pela FRETILIN-

---

<sup>21</sup> “O programa de alfabetização, preparado em Maio de 1974, foi implementado pela primeira vez em Janeiro de 1975” (CAVR, 2006, p. 17)

<sup>22</sup> A FRETILIN define o “obscurantismo” como a maior causa das injustiças sociais e da contínua colonização realizada em Timor, sendo combatido com a promoção de uma educação de massas de caráter alternativo. (SILVA, 2012, p. 8). Para maior aprofundamento, ler URBAN, Samuel Penteadó. 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.

<sup>23</sup> “(...) *mass literacy campaign*” (SILVA, 2012, p. 1)

RDTL, de forma sistemática no desenvolvimento da educação, a partir de 1974, nas bases da Resistência o uso de Palavras e Temas Geradores (SILVA, 2011, p. 212, tradução nossa).

Segundo o relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (CAVR), mais especificamente no capítulo 5 (Resistência: Estrutura e Estratégia), o processo educativo realizado pela FRETILIN:

(...) levou a efeito programas de alfabetização recorrendo aos métodos desenvolvidos pelo educador brasileiro Paulo Freire. A educação era considerada importante porque, para a Fretilin, a verdadeira independência aconteceria apenas quando o povo participasse activamente no governo e esta participação activa só poderia suceder se as pessoas soubessem o que queriam e porquê. Se o povo vivesse na ignorância, seria sempre explorado. No ponto de vista da Fretilin, o sistema educativo implantado sob a administração colonial portuguesa era contrário às suas necessidades. O método<sup>24</sup> de conscientização proposto por Freire era preferível, porque o povo não só aprendia a ler e a escrever como também passava por um processo de consciencialização relativamente à opressão colonial e à forma de a superar. (CAVR, 2006, p. 16-17).

O objetivo, portanto, do programa de educação da FRETILIN<sup>25</sup> era transformar o povo Maubere<sup>26</sup> não apenas num novo ser humano com uma nova mentalidade que fosse anticolonial, antifascista, verdadeiramente popular e democrática, mas também um novo ser humano que fosse ativo na política para participar na sociedade a que ele pertence (NICOL, 2002 *apud* SILVA, 2011, p. 2). Isso se aproxima das ideias de Freire (1997), considerando que esse novo ser humano nasça na superação das contradições.

Em outros dizeres, além do próprio processo de alfabetização, objetivou-se a conscientização política, para que fosse possível atingir a libertação nacional, construindo, assim, uma sociedade mais humana. Essa campanha, que foi política, buscou integrar alfabetização a um novo sistema educativo, diferentemente do praticado até então pelos portugueses (NICOL *apud* SILVA, 2012, p. 2).

### 2.1.1 Alfabetização e Formação de professores

Para a compreensão da educação popular no Timor-Leste - sobretudo aquela iniciada no contexto pré-independência (pouco antes de 1975) e, que teve como foco o processo de

<sup>24</sup> Entende-se aqui, que são métodos contidos em Freire e não apenas método (URBAN, 2016).

<sup>25</sup> “*New education system*” (NICOL *apud* SILVA, 2012, p. 2).

<sup>26</sup> Em linhas gerais, refere-se ao povo timorense. O conceito "Maubere" foi usado para combater os ataques anticomunistas contra a Fretilin, e também serviu para gerar um sentimento de orgulho entre as pessoas. Povo Maubere estava cheio do espírito de luta e sonhos, e tinha capacidade intelectual para tornar seus sonhos realidade. Na base, havia também uma necessidade de estruturas e organizações, como meio de mobilização da educação. (SILVA, 2011, p. 118-119, tradução nossa)



alfabetização –, faz-se necessário destacar alguns dos principais grupos sociais envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, segundo Silva (2020, p. 22-23), a FRETILIN em parceria com o Comitê Português de Descolonização<sup>27</sup>, estabeleceu o Grupo de Coordenação para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET), em cooperação com a União dos Estudantes de Timores (UNETIM). Faz-se relevante ressaltar que, através desse comitê português, chegou a Timor a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, sendo base para a criação do manual de alfabetização da FRETILIN e, conseqüentemente, para a campanha de alfabetização de maneira geral. Segundo Silva (2011, p. 63) e Belo (2020, p. 16), dentre os integrantes dessa comissão para a alfabetização, estava a professora Judith Magalhães<sup>28</sup> e Barbedo Magalhães que, juntamente com os estudantes da Casa dos Timores, foi uma das pessoas a introduzir aos membros da UNETIM as ideias de Paulo Freire sobre a conscientização em 1974.

Nesse sentido, segundo Boughton (2010, p. 256-257, tradução nossa):

Em finais de 1974, um grupo de jovens estudantes timorenses que estavam em Lisboa produziram um manual de alfabetização em tétum, Timor Rai. Rai Ita Niang (Timor é o nosso país) (Anon 1975). O manual foi baseado na ideia de 'conscientisation', desenvolvido pelo grande educador brasileiro de adultos, Paulo Freire. Ele foi ilustrado com desenhos para incentivar a discussão sobre o colonialismo e independência e incluiu as palavras do hino da independência, Foho Ramelau. Em Janeiro de 1975, os alunos voltaram para Timor e mobilizaram a organização estudantil FRETILIN/UNETIM para ir para o campo e começar o trabalho de alfabetização.

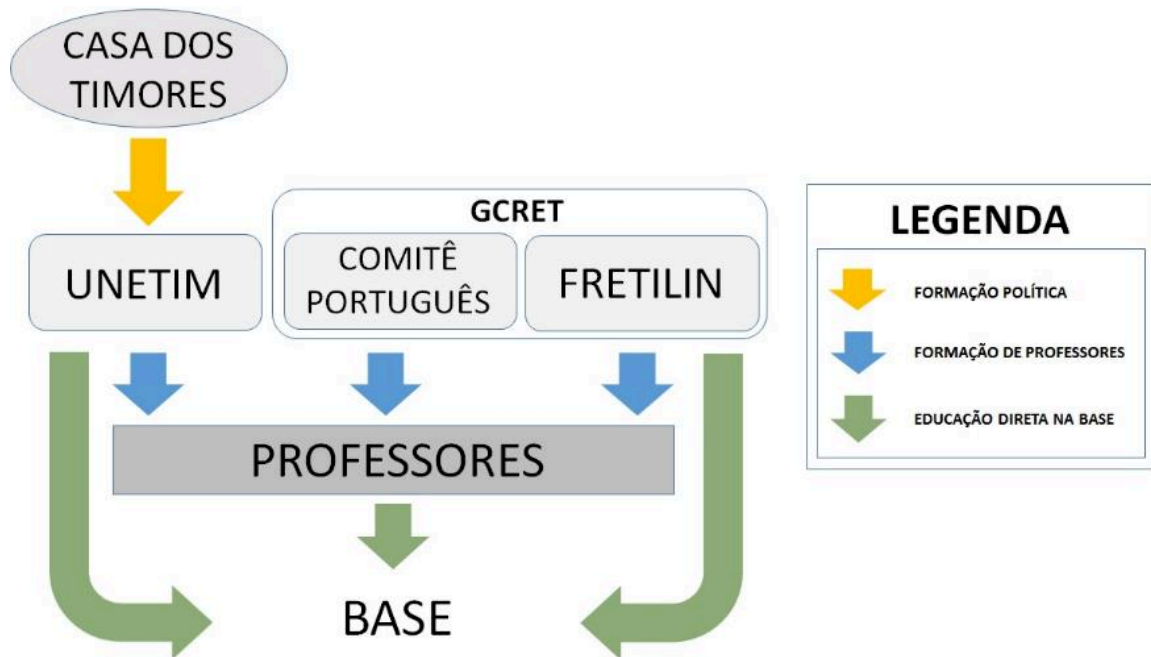
De modo a compreender o processo de formação realizado em Timor-Leste, através dos diversos grupos envolvidos, tem-se o esquema abaixo (Figura 1):

---

<sup>27</sup> O processo de descolonização em Timor-Leste foi apenas pontual, sendo que omitiram em relação à invasão indonésia.

<sup>28</sup> Foi professora de pedagogia no Liceu na década de 1970 e esposa do professor Barbedo Magalhães. Este, quando estudante na Universidade de Porto, foi líder dos estudantes socialistas da época, além de posteriormente ter sido oficial do exército português em Timor e ativo defensor da FRETILIN. (SILVA, 2011, p. 63).

Figura 1 - Esquema do processo de formação de professores



Fonte: Urban (2016)

De forma geral, é possível afirmar que esse processo se iniciou com o grupo Casa dos Timores, quando seus membros realizaram uma formação política (reflexão no processo formativo) direcionada aos estudantes da UNETIM. Também cabe destacar que as demais formações, igualmente, foram políticas, porém pautadas em como realizar a campanha de alfabetização, ou seja, mais próximo do que se entende por metodologia. Mais adiante, os integrantes da Casa dos Timores comporiam a FRETILIN, em especial, a direção do partido, sendo estes também formadores junto com os próprios membros da UNETIM e do Comitê Português de Descolonização (formação de professores). Após essa formação, anterior à campanha de alfabetização, muitos professores (civis e militares) foram às bases trabalhar na luta contra o analfabetismo em parceria direta com a UNETIM e a FRETILIN - educação direta na base (URBAN, 2016; URBAN, 2017).

Essa formação começou em meados de 1974 e, depois, foi mantida nas bases da resistência. Foi orientada pelo Departamento de Orientação Política e Ideológica (DOPI) e pelo Departamento de Mobilização de Massa do Comitê Central da FRETILIN<sup>29</sup>, já que os portugueses foram retirados de Timor após a invasão indonésia<sup>30</sup> (SILVA, 2012, p. 2).

<sup>29</sup> “FRETILIN continuou a promover os métodos de Paulo Freire” (SILVA, 2012, p. 4, tradução nossa)

<sup>30</sup> Inicialmente, os portugueses foram alocados na Ilha de Ataúro e, logo depois, retornaram à Portugal a mando do governo português.

Nesse sentido, segundo Amílcar Cabral (s/d, p. 3), é que se faz imprescindível “melhorar o nosso trabalho político (...) [e] organizar cada vez melhor as (...) Forças Armadas, e fazê-las agir cada vez mais intensivamente.” De forma ampla, faz-se necessário orientar cada vez melhor o povo em todos os planos das suas atividades e orientar bem os estudantes, os quadros em formação. (URBAN, 2016)

De acordo com Silva (2015), é possível se ter uma dimensão de como eram realizadas essas formações, nas quais os professores iam formando outros professores nas bases e, assim, cada vez mais era possível se ter um combate ao analfabetismo no interior do país: “quase duzentos estudantes da UNETIM e da Casa dos Timores que foram para Lisboa e voltaram aqui para trabalhar com o povo.” (Antero – entrevista – janeiro/2015). Por meio de relatos, Silva (2020) afirma que havia, aproximadamente, 100 professores que, regularmente, participavam da formação realizada por Antonio Carvarinho (Maulear). Durante as formações de professores, incluíam a promoção da língua Tétum<sup>31</sup>, através da escrita e leitura, por ser a língua mais falada no país<sup>32</sup> (SILVA, 2011) e métodos básicos de alfabetização. Dentre os 100 professores, haviam civis e militares das FALINTIL (SILVA, 2020, p. 23).

De maneira ilustrativa, sobre como era realizado o processo de ensino-aprendizagem no sentido da pedagogia Freireana, Silva (2020, p. 24, tradução nossa) apresenta o relato de outro professor (Francisco Calsona) que afirmou: “(...) estava sendo ensinado que, de acordo com Freire, em vez de ajudar o aluno a escrever, segurando sua mão, o papel do professor era ajudar os estudantes a usar suas próprias mãos”.

Assim, segundo o documento que rege a campanha de alfabetização da FRETILIN, a Pedagogia Freireana foi um dos componentes mais ativos no terreno/trabalho de base, destacando o labor de formação realizado pelos estudantes da UNETIM com o uso do manual de alfabetização da FRETILIN nos trabalhos de base (SILVA, 2020). Esse Manual Político propunha discussões direcionadas ao direito de autodeterminação do povo Maubere (SILVA, 2020, p. 27).

Dentre as dificuldades encontradas durante as aulas das escolas populares, destaca-se, primeiramente, a questão do tempo, pois em função de estarem em guerra, não era possível realizar encontros diariamente, já que muitos alunos eram integrantes das FALINTIL e estavam

---

<sup>31</sup> A República Democrática de Timor-Leste possui duas línguas oficiais: o português e o Tétum.

<sup>32</sup> De forma a considerar as questões locais, utilizou-se nessa Educação Popular das línguas faladas no país, tanto das maternas, quanto da língua Tétum. Segundo Silva (2020), foi utilizado da língua portuguesa até que o Tétum fosse desenvolvido, pois faltavam-lhe muitas palavras.

presentes nos combates armados. Além destes, muitos eram agricultores e tinham suas atividades direcionadas a alimentar os militares e a população que ali se encontrava (URBAN, 2016). Assim, segundo Silva (2020, p. 28), os encontros das aulas, conforme a guerra avançava, começaram a ser realizados apenas duas vezes por semana. (Alberto – entrevista – fevereiro/2015), liderança da UNAER, em entrevista, relata que:

*No mato aprendiam as crianças, mas os FALINTIL também precisam aprender. Então todos passavam pela educação, mesmo aqueles que tinham físico para lutar, pois era necessário ler e escrever. Assim, criou-se escola, para conhecer armas, e para comando da luta (diretório).*

Outra dificuldade era a falta de materiais disponíveis durante as aulas. Segundo Alberto (2015), aluno de uma escola da FRETILIN e também educador, “entre 1973 e 1975, depois, de 1975 até 1979 no mato. Naquela altura, eu também fui secretário da zona, pra ensinar jovens. Mas naquela altura, alunos não usavam caderno, usavam casca de bambu e depois escreviam com coco.” (Alberto – entrevista – fevereiro/2015).

Silva (2020) acrescenta que, num dos setores da resistência, os educandos utilizavam-se de panfletos jogados pelos aviões indonésios como materiais para as aulas, juntamente com o uso de rochas para escrever.

O povo de Timor-Leste soube utilizar dos panfletos como recursos advindos do invasor (materialidade do opressor), numa lógica de golpes internos ao regime ditatorial indonésio, como forma de realizar uma educação alternativa de resistência. Esse processo é entendido aqui como uma síntese da resistência, isto é, os timorenses utilizavam desde armamentos até panfletos advindos do invasor para contra ele lutar (URBAN, 2016).

Com relação ao processo educativo, esse é um grande exemplo dos processos de “extensão” e “comunicação” tidos em Freire (2011), isto é, através da “extensão”, os indonésios buscavam convencer os timorenses dos benefícios e da necessidade da integração entre os dois países. Contudo, numa lógica de ensino onde todos aprendem juntos, houve um processo de “comunicação” (FREIRE, 2011).

### **2.1.2 Práticas Culturais e Temas Geradores no processo de alfabetização**

A FRETILIN define o “obscurantismo” como a maior causa das injustiças sociais e da contínua colonização realizada em Timor, sendo combatido com a promoção de uma educação de massas de caráter alternativo (SILVA, 2020, p. 28).

Neste sentido, a influência de Paulo Freire chega a Timor por meio de alguns portugueses que, diante da necessidade de uma campanha de alfabetização, viram ser imperativo utilizar um ensino que buscasse contrapor o que foi imposto durante séculos de “obscurantismo”, para que, a partir dali, pudesse haver um processo de humanização (SILVA, 2011).

Para Silva (2020, p. 20), “obscurantismo” é sinônimo de ignorância. Processo este concretizado por meio de uma “política de não difusão do conhecimento ao público em geral” (SILVA, 2020, p. 20, tradução nossa), ou seja, pela manutenção do alto nível de analfabetismo no país, deixando que a capacidade de aprendizado seja apropriada apenas por uma elite do país, através do privilégio.

Entretanto, partindo de Freire (1977, p. 18), o caso timorense não se define como obscurantismo, pois “Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente ‘letrado’ do ponto de vista político, ao contrário de certas ‘comunidades’ sofisticadamente letradas, mas grosseiramente ‘analfabetas’ do ponto de vista político”.

As bases da resistência da FRETILIN/RDTL foram confrontadas com uma situação precária das necessidades básicas para a subsistência e sustento da resistência. Neste sentido, a educação realizada pela FRETILIN se tornou não apenas num sistema de alfabetização e politização, mas também de produção de alimentos, que integrava um sistema educativo, permitindo crianças trabalharem na agricultura, em função das necessidades do momento (SILVA, 2020, p. 26).

Silva (2012, p. 26) ressalta que a Educação Popular, produzida nesse processo de agricultura revolucionária, baseava-se no ensino da escrita, leitura, geografia e música, além de treinamentos militares e na organização dos educandos para trabalharem nas fazendas comunais.

Dessa maneira, o uso das ideias de Paulo Freire, ocorreu por meio das “Práticas culturais do povo”, como forma de fazer com que houvesse um ensino contextualizado ao local e que fosse de caráter conscientizador, utilizando-se, assim, dos Temas Geradores.

Anteriormente à instalação de escolas da FRETILIN, houve um processo de investigação realizado por membros da UNETIM, com aproximadamente 200 estudantes (NICOL *apud* SILVA, 2011, p. 135). Após isso, a comunidade era convidada a se juntar às sessões de discussão, nas quais todos tinham voz (SILVA, 2011, p. 135). Esse processo é

denominado como discussão temática que, segundo Silva (2020), ocorria por meio de um *facilitador sira*<sup>33</sup>, que conduzia esta atividade a partir de um tema.

Observa-se, deste modo, que não há um conhecimento superficial, mas aprofundado no funcionamento dos Temas Geradores, pois, segundo Freire:

Tanto quanto a educação, a investigação [precisa] constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicamente.” Isto é, a educação está junto ao processo de investigação, sendo que ambas requerem um longo processo de contextualização, sendo necessário o grande empenho de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Até porque, “Investigar um tema gerador é investigar (...) o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a práxis. (FREIRE, 1997, p. 98).

Silva (2014, p. 39) descreve este processo dizendo que os estudantes organizavam sessões para discussões, nas quais eles falavam e faziam questionamentos frente a frente com o povo em geral, objetivando explicar os significados de 25 de abril de 1974 (Revolução dos Cravos em Portugal) e da necessidade da independência. Deste modo, essa parece ser a interpretação do processo de investigação dos Temas Geradores por parte da UNETIM e demais envolvidos.<sup>34</sup> Durante esse processo, eram realizadas entrevistas com a comunidade, destacando-se as seguintes perguntas: “Você já foi para a escola? Você quer aprender a ler e escrever? Por que você acha que é importante? Você sabe sobre a revolução em Portugal? Você sabe por que as pessoas se juntam em manifestações em Díli? Você é membro de qualquer partido político?” (NICOL *apud* SILVA, 2011, p. 135, tradução nossa).

Neste contexto, foi criado o manual para a campanha de alfabetização, intitulado *Rai Timor, Rai Ita nian*<sup>35</sup>, que continha os conceitos-temas a serem compreendidos pelos educandos, usufruindo dos métodos de Paulo Freire<sup>36</sup> sobre a conscientização<sup>37</sup> (SILVA, 2014, p. 39).

A criação desse manual pode ser justificada pelo contexto de guerrilha em que se encontrava a população leste-timorense, dificultando o processo de investigação temática proposta por Freire. Em entrevista realizada por Silva (2012, p. 4) com Manuel Coelho, este ressalta que alguns educadores apoiavam os métodos freireanos de Temas Geradores por

---

<sup>33</sup>Compreende aqui facilitador como mediador do processo de ensino-aprendizagem e não a realidade como mediadora desse processo?

<sup>34</sup>“o pensar do povo com ele” (FREIRE, 1997, p. 102)?

<sup>35</sup> Terra de Timor, nossa terra.

<sup>36</sup> Método ou métodos contidos em Paulo Freire?

<sup>37</sup> “Manual aqui, não usa também o método Paulo Freire (sic) sobre conscientização.” (SILVA, 2014, p. 39, tradução nossa)

facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, ressalta-se que essa utilização não foi maciça, pois, em função da natureza da guerra, houve dificuldades em aplicar os Temas Geradores, já que requeria um longo processo de investigação (SILVA, 2012, p. 4)<sup>38</sup>.

Ainda com relação ao Manual da FRETILIN - UNETIM (*Rai Timor, Rai Ita nian*), cabe destaque para a sua aplicação inicial, que ocorreu na escola-piloto em Aisirimou (Aileu – Timor-Leste)<sup>39</sup>. Nesse contexto, Abilio Araujo e Guilhermina dos Santos, apresentaram os conceitos de independência nas aldeias, utilizando-se da palavra *kuda* e todo o seu significado em torno dela. Em outras palavras, Leach (2014, p. 265) acrescenta:

Essa mistura foi evidente nas campanhas de alfabetização em língua vernácula, o Tétum, utilizando o manual de alfabetização "Timor Rai Rai Ita Niang" (sic) [Timor é o nosso país] (1975), que centrou-se na vida dos moradores comuns, e usou as lições como um veículo para explicar a natureza exploradora das relações sociais coloniais, e no caso da independência.

Seguindo o mesmo raciocínio, Silva (2014, p. 44, tradução nossa) salienta que “militantes e simpatizantes da FRETILIN constroem escola com materiais locais (...) composta por crianças, jovens, idosos, e assim todos eles aprendem com currículo único”<sup>40</sup>. Currículo este que tinha como foco uma alfabetização que ensinava a escrever, a ler e a contar números. Utilizava-se, assim, de músicas como *Eh Foho Ramelau*<sup>41</sup>, como prática cultural (SILVA, 2014, p. 44)<sup>42</sup>.

---

<sup>38</sup> É importante destacar que a presente pesquisa baseou-se na concepção de temas geradores apontados nas entrevistas e na bibliografia referente a Educação Popular em Timor (SILVA, 2011; 2012; 2014). Acerca dessa interpretação, quando se pré-estabelece conceitos-tema, metodologicamente, acaba resultando num processo que contraria a concepção de Temas Geradores propostos por Freire. Isso porque os temas pré-estabelecidos não mais partem da realidade concreta (contexto micro), mediados pela realidade, mas sim surgem de um manual padronizado. Numa análise mais aprofundada, em aberto para estudos posteriores, são cabíveis alguns questionamentos: os temas geradores utilizados em Timor, como a palavra *Kuda*, e os demais que serão apontados mais à frente neste trabalho, advêm das falas do povo ou seria uma leitura de mundo do educador sobre os conflitos e contradições presentes na realidade na comunidade? Nesse sentido, haveria um tema ou um contratema gerador (SILVA, 2004)? Cabe destacar que não se conseguiu levantar essas informações no material coletado e pesquisado, abrindo caminho para outros questionamentos: essa interpretação veio através dos portugueses que trabalharam na formação durante o curto período de descolonização ou foi uma interpretação dos próprios professores timorenses? Essas questões são relevantes e pretende-se aprofundá-las em trabalhos futuros.

<sup>39</sup> Ver DURAND, Frédéric. Timor-Leste: País no cruzamento da Ásia e do Pacífico. Lisboa: Lidel, 2010. 208 p.

<sup>40</sup> “Militantes e simpatizantes da FRETILIN construíam escolas com os materiais que tinham no momento.” (SILVA, 2014, p. 44, tradução nossa).

<sup>41</sup> “Os portugueses gostavam de afirmar que o Ramelau de Timor era a montanha mais alta de Portugal. Agora, a FRETILIN usa a montanha em sua canção como um símbolo do novo Estado que pretendem chamar Timor-Leste.” (STANNARD *apud* SILVA, 2014, p. 52, tradução nossa)

<sup>42</sup> Não foi possível identificar claramente, no material pesquisado, se as práticas culturais como, por exemplo, as músicas e poesias utilizadas junto à campanha de alfabetização estavam na boca do povo ou foram os educadores como mediadores do processo de ensino e aprendizagem que as introduziram com o uso dos manuais. Nesse sentido, cabe aqui uma abertura para uma nova pesquisa, talvez em nível de doutorado para a temática.

### 2.1.3 Temas Geradores: a prática

No que se refere às práticas de alfabetização, em especial na língua Tétum, utilizava-se o ensino das vogais ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’ para, então, formarem as sílabas ‘ka’, ‘ke’, ‘ki’, ‘ko’, ‘ku’ e, assim, formar palavras geradoras, como é o caso do *kuda*. A partir daí, traduzia-se para a língua portuguesa (cavalo). Outros exemplos de palavras utilizadas no ensino foram: *Ai* (árvore), *ema* (pessoa/humano), *inimigu* (inimigo) e *kareta* (carro). Dessa forma, os educandos compreendiam muito rapidamente por se tratar da situação deles no momento. Com relação aos números, estes eram trabalhados, na maioria das vezes, usando a língua materna específica de cada região (SILVA, 2012, p. 5; SILVA, 2014, p. 49).

Silva (2015) dá o seguinte depoimento com relação à utilização do *kuda* no processo de alfabetização, que englobava desde a educação infantil até o ensino de adultos:

*Em 1974, houve pelo menos quase oitenta e pouco por cento dos timorenses que não foram literados<sup>43</sup>, alfabetizados, eram a maioria da população. Então independência seria difícil se a FRETILIN não iniciasse campanha de alfabetização, literacia para eles<sup>44</sup> poderem desenvolver a vida e ter um progresso social além de progresso político. Então começou o uso de Paulo Freire através do método temático. Foi interessante, em Brasil foi um conceito importante para educar os trabalhadores, tijolo identificado através do “halo umah”<sup>45</sup> (construir casas), isso foi em Brasil. Em Timor na altura, o conceito Kuda<sup>46</sup> foi o principal, porque o dono da Kuda são os Malais<sup>47</sup> colonialistas, são os Liu Rais<sup>48</sup>, as elites coloniais, mas o povo dada Kuda<sup>49</sup>, conduzem o kuda, cultivam o Kuda mas o kuda é do Malai<sup>50</sup>. Então conceito Kuda<sup>51</sup> é utilizado em relação a um sistema de escravidão que os timorenses passaram em relação à terra, os timorenses trabalham com Malai, e Malai tem muitos kudas e o malai é dono dos kudas. Então conceito Kuda foi principal nas bases de apoio e literacia. Assim como tema gerador era utilizado de forma que objetivava pensar que o timorense precisa cuidar de seu Kuda próprio e pra si, não mais para os colonialistas. Karasi kuda tali<sup>52</sup>, Ukun rasik-an, o kuda, conceito kuda foi o principal, é a mesma prática temática, discussão temática do Paulo Freire. (Antero – entrevista – janeiro/2015)*

<sup>43</sup> Alfabetizados no português de Portugal.

<sup>44</sup> O povo timorense.

<sup>45</sup> Na língua Tétum, significa construir casa.

<sup>46</sup> Na língua Tétum, significa cavalo.

<sup>47</sup> Estrangeiro, similar ao que se intitula gringo no Brasil, porém Malai nem sempre é tratado de forma pejorativa.

<sup>48</sup> Rei local existe até os dias atuais, mas com poderes limitados. São timorenses donos de terras.

<sup>49</sup> Na língua Tétum, significa puxar cavalo. Em outras palavras, pode-se dizer que, enquanto os Liu-rai e Malais e portugueses andavam em cima do cavalo, os timorenses apenas puxavam e não o tinham.

<sup>50</sup> Estrangeiro, similar a gringo no Brasil, porém, Malai nem sempre é um termo pejorativo. No presente caso, Malai refere-se aos portugueses donos de terras.

<sup>51</sup> Conceito Kuda é utilizado como Tema Gerador em Paulo Freire.

<sup>52</sup> Significa ser dono do cavalo agora, em língua Tétum.



De forma complementar, Silva (2012, p. 5), acrescenta que *kuda* é um animal muito popular em Timor e que está ligado a todo um processo de opressão. No mais, a palavra *kuda* é encontrada na música revolucionária, *Foho Ramelau: Hader, kaer rasik kuda tali eh. Hader! Ukun Rasiknita rai eh!* (Acorda, toma as rédeas do seu próprio cavalo! Acorda, governemos nós próprios a nossa terra!). Desta forma, era realizado um ensino que buscasse trabalhar com a realidade local, a partir de músicas locais. *Kuda*, então, é uma palavra-chave utilizada nesse contexto em que as palavras e temas geradores eram utilizados nas bases da resistência, na língua *Tétum*, como aspecto cultural da luta pela resistência (SILVA, 2012, p. 5-6).

Em decorrência disso, Antero em entrevista, destaca que *kuda* é o conceito principal que engloba outras palavras como *ukun-rasik-an* – independência. (Antero – entrevista – janeiro/2015). É entendido, portanto, como um conceito necessário de se compreender para que pudesse haver o entendimento dos objetivos da luta (SILVA, 2012, p. 6).

Constata-se, desta forma, que, utilizando-se do *kuda* como conceito principal, foi realizado um “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes (...) [possibilitasse] reconhecer a interação de suas partes.” (FREIRE, 1997, p. 96). Partes estas que podem ser entendidas conjuntamente com os demais conceitos utilizados dentro desta campanha.

Como se objetivava um ensino conscientizador,<sup>53</sup> a questão política era trabalhada através de músicas revolucionárias como Pátria-Pátria (ANEXO 2), Foho Ramelau (ANEXO 3) e outras. (SILVA, 2012, p. 7). Em entrevista, Antero ainda registra:

(...) a educação de Paulo Freire para a conscientização através das práticas culturais do povo (poesia, Tebe-Tebe<sup>54</sup>) e outros materiais utilizados para consciencializar<sup>55</sup>, eram utilizados como? Introduzindo-se conceitos políticos através das poesias, músicas que os timorenses costumavam cantar, etc... (Antero – entrevista – janeiro/2015)

Assim, através desses conceitos, almejou-se um novo conhecimento para transformar a realidade social<sup>56</sup> (SILVA, 2012, p. 6) voltada para o processo de emancipação, perpassado pelas necessidades e aspectos de Timor. Até 1975, o ensino era realizado pelos portugueses e, como Timor era uma colônia portuguesa, eram estudados aspectos referentes à história, geografia e línguas de Portugal. Assim, esse novo conhecimento utilizado, a partir da campanha

<sup>53</sup> “*Praxis learning*” (SILVA, 2012, p. 6).

<sup>54</sup> Dança e música cultural timorenses.

<sup>55</sup> Conscientizar.

<sup>56</sup> “(...) *utilization of new knowledge to transform the social reality.*” (SILVA, 2012, p. 6)

de alfabetização em 1975, buscava favorecer um ensino contextualizado a Timor, suas lutas e demais necessidades, sendo essa educação entendida como Pedagogia Maubere (SILVA, 2014).

Um exemplo, neste caso, era o ensino de geografia, sendo que as escolas da FRETILIN ensinavam os conteúdos geográficos não como nas escolas do período português, mas referente à geografia do novo Timor-Leste (SILVA, 2012, p. 7)<sup>57</sup>.

De forma geral, destaca-se que, diferentemente do processo de obscurantismo proporcionado pela educação portuguesa e, conseqüentemente, pela educação advinda da Indonésia, a campanha de alfabetização da FRETILIN buscou não uma concepção ingênua (FREIRE, 2010), mas sim uma educação humanizadora.

Como forma de concluir o presente tópico, é possível interpretar esse processo de adaptação e leitura dos Temas Geradores para as reais necessidades contextuais da luta pela restauração da independência timorense através da tradução intercultural operada aos níveis cultural e linguístico (SANTOS, 2010, p. 62). Nisto, observa-se preocupações comuns, aproximações complementares, como é o caso de que os Temas Geradores em Freire almejam a emancipação; mas também contradições, materializadas através dos conceito-temas pré-estabelecidos, podendo até mesmo serem interpretados como contra temas geradores (SILVA, 2004), por não se utilizar da investigação para cada escala micro (SANTOS, 2010, p. 62). Por fim, é possível concluir que “(...) estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações de uma vida melhor.” (SANTOS, 2010, p. 61).

## 2.2 AS ESCOLAS POPULARES DE SAÚDE

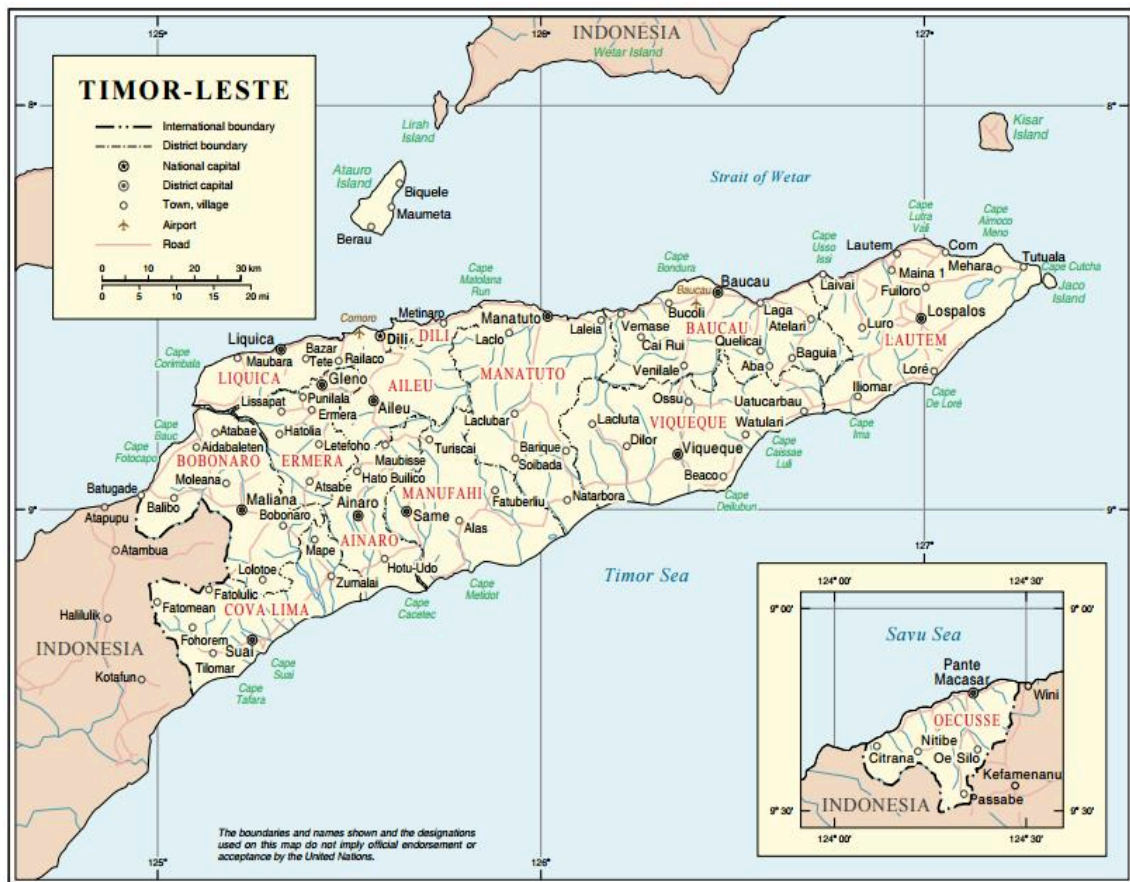
Além das influências externas (Paulo Freire, Amílcar Cabral e Mao Tsé-Tung), fazem parte da história da Educação Popular de Timor-Leste, algumas figuras internas ao país. Dentre esses, destacam-se os principais responsáveis pelas escolas populares de saúde: Manuel Gama (Dr. Lekdoe) e João Varudo (Dr. Maubere).

Neste sentido, como ponto de partida, fez-se necessário realizar um pequeno enquadramento espacial do país objeto desta pesquisa. Este se localiza no sudeste asiático, compreendendo uma pequena área de aproximadamente 15000 km<sup>2</sup> (MAPA 01).

---

<sup>57</sup> “The FRETILIN schools taught geography, not as the Portuguese schools had taught it, but the ‘Geography of the new Timor-Leste’.” (SILVA, 2012, p. 7)

Mapa 1 - Mapa Político de Timor-Leste



Fonte: UN Cartographic (2011)

Uma das principais bases da resistência em Timor encontrava-se no monte Matebian e, em consequência da guerra e dos problemas de saúde acumulados durante anos, o governo da RDTL construiu três centros de saúde e educação em Baguia (subdistrito de Baucau, próximo ao Matebian): Centro de Saúde em Samalari, onde foram produzidos comprimidos e fornecidos serviços de saúde; Centro de Saúde na aldeia Bibela, com produção de comprimidos e realização de serviços de saúde e, um terceiro e talvez o mais importante, o Centro de Produção de Medicamentos em Kaisae-Hoo. Este último foi criado por Manuel Gama, que construiu, depois, outro ramo desse centro em Uato-Lari, em meados de 1977 (SILVA, 2011, p. 215-216). Nestes três centros de saúde eram realizadas pesquisas médicas e produção de medicamentos. Eis o que registra Silva (2011, p. 216): “(...) com base em suas próprias experiências, (...) para experimentar e ter sucesso. Eles eram, portanto, centros de educação popular e de aprendizagem, fazendo uma contribuição única para a luta de libertação nacional contra a ocupação indonésia, e além.” (tradução nossa).

Essa foi, então, uma das diversas dimensões da Educação Popular no Timor-Leste, que, nas palavras de Freire (1977, p. 30) é uma educação baseada na prática, isto é, fundada “sempre na prática de pensar a prática, com que a prática se aperfeiçoa”. Em outras palavras, foi na aprendizagem do fazer que se realizou esse processo.

Essa prática, conseqüentemente, seria a forma de validação desse conhecimento, como um dos meios para a conquista da restauração da independência. Nesse sentido, o pensamento pós-abissal a que se refere o presente trabalho, traz consigo o “pragmatismo epistemológico”, que tem sua origem no movimento pragmático de John Dewey, Sanders Peirce e William James, mas que apresenta inovação em relação ao pragmatismo clássico, sobretudo por questionar o *status quo* (NUNES, 2009).

Esse pragmatismo tem como caráter de validação do conhecimento, testes que, por meio de suas conseqüências, “permitam resolver o problema específico que suscitou essas operações” (DEWEY *apud* NUNES, 2009, p. 225). Em outras palavras, o pragmático “privilegia as conseqüências em lugar das causas” (NUNES, 2009, p. 226). Porém, o principal ponto da inovação pragmática presente nas epistemologias do sul, é que o critério é realizado pelos oprimidos e não mais por um mediador advindo de fora do contexto, mesmo que este tenha as melhores intenções. Desta forma, para se atingir a emancipação, faz-se necessário que os sujeitos que sofrem, realizem, por meio de suas práticas, a construção da restauração da independência, construindo na denúncia um anúncio a ser feito e desvelando as verdadeiras contradições do capitalismo, materializado pelas invasões sofridas (FREIRE, 1997; SILVA, 2004; DUSSEL, 1977).

Neste viés, o pragmatismo contido nas epistemologias do sul e que foi utilizado nas escolas populares de saúde aqui apresentadas, caracteriza-se por uma:

(...) reconstrução radical de um pragmatismo que procura emancipar-se dos últimos resquícios do projecto da epistemologia convencional – nomeadamente soberania epistémica -, simetrizando os saberes existentes no mundo e, ao mesmo tempo, ancorando a reflexão sobre eles no seu carácter situado e nas condições locais e situadas da validade de cada um deles, aferidas a partir das suas conseqüências (NUNES, 2009, p. 226).

Partindo dessa perspectiva de referência à epistemologia, ao pragmatismo e à sua associação às experiências dos oprimidos no contexto em que vivem (NUNES, 2009), é que se pode compreender a validade da união existente entre saberes locais sobre plantas medicinais em consonância com saberes advindos de uma ciência moderna. Nas palavras de Nunes (2009, p. 219), “as condições de produção e validação do conhecimento só poderiam

ser determinadas de maneira adequada a partir de um conhecimento das próprias práticas de produção e validação de conhecimentos.” Avaliação esta, que só pôde ser realizada pelos sujeitos envolvidos naquele contexto de resistência e que viram a necessidade da criação de escolas populares de saúde, isto é, “justificado pelo facto de as experiências de vida dos oprimidos lhes serem inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências.” (SANTOS, 2009, p. 50-51).

Nestes moldes, destacam-se os papéis de Dr. Maubere e do Dr. Lekdoe, que no depoimento de Antero, apresentam

*(...) outro tipo de Educação Popular [que] foi através da introdução de plantas indígenas para serem medicina, FRETILIN construiu escolas populares de saúde nas bases de apoio, havendo destaque para dois nomes famosos: o Dr. Maubere, foi iliterado<sup>58</sup>, mas ele conhecia bem plantas indígenas então promoveu um centro de educação no centro norte em Remexio e conseguiu educar quase 200 paramédicos para trabalhar em todo o campo das bases de apoio. Em outras partes do país, Manuel Gama (Dr. Lekdoe) foi analfabeto também. Ele foi preso em Angola em 1959 e depois voltou para Timor mais tarde em 1960 e, depois quando Indonésia invadiu esteve em Timor também. Em Angola anteriormente, ele trabalhou com um Doutor Português que fez pesquisa sobre plantas indígenas em Angola, ele aprendeu sem escrever, só vendo e praticando. Quando indonésia invadiu ele surgiu como enfermeiro e, estabeleceu um centro de produção de medicina e conseguiu trabalhar até o final das bases de apoio em 1978. Ele teve muitos alunos paramédicos que trabalharam com ele. O centro funcionava em Baguia, centralizado em Baguia, mas em outras bases de apoio havia também práticas de produção de medicina com plantas indígenas. Isso pra mim foi científico e Político. (Antero – entrevista – janeiro/2015).*

Essa luta, que se utilizou da educação como um meio para a conquista da restauração da independência juntamente com a produção de medicamentos, vai de encontro ao destacado por Santos (2009, p. 41) de que “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”, pois, ao mesmo tempo em que se produziam medicamentos, também se buscava a formação de pessoas para trabalharem como paramédicos no contexto da guerrilha. Isso significa que a tarefa crítica que se avizinhava naquele contexto, não ficou limitada à geração de alternativas, mas “de facto, um pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2009, p. 41).

Pensamento este que buscou dar “credibilidade para os conhecimentos não científicos” (SANTOS, 2009, p. 48), mas sem desconsiderar o próprio conhecimento científico moderno, promovendo a “interação e interdependência entre os saberes científicos e outros saberes” (SANTOS, 2009, p. 48). Até porque, além do próprio uso da ciência moderna (medicina advinda de Portugal), houve “práticas científicas alternativas” (SANTOS, 2009, p.

---

<sup>58</sup> Não letrado.

48), afirmado por Antero (2015), no trecho da entrevista acima, como práticas científicas e políticas.

Cabe destacar que, Manuel Gama residiu em Portugal e lá aprendeu acerca das práticas ligadas à saúde e também pressupostos teóricos de Amílcar Cabral. Tem-se, então, essa experiência teórica traduzida em uma educação de caráter político e científico, direcionada à libertação nacional de Timor-Leste, tanto em seu aspecto formativo, quanto no que se refere às necessidades básicas da população com relação à mortalidade. Neste raciocínio, tem-se o trabalho sistematizador do conhecimento que:

(...) proporcionaria o surgimento de verdadeiros centros de estudos que, girando embora em torno de um tema central – agricultura, saúde, por exemplo – desenvolveriam análises globais dos mesmos. Centros que se iriam convertendo a pouco e pouco, em função mesma de trabalho sistematizador do conhecimento, em permanente processo de aprofundamento (FREIRE, 1977, p. 30).

Assim, Silva (2011, p. 228) define este processo como *second cultural army*<sup>93</sup>, pelo qual:

(...) dois analfabetos, Manuel Gama 'Lekidoe' e João Varudo 'Doctor Maubere', tornaram-se figuras proeminentes, usando sua "inteligência natural" e conhecimento local para a produção de medicamentos, o que demonstra que o conhecimento indígena e fitoterapia são poderosos meios de revolução no sector da saúde. (tradução nossa).

Em síntese, é possível afirmar, que as três influências externas ao país asiático tiveram grande papel nas escolas populares de saúde (QUADRO 01): Paulo Freire, em relação ao uso de práticas culturais do povo, materializados nos conhecimentos locais; Mao Tsé-Tung, referente à educação realizada diretamente nas bases da sociedade timorense, sendo os civis integrantes das escolas; e, por último, a influência de Amílcar Cabral acerca das escolas de saúde realizadas em contexto semelhante ao de Timor, no continente africano.

Como mediadores deste processo, destacam-se os papéis de figuras da Pedagogia Maubere, sendo eles o Dr. Lekdoe e o Dr. Maubere.

Quadro 1 - Síntese das influências nas escolas populares de saúde em Timor-Leste

|                         |                      |                 |
|-------------------------|----------------------|-----------------|
| INFLUÊNCIAS<br>EXTERNAS | PEDAGOGIA<br>MAUBERE | CARACTERÍSTICAS |
|-------------------------|----------------------|-----------------|

|  |                           |  |
|--|---------------------------|--|
| Paulo Freire<br>Amílcar Cabral<br>Mao Tsé-Tung | Dr. Lekdoe<br>Dr. Maubere | Educação e Saúde (Centros de saúde - PAIGC); |
|  |                           | Educação baseada na prática;                 |
|  |                           | Educação nas bases da sociedade timorense    |
|  |                           | Uso das práticas culturais do povo.          |

Fonte: Urban (2016)

Pensando este processo com as lentes das epistemologias do sul, observa-se aqui a presença do pensamento pós-abissal, partindo das experiências dos oprimidos, ou seja, do “pragmatismo epistemológico”. Neste sentido, esse pensamento pós-abissal, busca uma contraposição “a crença na ciência moderna (...), onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial” (SANTOS, 2009, p. 47), como ocorreu em Timor com as seguidas invasões. Nisso, esse pensamento pós-abissal, mais especificamente a ecologia de saberes, busca valorizar “outros conhecimentos não científicos e não-ocidentais [que] prevalecem nas práticas quotidianas das populações” (SANTOS, 2009, p. 47).

Ainda com relação à ecologia de saberes, Santos (2009, p. 49) afirma que:

(...) nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas. (...) Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos.

Cabe destacar que, uma das “premissas da ecologia de saberes é que todos os conhecimentos têm limites internos e limites externos. Os internos dizem respeito aos limites das intervenções no real que permitem” (SANTOS, 2009, p. 48). Isto é, a formação de paramédicos e a produção de medicamentos - voltados àquele momento específico de resistência, naquelas localidades onde se instalaram as escolas populares e em que eram

utilizados de conhecimentos específicos de plantas locais em adição aos conhecimentos advindos da ciência moderna (medicina) - não se aplicam a outros contextos (espaciais, temporais e situacionais), pois a validação daqueles conhecimentos foi realizada por uma parcela do povo timorense, em específico, para aquele contexto.

Com relação aos limites externos, estes “decorrem do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento.” (SANTOS, 2009, p. 50). Ou seja, além do uso dos conhecimentos locais, os timorenses se utilizaram dos conhecimentos advindos da medicina (ciência moderna), havendo uma mescla de conhecimentos, que foram válidos àquele contexto, em que as práticas de conhecimento possibilitaram certas intervenções no mundo real.

Assim sendo, é possível afirmar que, por meio de imposições realizadas através de invasões à República Democrática de Timor-Leste, houve a difusão de um pensamento abissal, oriundo da apropriação/violência, representado pela língua, cultura e educação advindas do opressor.

Em contrapartida, partindo de um pensamento pós-abissal, ou seja, da “existência de uma pluralidade de formas de conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 45), buscou-se, por meio de práticas culturais do povo, uma educação diretamente na base da sociedade timorense, com a criação de escolas populares de saúde, que, como conhecimento válido para aquele contexto, mesclaram saberes locais acerca de plantas medicinais aos saberes advindos da ciência moderna, representadas pela medicina ocidental (ecologia de saberes).

Assim, entende-se que essas as escolas de educação popular de Timor-Leste fazem parte de um movimento contra-hegemônico, ligado a uma resistência epistemológica e que foram essenciais para a conquista da restauração da independência em 2002.

### 2.3 EDUCAÇÃO POPULAR EM ERMERA: APONTAMENTOS SOBRE UM PASSADO RECENTE

De modo a compreender os processos relacionados à Educação Popular no município de Ermera, tanto no passado, como na atualidade, é necessário entender esse processo no país como um todo, pois, apesar das especificidades, Ermera encontra-se altamente inserida no processo de luta pela independência num primeiro momento e, num segundo, relacionado à uma luta de resistência contra os invasores indonésios em seu território.



Especificamente em Ermera, em consequência da produção de café, que foi introduzida pelos portugueses e, em seguida, realizada exploração através do monopólio da terra e da exploração da mão de obra timorense, o povo Mambai<sup>59</sup> se manteve na resistência contra os domínios português e indonésio, como apresentado no primeiro capítulo.

Nesse sentido, segundo entrevista com Maun Miro (2015), *“A iniciativa para promoção da Educação Popular em Ermera, inicia-se no período em que Timor estava sob administração portuguesa e depois continua no período indonésio”* (MIRO – entrevista – fevereiro/2015). Isso é, inicia-se com a campanha de alfabetização realizada pela parceria FRETILIN-UNETIM em 1974. De forma complementar, Antero (2015) afirma que a Educação Popular esteve ligada *“com o movimento nacional anti-imperialista anticolonialista”* (ANTERO – entrevista – janeiro/2015), que propiciou *“medidas para a realização de reforma agrária, para apoiar o povo a produzir alimentos com o intuito de autossuficiência, sendo objetivo básico da luta de libertação”* (ANTERO – entrevista – janeiro/2015). O entrevistado ainda ressalta que essa produção de alimentos esteve ligada a um programa de Educação Popular que se utiliza de uma *“produção agrícola comunal: economia familiar, economia comunal.”* (ANTERO – entrevista – janeiro/2015),

Essa agricultura, de cunho revolucionário, foi batizada como a “força de arma branca”, que garantia a segurança e tarefas de auxílio à FRETILIN (ACÁCIO, 2006, p. 61), isso é, fornecia alimentos, servia como local de informações e esconderijo para os soldados das FALINTIL (SILVA, 2012, p. 7). Segundo a revista FUNU, de julho de 1980, o padre Leoneto do Rego destaca que:

Havia um organismo da FRETILIN que dirigia a agricultura. Cada família tinha a sua horta e havia uma horta comunal<sup>60</sup> cujo produto se destinava, parte a ser armazenado e parte para alimentar as forças armadas. A população trabalhava livremente nas hortas comunais. Nunca vi alguém que não quisesse trabalhar. O comité central da FRETILIN promovia reuniões, esclarecia o povo, ouvia-o e depois organizava-se o calendário de trabalho de cada um na horta colectiva. As pessoas compreendiam que havia homens<sup>61</sup> a combater e que era preciso alimentá-los. (ACÁCIO, 2006, p. 62).

De forma complementar, Silva (2011, p. 129) acrescenta que Francisco Xavier do Amaral - naquele contexto pré-independência -, esteve em Ermera durante a campanha de alfabetização:

<sup>59</sup> Povo Mambai é uma das diversas etnias existentes em Timor. Nesse sentido, a língua desse povo é denominada de mesmo nome.

<sup>60</sup> Conceito ligado às comunas sob influência Russa, no socialismo Russo. (SILVA, 2014, p. 43).

<sup>61</sup> Segundo Acácio (2006, p. 62), cerca de 1000 mulheres estiveram nos campos de batalha.

Sahe<sup>62</sup> e alguns membros UNETIM viajaram com o Presidente da FRETILIN Francisco Xavier do Amaral para Atsabe em Ermera, para fazer campanha para a FRETILIN no final de 1974. Na chegada, eles encontraram soldados portugueses presentes em reunião com as pessoas da aldeia. Sahe disse: "as armas do povo não pode ser usado contra o povo." Isso causou tensão entre os soldados portugueses presentes, forçando Sahe a abandonar a reunião mais cedo.

O atual presidente da UNAER, Maun Alberto (era vice-presidente do movimento, quando realizada a entrevista), descreve sua experiência, no momento em que foi aluno de uma das escolas da FRETILIN em Ermera, destacando o caráter revolucionário e político dessa educação intimamente relacionada à luta pela terra:

*Naquela altura, meu pai era comandante e no tempo português era soldado, que tinha tática para organizar a guerra, mas não sabia escrever, então ele disse para mim: "você vai ser o meu secretário" e, assim, eu comecei a estudar com política para ganhar a luta para libertar o Timor. Fiquei em Railaco<sup>63</sup> quase dois anos, e depois o meu tio, ele também estava a lutar contra a indonésia e fomos a escola por três anos. Voltei como secretário de Suco, ficando por quase 2 anos e, assim a luta política para a reforma em Timor-Leste continua. (Alberto – entrevista -fevereiro/2015)*

Assim, percebe-se que a educação realizada pela FRETILIN se espalhou por praticamente todo o país, tendo como ação o trabalho de base sob influência de Paulo Freire, Mao Tsé-Tung e Amílcar Cabral. Evidentemente, todas essas influências foram condicionadas e constituídas pelo momento histórico e pelas condições materiais que se encontrava o país leste timorense. (URBAN, 2016)

Após a restauração da independência, houve também ações ligadas à educação popular, sobretudo aquelas que tinham como objetivo a formação política relacionada à luta pela terra e com o processo de alfabetização da população, influenciando, também, na criação do IEFS.

Acerca dessas ações, em meados de 2004, o *Sahe Institute for Liberation*<sup>64</sup>, em parceria com lideranças camponesas, realizou a formação de uma escola para agricultores com o objetivo de promover a prática da reforma agrária. Essa escola foi intitulada como Escola de

<sup>62</sup> Segundo Silva (2015), Vicente Reis (Sahe) foi o maior educador de Timor-Leste por ter utilizado de pressupostos teóricos aprendidos na Casa dos Timores e, em seguida, adaptado ao contexto timorense, tendo, então, a prática da Pedagogia Maubere. As práticas de Sahe, que foram utilizadas pelo Primeiro Ministro da RDTL, Nicolau Lobato, foram, segundo Silva (2011, p. 23), atividades que utilizavam teorias revolucionárias e nacionalistas (Mao Tsé-Tung, Amílcar Cabral, Paulo Freire), desenvolvendo assim, algo que era único e, especificamente, timorense, a denominada Pedagogia Maubere Revolucionária, marcada por seu caráter libertador em contraposição à opressão gerada por anos de invasão ao país.

<sup>63</sup> Subdistrito de Ermera.

<sup>64</sup> ONG que possui nome em homenagem a Vicente Maria Reis (Sahe), uma das principais figuras da Pedagogia Maubere.

Libertação dos Agricultores (ELA). De acordo com Miro (2015), essa “*atividade de Educação Popular [objetivava] facilitar [o] ensino em comunidades, para cozinhar, preparar alimentação com o intuito de boa nutrição, aprender a ler e escrever. Esse processo realizou-se por 3 meses, em 3 bases: Ermera, Sakoko e Lequise*” (MIRO – entrevista – fevereiro/2015).

Nota-se que isso ocorreu com essas três bases - Maudiu, Sakoko e Lequise -, que nasceu o movimento social do campo União dos Agricultores de Ermera (UNAER)<sup>65</sup>, pela liderança de quatro agricultores: Abel em Lequise; sr. João e Maun Amaro em Sakoko; e Maus Alberto em Maudiu.

Assim, Maun Leo (2015) afirma, em entrevista, que a Escola de Libertação dos Agricultores, era uma:

*(...) escola para militantes, facilitado pelo Instituto Sahe em Díli. Depois parou. Davam formação para todos os organizadores, por exemplo em Ermera para Maun Amaro<sup>136</sup>, Maun Alberto, Maun João, com formação para eles organizarem comunidade, mas agora não continua. Mas conceito não era igual, quase igual. Buscava formar pessoas que depois voltariam para os companheiros na base e assim organizariam enfrentamentos (ocupações de terras). (LEO – entrevista – fevereiro/2015)*

Acerca do atual contexto educacional popular no município de Ermera, pode-se dizer que a Escola de Libertação dos Agricultores (ELA) influenciou na organização da UNAER e, conseqüentemente, na idealização e criação do IEFS. Nas palavras de Miro (2015), a “*Escola de Economia Fulidaidai teve início com Escola de Libertação dos Agricultores. Esta última como sendo de forma mais radical*” (MIRO – entrevista – fevereiro/2015), por trabalhar com a questão dos enfrentamentos na luta pela terra.

Deste modo, é possível afirmar, desde já, que houve certa influência dessas práticas populares na idealização do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, em função, sobretudo, por se tratar aqui de teorias e práticas emancipatórias.

---

<sup>65</sup> Com base em Urban (2016), a formação da União dos Agricultores de Ermera, apesar de sua oficialização no ano de 2010, tem sua origem nas bases da resistência, período em que, durante a invasão indonésia, os agricultores realizavam pequenos confrontos contra o monopólio da terra realizado pelos indonésios. (MIRO, 2015). Nesse sentido, “os agricultores estão a lutar desde o tempo colonial português e até a ocupação da Indonésia e, até hoje, eles sempre estão a lutar sobre a terra, sobre direito de plantação do café, da terra.” (UKA, 2015).

## 2.4 CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO: CUBANOS E TIMORENSES

Em meados de 2006, o próprio Estado, em parceria com lideranças locais e apoiado pela cooperação/missão cubana, iniciou uma nova campanha de alfabetização, sob influência da educação realizada no passado, após 1974, que utilizava práticas culturais do povo, bem como da formação política associada a essa nova ação que objetivava diminuir as altas taxas de analfabetismo<sup>66</sup> resultantes do histórico de invasões em Timor-Leste (BOUGHTON, 2008).

Para a realização dessa ação, foi aplicado um investimento governamental de 800 mil dólares estadunidenses (moeda utilizada em Timor-Leste), objetivando a criação de material e a mobilização de monitores em 442 sucos (áreas administrativas locais), 65 subdistritos e 13 distritos (atualmente denominados como municípios), sendo todos os educadores timorenses. Foi estabelecida, então, uma parceria com a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), para que estudantes finalistas pudessem ser voluntários no desenvolvimento das ações de alfabetização (BOUGHTON, 2008, p. 2).

A presente ação foi realizada de forma bem-sucedida até que, em 2008, em função de problemas políticos, o governo da RDTL acabou por não mais manter a campanha. Nesse sentido, Boughton (2008, p. 3, tradução nossa) afirma - quando ainda acontecia a campanha – que:

Infelizmente, nos últimos meses (isso está sendo escrito em junho de 2008), o consenso político nacional sobre a necessidade de uma campanha de alfabetização em massa em Timor-Leste começou a diminuir, minada pela contínua crise política que as eleições não resolveram.

Em linhas gerais, essa crise teve início com um conflito (descontentamento) entre elementos do exército de Timor-Leste. Contexto este apresentado como crise político-militar, que tem íntima ligação com a eleição realizada em 2007 (DURAND, 2010).

Dentre as materializações dessa crise, que afetavam diretamente a continuidade da campanha de alfabetização, estavam as acusações feitas ao então Primeiro Ministro (FRETILIN), Mari Alkatiri, de ser um comunista, pelos que compactuavam dos sentimentos anti-cubanos (BOUGHTON, 2008, p. 2).

Atualmente, a Educação Popular no Timor-Leste, que teve origem em 1974, está relacionada a outro contexto de lutas. Isso é, após o processo de restauração da independência

---

<sup>66</sup> Segundo Boughton (2008, p. 1), a taxa de analfabetismo era de 46%, atenuando-se nas áreas rurais.

em 2002, a luta pela reforma agrária e por uma economia mais justa e alternativa, tornou-se pauta da sociedade camponesa no Timor-Leste, com destaque para o movimento social do campo União dos Agricultores de Ermera (UNAER), que em parceria com o Instituto de Paz e Conflito da Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e (UNTL), idealizou e pôs em prática o Instituto de Economia *Fulidaidai-Slulu*.

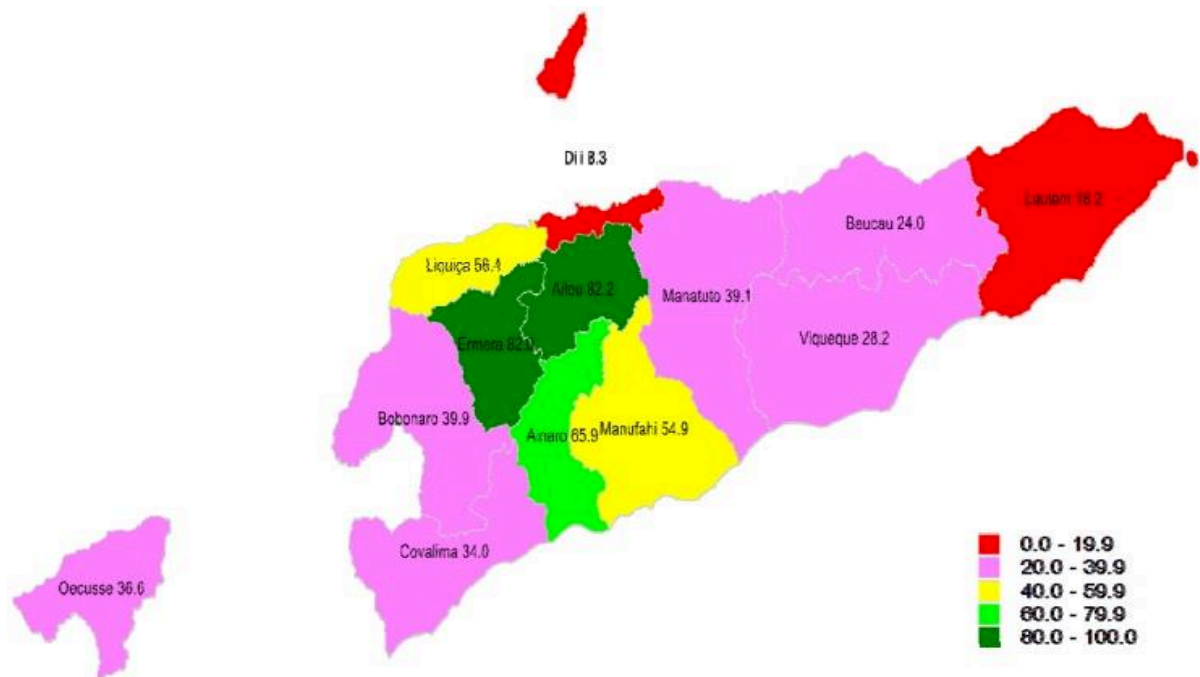
Por fim, partindo de uma perspectiva crítica de educação, ou seja, de que há uma relação dialética entre educação e sociedade, faz-se necessário ter em mente que não há justiça social, sem justiça cognitiva global (SANTOS, 2009).

### 3 A QUESTÃO DA TERRA EM TIMOR-LESTE E A FORMAÇÃO DA UNAER

Tal como o país, o município de Ermera possui uma estrutura etária predominantemente jovem, sendo que 69,8 % da população de Ermera se encontra entre a faixa etária de 0 a 29 anos de idade, isso é, 87.860 pessoas em valores absolutos (RDTL, 2015).

Somado a isso, o município se destaca economicamente pela agricultura familiar voltada para a produção de milho, mandioca e, principalmente, o café, como pode ser visto no mapa abaixo:

Mapa 2 - Proporção de famílias que cultivam plantas de café



Fonte: RDTL (2015)

O grau de importância do café se dá em função de ser o principal produto agrícola de exportação do país e Ermera possui, ainda, a maior produção da RDTL, juntamente com o distrito de Aileu.

Nesse sentido, cabe destacar que a produção de café é realizada nas áreas montanhosas do país, favorecendo o município de Ermera, já que, majoritariamente, este se localiza em altitudes relativamente elevadas – levando-se em conta a área do país - atingindo, em alguns pontos, mais de 2000 metros de altitude.

Acerca do acentuado relevo onde se localiza o município de Ermera, é possível destacar que esse foi um dos fatores utilizados em favor dos timorenses durante a resistência contra a

invasão Indonésia, resistência esta que se traduz nos dias de atuais por meio das lutas pela reforma agrária.

Enfim, as características apresentadas acima, relacionam-se com as demandas advindas dos camponeses de Ermera para a criação do IEFS (serão apresentadas à frente), sendo que tanto a produção de café como a predominância de uma população jovem no município, demonstram, desde já, a necessidade de uma escola que busque dar espaço à juventude, para que esta possa se manter no campo.

A seguir, serão apresentadas a formação da UNAER e a sequente construção do IEFS, com base em minha experiência de investigador pós-abissal.

### 3.1 OS CAMPONESES EM TIMOR-LESTE E A UNAER

A produção do café foi introduzida, inicialmente, pelos portugueses. Fato este que contribuiu para a exploração da colônia através do monopólio da terra, realizada, num primeiro momento, pelos portugueses e, após 1975, pelos indonésios.

Após a restauração da independência, a agenda de lutas leste-timorense mudou de foco, ou seja, o objetivo não era mais pela libertação nacional - já que em 2002 foi conquistada a restauração da independência de Timor-Leste -, mas contra o monopólio da terra resultante dos processos históricos de invasão.

Nesse sentido, os camponeses do município de Ermera, concluíram que era necessária a construção de um movimento social do campo, tendo como essência o trabalho conjunto, ou *servisu hamutuk* (na língua Tétum), sendo a União dos Agricultores de Ermera (UNAER) o primeiro movimento social do campo formado com protagonismo dos próprios camponeses, diferindo de outros grupos que foram organizados por ONGs (URBAN, 2016).

Assim, para se compreender a formação da UNAER, bem como a construção do IEFS, faz-se necessário um maior detalhamento dos cenários históricos relacionados à complexidade da questão da terra em Timor-Leste, desde o contexto da invasão portuguesa até os dias atuais, com destaque para a exploração da terra através de sua função econômica.

#### **3.1.1 A questão da terra no Timor-Leste e em Ermera no período que antecede a restauração da independência**

A partir do XIX, com base Schouten (2007, p. 28), em função da perda de muitos de seus territórios coloniais, Portugal “se tornara uma espécie de Estado de segunda categoria, em nada comparável ao *status* que usufruía no palco europeu na era dos descobrimentos.” (SCHOUTEN, 2007, p. 28). E isso fez com que Portugal voltasse os olhos ao Timor (SCHOUTEN, 2007, p. 30).

Como resultado disso, no final do século XIX, foi introduzido o cultivo do café em larga escala no país. Nesse período, houve a exploração da mão de obra leste-timorense, sendo que as “circunstâncias em que os timorenses tinham de trabalhar nos cafezais e de fornecer mão de obra compulsória para a construção de estradas e de outros tipos de infra-estruturas eram deploráveis” (SCHOUTEN, 2007, p. 33). O autor ainda acrescenta que essa exploração da mão de obra timorense:

(...) não melhoraria nas décadas seguintes. Clarence-Smith, bem como autores timorenses, atesta que o regime de trabalho no período dos empreendimentos cafeeiros tinha traços de escravatura. O relato de uma testemunha ocular, publicado no periódico australiano *Smiths's Weekly*, em 1932, pinta o quadro de um regime duro e cruel, pelo menos em algumas das plantações, e do sadismo dos encarregados. (SCHOUTEN, 2007, p. 33).

A exploração da terra em Ermera foi realizada por uma empresa ligada ao governo português denominada Sociedade Agrícola Pátria e Trabalho (SAPT). Eles “*se tornam donos das terras em Timor, havendo uma grande ocupação das terras por causa da ignorância ou por causa de abnegação do movimento do povo.*” (Antero - entrevista – janeiro/2015). Nesse sentido, Alberto relata:

*O problema em relação à questão da terra era porque os portugueses ocuparam nossas terras. Com isso nós nos sentíamos tristes em função de nossos avós e nossos pais serem trabalhadores, mas não possuírem terras para sobreviver, e os que trabalhavam nas plantações, não tinham pagamento. Só recebiam comida durante o período da manhã e depois almoço à tarde. Depois do dia de trabalho, esses agricultores voltavam para suas casas trazendo apenas alimentação para os familiares. Isso foi uma avaliação para em 1975, se tem um conhecimento que é básico, é o de apoiar a FRETILIN para libertar a nossa Pátria.* (Alberto – entrevista – fevereiro/2015).

Nesse processo de exploração da terra e, conseqüentemente, nas relações de trabalho, os portugueses da SAPT, aproximavam-se dos “*liu-rai*”<sup>67</sup>, pois o objetivo das aproximações é

---

<sup>67</sup> Chefe local, derivado dos reinos antigos.



para falar sobre terra e realizar a divisão de terras, para que assim o malai<sup>68</sup> possa ser dono de terras.” (MIRO – entrevista - Fevereiro/2015).

Assim, a “*Luta pelo direito da terra começa no período português, quando agricultores, nossos avós e bisavós, fazem resistência*” (MIRO – entrevista - Fevereiro/2015), estendendo-se para o período da invasão Indonésia e chegando aos dias atuais, sendo ainda pauta na agenda de lutas dos camponeses de Timor-Leste.

Após a invasão indonésia, o monopólio da terra exercido anteriormente pelos portugueses, foi substituído pelo indonésio: não mais pela SAPT, mas pela empresa denominada P. T. Demok Hernandes International. Esta última, intimamente ligada aos interesses militares indonésios. (GUNN, 2007).

Em termos práticos, Gunn (2007, p. 48), afirma que:

Depois de seis meses da captura de Díli, essa empresa havia exportado 500 toneladas de café para Cingapura, seguido de um segundo envio de 800 toneladas, o que rendeu à Demok US\$ 3,1 milhões no primeiro ano da *integrasi* ou integração. Ao conquistar esse “nicho de mercado”, a Demok assumiu as plantações confiscadas e as fazendas de propriedade da SAPT – Sociedade Agrícola Pátria e Trabalho, a antiga companhia estatal portuguesa.

Nas palavras de Alberto, “*A ocupação em si, foi igual à ocupação feita por Portugal, com exploração de militares, na produção de café que depois era enviado para Jacarta. Então pronto! Faz-se necessária uma política de apoio à resistência, contra a ocupação indonésia.*” (Alberto – entrevista – Fevereiro/2015).

Destaca-se que, entre 1976 e 1980, os indonésios se utilizavam da “venda forçada da safra de pequenos produtores abaixo do preço de mercado. Comprando barato e vendendo caro em Cingapura, essa companhia fez um lucro estimado em US\$ 20-25 milhões.” Junto a isso, “mais de dez mil hectares de terra foram convertidos para o cultivo do café (de 45.321 hectares em 1976 para 51.960 hectares em 1992).” (GUNN, 2007, p. 48). De forma geral, “em Timor-Leste, os militares indonésios construíram impérios lucrativos não apenas no café, mas também em mármore e sândalo.” (GUNN, 2007, p. 49).

É nesse sentido que, segundo uma carta de 29 de Abril de 1976 enviada ao Secretário Geral da ONU, além de todo o massacre gerado, os militares [indonésios] são ainda acusados de dominar os negócios, de fazer crescer a corrupção e de impedir a preparação das terras para as colheitas, fazendo aumentar a fome da população. (ACÁCIO, 2006, p. 64).

---

<sup>68</sup> Estrangeiro, colonialista.

Em função de ser o maior produtor de café do país, Ermera foi fortemente atingido por esse processo de monopólio da terra e, nesse entendimento, “Contribuindo para o sucesso da Demok estavam os crescentes preços mundiais do café entre 1976-1977 e a demanda pelo valioso café de Timor.” (GUNN, 2007, p. 48).

Ligando-se à Tecnologia Convencional (TC), que será discutida no próximo capítulo, Gunn (2007, p. 48-49), afirma que nessa fase da política indonésia, foram introduzidas técnicas e formas de organização agrícola. Um exemplo foi o caso do programa intitulado Desenvolvimento Rural Integrado, financiado pela Agência de Cooperação Internacional Norte-americana (USAID), já que, como destacado na introdução da presente tese, EUA foram os grandes parceiros e idealizadores da invasão indonésia no Timor-Leste.

Segundo Silva (2012a, p. 31), essa agência de “cooperação/Assistência para o Desenvolvimento Internacional (AID) são forças políticas articuladoras do sistema mundial contemporâneo, impondo uma vinculação específica dos países em desenvolvimento com os centros hegemônicos de poder”.

Assim, como fruto da TC:

Enquanto admitia que a aplicação da ciência e da tecnologia para a agricultura fora tristemente negligenciada pelo colonialismo português, o programa de desenvolvimento indonésio em Timor-Leste impunha algumas fortes restrições. Primeiro, os próprios timorenses tinham acesso negado a terra fértil e, segundo, era exigido que eles subordinassem suas atividades agrícolas de subsistência aos critérios de segurança das forças de ocupação. (GUNN, 2007, p. 49)

Essa opressão exercida pelos indonésios, insere-se no que Gunn (2007) denomina como doutrina militar-social, havendo, então, até mesmo a repressão violenta, a exemplo do “acontecido em Sakoko (1996), onde muitos timorenses foram mortos pela polícia indonésia, pelo fato de os timorenses ocuparem as áreas e realizarem suas pequenas hortas na área que agora era dos invasores.” (MIRO – entrevista - Fevereiro/2015).

E isso serviu para despertar mais o desejo de luta dos leste-timorenses contra os invasores indonésios. (URBAN, 2016).

### **3.1.2 A questão da terra pós restauração da independência e a formação da UNAER**

A questão da terra em Timor-Leste se enquadra no que se denomina como sistemas tradicionais de uso e posse (FITZPATRICK *apud* NARCISO; HENRIQUES, 2011, p. 251). Com isso, as transferências de terra são realizadas de forma hereditária, agravando a situação problemática de acesso à terra de muitos camponeses leste-timorenses, pois filhos de indonésios e portugueses acabam por se manterem donos de terras. (NARCISO; HENRIQUES, 2011).

Outro fator que pode amplificar o acesso de estrangeiros às terras de Timor-Leste, segundo Narciso e Henriques (2011, p. 250), existe “uma pressão crescente para a liberalização, a privatização e a “mercantilização” da terra, como evidenciam os contratos entre o governo de Timor-Leste e empresas privadas assinados nos últimos anos (...) e a ortodoxia dominante das agências de cooperação internacional.” Nesse sentido, “o papel do Estado tem sido reduzido no que diz respeito ao acesso e ao uso da terra (...), o que na prática significa a aceitação da situação atual.” (NARCISO; HENRIQUES, 2011, p. 250).

E, nesse raciocínio, como já afirmado anteriormente, muitos portugueses e indonésios são detentores dos direitos de terra. Em função disso, há discussões com o intuito de mudança para que os timorenses possam realmente ter acesso à terra.

*É necessário uma grande mudança em relação a atual questão da terra para que a comunidade esteja satisfeita. (...). Nisso, se destaca o comprometimento da UNAER para fazer valer os direitos, em nível nacional, local, para o parlamento fazer sua parte, autoridades fazerem, Estado fazer, para assim poder haver benefício para a comunidade, para assim haver o reconhecimento do direito para a terra. (LEO – entrevista - Fevereiro/2015).*

Em função de toda essa problemática, após a restauração da independência, há uma potencialização da busca pela reforma agrária. Nesse sentido, Miro (2015), relata:

*Meu avô tinha terra, mas não podia usar, então a resistência continua e depois em 2000, no princípio da organização da UNAER, inicia-se uma forte luta: a comunidade se organiza e começa a reivindicar as terras, para que as pessoas possam novamente ter acesso a suas terras. Então a luta inicia-se no tempo português e vai até depois da independência em 2002. (MIRO – entrevista - Fevereiro/2015).*

Nas palavras de Amaro (2015), após o ano 2000, “dirigentes da UNAER<sup>69</sup> em Maudiu<sup>70</sup> (representado por Maun Alberto) tiveram a iniciativa de luta. É importante destacar também os grupos de Sakoko e de Lequici.” (AMARO - entrevista - Fevereiro/2015). “Em 2006,

<sup>69</sup> Atuais dirigentes.

<sup>70</sup> Base da UNAER onde se localiza o IEFS.

*começamos a organizar a conscientização para todas as bases até atingirmos 16 plantações. Depois, em 2010, nós organizamos a União dos Agricultores de Ermera. Aumentando a adesão, somos agora 26 plantações.* (ALBERTO - entrevista - Fevereiro/2015).

E assim começou a criação da União dos Agricultores de Ermera (UNAER). Apesar de sua oficialização ter ocorrido apenas no ano de 2010, o movimento social tem sua origem nas bases da resistência, período em que, durante a invasão indonésia, os agricultores realizavam pequenos confrontos contra o monopólio da terra realizado pelos indonésios. Em outras palavras, *“os agricultores estão a lutar desde o tempo colonial português e até a ocupação da Indonésia e, até hoje, eles sempre estão a lutar sobre a terra, sobre direito de plantação do café, da terra.”* (UKA - entrevista - Fevereiro/2015).

Cabe destacar que a UNAER tem seu surgimento em três comunidades de Ermera: a) Lequici, sob liderança do Maun João Alves e Maun Abel; b) Sakoko, sob liderança do Maun Amaro; e c) Maudiu, sob liderança do Maun Alberto (atual presidente da UNAER).

Após a restauração da independência, os camponeses de Timor-Leste *“iniciaram a tentativa de se organizar, para conseguir terras em Ermera, onde se tinha o cultivo de café”* (UKA - entrevista - Fevereiro/2015), sendo que, em *“finais de 1999 e início de 2000, um grupo de camponeses da área chamada Lequici, (...) conseguiu ocupar plantações das fazendas, e dividir entre eles. Cada família tem alguns metros para cultivar.”* (Antero - entrevista - Janeiro/2015).

Nas palavras do professor Leo Soares, a:

*Luta pela terra em Timor-Leste, com foco para Ermera, começa depois de independência em 2000 e pouco. Neste sentido, estrangeiros (malai) que possuíam terra já no período português, voltam a Timor depois da independência, fazem a reivindicação pela terra, já que possuem escritura, mas num processo que não é legal. Eles utilizam de poder para terem certificados não havendo consenso com a comunidade. Então depois da independência eles reivindicam terra e se nós queremos, temos que pagar. Então pessoas não possuem terra aqui, realizam luta pela independência, mas nós ainda não estamos satisfeitos, nós não ganhamos, nós rejeitamos isso, porque nós reconhecemos que povo não é dono da terra. Então, em meados de 2000, os agricultores começam a se organizar em cada base, como objetivo, a ideia pelo direito a terra em cada base. Desta forma, vemos que não podemos lutar sozinhos, mas juntos.* (LEO - entrevista - Fevereiro/2015).

Como resultado concreto dessa luta pela terra, no ano de 2010, os camponeses de Ermera se uniram para formar a União dos Agricultores de Ermera (UNAER). É nesse sentido que Maun Alberto relata que *“Em 2010 aconteceu o primeiro congresso, para definir o estatuto,*

*discutir e definir estrutura. Ali naquela altura, o senhor Amaro através de eleição, foi eleito presidente, e eu secretário geral. (ALBERTO - entrevista - Fevereiro/2015).*

### **3.1.3 O papel atual da UNAER na luta pela terra no país**

É importante destacar que apesar do movimento englobar apenas o município de Ermera, a UNAER tem ajudado na organização de outros movimentos sociais do campo em outras localidades, como, por exemplo, na organização do Movimento Popular Reforma Agrária de Liquicá (MPRAL) e da União Agricultores Covalima (UNARCO). Sobre o movimento social de Liquicá, tive a oportunidade de participar da organização da comunidade camponesa de Liquicá em uma reunião na Aldeia Hatumasi, Suco Leotalá, em outubro de 2017 (Fotografias 1 e 2).

Fotografia 1 - Reunião de organização da comunidade na Aldeia Hatumasi -Suco Leotalá -  
Liquicá



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Fotografia 2 - Camponeses da Aldeia Hatumasi - Suco Leotalá – Liquicá, durante a reunião que precede a organização da MPRAL



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

A organização da comunidade acima foi de grande importância para que, em dezembro de 2017, pudesse ocorrer o congresso que resultou na formação do Movimento Popular Reforma Agrária de Liquicá (MPRAL). Destaca-se que a minha participação no congresso se deu a convite do atual presidente da UNAER, Maun Alberto. O congresso contou com apoio da via campesina e de alguns movimentos sociais do campo de outros países, tendo acontecido na região de Maubara, no ano de 2017, como pode ser visto na fotografia abaixo:

Fotografia 3 - Congresso de formação do Movimento Popular Reforma Agrária de Liquiçá (MPRAL)



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Um fato importante a ser pontuado acerca desse congresso, mais especificamente durante a construção do estatuto do novo movimento, foi quando o presidente da UNAER, juntamente com alguns camponeses do município de Liquiçá, vieram me consultar sobre a viabilidade do texto presente no estatuto, isso somado ao fato do professor e amigo Antero Benedito da Silva ter pedido a palavra durante um momento do congresso, dizendo que precisava se retirar e que, para qualquer dúvida, poderiam perguntar a mim. Isso mostra que houve um processo de confiança adquirido durante a investigação pós-abissal (será discutido adiante neste capítulo) realizada entre 2013 e 2015, e depois entre 2017 e 2018.

### 3.1.4 A UNAER e a Educação Popular

Sobre as raízes do IEFS, destaca-se que, “*desde o início, os agricultores pensavam sobre a importância de incluir junto à agricultura, também a educação, porque para lutar é preciso educação.*” (UKA - entrevista - Março/2015). De forma complementar, Maun Alberto (2015), destaca que a educação se liga à necessidade de um aprimoramento da luta pela Reforma Agrária: “*precisamos também ter formação para as estruturas da base para atingirmos os objetivos de nossa luta, senão não conseguimos desenvolver nossas lutas. Então, a iniciativa para se ter uma escola vem desde 2006 até 2014.*” (ALBERTO - entrevista - Fevereiro/2015).

Como também nos movimentos sociais do Brasil, houve grande papel de um intelectual na construção do movimento, sobretudo, no que se refere à educação, sendo ele o Professor Antero Benedito da Silva. Sobre isso, ele relatou:

*Houve essa história, então eu fui lá visita-los, falar com eles, falar sobre esse movimento se podemos trabalhar juntos. Então começaram visitas regulares, intercâmbios para promover a Educação Popular e a reforma agrária em Ermera e, em quase uma década, conseguiu-se estabelecer a UNAER. (ANTERO – entrevista – janeiro/2015).*

Com isso, seu papel tem sido de extrema importância desde a formação do movimento até os dias atuais ligado à educação popular camponesa.

A ideia da educação do movimento tem como base as experiências do passado, bem como a influência da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) ligada ao Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Isso porque há relação entre uma gama de movimentos camponeses com a UNAER, por meio da via campesina. Essa relação se traduz na “*solidariedade de companheiros da indonésia, Brasil, Vietnã*” (MIRO – entrevista - Fevereiro/2015). E isso porque os “*camponeses serão bem mais fortes se eles tiverem solidariedade fora da sua região, com outros camponeses, como fonte de cooperação e solidariedade. Os camponeses com isso, precisam ser abertos, claro que, com as pessoas e organizações que tem semelhante espiritualidade.*” (ANTERO – entrevista - Janeiro/2015).

Esse processo, pode ser entendido, segundo Santos (2019, p. 122), como parte dos “conhecimentos gerados ou mobilizados por outros movimentos ou grupos sociais com os quais são possíveis articulações e alianças baseadas nas ecologias de saberes.” Com isso, “O objetivo é promover patilhas e diálogos com outras experiências e outros conhecimentos, visando identificar afinidades e potencializar a solidariedade ativa.” (SANTOS, 2019, p. 122)



A exemplo disso, Antero (2015) aponta que “em 2003 eu recomendei que um camponês chamado Tomás, do distrito<sup>71</sup> de Ermera, da mesma zona que eu falei anteriormente, em Lequici. (...) Ele foi lá com o MST, Movimento dos Sem-Terra (...). Foi cooperação entre um Instituto chamado Lao Hamutuk e Movimento dos Sem-Terra. (ANTERO – entrevista - Janeiro/2015).

Destaca-se acerca dessa solidariedade entre movimentos, em conversas informais com Maun Leo, o mesmo apontou que, em praticamente todos os anos, uma camponesa e um camponês da UNAER participam de uma formação no Brasil, mais especificamente na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Portanto, a partir do explanado acerca da demanda pela educação posta pela UNAER, será discutida a formação do IEFS, por meio de uma experiência na perspectiva pós-abissal.

---

<sup>71</sup> Atualmente os distritos são chamados municípios.

## 4 TECNOLOGIA: UMA LEITURA PARA O CONTEXTO CAMPONÊS DA UNAER

O presente capítulo objetiva realizar uma discussão teórico-conceitual acerca da Tecnologia e seus significados relacionados ao contexto do campo leste-timorense, para que, nos capítulos seguintes, seja possível compreender a relação entre educação popular Fulidaidai-Slulu na perspectiva da Educação Tecnológica.

### 4.1 UMA REFLEXÃO TEÓRICO-CONCEITUAL ACERTA DA TECNOLOGIA

De forma inicial, faz-se importante destacar aqui a compreensão do que vem a ser a tecnologia (ou melhor, tecnologias) e suas respectivas características. Com base em Thomas e Santos (2016, p. 16, tradução nossa), uma possível definição acerca da tecnologia é: o “(...) conjunto de ações (cognitivas, artefatuais e práxicas) realizadas conscientemente pelos humanos para alterar ou prolongar o estado das coisas (naturais ou sociais) com o objetivo de que desempenhem um uso ou função (desde um ramo convertido em ‘naturfacto’ até um sistema produtivo robotizado).”

Num sentido ontológico, “As tecnologias constituem uma dimensão da atividade humana, de condição humana, englobando desde a transformação da matéria-prima até a organização política de qualquer sociedade.” (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 16, tradução nossa).

A preocupação com as tecnologias, caminha no sentido de que elas regulam os espaços e as condutas de diversos atores; condicionam estruturas de distribuição social, custos de produção, acesso a bens e serviços; geram (e às vezes resolvem) problemas sociais e ambientais; participam ativamente das dinâmicas de mudança social (econômicas, políticas, ideológicas, culturais), sendo elas inclusivas ou excludentes. (THOMAS E SANTOS, 2016, p. 17).

Ainda, segundo os mesmos autores:

Algumas participam ativamente das dinâmicas de concentração de poder, de apropriação da riqueza, de sustentação material de ordem vertical, de geração de riscos e danos ambientais, de exclusão. Outras (...), favorecem a democratização do poder, da distribuição equitativa da riqueza, do acesso comunitário a bens e serviços, a abertura de processos decisórios, a minimização dos riscos ambientais e a preservação do meio ambiente... a geração de dinâmicas de desenvolvimento sustentável inclusivo. (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 13, tradução nossa)

A definição acima, contrapõe-se à imagem positivista (instrumentalista), aquela presente

no senso comum das pessoas, que é enxergada “(...) como ferramenta para realização de tarefas, como produção de bens e serviços.” (BAZZO; PEREIRA; LINSINGEN, 2016, p. 171).

Esta última, considera o:

(...) estatuto da neutralidade à ciência, que é igualmente transferido para a tecnologia  
 (...) Se a ciência é valorativamente neutra, então as construções resultantes da sua aplicação também o são e, desde que a tecnologia é resultado da aplicação da ciência, então a tecnologia é neutra em termos sociais, uma vez que não deve ser influenciada por valores humanos. (BAZZO; PEREIRA; LINSINGEN, 2016, p. 171).

Fazendo uma leitura à luz das Epistemologias do Sul em torno das afirmações acima sobre a tecnologia, é possível dizer que “(...) não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras”. Nesse sentido:

(...) importa questionar o impacto do colonialismo e do capitalismo modernos na construção das epistemologias dominantes. O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica. (SANTOS, MENESES, 2010, p. 11).

Assim, as tecnologias são políticas e não neutras, pois se assim fossem, “elas não fariam parte das tramas de poder e acumulação, de domínio e controle ou, simetricamente, tampouco de emancipação e libertação.” (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 17, tradução nossa). “A ideia de neutralidade é entendida como pertencente à concepção de mundo da classe dominante e por ela permanentemente – ainda que de maneira sutil – alimentada como forma de manter sua supremacia política.” (DAGNINO, 2008, p. 154).

Junto à questão da neutralidade, tem-se o discurso da universalidade, como bem apontam Bazzo, Pereira e Linsingen (2016, p. 172): “Segundo essa visão, a universalidade associada à tecnologia avaliza a transferência de tecnologia entre sociedades, independentemente e, muitas vezes, em detrimento de suas especificidades culturais.”

Isso se dá porque, segundo o discurso da universalidade, com base no pensamento abissal, a tecnologia é resultado da aplicação da ciência moderna, sendo, então, a única tecnologia válida. Isso se explica pois:

(...) o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre verdadeiro e o falso (...). O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-

científicas de verdade.

Na realidade, o que se tem, segundo Santos (2019, p. 25), é a:

(...) existência de falsos universalismos que se baseiam na experiência social da sociedades metropolitanas e que destinam a reproduzir e a justificar o dualismo normativo metrópole/colônia. Estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos próprios termos.

O universalismo acaba por ser uma das principais características da Tecnologia Capitalista (será apresentada adiante) e se realiza desconsiderando os saberes locais, aplicando-se a qualquer realidade<sup>72</sup>, independentemente de sua viabilidade local.

Assim, é importante apontar, desde já, que as tecnologias “não são universais, autônomas, nem evolutivas, nem neutras.” (THOMAS, SANTOS, 2016, p. 18), sendo que seu funcionamento está relacionado a termos sociais, políticos e econômicos.

Não se pode “negar que, de alguma forma, a tecnologia condiciona a sociedade.” (BAZZO, PEREIRA, LINSINGEN, 2016, p. 173). E assim, é possível afirmar que as tecnologias são construções sociais e as sociedades são construções tecnológicas. (THOMAS, SANTOS, 2016, p. 19).

Parte-se aqui da premissa que várias são as manifestações tecnológicas e elas se manifestam em diferentes dimensões, de maneira “conjunta, entrelaçada, sistematicamente vinculadas.” (THOMAS, SANTOS, 2016, p. 16, tradução nossa). Mostram-se, então, por meio de artefatos, conhecimentos ou práticas.

Com base em Thomas e Santos (2016, p. 15), a primeira é considerada a mais óbvia, aparecendo por meio de objetos materiais observáveis e tangíveis, mas que também inclui os *softwares* e os sistemas de controle social. Ela está ligada a um território explicativo, baseado na existência de duas esferas independentes entre si, uma tecnológica e outra social. Essa dualidade é a base tecnológica das abordagens deterministas (tecnológico e social). Nessa perspectiva, os usuários finais não utilizam do conhecimento científico para uso, e sim, artefatos tecnológicos baseados nesses conhecimentos, adequados para o uso tecnoprodutivo.

A dimensão cognitiva diz respeito ao fato de que as tecnologias são combinações de uma diversidade de conhecimentos:

---

<sup>72</sup> Visão dominante acerca da tecnologia implementada no senso comum das pessoas.

(...) conhecimentos tecnológicos previamente disponíveis, práticos, consuetudinários, ancestrais ... e conhecimentos científicos que tem sido objeto de um tratamento singular a fim de convertê-los em insumo para o projeto de artefatos e sistemas por parte de engenheiros e tecnólogos. Estritamente falando, esses conhecimentos científicos têm sido transformados em novos conhecimentos tecnológicos. (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 15, tradução nossa).

Acerca das manifestações práticas, Thomas e Santos (2016, p. 15-16, tradução nossa), afirmam que:

Não se trata simplesmente da utilização de técnicas em contextos produtivos. Desde o piso de uma fábrica até a caixa de um tênis, desde a direção de um veículo até a reparação de um calçado, todos os seres humanos implantam uma extensa série práticas tecnológicas que condicionam nossas capacidades de trabalho, nossas formas de comunicação e deslocamento, nossas formas de diversão e compreensão do mundo. Realizamos cotidianamente um fantástico desenvolvimento de práticas que fazem nossas vidas possíveis (...) e perigosas. E como não nascemos com elas, constituem uma parte substantiva de nossas aprendizagens, desde como tirar leite de uma garrafa até como projetar um edifício. Fazer e aprender, aprender fazendo. E grande parte dessas práticas não estão codificadas, constituem uma dimensão do conhecimento de que ainda compreendemos pouco: o ‘conhecimento tácito’.

Por fim, a partir desse entendimento da tecnologia, é possível afirmar, com base na síntese apresentada por Thomas e Santos (2016, p. 16), que as tecnologias não são naturais, mas estão relacionadas ao trabalho humano (todas as tecnologias são sociais, todas as sociedades são tecnológicas), sendo que “todo elemento disponível na natureza, uma vez incorporado ao sistema tecnológico, transforma-se num componente desse sistema” (THOMAS, SANTOS, 2016, p. 16). Assim, “somos seres sócio-técnicos”. (THOMAS, SANTOS, 2016, p. 16)

Após essa compreensão, faz-se necessário entender a tecnologia sob um marco analítico conceitual acerca da Tecnologia Convencional/Capitalista (TC), a Tecnologia Apropriada (TA) e a Tecnologia Social (TS), na relação com a agricultura leste timorense e com os camponeses da UNAER.

#### 4.2 A TECNOLOGIA CONVENCIONAL/CAPITALISTA NA AGRICULTURA DE TIMOR-LESTE

A Tecnologia Convencional, também chamada de Tecnologia Capitalista, é aquela utilizada pela empresa privada e caracteriza este “moribundo período tecnológico.” (SANTOS,

2012, p. 25).

Sobre as suas características, ela visa a maximização da produção, desvincula o trabalhador do processo criativo e reflexivo, tendendo “(...) a excluir os possíveis usuários da gestão dos processos de pesquisa e desenvolvimento (...), [sendo] uma causa básica de ineficiência, pois produz a inviabilidade social de novas tecnologias (ou de novas aplicações de tecnologias familiares).” (GARCÍA, CERESO, LÓPES, apud BAZZO, PEREIRA, LINSINGEN, 2016, p. 174). Característica esta que também se aplica à Tecnologia Apropriada, que será discutida adiante.

Nas Palavras de Novaes e Dias (2009, p. 18):

A tecnologia convencional é segmentada, não permitindo que o produtor direto exerça controle sobre a produção; é alienante, pois suprime a criatividade do produtor direto; é hierarquizada, pois exige que haja a posse privada dos meios de produção e o controle sobre o trabalho; tem como objetivo principal (senão único) maximizar a produtividade para acumular capital, ainda que isso tenha efeitos negativos sobre o nível de emprego. A TC é, ainda, irradiada pelas empresas dos países do norte e absorvida de forma acrítica pelas empresas dos países subdesenvolvidos; por fim, a TC impõe aos países subdesenvolvidos padrões que são orientados pelos mercados dos países desenvolvidos, de alta renda.

E, nesse sentido, essa manifestação da tecnologia tem como base o pensamento abissal moderno, caracterizado pela “permanência de lógicas através das quais a experiência colonial moderna dividiu o mundo entre zonas metropolitanas e zonais coloniais.” (SANTOS, 2018, p. 52). Ou seja, as tecnologias desenvolvidas nos países do Norte global são transferidas para o Sul global e absorvidas de forma acrítica por serem consideradas universais, representando a “única compreensão válida do mundo.” (SANTOS, 2019, p. 25).

Nessa mesma linha de raciocínio, Dagnino (2014, p. 24), afirma que:

A TC é funcional para a empresa privada, que no capitalismo é a responsável pela produção de bens e serviços para a população. Isso, apesar de óbvio, merece ser salientado em função do enorme impulso feito pelos governos dos países avançados e pelas suas grandes empresas, no sentido de fazer com que essa tecnologia seja vista não só como a melhor, como a última, como a de ponta, a mais avançada, mas como a única que existe.

Com isso, é possível retomar o que foi dito anteriormente, acerca da produção da “inviabilidade social de novas tecnologias”, ou seja, “equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos próprios termos. Nisso reside o papel crucial das epistemologias do Norte de contribuir para a reprodução do capitalismo, do

colonialismo e do patriarcado.” (SANTOS, 2019, p. 25).

Tem-se, então, segundo Santos (2018, p. 62), a produção de não-existência como resultado da lógica produtivista, que assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista.

Todo esse processo reforça a dualidade entre sociedades metropolitanas e áreas coloniais, “submetendo os trabalhadores aos detentores dos meios de produção e países subdesenvolvidos a países desenvolvidos, perpetuando e ampliando as assimetrias de poder dentro das relações sociais e políticas”. (NOVAES; DIAS, 2009, p. 18).

Ainda, acerca da TC, Dagnino (2014) apresenta algumas características desta tecnologia convencional:

- É “mais intensiva em insumos sintéticos do que seria conveniente” (DAGNINO, 2014, p. 20), “o que, além de ambientalmente problemático, leva a uma dependência muito grande do pequeno produtor.” (DAGNINO, 2014, p. 22);
- Ela é ambientalmente insustentável porque o capitalismo não considera a deterioração do meio ambiente como custo (DAGNINO, 2014, p. 22);
- Acerca da questão do trabalho, ela obriga o trabalhador a fazer, durante a vida toda, uma atividade repetitiva e insalubre, condenando milhões de pessoas ao desemprego. E isso não é internalizado no cálculo técnico-econômico que as empresas usam para desenvolver tecnologia, mais especificamente, a tecnologia capitalista (DAGNINO, 2014, p. 22).
- Na relação ciência e tecnologia, ela se apresenta pelo monopólio da C & T. Nesse sentido, segundo Dagnino (2014) e Santos (2018, 2019), sendo elas produzidas sob a égide da formação social capitalista, contribuem para que não haja mudanças que contrariem as regras de funcionamento do capitalismo, bem como da dualidade metrópole/colônia. Tendem “a inibir uma mudança que contrarie suas regras de funcionamento, que debilite a acumulação do capital, que aponte para uma forma de organização do processo de trabalho e da vida em sociedade diferente.” (DAGNINO, 2014, p. 27).

#### **4.2.1 Pensando a relação agricultura e tecnologia**

Em termos práticos, relacionado à perspectiva da agricultura (foco da presente tese, em paralelo à educação popular camponesa), a TC contribui para a criação de dualidades, tais como metrópole/colônia, cidade/campo, planejamento/execução, levando ao processo de alienação. Como exemplo, tem-se a generalização do modelo da Revolução Verde, que:

(...) levou a um avanço na divisão do trabalho entre a indústria e a agricultura: à agricultura restou apenas a tarefa de produzir matéria-prima para a agroindústria, a partir de insumos e máquinas fornecidos pela indústria. Porém, além disso, aprofundou-se especialmente a separação entre concepção/planejamento e execução, separação cujo objetivo é ‘dar a direção capitalista do processo de trabalho os meios de se apropriar de todos os conhecimentos práticos, até então, monopolizados, de fato, pelos operários’ (Linhart, 1983, p. 79). Esse processo se evidenciou muito mais na indústria (...), mas também se estendeu ao campo e seus sujeitos, que se tornaram meros consumidores de técnicas e sistemas de produção desenvolvidos em centros de pesquisa, empresas e universidades. (GUBUR, TONÁ, 2012, p. 57).

Nessa relação indústria-agricultura, os sujeitos do campo acabam sendo obrigados a consumirem certos produtos relacionados à Tecnologia Convencional, já que “O que hoje denomina agronegócio relaciona-se (...) com a alta tecnologia agrícola” (LEITE, MEDEIROS, 2012, p. 82), tais como agrotóxicos, insumos e demais produtos, e sistemas ligados à ideologia da indústria agroquímica.

No Timor-Leste, acaba que a produção agroecológica (será discutida logo mais, junto à concepção da Tecnologia Social) se encontra gravemente ameaçada pelo “modelo tecnológico hegemônico que é, em nível mundial, a base de sustentação do agronegócio.” (GUBUR, TONÁ, 2012, p. 58).

Essa é uma ameaça concreta, inclusive, por estar presente no Plano de Desenvolvimento Estratégico de Timor-Leste - 2011-2030 (PDE-TL):

(...) a estratégia e as ações que tomaremos envolvem o uso de fertilizantes e pesticidas não orgânicos no curto prazo, pois isso é necessário para alcançar nossos principais objetivos de segurança alimentar e redução da pobreza rural. A longo prazo, à medida que mais insumos orgânicos, como forragens para gado, se tornarem disponíveis, mais opções orgânicas serão buscadas. (RDTL, 2011, p. 119).

Como relatei anteriormente em minha dissertação de mestrado (URBAN, 2016), há a presença, em Timor, de diversas instituições que os próprios camponeses classificam como “suspeitas”. Dentre elas, destacam-se, na grande maioria das vezes, ONGs financiadas por governos externos para que Timor-Leste tenha uma produção agrícola em massa, com a utilização de agrotóxicos (URBAN, 2016).



Isso tudo é fruto de uma política externa que visa colocar a RDTL como parte do capitalismo neoliberal, visto que Timor-Leste se tornou, nos últimos anos, membro observador da ASEAN, tendo a pretensão de no futuro, ter um assento fixo na organização.

Com isso, fica evidente que nada acontece por acaso, ou seja, para que a República Democrática de Timor-Leste (RDTL) possa se inserir no capitalismo global, é preciso estabelecer concessões, tais como a entrada de produtos industrializados, incluindo desde alimentos ultra processados até agroquímicos para serem aplicados à produção agrícola lestemorense.

Para se ter uma ideia acerca do poderio das grandes empresas que comandam o mercado da TC na área agrícola, Rigotto e Rosa (2012, p. 87), apontam que:

(...) atualmente existem no mundo cerca de vinte grandes indústrias fabricantes de agrotóxicos, com um volume de vendas da ordem de 20 bilhões de dólares por ano e uma produção de 2,5 milhões de toneladas de agrotóxicos, dos quais 39% são herbicidas; 33%, inseticidas; 22%, fungicidas; e 6%, outros grupos químicos. As principais companhias agroquímicas que controlam o mercado são Syngenta, Bayer, Monsanto, Basf, Dow AgroSciences, DuPont e Nufarm.

Sobre o uso dos pesticidas, no documento *ASEAN Maximum Residue Levels: Enhancing Competitiveness of ASEAN Agricultural Products*, de 2015, observa-se que, apesar de buscarem estabelecer um nível máximo da aplicação de agrotóxicos, defendem o uso desses produtos, frutos da TC:

O aprimoramento da produção agrícola é um dos principais objetivos da cooperação da ASEAN em Alimentação, Agricultura e Silvicultura. O aumento dos rendimentos agrícolas, requer o uso de agroquímicos, como herbicidas, fungicidas, inseticidas, reguladores de crescimento de plantas etc. (ASEAN, 2015, s/p),

Petersen (2012, p. 44), explica essa situação relacionada a um “ambiente ideológico dominado pela ideia de progresso e pelo avanço da civilização urbano-industrial”. E acrescenta:

Por intermédio da propaganda ideológica e por sua influência determinante nos processos decisórios em âmbitos nacionais e supranacionais, as corporações do completo genético-industrial se esforçam para ocultar a existência de alternativas agronomicamente inteligentes, socialmente éticas, economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis. (PETERSEN, 2012, p. 45).

E, com isso, “os movimentos de agricultura alternativa foram logo desqualificados como

retrógrados e sem validade científica” (PETERSEN, 2012, p. 44). Cabem dentro desta perspectiva, os camponeses da UNAER, que segundo essa TC, fruto do pensamento abissal, são considerados povos menos desenvolvidos, aqueles povos atrasados, que não trabalham, que são improdutivos, criando a “inviabilidade social de novas tecnologias”.

Assim, faz-se necessário retomar algumas críticas apontadas acima acerca da TC por Dagnino (2014), na sua relação com a questão agrária, nas escalas macro e micro, acrescentando um item referente à saúde humana: a) insumos sintéticos e dependência do pequeno produtor; b) insustentabilidade ambiental; c) a saúde humana; d) a questão do trabalho camponês; e) monopólio da C & T, debilitando a construção de novos pensamentos e práticas com base em uma outra lógica econômica e social.

#### *4.2.1.1 Insumos sintéticos e a dependência do pequeno produtor no Timor-Leste*

Sobre a primeira crítica, com a utilização de insumos sintéticos, diga-se insumos ligados à indústria agroquímica e à promessa de uma grande produtividade e competitividade - retomando os termos apresentados pelo documento da ASEAN (2015) -, Bombardi (2013, p. 3), afirma que “Esta é a lógica da indústria agroquímica: a subordinação da renda da terra ao capital, já que o modelo da monocultura<sup>73</sup> é necessariamente um modelo demandador de pacotes agroquímicos”. Nessa lógica, os sistemas de produção agrícola predominantes são dependentes dos agrotóxicos e, assim, também os produtores passaram a ser reféns da indústria química (PINTO, 2018).

Nesse processo há uma dupla subordinação: dentro do pacote a ser importado pelos produtores, encontram-se as sementes geneticamente modificadas, que aceitam apenas certos tipos de agrotóxicos, causando a dependência dos produtores no que se refere à produção. Isso se dá “porque o capital desenvolveu liames de sujeição que funcional como peias, como amarras ao campesinato, fazendo com que ele produza, às vezes, exclusivamente para a indústria.” (OLIVEIRA, 2014, p. 477), no caso, os compradores estrangeiros e até mesmo o aumento das plantas de processamento industrial no Timor-Leste.

Sob a leitura de Bonet (2018, p. 184) acerca da relação entre a dependência do campesinato em relação à TC, “Não é de se estranhar que o pensamento abissal se apoie num processo de coisificação de tudo o que habita as zonas do não ser<sup>74</sup>. O que faz parte do outro

<sup>73</sup> Apesar de no Timor-Leste não ser comum a existência da monocultura, ela pode vir a ser mais presente com o fortalecimento da subordinação ao mercado externo.

<sup>74</sup> No caso, os camponeses da UNAER, já que estão inseridos no sul epistêmico.

lado da linha considera-se objeto de apropriação e exploração e, portanto, é classificado como entidade descartável.”

Facilitado pelo aceite no uso de agroquímicos, os países do sul global e, sobretudo, os produtores locais, ficam “autorizados” a exportarem seus produtos. Essa “autorização” nada mais é do que um processo de subordinação às empresas transnacionais. Isso se dá por meio da dinâmica do capital, que:

(...) ora ele controla a circulação dos produtos agropecuários, subordinando-os à produção, ora se instala na produção, subordinando a circulação. Um processo engendra o outro. Como consequência desse movimento contraditório, temos ora o monopólio do capital na produção, ora esse monopólio, sobretudo, instaura-se na circulação (...) [com isso] assiste-se ao predomínio do capital industrial ou comercial atuando na circulação e sujeitando a renda da terra produzida na agricultura. (OLIVEIRA, 2014, p. 474)

De forma sintética, a indústria de agroquímicos está intimamente relacionada à circulação do produto cultivado. E no caso do Timor-Leste, mesmo que no Plano de Desenvolvimento Estratégico esteja evidente que os insumos sintéticos estão direcionados à produção de alimentos, objetivando a soberania alimentar, nada garante que não haverá a disseminação do discurso da TC como única válida e universal, ou seja, a ideia de que, por exemplo, para que o cacau de Timor-Leste se torne mais competitivo no comércio regional (externo), os produtores precisarão importar insumos sintéticos para a otimização produtiva, isso tudo por meio do próprio Estado leste-timorense.

#### *4.2.1.2 A insustentabilidade ambiental da TC no Timor-Leste*

Isso nos remete à segunda crítica acerca da TC, a insustentabilidade ambiental. O frequente uso de produtos químicos para as lavouras contamina o solo, sendo transportados pela chuva para riachos, rios, bacias fluviais, mares e reservatórios de água, afetando a qualidade das águas que abastecem as cidades e abrigam os peixes (LOPES, ALBUQUERQUE, 2018; ROSS, 2014).

Essa mesma água contaminada, chega às culturas que antes eram orgânicas (RIGOTTO, ROSA, 2014, p. 89), mas que, em função da contaminação, acabam por comprometer o mercado de orgânicos, que no caso da UNAER, está ligado a um comércio eco-solidário existente na produção de café de sombra, na perspectiva da agroecologia.

E como já apontado anteriormente, “A impregnação do solo com venenos e adubos químicos tende à torna-lo estéril pela eliminação da vida microbiana. O solo é um elemento vivo da natureza; sua contaminação o torna progressivamente sem vida e menos produtivo.” (ROSS, 2014, p. 226-228). Isso é, com o uso desses agroquímicos, o solo vai ficando empobrecido, demandando adubos não orgânicos e mais outros "defensivos" agrícolas.

Em síntese, segundo Ross (2014, p. 226), o veneno aplicado às lavouras, afeta os seres humanos, a fauna e os pássaros, os peixes desaparecem rapidamente, favorecendo a proliferação de pragas, lagartas, mosquitos e outros insetos.

Ao contrário do que está apresentado PDE-TL, a coexistência entre a produção de base agroecológica e a produção ligada ao agronegócio não é simples, pois a alteração no ciclo biogeográfico de um pequeno território como o Timor-Leste, pode gerar impactos sem precedentes, contaminando a produção de base orgânica, sem citar o impacto à saúde pública.

#### *4.2.1.3 Os efeitos da relação TC agrícola para a saúde humana*

No que se refere à questão da saúde humana, em especial do consumidor de produtos não orgânicos, além do consumo de água contaminada, incluindo até mesmo peixes contaminados, diversos são os casos de intoxicações e outros agravos à saúde humana:

Como biocidas, os agrotóxicos interferem em mecanismos fisiológicos de sustentação da vida que são também comuns aos seres humanos e, portanto, estão associados a uma ampla gama de danos à saúde. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os biocidas produzem, a cada ano, de 3 a 5 milhões de intoxicações agudas no mundo, especialmente em países em desenvolvimento (Miranda, 2007). (...) Vale ressaltar que a OMS indica que, para cada caso notificado de intoxicação por agrotóxicos, existem 50 casos não notificados (Marinho, 2010). (RIGOTTO, ROSA, 2014, p. 88).

Além disso, ainda em referência ao trecho extraído do PDE-TL, após se entregar à dupla subordinação imposta pelo capitalismo e, conseqüentemente, imposta pela TC, o retorno a uma lógica de base agroecológica, diga-se orgânica, solidária, etc. é muito difícil, sobretudo, pela inserção no mercado externo regional.

Com relação ao processo de trabalho, a TC, mais especificamente em relação ao uso de insumos agrícolas não orgânicos, para além da intoxicação alimentar, a intoxicação por agrotóxicos na aplicação e no preparo dos insumos é frequente, causando sérios problemas de saúde nos trabalhadores do campo, já que a TC está diretamente ligada a ambientes de trabalho

insalubres.

Segundo Rigotto e Rosa (2014, p. 88), dentre outras enfermidades, os agrotóxicos também podem causar diversos efeitos crônicos:

- inseticidas organofosforados e carbamatos: alterações cromossômicas;
- fungicidas fentalamidas e herbicidas fenoxiacéticos: malformações congênitas;
- nematicidas dibromocloropropano etc.: infertilidade masculina;
- fungicidas ditiocarbamatos, herbicidas dinitrofenóis e pentaclorofenol, fenoxiacéticos etc.: câncer;
- organofosforados e organoclorados: neurotoxicidade;
- alquilfenóis, glifosato, ácido diclorofenoxiacético, organoclorados (metolaclo, acetocloro, alaclo, clorpirifós, metoxicloro) e piretróides sintéticos: interferência endócrina;
- organoclorados, herbicidas dipiridilos: doenças hepáticas;
- inseticidas piretróides sintéticos, ditiocarbamatos e dipiridilos: doenças respiratórias;
- organoclorados: doenças renais.

Ainda segundo Rigotto e Rosa (2014, p. 89), como fruto dessas aplicações de insumos sintéticos, foram encontradas, no Brasil, contaminação por agrotóxicos no leite materno e na água da chuva. E “os trabalhadores são certamente os que entram em contato mais direto, seja nas empresas do agronegócio, seja na agricultura familiar ou camponesa – onde a cultura da Revolução Verde também penetra e tenta se impor.” (RIGOTTO, ROSA, 2014, p. 89).

Isso sem contar o grupo formado pelos consumidores de alimentos contaminados. Neste grupo está incluída praticamente toda a população (RIGOTTO, ROSA, 2014, p. 89).

#### *4.2.1.4 A questão do trabalho camponês na relação com a TC*

Para além da questão da saúde, a TC promove o sucateamento das condições de trabalho, bem como a divisão social do mesmo, fazendo com que haja grande dependência do pequeno produtor perante o mercado, como já foi apontado antes. Consolida-se, então, “um mercado de trabalho composto por permanentes e temporários os quais correspondem, embora não

exatamente, àqueles com direitos trabalhistas assegurados e outros que vivem à margem desses direitos.” (LEITE, MEDEIROS, 2014, p. 82).

Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 31), acerca da TC:

No interior do atual modelo de desenvolvimento da agricultura são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre a agricultura patronal e a agricultura familiar, que possuem modelos distintos de organização do trabalho e, evidentemente, possuem interesses políticos e econômicos diferentes.

A experiência brasileira mostra que “a expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho (...), denunciadas por entidades como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) como sendo condições análogas à escravidão.” (LEITE, MEDEIROS, 2014, p. 83).

Com o grande uso intensivo da TC, a mecanização vai substituindo a mão de obra da agricultura familiar. Nesse processo, “sabidamente, [o capital] expropria as possibilidades dos filhos dos camponeses poderem também ter terra para continuar camponeses.” (OLIVEIRA, 2014, p. 500). E, com isso, pode acontecer de muitos jovens saírem de seus municípios de origem, tendo como destino a capital Dili, gerando a lógica da pobreza urbana, não sendo, necessariamente, “o processo de expropriação direta pelo capital que comanda e determina o processo, expropriando a terra campesina.” (OLIVEIRA, 2014, p. 500).

#### *4.2.1.5 Monopólio da C & T na agricultura*

Por fim, sobre a relação ciência e tecnologia, em que a TC se apresenta pelo monopólio da C & T, debilitando qualquer possibilidade de uma sociedade diferente, tem-se que “Para além de situações conjunturais, a permanência dos camponeses na terra e sua reprodução social encontra-se, hoje, gravemente ameaçada pelo modelo tecnológico hegemônico.” (GUBUR, TONÁ, 2012, p. 58).

Esse processo, juntamente com a destruição da biodiversidade, destrói, também, os métodos provenientes de uma tecnologia social, com base num pensamento pós-abissal, que, em linhas gerais, pode ser definido por uma agroecologia Fulidaidai-Slulu (será discutido à frente, no subtópico relacionado à TS).

Pois, segundo Santos (2010), o pensamento abissal está ligado à impossibilidade da copresença dos dois lados da linha, sendo elas o pensamento do Norte (abissal) e o pensamento

do Sul global (pós-abissal). Assim, para além da ciência moderna, bem como da TC, segundo o pensamento abissal, “há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica.” (SANTOS, 2010, p. 32).

Como citado anteriormente, esse processo é fruto de uma questão ideológica, da ciência e da tecnologia como universais, que suplanta “a hegemonia da agricultura convencional para que as agriculturas alternativas” (PETERSEN, 2012, p. 45). E “O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade.” (SANTOS, 2010, p. 33).

Todo esse processo, contraditoriamente, cria profundos conflitos de concepção e de poder, que “somente uma vontade coletiva forte, atuante e informada por uma profunda consciência ecológica criará a correlação de forças necessária.” (PETERSEN, 2012, p. 45), para se combater essa que, explicitamente, é uma situação de injustiça cognitiva ligada à injustiça social (SANTOS, 2010). Nas palavras de Santos (2010, p. 40), “A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós abissal.”

#### 4.3 A TECNOLOGIA APROPRIADA E O CONTEXTO CAMPONÊS DE ERMERA

Num panorama histórico, Novaes e Dias (2009) apontam que a TA tem seu berço na Índia no final do século XIX e, mais tarde, influenciou o economista alemão, Schumacher, “para designar uma tecnologia que, em função de seu baixo custo de capital, pequena escala, simplicidade e respeito à dimensão ambiental, seria mais adequada para os países pobres.” (NOVAES, DIAS, 2009, p. 21).

A partir das décadas de 1970 e 1980, Novaes e Dias (2009) afirmam que vários foram os pesquisadores dos países do norte global, os ditos países “avançados”, objetivando a produção de artefatos tecnológicos. Nesse período, houve grande proliferação de grupos de pesquisadores partidários da ideia da TA nos países avançados e significativa produção de artefatos tecnológicos baseados nessa perspectiva. Dentre as preocupações estavam: minimizar a pobreza dos países subdesenvolvidos e resolver problemas ambientais, levando em consideração a criação de fontes alternativas de energia (NOVAES, DIAS, 2009, p. 22).

Assim, ainda segundo Novaes e Dias (2009, p. 22):

As expressões que foram sendo formuladas tinham como característica comum o fato

de serem geradas por diferenciação à tecnologia convencional em função da percepção de que esta não tinha conseguido resolver e inclusive poderiam agravar os problemas sociais e ambientais.

A presença dessa manifestação tecnológica, em grande parte dos casos, está vinculada às “boas intenções”, já que se buscam resolver alguns problemas de determinadas localidades. Ela está presente na prática, sobretudo em ONGs internacionais, bem como nas universidades, por meio da ciência moderna, caindo até mesmo no universalismo, comumente presente na TC. Nas palavras de Novaes e Dias (2009, p. 25-26), “embora centrada no objetivo de desenvolvimento social, sua postura era defensiva, adaptativa e não-questionadora das estruturas de poder dominantes no plano internacional e local.”

A TA é, muitas vezes, entendida como sinônimo da TS, especialmente em relação aos seus objetivos relacionados à diminuição da pobreza e responsabilidade ambiental, mesmo que em sua essência a TA tenha um caráter mais reformista e menos emancipador que a TS.

De fato, a imensa maioria dos grupos de pesquisadores de TA está situada nos países do Primeiro Mundo e foi muito escassa a incidência de seu trabalho junto às populações do Terceiro mundo que pretendiam beneficiar. Como também foi escassa a participação da comunidade de pesquisa desses países nesse movimento. (NOVAES, DIAS, 2009, p. 25).

Observa-se aqui um processo verticalizado de aplicações do Norte para o Sul global - não geográfico, mas cognitivo -, que são parte da instância, denominada por Novaes e Dias (2009) como *downgrading*, sendo funcionais “aos interesses de longo prazo dos que apoiavam as estruturas de poder injustas que predominavam no Terceiro Mundo.” (NOVAES, DIAS, 2009, p. 25).

Para Thomas e Fressoli (2009) essa é a dinâmica *Top Down*, ou ainda paternalistas, no sentido de que “os ‘problemas sociais’ e suas consequências tendem a ser definidos e atacados a partir do modelo cognitivo de outros atores e não a partir da visão de mundo dos excluídos.” (DAGNINO, 2009, p. 7). Nesse entendimento:

As tecnologias sociais atuais (“apropriadas”) disponíveis apresentam uma série de restrições, de modo que não parecem ser uma resposta adequada: concebidas como intervenções paliativas, destinadas a usuários com baixa escolaridade, acabam gerando dinâmica *Top Down* (“paternalista”). Assim, por um lado, privilegiam o uso de conhecimento especializado, alheio aos usuários-beneficiários e, por outro, subutilizam historicamente o conhecimento tecnológico local (tácito e codificado). (THOMAS, FRESSOLI, 2009, p. 114-115, tradução nossa).



E assim “O resultado desse viés paternalista, assistencialista e, no limite, autoritário, tem sido ineficaz. Não se tem logrado a participação plena dos ‘usuários’ no processo de construção do conhecimento.” (DAGNINO, 2009, p. 6-7), criando a relação problema/não-problema, isto é, um problema àqueles advindos de sociedades metropolitanas, pode ser um não-problema para determinada comunidade do Sul global.

Tendo observado essa relação problema/não-problema junto à aplicação da TA no contexto leste-timorense, pude perceber que as ONGs internacionais, têm grande papel nesse processo, já que trazem pacotes tecnológicos baseados em conhecimentos exteriores às comunidades que, passivamente, sofrerão a aplicação tecnológica, sem que haja uma construção coletiva da tecnologia em questão e nem mesmo um levantamento das reais necessidades daquela comunidade.

Em conversa com o Sr. João Alves, uma das principais lideranças da UNAER, ele me relatou que algumas ONGs constroem poços artesanais (Fotografia 6) nas aldeias, porém, quando o sistema de água construído tem algum problema, os membros da aldeia não conseguem consertar aquele sistema de água, que acaba caindo em desuso.

Fotografia 4 - Poço artesiano da aldeia de Lequice - Ermera



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Nesse sentido, Santos (2019, p. 105) explica esse processo afirmando que as:

(...) ONGs internacionais impõem-se a partir de fora e ignoram a experiência concreta, vivida dos grupos sociais que, na verdade, estão na luta. Por mais evidente que possa ser a sua denúncia da injustiça e do sofrimento, a tendência dessas organizações é a de ocultar as causas desses problemas e favorecer os tipos de lutas que não afetam os regimes de dominação.

É importante destacar que os ativistas/funcionários das ONGs internacionais estão submetidos a limites institucionais. Isso é, por mais que alguns ativistas de determinada ONG almejem “satisfazer as aspirações dos oprimidos e dos espoliados em cujo nome todo o ativismo justifica a sua existência” (D’SOUZA, 2010, p. 165), eles são impedidos, principalmente, por três fatores: pelo fato de aquela demanda dos oprimidos poder gerar algum conflito com outras instituições; pelo fato de os ativistas serem funcionários assalariados da ONG; e/ou por ferir os objetivos do financiamento das ações. Sobre este último, é importante explicitar que, quando uma pessoa física, jurídica ou governo faz doações para determinada ONG, o doador estabelece previamente para quais fins/ações o dinheiro será destinado. E assim, como o dinheiro é limitado, o mesmo deve ser utilizado em determinado período de tempo, a ONG constrói, como exemplificado acima, um sistema de água, mas logo sai da comunidade, que acaba ficando sem assistência para necessidades futuras.

#### 4.4 DA TECNOLOGIA SOCIAL À TECNOLOGIA FULIDAIDAI-SLULU

Por sua vez, a Tecnologia Social surge em contraponto à Tecnologia Convencional e influenciada pelo movimento da TA, mas, por meio de um novo entendimento baseado na construção social da tecnologia, em preocupação com a crescente exclusão social, precarização e informalização do trabalho, objetivando uma tecnologia correspondente às reais necessidades das comunidades (DAGNINO, 2009, p. 10).

De forma sintética, segundo Dagnino (2012), é possível defini-la como sendo aquela tecnologia ligada aos empreendimentos solidários (cooperativas), sendo estes caracterizados pela propriedade coletiva dos meios de produção, pelo processo de trabalho autogestionário, não controlado por um patrão, que no caso da UNAER, destaca-se a pela cooperativa de Sakoko, que será apresentada posteriormente.

Uma definição frequente acerca da TS, com origem na Rede de Tecnologia Social, e questionada por Dagnino (2009) e Thomas e Fressoli (2009), compreende esta tecnologia como

“produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social”. (DAGNINO, 2009, p. 8).

Na crítica à definição acima, Dagnino (2009) afirma que:

Tal definição reflete a correlação de forças existentes no conjunto ideologicamente heterogêneo de atores envolvidos com a TS, o qual abriga desde os que entendem a TS como um elemento das propostas de Responsabilidade Social Empresarial até os que têm como objetivo a construção de uma sociedade socialista. (DAGNINO, 2009, p. 11).

A tal “responsabilidade social”, muitas vezes ligada às ONGs internacionais, é fruto de ações da Tecnologia Apropriada ou até mesmo relacionadas à Tecnologia Convencional/Capitalista. Lembro-me de um episódio que presenciei acerca de uma empresa de tecnologia que apresentou seus dispositivos e impressoras 3D para uma ONG internacional em Timor-Leste, como sendo uma “solução” para que a comunidade pudesse criar suas próprias peças, caso algum sistema implantado pela ONG parasse de funcionar. Em certas comunidades isso até pode se concretizar por meio da adequação sociotécnica<sup>75</sup> (THOMAS, FRESSOLI, 2009), mas isso não é possível nas aldeias leste-timorenses, onde falta água, energia elétrica e demais recursos ligados à formação altamente especializada acerca da TC. É assim que os capitalistas e colonialistas veem as comunidades.

Com isso, Dagnino (2009, p. 12) afirma que “tal definição não é adequada para abordar o problema que estamos tratando, isto é, o do desenvolvimento de uma tecnologia coerente com os princípios do que se denomina (...) ‘Economia Solidária’.” Esta última, que se distingue da economia capitalista e, conseqüentemente, da TC.

A Economia Solidária (ou Economia Fulidaidai-Slulu, no Timor-Leste), que se distingue em diversas formas da economia capitalista, é formada por uma constelação de formas democráticas e coletivas de produzir, distribuir, poupar e investir. Suas formas clássicas são relativamente antigas: as cooperativas de consumo, de crédito e de produção, que datam do século XIX. Elas surgem como solução, algumas vezes emergencial, na luta contra o desemprego (SINGER, 1998, p. 82), tendo como princípio organizativo a posse coletiva dos meios de produção, gestão democrática da empresa, repartição da receita líquida e destinação do excedente anual aos cooperados (SINGER, 2000, p. 13, *apud* LEITE, 2011, p. 432).

---

<sup>75</sup> Será discutida mais à frente.

A esse respeito, podemos enumerar, por exemplo: o movimento de autogestão de empresas pelos trabalhadores; o comércio ético e solidário, agricultura ecológica, consumo crítico, consumo solidário, Sistemas Locais de Emprego e Comércio (LETS), Sistemas Locais de Troca (SEL), Sistemas Comunitários de Intercâmbio (SEC), rede global de trocas, economia de comunhão, sistemas de microcrédito e de crédito recíproco, bancos do povo, bancos éticos, grupos de compras solidárias, movimentos de boicote, sistemas locais de moedas sociais, cooperativismo e associativismo popular, difusão de softwares livres, entre muitas outras práticas que costumam ser situadas como alternativa ao modelo vigente, entrando no vasto campo da chamada Economia Solidária. (LEITE, 2010, p. 153).

Assim, segundo Dagnino (2009, p. 18), a Tecnologia Social, em contraposição à Tecnologia Convencional/Capitalista e, conseqüentemente, contrariando a lógica da economia capitalista, reuniria características como:

1) ser adaptada a pequenos produtores e consumidores de baixo poder econômico; 2) não promover o tipo de controle capitalista, segmentar, hierarquizar e dominar os trabalhadores; 3) ser orientada para a satisfação das necessidades humanas (produção de valores de uso - “o mundo não é uma mercadoria, tal como nos informa o lema do Fórum Social Mundial); 4) incentivar o potencial e a criatividade do produtor direto e dos usuários; 5) ser capaz de viabilizar economicamente empreendimentos como cooperativas populares, assentamentos de reforma agrária, a agricultura familiar e pequenas empresas.

Dessa forma, os Empreendimentos Solidários, se apoiados na TS, poderão ensejar uma revitalização das formas associativas e autogestionárias contra o avanço do capital. Talvez devam, por isso, ser considerados como a “ponta de lança” dos movimentos sociais (DAGNINO, 2009, p. 12).

#### **4.4.1 Fulidaidai e Slulu: economia e tecnologia em Timor-Leste**

Nesse sentido, no caso do Timor-Leste, em entrevista realizada em 2015, com o Professor Dr. Antero Benedito da Silva. Ele afirma que a “Economia Solidária é promovida no Brasil, mas o solidário tem outro nome. Solidário em Timor é chamado Fulidaidai [e também Slulu] (...) é outro conceito com mesma prática.” (Antero - entrevista – janeiro/2015).

Nas palavras de Lucca (2014, p. 1), essas formas de economia podem ser traduzidas “como ‘cooperativa’ em linguagem mais acadêmica, fazendo, por vezes, com que a ‘economia fulidaidai’ ou a ‘economia slulu’ seja definida também como ‘economia solidária’.”

A palavra *Fulidaidai* vem da língua *Makalero*, falada ao sul do município de Lautém e a palavra *Slulu* vem da língua *Mambai*, falada no município de Ermera. Essas duas palavras,

baseadas numa solidariedade indígena do Timor-Leste, constituem o conceito de economia *Fulidaidai-Slulu*, que significa *servisu hamutuk* na língua Tétum, ou trabalho conjunto na língua portuguesa, realizado em coletivo, em cooperação, ou ainda trabalho solidário, aproximando-se do que comumente se denomina, no Brasil, como Economia Solidária.

Com base em D’Souza (2010, p. 155), é possível interpretar que *Fulidaidai* e *Slulu* constituem heranças históricas e se desenvolvem graças ao envolvimento concreto dos camponeses da UNAER em contextos sócio-espácio-temporais. E assim, com a contribuição de Cusicanqui (2018, p. 131), é possível interpretar os conceitos *Fulidaidai* e *Slulu* dentro da possibilidade de memória do passado, que é recriada para as necessidades do presente contexto, sendo que possuem “relações econômicas não-capitalistas nas sociedades capitalistas” (SANTOS, 2018a, p. 63).

Nesse sentido, Santos (2018a, p. 63) afirma que as “Organizações econômicas não-capitalistas – frequentemente apelidadas de economia solidária ou outras economias (...), enquadraram as suas políticas econômicas recorrendo a concepções não-ocidentais”. Essas concessões se ligam à cosmovisão (SANTOS, 2019) dos camponeses de Ermera, em especial da UNAER, que se contrapõe ao “universalismo tradicional” (SANTOS, 2018a, p. 62), ligado à TA e, sobretudo, à TC. A partir desse raciocínio, tem-se aqui a Economia *Fulidaidai-Slulu* (EFS), bem como a Tecnologia *Fulidaidai-Slulu* (TFS).

Todo esse processo está ligado ao fato de que é preciso interpretar a ES e a TS a partir da cosmovisão dos camponeses leste-timorenses. Isso requer o processo de “tradução intercultural” (SANTOS, 2018a, p. 61), para que se possa compreender os “saberes geograficamente enraizados e historicamente situados” (MENESES, 2019, p. 29). Isso porque:

Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor. (SANTOS, 2010, p. 61).

Em síntese, os camponeses da UNAER, na relação com a Economia e a Tecnologia *Fulidaidai-Slulu*, fazem parte, segundo Meneses (2019, p. 23), dos povos e comunidades que compõem o Sul global, sendo que:

(...) continuam a proteger e desenvolver estruturas comunitárias, práticas culturais assentes nos saberes desenvolvidos no território, línguas e formas de conhecer e de ser. Estes saberes situados, são úteis e legítimos quando avaliados em função das suas

capacidades para a realização de determinadas tarefas em contextos sociais situados. (SANTOS, MENESES e SANTOS, 2005 *apud* MENESES, 2019, p. 23).

#### 4.4.2 A cooperativa de Sakoko na perspectiva Fulidaidai e Slulu

Na UNAER se tem como empreendimento solidário a cooperativa de Sakoko, como pode ser visto nas Fotografias 7 e 8. Acerca do funcionamento da cooperativa, com base em relato apresentado por Maun Bento (segundo vice-presidente da UNAER) e Maun Amaro (Ex-presidente da UNAER e atual secretário do movimento), no ano de 2016, a cooperativa teve um rendimento de 129 mil dólares. Este rendimento, que é para toda a comunidade, assemelha-se muito ao que se entende por retirada. Isto é, segundo Singer (2002, p. 12), na “empresa solidária, os sócios não recebem salário, mas retirada, que varia conforme a receita obtida. Os sócios decidem coletivamente, em assembleia, se as retiradas devem ser iguais ou diferenciadas”.

Fotografia 5 - Parte externa da cooperativa de Sakoko



Fonte: Urban, S. P. (2017)

Fotografia 6 - Cooperativa de Sakoko (parte interna) sendo apresentada por Maun Bento



Fonte: Urban, S. P. (2017)

Em relação à cooperativa de Sakoko, segundo o atual presidente da UNAER (vice-presidente na época da entrevista), “A cooperativa primeira já possui uma consolidação” (Maun Alberto – entrevista – Fevereiro/2015) no que se refere à produção de café orgânico, como pode ser visto na fotografia abaixo:

Fotografia 7 - Cultivo do café de Sakoko



Fonte: Urban, S. P. (2017)

Além disso, a UNAER tem trabalhado com “outros movimentos econômicos, cooperativos, para promover mercado justo com japoneses, *green cooperatives* em Japão.” (Antero – entrevista – Janeiro/2015). Tem-se, então, o comércio ético e solidário, como apontado anteriormente por Leite (2010, p. 153), na perspectiva de uma economia solidária.

Em conversa com Maun Bento, o mesmo apresentou a cooperativa apontando seu caráter social, numa perspectiva democrática baseada na experiência dos grupos oprimidos (BONET, 2018, p. 199). Em termos mais concretos, por meio da prática do que se entende por Fulidaidai-Slulu, o rendimento de 129 mil dólares com a venda do café (em 2016), foi revertido, em decisão coletiva, para a construção de 57 casas para as famílias da comunidade que necessitavam de moradia. Esse valor, retirado da renda do café, através de decisão coletiva, aproxima-se muito do que se entende por retiradas (SINGER, 2002). Vê-se aqui, “a razão do lucro (...) substituída por uma deliberação política que se oponha ao regresso da lógica de mercado.” (SANTOS, 2018a, p. 66) e, conseqüentemente, opondo-se à lógica da TC.



Fotografia 8 - Grãos de café da produção de Sakoko



Fonte: Urban, S. P. (2017)

Nesse sentido, a TS abandona a concepção de medidas paliativas, para pensar como concebê-las como sistemas tecnológicos orientados para a geração de dinâmicas de inclusão, via resolução de problemas sociais e ambientais, através de uma construção coletiva (THOMAS, FRESSOLI, 2009).

#### **4.4.3 A Tecnologia Fulidaidai-Slulu na comunidade Lequice**

É necessário pensar acerca da relação entre tecnologia e conhecimento, especialmente no que se refere à TS, que tem sua base de conhecimentos fundamentadas na relação entre conhecimentos populares e a própria ciência moderna, ou apenas no próprio conhecimento popular, sendo uma tecnologia desenvolvida com o protagonismo essencial daqueles que a utilizarão em suas atividades (DAGNINO, 2012).

Isso requer a “inclusão de usuários-beneficiários na concepção e produção de Tecnologias Sociais (...), [gerando] a possibilidade de desenvolver uma nova dimensão das sociedades democráticas: cidadania sóciotécnica.” (THOMAS, FRESSOLI, 2009, p. 117).

Em termos práticos, tem-se a manifestação da Tecnologia Fulidaidai-Slulu, por meio de um sistema, como pode ser observado na imagem abaixo:

Fotografia 9 - Tecnologia Fulidaidai-Slulu na aldeia Lequice



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

No presente caso, tem-se um galinheiro acima de um tanque voltado à produção de peixes. Muito do alimento que é colocado para alimentar as aves, cai no tanque, alimentando os peixes. Junto a isso, os próprios dejetos das galinhas que caem na água, somados ao fato do tanque possuir peixes e suas respectivas fezes, a água se torna extremamente rica em nutrientes. Parte dessa água é utilizada para regar o cultivo de alimentos para a subsistência, havendo, então, um processo de adubação orgânica.

Esse sistema tecnológico foi construído pelo Maun João Alves e demais camponeses da comunidade de Lequice, a partir de seus conhecimentos da prática, populares, na relação com conhecimentos mais técnicos que se aproximam da ciência moderna com a ONG local KSI. Tem-se, portanto, a manifestação concreta da Tecnologia Fulidaidai-Slulu, que é apresentada por Santos (2019, p. 215) como a “cumplicidade metacognitiva que une os titulares de

conhecimento científico social e os titulares de conhecimentos artesanais: o interesse comum em fortalecer a resistência e a luta dos oprimidos”.

Conceitualmente, é possível compreender a construção da TS, mais especificamente da TFS, como uma construção horizontal<sup>76</sup>, coletiva e social da tecnologia e, nesse sentido, por meio da “ecologia de saberes”, compreendendo-as como:

(...) construções cognitivas orientadas pelos princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementaridade entre si). Apenas assim se atinge a justiça cognitiva dentro dos diferentes grupos sociais que resistem à opressão, bem como no âmbito das relações entre eles. (SANTOS, 2019, p. 124).

Na mesma perspectiva, foi construído um sistema de distribuição de água a partir de torneiras instaladas por uma ONG internacional. O sistema, em resumo, é composto por bambus cortados ao meio, funcionando como um encanamento. O sistema leva água para as residências mais distantes da torneira, bem como para regar outras áreas não contempladas pela água do tanque, como pode ser visto na imagem abaixo:

---

<sup>76</sup> “A horizontalidade implica outras formas de elaborar e praticar o político e a política” (BONET, 2018, p. 192).

Fotografia 10 - Sistema de distribuição de água na aldeia de Lequice – Tecnologia Fulidaidai-Slulu



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

#### 4.4.4 A Tecnologia Fulidaidai-Slulu na perspectiva da agroecologia

Com base no que foi discutido no item 4.3.3, entende-se aqui que, o sistema representado na Fotografia 11, apresenta-se como parte da agroecologia Fulididai-Slulu e, assim, como uma Tecnologia Fulidaida-Slulu.

De forma inicial, faz-se necessário definir o que se entende por agroecologia, estabelecendo uma relação com o que já foi apontado anteriormente acerca da tecnologia. Uma possível definição, segundo Gubur e Toná (2012, p. 57), refere-se ao conjunto de conhecimentos sistematizados baseados em técnicas e saberes dos povos originários, e camponeses.

Nesse mesmo sentido, Leff (2002, p. 42) afirma que esses conhecimentos e saberes “incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura.” A

agroecologia considera:

O solo não é um suporte para adubos, água de irrigação e culturas, mas um organismo vivo, cujo esqueleto é a parte mineral, os órgãos são os micróbios que ali vivem e o sangue é a solução aquosa que circula por ele. Respira como qualquer outro organismo vivo e possui temperatura própria. Necessita tanto das plantas como as plantas necessitam dele. (KNABBEN, 2016, p. 161).

De forma complementar, segundo Gubur e Toná (2012, p. 60), a agroecologia compreende o “funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola”.

Na sua relação com a construção social da tecnologia através da solidariedade Fulidaidai-Slulu, compreendendo, então, a agroecologia Fulidaidai-Slulu como uma tecnologia, entende-se que a agroecologia “fornece os princípios ecológicos básicos para estudar, desenhar e manejar agroecossistemas produtivos e conservadores dos recursos naturais, apropriados culturalmente, socialmente juntos e economicamente viáveis.” (ALTIERI, 1999 apud GUBUR e TONÁ, 2012, p. 60).

Cabe destacar que a agroecologia vai muito além da produção orgânica, pois sobre esta última, ela pode estar apenas limitada “a atender a um nicho de mercado ‘ecologizado’ e, por vezes, elitizado.” (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 60). Ela está ligada a uma:

(...) necessidade de um diálogo de saberes que reconheça nos povos do campo e da floresta sujeitos privilegiados da agroecologia, um diálogo não exclusivamente técnico, nem com finalidade econômica e ecológica apenas, mas também de ordem ética e cultural, e que se materialize, inclusive em ações sociais coletivas. (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 62).

Ela é a “coevolução entre os sistemas naturais e sociais, entre ambiente e cultura” (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 61), isto é, “Dizem respeito à matriz sociocultural ou comunitária, ou seja, à práxis intelectual e política, à identidade local e às relações sociais em que os sujeitos do campo se inserem.” (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 61) e, no caso, os camponeses de Ermera.

Configura-se “como prática social, ação de ‘manejo’ da complexidade dos agroecossistemas particulares, inseridos em múltiplas relações naturais e sociais, relações que eles determinam e pelas quais são determinados.” (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 63).

Assim, “a agroecologia se encrava no contexto de uma economia política do ambiente” (LEFF, 2002, p. 40), sendo que “o saber agroecológico contribui para a construção de um novo

paradigma produtivo ao mostrar a possibilidade de produzir ‘com a natureza’.” (LEFF, 2002, p. 44).

E, nesse raciocínio, a Tecnologia Fulidaidai-Slulu, apresentando-se como agroecologia Fulidaidai-Slulu, segundo Gubur e Toná (2012, p. 63), realiza-se através de indivíduos livremente associados, sendo eles sujeitos históricos autônomos, que têm pleno controle do processo produtivo. Este último “subordinado à satisfação das necessidades humanas, e não a uma riqueza fetichizada.” (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 63). A exemplo disso, tem-se a construção de casas realizada pela cooperativa de Sakoko.

#### **4.4.5 Considerações acerca da Tecnologia Fulidaidai-Slulu**

Por fim, cabe aqui fazer algumas considerações acerca da TS em Timor-Leste – Tecnologia Fulidaidai-Slulu -, que difere e se contrapõe às lógicas da Tecnologia Apropriada, mas, sobretudo, da Tecnologia Convencional/Capitalista, sendo que “Não cabe, portanto, nesta concepção de tecnologia, a separação das técnicas de seu entorno sociocultural” (BAZZO, PEREIRA, LINSINGEN, 2016, p. 176), sendo elas pouco ou nada dependentes ante o estrangeiro, pois são produzidas localmente direcionadas para as reais necessidades, por meio do diálogo de saberes, partindo da perspectiva da cidadania sóciotécnica (THOMAS, FRESSOLI, 2009).

Assim, a TFS está ligada ao que Santos (2018, p. 69) apresenta como “contextos específicos que geram os problemas e as lutas determinam os saberes que integrarão um dado exercício de ecologia de saberes”.

É importante destacar que por meio da Fotografia 7, é possível perceber a existência de um artefato tecnológico convencional, produzido pela empresa capitalista, mas que sofreu o que Thomas e Fressoli (2009) denominam como adequação sóciotécnica, ou seja, sendo este o “processo no qual um artefato tecnológico passaria por um processo de adaptação aos interesses políticos de grupos sociais relevantes que não aqueles que lhe deram origem.” (THOMAS, FRESSOLI, 2009, p. 123, tradução nossa). Da mesma forma, considera-se que houve uma adequação da produção de café como símbolo da UNAER, mesmo que ela tenha sido introduzida e desenvolvida anteriormente pelos invasores portugueses.

A EFS e a TFS caminham juntas e através da micropolítica, demonstram que há uma resistência prática perante a razão do lucro proposta pela Economia Capitalista, bem como pela Tecnologia Capitalista que se liga ao colonialismo e ao patriarcado.

Com isso, a EFS e a TFS se manifestam em relações de trabalho mais solidárias, que diferem da lógica da exploração capitalista. Segundo Santos (2018a, p. 62), é possível sintetizar esse processo como parte de uma história de lutas de resistência que caminha no sentido do pensamento, que reivindica um desenvolvimento alternativo, que contraria a ideia de inexistência de alternativas ao capitalismo e ligado às “novas concepções de mundo e epistemes.” (CUSICANQUI, 2018, p. 130).

## 5 A FORMAÇÃO DO IEFS: UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA

Tendo por base o contexto histórico apresentado sobre as manifestações populares da educação no Timor-Leste desde o período pré-independência, passando pelo contexto pós-independência e chegando aos dias atuais, levando em conta a formação da UNAER, temos o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu.

Para caracterizar a formação dessa escola, é necessário retornar ao ano de 2010, quando aconteceu a oficialização do movimento social do campo UNAER. Já no primeiro congresso do movimento, havia a preocupação com a educação das comunidades de Ermera, especialmente, no que se refere à luta pela terra, a difusão da solidariedade Fulidaidai-Slulu e o aperfeiçoamento de questões técnicas/práticas ligadas à agricultura ecossolidária de Ermera.

Acerca da educação, a pergunta central resultante desse primeiro congresso foi: “*como é que vamos realizar uma escola aqui em Ermera para os agricultores?*” (UKA - entrevista - Março/2015).

Cabe destacar que essa demanda partiu dos agricultores de Ermera e não de alguma instituição/organização alheia ao movimento. Essas ações externas estiveram muito centradas em dar subsídios, construir a educação Fulidaidai-Slulu em conjunto com os camponeses e não realizar ações verticalizadas para os camponeses.

Essa demanda surgiu, inicialmente, dos próprios camponeses, mas, em seguida, passou a fazer parte da agenda de duas instituições: da organização não-governamental local *Kdadalak Sulimutuk Instituto* (KSI) e do Instituto de Estudos de Paz e Conflito da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Em um segundo momento, passou a fazer parte da agenda da Cooperação Brasileira em Educação no Timor-Leste por meio do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES/UFSC).

### 5.1 FATORES DEMANDANTES PARA A CRIAÇÃO DO IEFS

No presente item serão destacados os quatro principais fatores resultantes das discussões realizadas pelos camponeses ligados à UNAER, a saber: a) melhor gerenciamento dos estabelecimentos solidários, por meio da compreensão e difusão da solidariedade econômica local (Fulidaidai-Slulu) e, por consequência, b) a busca do desenvolvimento de práticas e tecnologias locais; c) realização de reforma agrária; d) suprir a demanda de ensino



especializado para jovens que não tiveram acesso à universidade, por possuir uma população majoritariamente jovem.

Com relação ao ensino sistematizado voltado para o desenvolvimento da gestão dos empreendimentos solidários, é possível constatar essa demanda na fala do professor do instituto, Leonardo Soares, afirmando que a:

*(...) educação desse instituto de economia Fulidaidai irá formar pessoas, os estudantes, os jovens, a comunidade, para assim poderem desenvolver economia alternativa, ligada ao cooperativismo e as ideias que contribuem para desenvolver a própria economia, em nível de base. Por exemplo, há alguns problemas em que a comunidade enfrenta com café, em que se tem dinheiro, mas não se têm um bom sistema de gestão, então, enfrenta-se pobreza. Educação Popular, Instituto Fulidaidai, reforça o conhecimento local que se tem para depois ter um bom gerenciamento, para poder contribuir para diminuição da pobreza, tendo boa gestão para a vida, para as atividades do dia-a-dia, para os chefes de família, para a própria comunidade, contribuindo ativamente. (LEO – entrevista – Fevereiro/2015)*

Nas palavras do então presidente do movimento em 2015, o mesmo acrescenta dizendo que a escola surge, dentre outras necessidades, pela “*falta de capacidade para organizar os rendimentos advindos do café.*” (AMARO – entrevista – fevereiro/2015).

Acerca de um caráter mais prático, como é o caso da necessidade de difusão e desenvolvimento das tecnologias locais, o IEFS busca também trabalhar com a produção orgânica, a produção de adubos e demais técnicas advindas de conhecimentos locais em consonância com os conhecimentos técnicos advindos da ciência moderna, já que todos os professores da escola são formados em cursos superiores de agricultura. É nesse sentido que Maun Leo aponta para a necessidade de constituição de uma escola ligada aos camponeses, como:

*(...) solução para os problemas que eles encontram em relação ao conhecimento, que liga as atividades que acontecem no dia-a-dia deles. Por exemplo, problema com nossa cultura capitalista, a presente educação alternativa, escola fulidaidai, oferece para eles bons conhecimentos técnicos sobre agricultura, na relação com natureza. (LEO – entrevista – Fevereiro/2015)*

Com relação à luta pela terra (reforma agrária), Maun Amaro afirma que a “*UNAER tem uma política (...) ligada a educação, para todas as plantações. (...) Por isso que UNAER pensa em organizar formação para os dirigentes de base*” (AMARO – entrevista – fevereiro/2015) e, “*para os níveis mais baixos da UNAER.*” (ALBERTO – entrevista – fevereiro/2015). Isso é, para que seja posta em prática a reforma agrária, faz-se necessário que

se tenha uma escola que busque a formação política dos camponeses - faz-se importante um processo de conscientização ligado a um pensamento crítico através da reflexão – em todos os níveis do movimento. Assim, Fulidaidai é:

*(...) um conceito que os membros e a juventude da UNAER podem vir aqui aprender na Escola Fulidaidai, voltando depois para a base e abrindo outras escolas nas bases, e assim esse aprendizado volta para centro da UNAER para aumentar a capacidade de recursos para assegurar a política e a luta pela reforma agrária. (ALBERTO – entrevista – fevereiro/2015).*

Por fim, dentre essas quatro principais demandas que geraram a criação do IEFS, essa última, mas não menos importante, refere-se à necessidade de aperfeiçoamento dos camponeses sobre questões técnicas e tecnológicas ligadas à agricultura eco solidária praticada em Ermera, sobretudo, pela necessidade de suprir a demanda de ensino especializado para jovens que não tiveram acesso à universidade. Dessa forma, segundo Uka (2015), o IEFS tem como objetivo:

*(...) capacitar todos os timorenses a nível de base, os pobres, para todos terem acesso à educação, porque educação não é só educação formal, é educação, Educação Popular, (...). Porque agora, praticamente o Ministério da Educação eles não tem um Instituto para capacitar os estudantes (UKA – entrevista – março/2015)*

Acerca desse último fator, com base nos dados apresentados pela *Timor-Leste Population and Housing census* de 2015, Ermera possui um total de 2.702 pessoas atendidas ou sendo atendidas pelo Ensino Superior, sendo que a população de Ermera é de 125.702. Ou seja, 2,14 % da população do município de Ermera teve acesso à Universidade. Com relação ao acesso a cursos técnicos, o número é ainda menor, sendo que 475 pessoas tiveram acesso a esse tipo de especialização. Em números percentuais, isso representa 0,37 % da população de Ermera.

Tabela 1 - População de Ermera atendida ou sendo atendida pelo Ensino Superior e curso técnico

| <b>IDADE</b> | <b>ACESSO À<br/>UNIVERSIDADE</b> | <b>ACESSO A CURSO<br/>TÉCNICO</b> |
|--------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| 17           | 0                                | 0                                 |
| 18           | 0                                | 0                                 |
| 19           | 68                               | 11                                |
| 20           | 118                              | 13                                |
| 21           | 125                              | 14                                |
| 22           | 173                              | 15                                |
| 23           | 178                              | 17                                |
| 24           | 204                              | 19                                |
| 25-29        | 917                              | 110                               |
| 30-34        | 329                              | 71                                |
| 35-39        | 172                              | 37                                |
| 40-44        | 192                              | 49                                |
| 45-49        | 124                              | 43                                |
| 50-54        | 49                               | 32                                |
| 55-59        | 29                               | 25                                |
| 60-64        | 12                               | 12                                |
| 65+          | 12                               | 7                                 |

Fonte: RDTL (2015) – adaptado.

De forma mais específica, conforme pode ser visto na tabela 1, entre a faixa etária compreendida dos 18 aos 29 anos de idade (idade predominante dos alunos do IEFS, sendo que a grande maioria é recém-saída do ensino secundário<sup>77</sup>), 1.783 das pessoas frequentam ou frequentaram o ensino superior. No que se refere às pessoas que tiveram acesso ao ensino técnico, compreendendo a mesma faixa etária, o número das pessoas que frequentam ou frequentaram é de 199.

Utilizou-se aqui das informações referentes ao ensino especializado técnico e de nível superior. No entanto, é importante destacar que considero o IEFS muito mais próximo do ensino superior, tanto que a própria certificação será expedida pelo *Peace Center/Universidade Nacional de Timor Lorosa'e* (UNTL).

---

<sup>77</sup> Ensino Médio

## 5.2 UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA ACERCA DA INVESTIGAÇÃO PÓS-ABISSAL NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO IEFS

Com base na perspectiva teórica utilizada na presente pesquisa, é possível caracterizar o processo de construção do IEFS em contraposição ao pensamento abissal advindo das epistemologias do Norte, fazendo assim, a partir das epistemologias do Sul, emergir um pensamento pós-abissal. Segundo Santos (2019, p. 219), “o conhecimento pós-abissal são concebidas pelas epistemologias do Sul como artesanania das práticas”. Com isso, surge o papel dos pesquisador pós-abissal, que, diferentemente do investigador abissal, tem como objetivo a emancipação dos sujeitos envolvidos na pesquisa e não o da dominação.

Nesse sentido, as epistemologias do Sul se referem à produção e a validação dos conhecimentos nascidos na luta, ou seja, daqueles “produzidos a partir das perspectivas daqueles e daquelas que sofrem as injustiças e violências geradas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado.” (SANTOS, 2018, p. 56).

Em termos práticos, acerca da construção curricular, Freire e Nogueira (2014, p. 41), apontam que um equívoco ligado à investigação abissal está na proposição de “pacotes e conteúdos prévios à luta e resistência popular”, ou seja, na substituição da luta por pacotes de “saber-agir” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 41). “Quando isso ocorre estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles.” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 43).

Com isso, a metodologia da pesquisa que o investigador pós-abissal irá utilizar - que foi utilizada na construção do currículo do IEFS, sobretudo, no que se refere à seleção de conteúdos que seriam discutidos na escola -, deve ser definida em atenção ao contexto da “artesanania das práticas em que a investigação poderá se integrar.” (SANTOS, 2019, p. 218), ligando-se à validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência dos oprimidos (SANTOS, 2019, p. 17), pois, “só uma produção artesanal de conhecimento permite que sirva eficazmente aos objetivos para os quais é produzido.” (SANTOS, 2019, p. 219).

Ainda no que se refere à construção do conhecimento, coube a mim o que Santos (2019, p. 225) denomina como desaprender/despensar, no sentido de retirar as metodologias e as atitudes previamente adquiridas com o pensamento abissal, ou seja, desaprender/despensar a sociedade como objeto, que o cientista pode ser questionado apenas por outros cientistas e o fato de metodologias e atitudes darem respostas a questões científicas.

Nisso, foi preciso me inserir junto aos camponeses com humildade, para que fosse possível ver “de forma intuitiva aquilo que as metodologias não permitem ‘ver’ analiticamente.” (SANTOS, 2019, p. 225), pois, como afirma Santos (2019, p. 226):

Há de se lembrar que a ciência pós-abissal é uma ciência a contracorrente; é, por enquanto, uma aspiração a um paradigma emergente. Gradualmente, a partir de identidade prévia de investigador abissal, a identidade de um investigador pós-abissal surgirá da prática de diferentes exercícios de autorreflexividade.

Coube a mim, como investigador pós-abissal, confrontar-me em relação às metodologias de pesquisa tradicionais, adotando novas orientações metodológicas (SANTOS, 2019, p. 218). Em termos práticos, para além das formulas tradicionais de pesquisa, busquei participar ativamente das atividades camponesas, compreendendo as lutas e subjetividades, utilizando-se de conversas informais. E é nesse significado que essas novas orientações metodológicas:

(...) são particularmente necessárias quando se trata de analisar e amplificar simbolicamente as práticas emergentes que decorrem da substituição das monoculturas do pensamento abissal pelas ecologias do pensamento pós-abissal, ou seja, quando se procede à sociologia das emergências. (SANTOS, 2019, p. 218-219).

Acerca da sociologia das emergências, Santos (2010, p. 50) a define como a “amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que (...) apontam para novas constelações de sentido tanto no que se respeita à compreensão como à transformação do mundo”. Em outras palavras, na relação com a sociologia das ausências, Santos (2018, p. 57-58) acrescenta que:

A expansão do presente é possível através da sociologia das ausências: tornar visíveis e creditáveis as experiências sociais que, por ocorrerem do outro lado da linha abissal, são desconhecidas ou invisibilizadas pelo conhecimento hegemônico. A contração do futuro dá-se por via da busca e identificação de possibilidades concretas de futuro aqui e agora através da sociologia das emergências. Tanto a sociologia das ausências como a sociologia das emergências, longe de serem sociologias convencionais, são transgressivas, constituídas pela articulação entre conhecimentos científicos e conhecimentos não científicos, artesanais, populares.

Um ponto a ser destacado acerca do papel do investigador pós-abissal é o fator confiança. Como já relatado no capítulo anterior acerca da confiança adquirida junto a UNAER, ou seja, adquirida junto aos sujeitos participantes da pesquisa, faz-se necessário, no presente tópico, apontar de forma mais detalhada como ocorreu esse processo.

A confiança está diretamente ligada ao modo de inserção do pesquisador, englobando a questão da vestimenta, num sentido mais físico, a construção do conhecimento e o grau de experiência e interesse do pesquisador na luta, objetivando resultados praxiologicamente relevantes (SANTOS, 2019).

Tendo em vista essa questão, é importante pontuar que minha inserção junto ao processo de construção do IEFS, juntamente com a UNAER, deu-se pelo fato de a cooperação brasileira ter sido introduzida pelo maior intelectual militante de Timor-Leste, Antero Benedito da Silva. Em função de sua história de luta junto à resistência estudantil contra os invasores indonésios, e, em seguida, sua história junto à organização de movimentos sociais, tal como a UNAER, suas indicações possuem grande aceitação.

Por este motivo, somado ao fato de os camponeses da UNAER terem consciência de que o Brasil é um país do Sul global e por isso sofreu, e ainda sofre, com a dominação capitalista, colonialista e patriarcal como eles, por mais que eu e os demais colegas brasileiros que trabalharam na construção do currículo do IEFS fossemos de fora da UNAER e do Timor-Leste, não fomos considerados, ou no meu caso, não fui considerado “como sendo cúmplice de muito sofrimento injusto e de muitas memórias dolorosas.” (SANTOS, 2019, p. 229).

O processo de confiança foi sendo conquistado de acordo com tempo. Santos (2019, p. 227) apresenta esse processo de forma detalhada, afirmando que:

O investigador pós-abissal deve ter sempre em consideração que a ciência progride conforme a confiança que inspira quanto aos objetivos da luta contra a dominação. A confiança do conhecimento nunca é avaliada sem que seja tida em conta a confiança depositada na pessoa do investigador. As características pessoais físicas, fenotípicas, psicológicas do investigador, bem como o seu estilo de vida, são a face visível da investigação.

Sobre essas últimas questões, além do respeito à comunidade, tive o cuidado de aprender a língua Tétum, já que a língua portuguesa é falada mais na capital Dili, não sendo a língua do cotidiano leste-timorense. Além disso, a própria vestimenta (calça e camisa de gola) contribuiu para que eu pudesse adentrar junto à comunidade, já que, culturalmente, os professores do país, num sentido de respeito ao professor, utilizam camisas de gola.

Além disso, um outro aspecto importante acerca da prática do investigador pós-abissal, relacionado ao fator confiança, é a sua ligação com a militância de movimentos semelhantes. É nesse sentido que D’Souza (2010, p. 169) afirma que:

A natureza e o alcance da transformação social, bem como o tipo de transformações sociais que a ação pode gerar, dependem da natureza da pesquisa, mas dependem igualmente das relações e das experiências sociais do pesquisador enquanto sujeito humano e da medida em que ele se identifica com o conhecimento.

Levando em conta que eu já tinha uma vivência junto à Economia Solidária, somada à minha experiência de luta junto ao Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), isso contribuiu para que eu pudesse conquistar confiança dos companheiros da UNAER, pois eu trouxe comigo uma linguagem semelhante no que se refere às lutas.

Portanto, a construção da presente escola, insere-se no que Santos (2019) denomina como pesquisa pós-abissal e se caracteriza, em seu aspecto geral, pelo que comumente se denomina como pesquisa participante, em que a “(...) investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social.” (BRANDÃO, BORGES, 2007, p. 54), aproximando-se do que Freire (1981) denomina como métodos de pesquisa alternativa através da ação e se somando à pesquisa ativista proposta por D’Souza (2010, p. 164), em que “O significado da pesquisa não pode, portanto, ser divorciado do efeito que ela tem no que respeita a enformar a ação social”, no sentido da revolução na era da globalização (D’SOUZA, 2010). Isso se dá em consonância com a própria essência contra-hegemônica da escola, podendo ser entendida na perspectiva da ciência pós-abissal: *Fulidaidai-Slulu*.

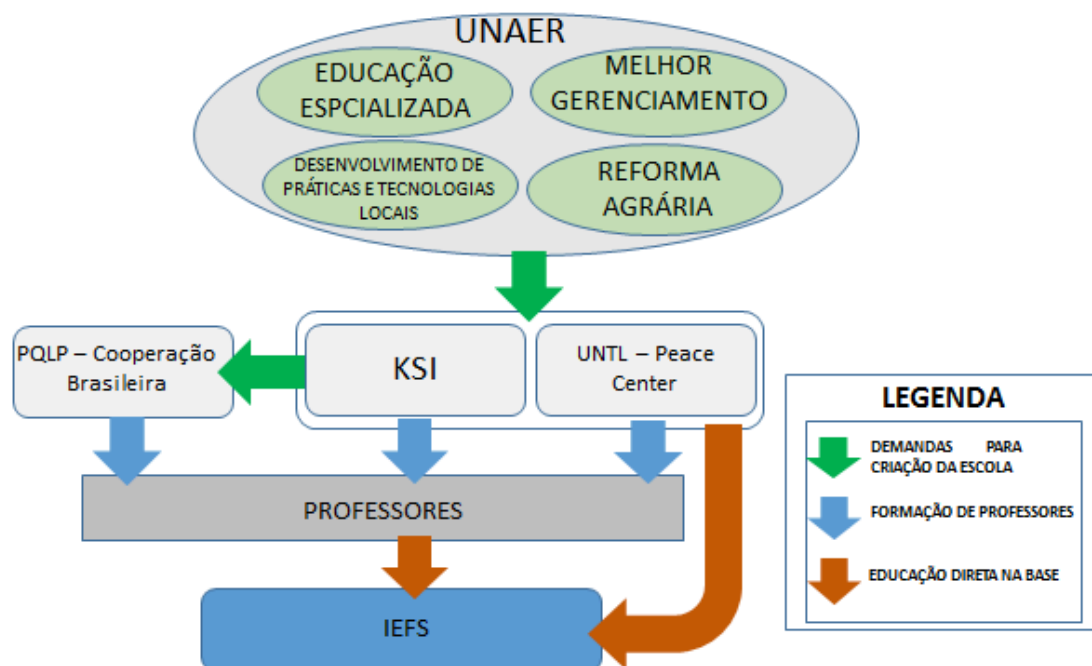
### 5.3 AS REUNIÕES E A CONSTRUÇÃO DO IEFS

Como já apontado anteriormente, a ideia do IEFS surgiu no momento da formação da UNAER, pelos próprios camponeses. A partir de então, essa demanda passou a fazer parte das agendas da Organização Não-governamental (ONG) *Kdadalak Sulimutuk Instituto* (KSI) e do *Peace and Conflict Studies Institute* (*Peace Center*). Este último ligado à Universidade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL)<sup>78</sup>. Em 2013, essa demanda passou, também, a fazer parte da Cooperação Brasileira (PQLP/CAPES), havendo minha inserção nessas atividades em novembro do mesmo ano, a convite do professor Dr. Antero Benedito da Silva (diretor do *Peace Center* e maior intelectual do Timor-Leste), como pode ser visto na figura abaixo:

---

<sup>78</sup> Principal universidade do país.

Figura 2 - Estrutura da formação de professores do Instituto de Economia *Fulidaidai-Slulu* (IEFS)



Fonte: Elaboração própria

Observa-se aqui, segundo Santos (2019, p. 128), uma solidariedade ligada à partilha de lutas “exercida por indivíduos ou por grupos sociais que não se sentem vítimas diretas de opressão”, no caso, nós da Cooperação Brasileira.

Todo esse processo se dá, segundo Santos (2019, p. 215), a partir da disponibilidade e abertura recíprocas decorrentes da “cumplicidade metacognitiva que une os titulares de conhecimento científico social e os titulares de conhecimentos artesanais: o interesse comum em fortalecer a resistência e a luta dos oprimidos.”

Em maio de 2014, fui colocado como responsável por essa demanda junto à Cooperação Brasileira, objetivando a construção curricular da escola, bem como a formação de professores para atuarem IEFS.

Foi a partir desse período, como intelectual não originário da UNAER e do Timor-Leste, que pude compreender o meu papel como pesquisador na participação das atividades de construção da escola, caminhando no mesmo sentido do que Freire e Nogueira (2014, p. 42), afirmam: “Considero uma conquista se nós intelectuais descobrirmos meios pelos quais os grupos e movimentos populares saibam melhor aquilo que eles já estão sabendo.” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 42).



E, nesse caminho, por meio das epistemologias do Sul, objetiva-se “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas aspirações.” (SANTOS, 2019, p. 17).

### **5.3.1 A formação do IEFS: uma metodologia pós-abissal**

A formação do IEFS esteve ligada há algumas ações principais, tais como a construção do currículo, que já vinha sendo realizada na relação UNAER, KSI e *Peace Center*, antes de minha inserção nessa atividade; da formação de professores, bem como do próprio acompanhamento de construção da escola.

Os encontros voltados à formação de professores e à construção curricular da escola (que continham a participação da Cooperação Brasileira), aconteceram em várias etapas e foram iniciadas em novembro de 2013.

O primeiro encontro foi realizado no município Ermera, mais especificamente, no município de Gleno (área onde a escola foi construída, posteriormente a esse encontro), e contou com a participação de membros da UNAER, representantes do KSI, do *Peace Center* e do próprio PQLP/CAPES.

No encontro (Fotografia 4), houve a apresentação de uma proposta curricular acerca do IEFS, realizada pela professora Uka (atual diretora do instituto) aos membros da UNAER, com base nas ideias geradas a partir dos dois primeiros congressos da UNAER, realizados, respectivamente, em 2010 (quando ocorreu a formação da UNAER) e em maio de 2013.

Fotografia 11 – Reunião entre membros da UNAER e parceiros (em Ermera)



Fonte: URBAN, S. P. (2013)

Após a apresentação, os camponeses da UNAER começaram a propor novas ideias acerca da escola, especialmente referentes a alguns pontos que o currículo aborda, como a necessidade de um fortalecimento da agroecologia, no sentido da *Fulidaidai-Slulu* (desenvolvimento de práticas e tecnologias locais/melhor gerenciamento/ensino especializado), juntamente com a luta pela reforma agrária, já que, após diversas invasões, estrangeiros se tornaram donos de terras no Timor-Leste.

Essa metodologia de proposição de ideias serviu tanto para formação de professores quanto para a construção do currículo da escola, tendo como ponto de partida a prática social, ou seja, as propostas realizadas pelos membros da UNAER, nos congressos do movimento, ligadas às reais necessidades daquelas comunidades.

Nesse sentido, a construção do conhecimento relacionada ao currículo do IEFS, nas palavras de Freire e Nogueira (2014, p. 41), percorreu os caminhos da prática, e assim, “o conhecimento ‘se dá’ à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando, estão (portanto) aprendendo e tendo esperança.” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 41).

Buscou-se, metodologicamente, partir da concepção libertadora de educação, considerando a autonomia dos sujeitos no processo histórico. Isso passou pela superação da “tradicional visão segundo a qual ‘alguns’ sabem e os demais aprendem.” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 87). Para isso, foi preciso considerar a existência de sujeitos, em que ambos aprendem, incluindo pesquisadores, professores, alunos e os demais envolvidos com a ideia do IEFS. Para que isso pudesse ocorrer, não pude:

(...) reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. (FREIRE, 1981, p. 35)

De forma sintética, “se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes não podem ser meras incidências de meu estudo.” (FREIRE, 1981, p. 35), a não ser que o objetivo de minha pesquisa seja para a dominação e não para a emancipação (FREIRE, 1981; FREIRE, 1997).

Em termos mais práticos acerca da construção do currículo do IEFS, Freire e Nogueira (2014, p. 42-43), o que não deve ser feito é:

Nós<sup>79</sup> decidimos por eles<sup>80</sup> aqueles conteúdos que eles dever saber. Ocorre aí que nós impedimos suas (deles) práticas de conhecimento. Roubamos autonomia ao processo deles de saber e aprender. E recebemos conteúdos que serão colocados sobre os corpos deles. Quando isso ocorre estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles. E fazemos pacotes. Transposição de ideologias, fazemos. (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 43).

Por outro lado, nas palavras de Santos (2019, p. 225-226), se tenho como pressuposto a ciência pós-abissal, “Esse exercício é já influenciado pela perspectiva pós-abissal sobre a sociedade e a ciência e, como tal, deve ser orientado para a produção de conhecimento-com.”

Nessa ideia, com base em Freire e Nogueira (2014, p. 42), tive que fazer a revisão de alguns procedimentos de conhecer criticamente a realidade, “na medida em que leva a sério a prática cognitiva de corpos humanos lutando e pelejando, resistindo e tendo esperança.” (FREIRE, NOGUEIRA, 2018, p. 42).

---

<sup>79</sup> Pesquisadores externos.

<sup>80</sup> Os camponeses da UNAER.

Em outras palavras, a minha ação sobre as necessidades propostas pelos camponeses, demandou de mim, criticamente, a percepção que delas (necessidades) estavam tendo os camponeses (FREIRE, 1981, p. 35).

Acerca disso, a construção curricular foi pensada no sentido de que os conteúdos que seriam trabalhados na escola dar-se-iam na relação dialética, no diálogo. Este último, entendido aqui como o posicionamento que se tem diante do conhecimento, pois ser dialético envolve posições de tese e antítese na relação educador-educando. Entretanto, essa diferença não determina uma hierarquização, mas são construções coletivas de um novo conhecimento. Diálogo, então, é um posicionamento filosófico em relação ao conhecimento e ao papel social da educação (SILVA, 2015).

Em maio de 2014, no *Peace Center*, realizou-se um novo encontro com lideranças da UNAER, objetivando acompanhar a construção física da escola, bem como, discutir acerca da metodologia temática de Paulo Freire com o intuito de desenvolvê-la de acordo com a realidade leste timorense, sobretudo no que se refere à influência da Pedagogia Maubere<sup>81</sup>.

A formação foi realizada pela Cooperação brasileira, juntamente com o KSI e o *Peace Center*. Os educandos dessa formação (futuros professores naquele momento) eram algumas lideranças internas da UNAER. Após formadas, essas lideranças iriam ministrar aulas no IEFS.<sup>82</sup>

No mês de julho de 2014, marcou-se uma nova reunião com as mesmas lideranças para a finalização do currículo da escola; em setembro, o cronograma de atividades da escola foi reorganizado para o início de 2015, já que as atividades da escola deveriam (de acordo com o antigo cronograma) serem iniciadas no segundo semestre de 2014.

Durante esse período, de julho de 2014 a fevereiro de 2015, para além da reformulação curricular, houve um hiato, ou seja, um período de espaço-tempo em que a investigação abissal poderia interpretar como perda de tempo, como se não houvesse dominação numa atitude de fuga ou alienação, mas que, na verdade, segundo Santos (2019, p. 224), está muito mais ligado às “formas autônomas de apropriação do mundo” (...), [podendo] “testemunhar o fato de que quem é dominado nunca o é na totalidade; pode bem encontrar-se aí a semente de insurgências e rebelião”.

---

<sup>81</sup> Ler Urban (2017, 2019)

<sup>82</sup> Observa-se assim, certa semelhança com a estrutura da Educação Popular realizada pela FRETILIN-UNETIM durante a luta pela restauração da resistência – Pedagogia *Maubere*.

Em função do número reduzido de professores (já que são voluntários), somado à dificuldade de deslocamento dos estudantes para a escola (Maudiu), sendo que a grande maioria se desloca a pé por horas, principalmente no que se refere às bases mais longínquas (Lequice e Sakoko<sup>83</sup>), bem como forma de conciliar a relação teoria-prática das aulas, houve o encurtamento/mudança nos dias letivos das aulas – de segunda à sexta-feira para sábado e domingo. Junto a isso, viu-se que era necessário reformular a matriz curricular do IEFS sendo que até meados de 2014 haviam 25 disciplinas. Em 2015, após o início das aulas da primeira turma, a matriz curricular foi reduzida para 12 disciplinas, de acordo com as possibilidades de todos os envolvidos.

Os dias letivos apontados aqui, fazem parte do tempo escolar, que acontecem durante os finais de semana. De segunda à sexta-feira, tem-se o tempo comunidade, quando os alunos realizam atividades práticas, assim como executam suas atividades camponesas cotidianas, que se ligam ao aprendizado do tempo escolar. Existe aqui uma aproximação do que comumente se denomina na educação do campo como Pedagogia da Alternância, mas com as peculiaridades camponesas de Ermera, diferindo da clássica visão de alternância:

Ao libertar as realidades alternativas do estatuto de resíduo, a sociologia das ausências substitui a monocultura do tempo linear pela ecologia das temporalidades: a ideia de que as sociedades são construídas por várias temporalidades e de que a desqualificação, supressão e ininteligibilidade de muitas práticas resultam de se pautarem por temporalidades que extravasam do cânone temporal da modernidade colonial, capitalista e patriarcal. (SANTOS, 2018, p. 65)

Em outubro de 2014, realizou-se um seminário (ciclo de cinema brasileiro) como forma de inauguração da estrutura física da escola, com apoio da embaixada do Brasil em Timor-Leste, como pode ser visto na fotografia abaixo:

---

<sup>83</sup> Para se deslocar de motocicleta ou de carro, são necessárias, aproximadamente, 2 horas de Gleno até Sakoko. Em relação aos estudantes, eles e elas caminham a pé dessa região até chegarem na escola (IEFS), que se localiza em Maudiu/Gleno.

Fotografia 12 - Seminário no IEFS, em Ermera



Fonte: PQLP (2014)

O seminário contou com a apresentação do filme “O Veneno está na mesa” de Silvio Tendler<sup>84</sup> e foi levantado um debate sobre a forma atual de agricultura em Timor-Leste. O debate trouxe à tona a questão da Tecnologia Convencional *versus* Tecnologia Social, sendo que ambas foram discutidas no capítulo anterior da presente tese.

Enfim, no dia 28 de fevereiro de 2015, como resultado de diversas discussões e encontros, as atividades da escola foram iniciadas.

Assim, como aponta D’Souza (2010, p. 169), a pesquisa, na perspectiva pós-abissal, deve ser praxiologicamente relevante, ou seja, “Para que a boa pesquisa enforma a ação, há que traduzi-la em objetivos pragmáticos.” (D’SOUZA, 2010, p. 169).

---

<sup>84</sup> Documentário que debate os modos como a chamada Revolução Verde, a partir do pós-guerra, eliminou quase totalmente os traços da agricultura tradicional e implantou um modelo de agricultura que ameaça a fertilidade do solo, os mananciais de água e a biodiversidade, contaminando pessoas e o ar no Brasil e em outras partes do mundo.

Sendo a formação do IEFS resultado dessa investigação “em que a pesquisa é convertida em objetivos programáticos, o conhecimento adquire um caráter instrumental e o ativismo assume inovações organizacionais propiciadas das convergências do eu social necessárias à transformação do mundo.” (D’SOUZA, 2010, p. 169).

## 6 O CURRÍCULO DO IEFS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR CAMPONESA E TECNOLÓGICA

Como já apontado anteriormente, durante os finais de semana acontecem as aulas teóricas e durante os dias úteis as atividades estão voltadas à prática.

A pedagogia presente no Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, caracteriza-se por uma educação como expressão de uma Cultura Rebelde, referente à resistência e à construção contra-hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 47).

E isso se dá como resultado histórico de uma Educação Popular que esteve presente nas lutas contra as invasões portuguesa e indonésia, que influenciou a construção de uma Educação Popular ligada aos camponeses de Ermera, sendo a própria construção do IEFS uma construção contra-hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos.

Até o início de 2018, a escola contava com duas turmas, sendo que em função do limitado espaço físico, uma turma participava das aulas no interior da escola e a outra na parte externa (Fotografias 13 e 14).

Fotografia 13 - Aula no interior da escola sendo ministrada pelo professor Daniel





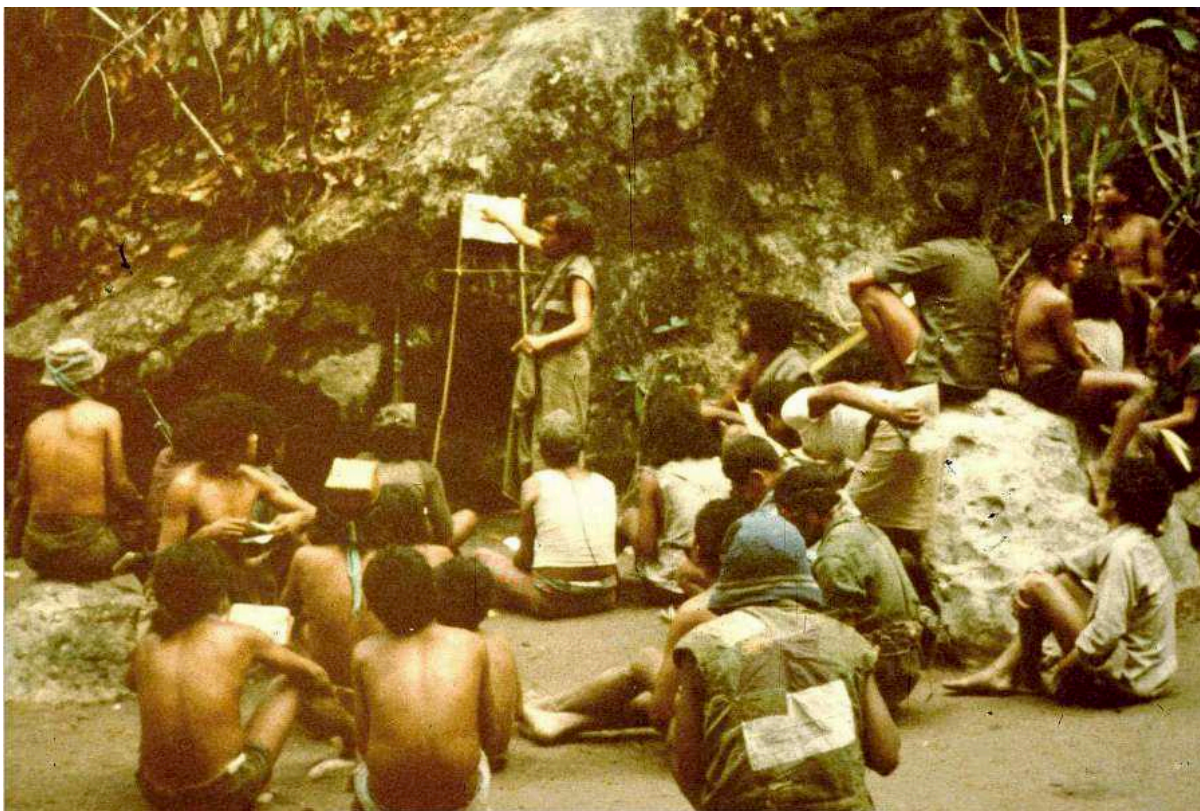
Fotografia 14 - Aula na parte externa da escola sendo ministrada pelo professor Diogo



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Dentre outras semelhanças, observa-se até mesmo uma similaridade visual da educação popular realizada durante a resistência timorense contra os invasores indonésios com as atividades das aulas do IEFS (Fotografia 15).

Fotografia 15 - Alfabetização de um grupo de guerrilheiros das FALINTIL (1983)



Fonte: DRT - Documentos da Resistência Timorense – AMRT

Nesse sentido, Brandão e Assumpção (2009, p. 83) afirmam que “para dialogarmos a respeito da educação popular, pensando nas contribuições do passado e nos desafios da atualidade, devemos reconhecê-la como uma educação humanizadora.”

Educação Popular é entendida aqui como uma concepção de educação, “uma investidora, em intencionalidade, do sentido social das ideias e das práticas pedagógicas.” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 85).

Pretende, assim, “ser ‘uma outra educação viável’. Sim, uma outra concepção, uma alternativa. Um projeto múltiplo, mas convergente em ser o de uma educação francamente oposta a toda a criação de pessoas, de vocações e de identidades regidas pelo mercado.” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 94).

Metodologicamente, as aulas são realizadas com base na própria perspectiva dialógica da Educação Popular, “cuja pedagogia pretende dissolver “a estrutura vertical do ensino.” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 53). Isto é:

(...) a educação popular toma os seus sujeitos-educandos como atores ativos de um tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. Um exercício cultural através da educação, em que a participação pessoal e interativa nos próprios processos de decisão a respeito de tudo o que envolve a comunidade aprendente de que tais atores são parte, faz parte da essência do próprio trabalho pedagógico. (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 91-92).

Nesse contexto, por meio dessa metodologia, segundo Brandão e Assumpção (2009, p. 53), as aulas do IEFS buscam “devolver aos educandos ‘o poder da palavra’ durante a sua própria aprendizagem, tem um valor que desloca o educacional para o cultural e realiza ambos como um quefazer francamente político e revolucionário.”

De maneira geral, as avaliações consistem em atividades escritas ou práticas, a depender da disciplina. Para a conclusão do curso, cada aluno deverá produzir um trabalho final, que consiste na produção de um ensaio contendo problemas e soluções (identificadas durante a realização das disciplinas). De forma mais específica, os ensaios devem tratar de questões tecnológicas, gerenciais ou mesmo sobre a luta pela terra.

## 6.1 O CURRÍCULO E AS DISCIPLINAS: UMA REFLEXÃO PRÁXICA

Como já apontado, a trajetória de construção do currículo do IEFS está ligada à construção contra-hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos.

Essa construção é fruto da necessidade de sistematização de uma educação informal que tem operado, junto a UNAER, nos ambientes espontâneos e cotidianos dos camponeses, isso é, “Os saberes adquiridos são absorvidos (sic) nos processos de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos.” (GOHN, 2010, p. 18), em que se destaca o movimento social como sujeito pedagógico (CALDART, 2012).

Nesse sentido, acerca das disciplinas da escola, essas foram criadas tendo como ponto de partida e de chegada a prática social, em que a “natureza das práticas de luta determina os tipos de conhecimentos a mobilizar e as articulações entre eles.” (SANTOS, 2019, p. 108), sendo que, “Os conhecimentos-na-luta tanto são produtos como produtores de lutas em processo constante de reconstrução.” (SANTOS, 2019, p. 123).

Assim, tendo como base as demandas referentes à criação de uma escola superior do campo no Timor-Leste, por meio de vários encontros, houve a formação de um projeto curricular que buscou trabalhar com temáticas variadas e contextualizadas à realidade dos integrantes da UNAER (camponesas e camponeses).

Sobre isso, o curso do IEFS é composto por quatro semestres, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 2 - Disciplinas do Instituto de Economia *Fulidaidai-Slulu*

| SEMESTRE 1                    | SEMESTRE 2                                       | SEMESTRE 3                                   | SEMESTRE 4                        |
|-------------------------------|--|--|-----------------------------------|
| Diversificação da agricultura | Educação Ambiental e Florestal                   | Agricultura Integrada                        | Pedagogia da Terra <i>Maubere</i> |
| Escrita do diário             | Política da República Democrática de Timor-Leste | Pedagogia <i>Ukun rasik an</i> <sup>85</sup> | Adubo orgânico                    |
| Educação Popular              | Economia <i>Fulidaidai-Slulu</i>                 | Cultura Popular                              | Reforma Agrária                   |

Fonte: Elaboração própria.

Assim, o primeiro semestre é composto pelas disciplinas “Diversificação da agricultura”, “Escrita do diário” e “Educação Popular”; o segundo é composto pelas disciplinas “Educação Ambiental e Florestal”, “Política da República Democrática de Timor-Leste” e “Economia *Fulidaidai-Slulu*”; o terceiro é constituído pelas disciplinas “Agricultura Integrada”, “Pedagogia *Ukun rasik an*” e “Cultura Popular”; o quarto e último semestre inclui as seguintes disciplinas: “Pedagogia da Terra *Maubere*”, “Adubação Orgânica” e “Reforma Agrária”.

### 6.1.1 Diversificação da agricultura

A primeira diz respeito à importância de se realizar a diversificação da produção agrícola, sendo ministrada pelo Professor Leonardo Soares (Maun Leo). Trata-se de manter os ganhos da produção do café<sup>86</sup>, mas, juntamente com essa produção, também cultivar outros produtos como mandioca, milho, arroz e outras culturas para o consumo próprio/familiar. A

<sup>85</sup> Emancipação/Libertação na língua Tétum (oficial em Timor-Leste).

<sup>86</sup> Produto exportado para *Green Cooperatives* do Japão, por meio de comércio eco solidário.

avaliação desta disciplina tem um aspecto mais prático, onde as áreas de cultivo, de cada aluno, serão avaliadas ao final do curso.

A presente disciplina tem como objetivo principal desenvolver, na comunidade camponesa de Ermera, o interesse em produzir produtos para a venda, em consonância com a produção de alimentos, visando a soberania alimentar e considerando as épocas de cada cultivo.

Esta última se refere à garantia de produção de alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local (STEDILE, CARVALHO, 2012, p. 715).

Para se ter uma ideia, no Timor-Leste, sobretudo acerca da desnutrição a infantil, tem-se que 50,2% das crianças menores de 5 anos caracterizam-se dentro da desnutrição crônica (TLFNS, 2013 apud UNICEF, 2018).

E isso está intimamente relacionado ao índice de pobreza, já que com a falta de recursos financeiros para a compra de alimentos, potencializa-se o problema da desnutrição infantil. Sobre isso, como pode ser visto na tabela abaixo, o país se encontra com um índice de 41.8 e o município de Ermera com 56.7, ou seja, Ermera possui um índice de pobreza acima da realidade nacional, sendo, também, o penúltimo pior índice do país, ficando melhor qualificado apenas se comparado ao enclave de Oecusse.

Tabela 2 – Índices de pobreza e consumo real per capita por município em 2014

| <b>Município</b> | <b>Índice de pobreza</b> | <b>Poder de compra (em \$ por mês)</b> |
|------------------|--------------------------|--|
| Aileu            | 35.1                     | 59.8                                   |
| Ainaro           | 43.2                     | 58.6                                   |
| Baucau           | 32.6                     | 63.0                                   |
| Bobonaro         | 51.7                     | 53.0                                   |
| Cova Lima        | 53.1                     | 50.2                                   |
| Dili             | 29.1                     | 72.0                                   |
| Ermera           | 56.7                     | 52.9                                   |
| Lautem           | 32.2                     | 64.7                                   |
| Liquiça          | 43.0                     | 54.7                                   |
| Manufahi         | 47.7                     | 54.1                                   |
| Manatuto         | 43.1                     | 59.8                                   |
| Oecussi          | 62.5                     | 49.3                                   |

|          |      |      |
|----------|------|------|
| Viqueque | 36.9 | 61.7 |
|----------|------|------|

Fonte: TLSLS, 2014 (adaptado).

É importante destacar, também, o poder de compra por pessoa, sendo que Ermera possui o antepenúltimo pior índice (52.9), perdendo apenas para Oecusse (49.3) e Cova Lima (50.2), respectivamente. Observa-se que os três municípios se encontram com um índice pior que o nacional (60.1).

E é nesse sentido que Stedile e Carvalho (2012, p. 715) destacam que o conceito de soberania alimentar tem sido defendido como “medidas públicas necessárias para combater os problemas mais trágicos da humanidade: a fome, a desnutrição e a alimentação aquém das necessidades básicas para a sobrevivência digna.”

É importante destacar que a disciplina parte da perspectiva de que alimento não é mercadoria, mas um direito humano (STEDILE, CARVALHO, 2012), sendo que a:

(...) soberania alimentar significa que, além de terem acesso aos alimentos, as populações de cada país têm o direito de produzi-los. E é isso que pode garantir a elas a soberania sobre suas existências. O controle da produção dos seus próprios alimentos é fundamental para que as populações tenham garantido acesso a eles em qualquer época do ano e para que a produção desses alimentos seja adequada ao bioma onde vivem, às suas necessidades nutricionais e aos seus hábitos alimentares. O alimento é a energia de que necessitamos para a sobrevivência, de acordo com o meio ambiente onde vivemos e nos reproduzimos socialmente. (STEDILE, CARVALHO, 2012, p. 720).

Ela dá prioridade, segundo Stedile e Carvalho (2012, p. 721):

(...) à produção e ao beneficiamento de alimentos pelas economias locais e à sua distribuição por mercados locais e nacionais, outorgando o poder de produção e oferta alimentar aos camponeses (...) E mais, trata a produção alimentar, a distribuição e o consumo, assim como modelo tecnológico, sobre a base da sustentabilidade ambiental, social e econômica.

O modelo tecnológico aqui, compreendido pela Tecnologia Fulidaidai-Slulu, especialmente porque soberania alimentar é mais que um conceito, trata-se de um princípio e de uma ética de vida que emerge de um processo coletivo de construção ligado às organizações camponesas (STEDILE, CARVALHO, 2012, p. 721), como a UNAER.

### 6.1.2 Escrita do diário

A disciplina “Escrita do diário” busca trabalhar com o registro escrito (feito pelos alunos e alunas) acerca dos problemas enfrentados pela comunidade, além da história do acesso à terra em Timor-Leste (contada pelas famílias) e vem sendo ministrada pela Professora Elsa Pinto (Mana Uka). Com isso, pretende-se compreender a situação atual do acesso à terra em Ermera e em Timor-Leste, procurando solucionar esses problemas<sup>87</sup>. No relacionamento direto com a UNAER, os alunos devem participar de reuniões do movimento, relatando os pontos discutidos nas reuniões. Assim, a avaliação da presente disciplina é composta por relatórios semanais, que irão integrar um diário ao final da mesma.

Cabe destacar que a “Escrita do diário” busca realizar um diálogo entre os saberes familiares camponeses de Ermera, não o fazendo como uma atividade intelectual isolada de outras atividades sociais, mas no contexto das práticas sociais, sendo que “é destas práticas que emergem as questões postas aos vários saberes em presença. Tais práticas são práticas de resistência.” (SANTOS, 2018, p. 70).

Freire e Nogueira (2014, p. 38) afirmam que esses saberes compartilhados fazem parte daquelas “opiniões de todo dia, aquelas ‘manhas’ de resistir em alguns momentos estratégicos”. E tudo isso vai sendo estudado em nível coletivo durante esta disciplina.

Todo esse processo perpassa pela narrativa que, segundo Freire e Nogueira (2014, p. 45), é um “exercício de memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. (...) saber narrar é não apenas exercício de memória, mas é também estimular a tomada de posição.”

Sendo a cultura popular mais oral do que escrita (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 45), a perspectiva da narrativa já é uma manifestação de resistência, pois a “cultura de ênfase gráfica (livresca) é, muitas vezes, superposição sobre a oralidade dos grupos populares.” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 45).

Tem-se destaque, então, para a artesiana das práticas, que por meio desta disciplina:

(...) transporta múltiplos significados culturais, históricos, de movimentos ou associações, refletindo conhecimentos e práticas geradas a partir de experiências de luta. Estes conhecimentos e práticas são continuamente reatualizadas, enquanto parte integrante dos processos indenitários, em sintonia com as demandas atuais. (SANTOS, 2018, p. 71).

---

<sup>87</sup> A disciplina ‘Reforma Agrária’ irá aprofundar melhor, no último período do curso.

Todo esse processo está ligado ao que Meneses (2019) aponta como descolonização mental, apresentando-se por meio de práticas educativas situadas e compondo pedagogias coletivas. No caso, a Pedagogia *Ukun rasik an*, que será discutida em breve.

### 6.1.3 Educação Popular

Ainda no primeiro semestre, a disciplina “Educação Popular” procura introduzir conceitualmente a Educação Popular relacionada à prática tecnológica, realizada diariamente pelos camponeses vinculados à UNAER. Além disso, trabalha-se, nesta disciplina, a educação popular relacionada ao contexto histórico de Timor-Leste, que se deu por meio da Pedagogia *Maubere*, sem deixar de lado outras experiências de Educação Popular pelo mundo, com base em Paulo Freire, Amílcar Cabral, etc.

Sobre esta disciplina, faz-se de grande importância ressaltar minha experiência, já que atuei como professor/pesquisador da disciplina (Fotografia 13), sendo o único estrangeiro a atuar na escola, como fruto da confiança adquirida junto à UNAER.

Fotografia 16 - Ministrando a disciplina Educação Popular no IEFS





As aulas foram realizadas na língua Tétum, para as duas turmas da escola, durante os sábados de todo o mês de setembro, outubro e novembro de 2017, além de realizado dois seminários relacionados à temática da disciplina, em janeiro de 2018.

Inicialmente, houve meu retorno presencial ao IEFS após o início das aulas em fevereiro de 2015 (minha última participação presencial na escola até então). Posteriormente a encontros e conversas informais com Maun Leo (professor do IEFS) para saber sobre o andamento das atividades da escola, foi estabelecido que eu ficaria responsável pela disciplina, buscando “devolver” o que foi construído em minha pesquisa de mestrado, bem como trazer experiências relacionadas ao MST e à Tecnologia Social.

Nesse sentido, os conteúdos trabalhados foram divididos em 5 momentos: a) Introdução acerca da Educação Popular; b) a formação do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu; c) concepções da Educação Popular; d) educação e movimentos sociais experiências do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); e) Tecnologia Social/Fulidaidai-Slulu e educação.

No primeiro momento, busquei caracterizar a educação popular, compreender a origem do conceito, tratando da perspectiva escolar e não escolar, perpassando pelo caráter informal da educação junto aos Movimentos Sociais, com base, sobretudo, em Brandão (1981), Freire (1997) e Gohn (2010). Junto a isso, utilizei-me, também, de discussões acerca das experiências do passado recente sobre a Educação Popular no Timor-Leste (apresentadas no primeiro capítulo desta tese), baseado em Silva (2014), assim como nos conhecimentos apresentados pelos próprios educandos e educadores do IEFS.

Em seguida, de forma mais direta que nos outros momentos da disciplina, realizei uma “devolutiva” em relação à minha pesquisa de mestrado, que consistiu na construção do IEFS, porém, com uma matriz curricular distinta da atual (explicado anteriormente). Busquei, nesse momento, partir da Educação Popular realizada no contexto pré-independência (início da década de 1970) para compreender a formação do IEFS, a pedido dos próprios sujeitos que participaram da pesquisa de mestrado. Destaca-se que essa “devolutiva” não necessariamente está relacionada à avaliação por parte dos sujeitos integrantes do IEFS e da UNAER, sendo que que, num processo mais amplo, já havia ocorrido uma “avaliação-com” (SANTOS, 2019) durante o processo de construção da escola, tendo como caráter de validade, a própria construção praxica, que gerou o IEFS.

Em uma perspectiva mais teórico-conceitual, busquei realizar reflexões acerca da pedagogia Freireana na relação com a educação popular, sobretudo com base em Freire (1997)

e Silva (2004). Iniciei discutindo sobre o que se entende por pedagogia crítica e, em seguida, trouxe o que se entende por educação bancária e educação libertadora. É importante destacar que o principal desafio durante esse momento, foi a realização da tradução intercultural dos conceitos de “crítica”, “educação bancária” e “educação libertadora” contidos na obra de Freire (1997), mas que foram facilitados pelos *links* que realizei acerca das manifestações educacionais presentes no passado leste-timorense, ou seja, da educação opressora proporcionada pelos colonialistas (portugueses e indonésios), bem como do papel da obra de Paulo Freire na educação, que contribuiu para a conquista da restauração da independência, por meio da Pedagogia Maubere.

No quarto momento, busquei trazer minha experiência junto aos camponeses do Brasil, sobretudo em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Experiência que adquiri por meio de atividades realizadas durante minha graduação em geografia e através da própria militância junto ao movimento, fato que contribuiu para o meu interesse em trabalhar junto com a UNAER. Apresentei o contexto de formação do MST em paralelo à formação da UNAER, destacando os objetivos em comum, como a luta pela reforma agrária, a produção agroecológica e, especialmente, a luta pela educação. Em parceria com Maun Leo (que participou de uma formação junto à Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), ligada ao MST), apresentei essa relação entre ensino especializado ligado às reais necessidades dos camponeses. E, como apontado anteriormente, o próprio IEFS tem como modelo a ENFF.

É importante destacar que a ecologia de saberes ligada a essa troca de experiências “sinaliza a passagem de uma política de grupos, organizações e movimentos sociais para uma política intergrupos, interorganizações e intermovimentos sociais (SANTOS, 2018, p. 69).

Por fim, no último momento, busquei discutir as tecnologias na perspectiva da UNAER, sem deixar de lado a questão educacional. As aulas desse momento tiveram como base teórica discussões acerca da compreensão determinista da tecnologia (DAGNINO, 2008), assim como de discussões sobre a Tecnologia Social presente em Dagnino (2009) e Thomas e Santos (2016). Junto aos educandos e educadores da UNAER, foi realizada a tradução intercultural da Tecnologia Social para o contexto do campesinato leste-timorense, resultando no conceito apontado anteriormente: Tecnologia Fulidaidai-Slulu.

Ainda nesse último momento, foi executada uma aula de campo em parceria com o professor Diogo, que no momento ministrava a disciplina “Adubação orgânica”, como pode ser visto na fotografia 14.

Fotografia 17 - Minha participação na aula de campo



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Nesse processo, o professor Diogo apresentou, dentre outros exemplos, nas redondezas do IEFS/Maudiu, a relação entre agricultura e tecnologia, com destaque para a Tecnologia Convencional, como pode ser visto na Fotografia 15. O que se tem, segundo o professor Diogo, é uma manta plástica compondo um sistema de cultivo de leguminosas, que foi implantado por uma ONG Internacional. Ainda segundo Diogo, ele afirmou que esse sistema encarece a produção, já que é preciso comprar a manta plástica, além de ser ambientalmente insustentável.

Fotografia 18 - Professor Diogo (à direita) ministrando aula de campo



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Por outro lado, como pode ser visto na fotografia 16, foi relatado na aula de campo que, em função do custo da manta plástica e sequente finalização do projeto realizado pela ONG Internacional, retornou-se ao uso do sistema tradicional de produção de leguminosas, à base de palha. Esta última, construída em ligação aos conhecimentos populares camponeses, sendo, também, ambientalmente sustentável. Tem-se, então, a manifestação da própria Tecnologia Fulidaidai-Slulu (TFS).

Fotografia 19 - Presença da TC e da Tecnologia Fulidaidai-Slulu no cultivo de leguminosas



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Assim, o objetivo da minha participação na disciplina caminhou no sentido da ecologia de saberes, isso é, no sentido de “promover partilhas e diálogos com outras experiências e outros conhecimentos, visando identificar afinidades e potencializar a solidariedade ativa.” (SANTOS, 2019, p. 123).

Nesse contexto, essa participação como professor/pesquisador pós-abissal, exigiu de mim uma “coerência entre concepção teórico-metodológica e o posicionamento político-pedagógico: a intencionalidade de construir a autonomia e emancipação dos sujeitos.” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 97).

Em outras palavras, se eu venho trazendo a intenção política da educação libertadora, ligado à perspectiva da construção horizontal da TS e da TFS, só há coerência se minha prática estiver pautada no diálogo. É nesse sentido, que parti do aprendizado com Silva (2016), que afirma que Diálogo é um posicionamento filosófico em relação ao conhecimento e ao papel social da educação.

Nisso, ainda com base na leitura freireana de Silva (2016), minha experiência esteve pautada no pensar a existência de sujeitos, em que ambos aprendem, tanto professor quanto aluno. No caso, o pensamento de ambos é diferente e, assim, o que houve foi uma compreensão crítica de um processo dialético, onde ambos chegaram a uma nova síntese. Nesse processo de ensino e aprendizagem, o professor também sofre transformações na sua perspectiva, no sentido de uma compreensão profunda da realidade em que ele/a está. A exemplo disso, é possível citar a formação do conceito de Tecnologia Fulidaidai-Slulu (bem como suas manifestações concretas), que foi formulada através do processo dialético em que eu e os educados chegamos a uma nova síntese.

Em janeiro de 2018, organizei no IEFS e no *Peace Center/UNT*L dois seminários voltados à discussão da educação tecnológica, como parte da disciplina “Educação Popular”. Estiveram conosco, na realização de um seminário, o professor Irlan von Linsingen e a Professora Suzani Cassini. Nessa atividade, Irlan realizou uma apresentação acerca da Tecnologia Social em Timor-Leste, sendo que a sua fala foi traduzida para a língua Tétum por mim e pelo Professor Leo (Fotografias 17 e 18).

Fotografia 20 - Professor Irlan apresentando seu entendimento de TS e educação



Fonte: URBAN, S. P. (2018)

Ainda no mesmo seminário, foi apresentado o documentário intitulado “ENFF: uma escola em construção” de 2012, que mostra o processo de construção da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e o seu atual funcionamento. Para melhor compreensão, criei uma legenda para os filmes na língua Tétum.

Fotografia 21 - Educadores e educandos do IEFS durante a fala do professor Irlan



Fonte: URBAN, S. P. (2018)

Em paralelo a essa atividade, foi também realizada uma atividade no *Peace Center/UNTIL*, em que a professora Suzani e o professor Irlan puderam apresentar fazer uma apresentação semelhante acerca da educação tecnológica no Timor-Leste, bem como também foi a apresentado o documentário “ENFF: uma escola em construção” com legenda na língua Tétum, como pode ser visto nas fotografias 19 e 20.



Fotografia 22 - Eu, Irlan e Suzani participando de atividade no *Peace Center*



Fonte: URBAN, S. P. (2018)

Fotografia 23 - Membros do *Peace Center* (destaque para a presença do professor Antero Benedito da Silva) durante o seminário



Fonte: URBAN, S. P. (2018)

#### 6.1.4 Educação Ambiental e Florestal

O segundo semestre da escola é composto, inicialmente, pela disciplina “Educação Ambiental e Florestal”, sendo ministrada pelos professores Leonardo Soares (Maun Leo) e Diogo. Ela deriva da disciplina “Ciências Naturais” (contida na proposta curricular anterior). A mudança não está apenas na terminologia, mas no conteúdo. A princípio, a disciplina “Ciências Naturais” tinha como objetivo trazer um embasamento teórico sobre a epistemologia das ciências naturais. No entanto, por meio de reuniões com membros do *Peace Center* e membros da Cooperação Brasileira envolvidos na construção curricular, a disciplina foi alterada, para que pudesse ser incluída uma discussão da ciência moderna direcionada à questão da preservação ambiental em conjunto com os saberes locais, tendo como base experiências

anteriores (populares), realizadas durante a resistência timorense através das escolas populares de saúde<sup>88</sup>.

Sendo o objetivo da escola a descolonização de mentes (MENESES, 2019), buscou-se, com a presente disciplina, substituir a uma concepção de ciências naturais com origem no Norte epistémico, para se trabalhar com a ecologia de saberes, assim como na perspectiva de uma ciência pós-abissal.

Sendo assim, Maun Miro afirma: “(...) *eu penso que escola Fulidaidai tem eficiência e é eficaz para transformar ciência de pessoa para pessoa, objetivando uma ciência local. Escola Fulidaidai desenvolve criatividade local e aprende com o conhecimento local.*” (Miro – entrevista – Fevereiro/2015).

E, nas palavras de Santos (2019, p. 214), “A ciência pós-abissal visa construir conhecimento científico em cooperação com outros tipos de conhecimento, para que tanto o conhecimento científico como o artesanal possam vir a se beneficiar dessa cooperação.”

### **6.1.5 Política da República Democrática de Timor-Leste**

Em “Política da República Democrática de Timor-Leste”, as atividades visam compreender o sistema político de Timor-Leste, entender a constituição e a legislação do país, como também refletir sobre as estruturas de poder existentes no Estado leste-timorense, para que assim os camponeses possam se organizar e conquistar seus direitos.

É objetivo da presente disciplina, a conscientização, e nesse sentido, a “consciência tem íntima relação com gestos coletivos dos grupos e movimentos populares.” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 87).

A exemplo disso, o próprio IEFS é resultado desses gestos coletivos, sendo que é nessa perspectiva de construção coletiva do conhecimento que a escola opera.

Compreender a dinâmica do Estado leste-timorense nas escalas micro e macro (geopoliticamente), faz parte de uma conscientização da totalidade (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 100), para que assim possa se conquistar direitos aos camponeses.

Nas palavras de Brandão e Assumpção (2009, p. 100), para ocorrer a conscientização, é preciso realizar a decodificação e a problematização da realidade em sua diversidade, para que assim seja possível a transformação da realidade.

---

<sup>88</sup> Ver Urban (2019).

De forma geral, muito do que se tem de recursos e apoio às comunidades alcançadas pela UNAER, especialmente no que se refere ao incentivo público, como tratores de mão, combustível para os tratores e sementes, é fruto da pressão do movimento junto ao poder público da RDTL.

Observa-se que, no presente caso, os incentivos do governo estão ligados à implementação de artefatos tecnológicos advindos da Tecnologia Convencional, mas que por meio do processo de educação tecnológica conscientizadora, ou seja, por meio da aprendizagem advinda da coletividade presente na UNAER e no IEFS, os camponeses realizam a adequação sociotécnica.

Em função disso, destaca-se a importância da disciplina que pretende formar facilitadores, objetivando criar comunidades soberanas. “Para ser soberano e protagonista do seu próprio destino, o povo deve ter condições, recursos e apoio necessários para produzir seus próprios alimentos.” (STEDILE, CARVALHO, 2012, p. 715).

#### **6.1.6 Economia Fulidaidai-Slulu**

A última disciplina do segundo semestre, denominada “Economia *Fulidaidai-Slulu*”, busca compreender conceitualmente a manifestação da economia solidária em Timor-Leste, considerada como parte da cultura leste-timorense.

Sobre o conceito Fulidaidai-Slulu, é possível dizer que “do presente surge a possibilidade de a memória do passado poder ser reinterpretada e recriada”. (CUSICANQUI, 2018, p. 131).

De forma complementar, Cussicanqui (2018, p. 131) afirma que “As ‘lições da história são, simultaneamente, exegeses e reinvenções que surgem em debates comunitários (...), mas que também se transmitem, nos longos períodos de refluxo, através de relatos orais.”.

Quanto aos conteúdos da disciplina, são apresentadas informações sobre a economia capitalista (propriedade privada) comparadas à economia *Fulidaidai-Slulu* - com fundamento na cooperação e na coletividade, tendo como intuito formar indivíduos conscientes.

Como avaliação, os alunos devem desenvolver projetos de gestão cooperativa (*Fulidaidai-Slulu*), com base em experiências reais e atividades econômicas da comunidade.

A disciplina *Fulidaidai-Slulu*, bem como a escola como um todo, para além do ensino especializado, busca formar sujeitos políticos. Isto é, “Habilitar atores produtivos em termos de

trabalho é apenas uma primeira ou segunda estação de uma viagem que passa também pela e que deságua na formação do sujeito político.” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 92-93).

A necessidade de formação do sujeito político, na perspectiva da solidariedade Fulidaidai-Slulu, dá-se pelo fato de que “vivemos numa época em que a ideia de inexistência de alternativas ao capitalismo alcançou um grau de aceitação sem precedentes na história do capitalismo mundial.” (SANTOS, 2018a, p. 62). Isso se dá, pois:

Nas últimas duas décadas do século XX, as elites económicas, políticas e intelectuais conservadoras impulsionaram com tal agressividades e êxito o pensamento neoliberal que a ideia de que não há alternativa ao capitalismo neoliberal ganhou credibilidade mesmo entre os círculos políticos e intelectuais progressistas. (SANTOS, 2018a, p. 62).

Da mesma forma, assenta-se a ideia de que existe apenas a Tecnologia Convencional/Capitalista (TC) e, conseqüentemente, não há alternativas.

Em contraposição, para que haja uma mudança de pensamento no sentido da conscientização, Santos (2018a, p. 62) afirma que é preciso realizar exercícios de “desaprendizagem/aprendizagem”, no sentido das “alternativas ao desenvolvimento e para o papel das relações económicas não capitalistas nas sociedades capitalistas.” (SANTOS, 2018a, p. 63).

Portanto, é por meio de uma educação conscientizadora que a disciplina visa formar sujeitos políticos, e assim, através do uso da Tecnologia Fulidaidai-Slulu (TFS), conquistar um desenvolvimento emancipatório (*Ukun rasik an*) na própria perspectiva Fulidaidai-Slulu.

### **6.1.7 Agricultura Integrada**

Essa disciplina tem como objetivo o desenvolvimento da agroecologia Fulidaidai-Slulu relacionado ao desenvolvimento da Tecnologia Fulidaidai-Slulu, como continuidade das discussões presentes nas disciplinas “Educação Ambiental e Florestal” e “Diversificação da Agricultura”.

Sobre a agroecologia em relação a Tecnologia Social (TS) e, destaca-se que:

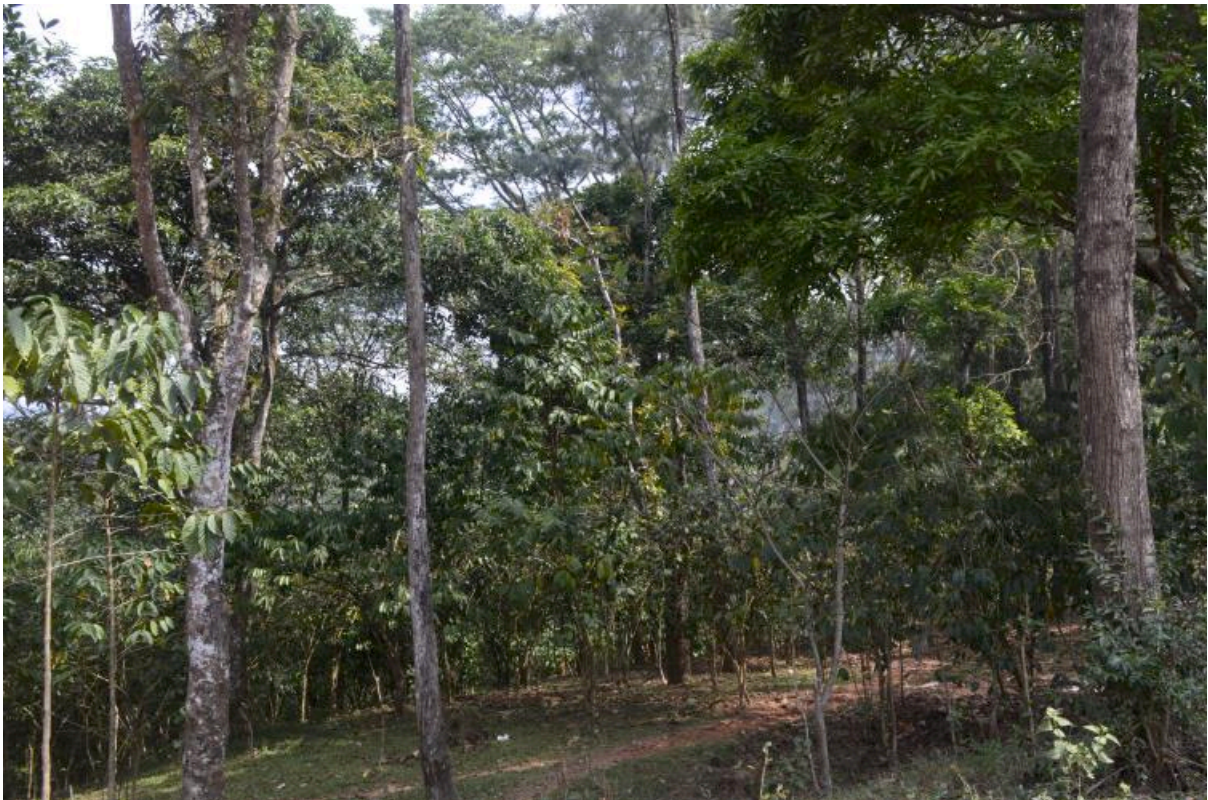
A agroecologia constitui um campo de estudos e práticas que procura deter as formas de degradação e exploração da natureza e da sociedade através de ações sociais coletivas de caráter participativo na busca da implantação de sistemas de agriculturas alternativas potencializadores da biodiversidade ecológica e da diversidade sociocultural. Já a proposta da TS vai ao encontro de tais pressupostos, contribuindo

com o debate ao inserir o papel da tecnologia para a diminuição de desigualdades socioeconômicas e a promoção da Segurança Alimentar e Nutricional. (SERAFIM, JESUS, FARIA, 2013, p. 170).

A avaliação dessa disciplina tem um aspecto mais prático e visa a continuação da avaliação realizada junto à disciplina “Diversificação da Agricultura”, tendo como foco a agroecologia na sua perspectiva tecnológica.

A exemplo disso, tem-se a agroecologia na perspectiva agroflorestal, ou seja, na relação entre conservação da flora, sobretudo árvores, e a produção do café, como pode ser visto na imagem abaixo:

Fotografia 24 - Café de sombra na comunidade Lequice



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Acerca da produção do café, a disciplina visa também discutir os saberes populares na relação com aspectos da ciência moderna acerca da viabilidade de práticas pós-cultivo, a exemplo das práticas da seca do grão de café, que pode ser visto na Fotografia 22.

Fotografia 25 - Seca do grão de café na comunidade Sakoko



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

### 6.1.8 Pedagogia *Ukun rasik an*

A disciplina objetiva desenvolver o conhecimento pedagógico, teórico e prático como continuidade dos conteúdos abordados na disciplina “Educação Popular”. Constitui-se como uma Pedagogia da libertação timorense, baseada em autores externos, mas, especialmente, na própria experiência do passado, a exemplo da Pedagogia *Maubere*. Aqui, o passado é pensado através de sua influência no presente, para almejar o futuro.

Com já discutido na presente tese, Pedagogia *Maubere* é aquela manifestação da educação, que surgiu em meados da década de 1970 do século XX e esteve presente na luta pela libertação nacional de Timor-Leste.

No atual contexto, a pedagogia praticada pelo IEFS denomina-se Pedagogia *Ukun rasik an*, sendo que, por meio da tradução intercultural, *Ukun rasik an* significa emancipação. Portanto, temos aqui, a Pedagogia da emancipação leste-timorense.

Em síntese, sobre a relação entre educação e emancipação, tem-se que “Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.” (FREIRE, 1997, p. 75).

Sob influência da obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, essa pedagogia objetiva trabalhar com os educandos da escola na perspectiva da formação de professores, já que os educandos do IEFS serão futuros professores no interior de Ermera.

Discute-se, principalmente, acerca da perspectiva metodológica relacionada aos Temas Geradores no Timor, pensando metodologicamente em como proceder nas bases da UNAER os princípios da Economia e da Tecnologia Fulidaidai-Slulu, a luta pela reforma agrária e o próprio ensino especializado acerca da produção agroecológica, como já apontado no item 5.1.3.

E isso refere-se à dimensão dialógica e crítica do conhecimento, sendo que, na relação entre que educador e educando, ambos aprendem, sendo ambos são sujeitos desse processo. O objeto de conhecimento a ser experimentado pelos sujeitos, é a realidade concreta. E para compreendê-la, utiliza-se do conhecimento científico em diálogo com os saberes camponeses, não os hierarquizando. Por fim, o objetivo é a transformação do contexto sócio-histórico. (SILVA, 2016).

### 6.1.9 Cultura Popular

O conteúdo da disciplina ‘Cultura Popular’ tem como objetivo entender os aspectos culturais de Timor-Leste e sua relação com as lutas de resistência contra-hegemônica. Como manifestação de resistência, objetiva-se também entender as culturas *Buibere*<sup>89</sup> e *Maubere*, não como estáticas, mas de uma forma dinâmica, que emerge constantemente.

Nesse sentido, como parte da cultura de Timor-Leste, a relação dança, música e poesia faz parte das práticas culturais do povo, e estiveram presentes no processo de educação popular, que contribuiu para a conquista da restauração da independência, como pode ser visto em Silva (2011, p. 305):

Além de ler e escrever, as escolas ensinavam alfabetização política básica aos participantes, incluindo slogans de independência radical, como ‘resistir é para ganhar’ e ‘morto ou vivo, independência!’. A política também foi aprendida por meio de encontros sociais (convívios) com danças timorenses (tebe-tebe) e canções e poemas revolucionários.

---

<sup>89</sup> *Maubere* se refere ao sexo masculino; *Buibere* ao sexo feminino.



É nesse contexto que a ciência pós-abissal, presente na essência da escola, parte da perspectiva de que:

(...) não se pode traçar uma linha abissal, aceitar uma separação total, entre razão e emoção. Nada disso é irracional, é uma concepção mais ampla de racionalidade. É uma racionalidade que apela aos vários sentidos.

Por exemplo, as epistemologias do sul apelam a uma racionalidade musical. E que, além do mais, dança. A racionalidade das epistemologias do Sul dança, experimenta o corpo de múltiplas formas. (SANTOS, 2018, p. 78).

Assim, observa-se que essas “São outras formas de racionalidade, são outras racionalidades que é preciso resgatar.” (SANTOS, 2018, p. 79).

Acerca desse resgate, tive a oportunidade de participar em uma dessas manifestações de racionalidade no próprio Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, sendo minha despedida das atividades da escola em dezembro de 2017 (Fotografia 23).

Fotografia 26 - Dança leste timorense no IEFS



Fonte: URBAN, S. P. (2017)

Assim, no caso da presente disciplina, “A Cultura Popular (torna-se) a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros sujeitos sociais”. (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 49).

Junto a isso, a disciplina trata também do termo *Maubere* como parte da cultura de Timor-Leste. *Maubere* que, nos primórdios, significava povo inferior, termo utilizado, sobretudo, pelos invasores portugueses (TRIBESS, 2019).

Em contraposição, houve uma readequação do termo pelos próprios timorenses na perspectiva de resistência aos invasores. É nesse sentido que Tribess (2019, p. 139) afirma que “A formação política do termo *maubere* ocorreu desde o período de administração colonial até a restauração da independência e a construção nacional do Timor-Leste atual.”

Acerca do termo *Buibere*, que se refere às mulheres de Timor-Leste, possui o mesmo significado de resistência. Nesse sentido, Tribess (2019, p. 142) afirma que se faz “urgente resgatar também a história das mulheres *buiberes*, termo usado como equivalente feminino do *maubere*<sup>90</sup> e muito importante na organização das mulheres dentro da FRETILIN”.

Portanto, por meio de uma instrumentalização política da cultura popular (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 67), entrando na questão de gênero ligada à luta contra o patriarcado, a disciplina objetiva o rompimento das diversas formas de opressão vigentes na sociedade (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 99).

#### **6.1.10 Pedagogia da Terra *Maubere***

A primeira disciplina do último semestre é uma continuação do que foi discutido em “Pedagogia *Ukun rasik an*”, objetivando trabalhar a educação relacionada à perspectiva ambiental. Nessa disciplina, há grande influência do pensamento de Moacir Gadotti (2005) acerca da Pedagogia da Terra, bem como das práticas relacionadas à educação agroecológica utilizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com ênfase na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Acerca da pedagogia da Terra, ela surge levando em consideração o ser humano como parte do ambiente/natureza e, nesse sentido, considerando a terra como organismo vivo, que se

---

<sup>90</sup> Em várias atividades, dois pronomes de tratamento utilizado frequentemente pelos camponeses é “Camarada *Buibere*” e “Camarada *Maubere*”.

utiliza de uma educação oposta à ideia de competitividade, a racionalidade (GADOTTI, 2005; URBAN, 2015).

Em síntese, nas palavras de Gadotti (2005, p. 15):

A Pedagogia da Terra, ou Ecopedagogia, entendida como movimento pedagógico, como abordagem curricular e como movimento social e político, representa um projecto alternativo global que tem por finalidades, por um lado, promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida quotidiana e, por outro, a promoção de um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico. A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. Uma cidadania planetária é, por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, o que implica, também, a existência de uma democracia planetária. (GADOTTI, 2005, p. 15).

É nesse sentido que caminha essa disciplina, mas com destaque para as cosmovisões presentes no Timor-Leste, na perspectiva da educação ambiental decolonial. Por esse motivo, que a disciplina se chama “Pedagogia da Terra Maubere”.

#### **6.1.11 Adubação Orgânica**

A “Adubação Orgânica”, em continuidade à disciplina “Agricultura Integrada”, trabalha com a Tecnologia Fulidaidai-Slulu, relacionada ao processo de adubação orgânica, com base agroecológica.

Vários professores da escola possuem uma formação específica relacionada à produção do café, no Instituto do Café. Uma escola de agronomia com foco na produção cafeeira.

É nesse sentido que os professores formados no Instituto do Café utilizam dos conhecimentos relacionados à ciência moderna em diálogo com os conhecimentos populares, e assim, por meio dessa ecologia de saberes, realizam a construção de tecnologias, ou seja, da Tecnologia Fulidaidai-Slulu, sobretudo no que se refere à produção de adubos orgânicos. Como exemplo, tem-se os sistema tecnológicos já apresentado nas fotografia 9.

Portanto, a presente disciplina faz um diálogo entre os cursos tradicionais de agronomia com o conhecimento já praticado no cotidiano (popular) da produção e aplicação de adubos na produção timorense.

### 6.1.12 Reforma Agrária

Por fim, a disciplina “Reforma Agrária” tem como objetivo organizar a luta pelo acesso e distribuição de terras em Timor-Leste, utilizando-se não apenas do ativismo, mas também da reflexão<sup>91</sup>, resultante do que Freire (1997) denomina como práxis. Em outras palavras, a disciplina visa refletir e despertar nos estudantes a necessidade de realização da reforma agrária.

Lembrando que, como já apontado anteriormente, após diversas invasões, estrangeiros se tornaram donos de terras no Timor-Leste.

A Reforma Agrária aqui, entendida como a distribuição massiva de terras aos camponeses, combinando-se a ação do Estado com a colaboração dos movimentos populares. Processo este denominado como Reforma Agrária Popular (STEDILE, 2012, p. 660).

É por essa perspectiva que a UNAER vem trabalhando na sua relação com o estado leste-timorense, já que a história recente de luta e resistência contra os indonésios, proporciona no país uma aproximação direta entre os camponeses da UNAER com os governantes da RDTL, sendo que muitos (camponeses e atuais representantes do governos) lutaram lado a lado pela restauração da independência.

Acerca dessa relação direta, Santos (2019, p. 107) afirma que o “fato de não haver confronto não significa, porém, que exista cumplicidade, consentimento ou falta de consciência da injustiça da situação”.

Assim, é dessa maneira que se constitui a presente escola. Com base na Economia e na Tecnologia Fulidaidai-Slulu, os conteúdos presentes no IEFS, buscam “promover contextos educacionais voltados à autoria pode indicar emancipação social e autonomia entre estudantes.” (CORRÊA, 2016, p. 161).

Em relação às reais necessidades dos camponeses da UNAER, os conteúdos da escola caminham no sentido de que a importância e o significado dos problemas são determinados pela arteficialidade das práticas de que eles fazem parte (SANTOS, 2019, p. 218).

---

<sup>91</sup> Discute-se acerca do monopólio das terras de Timor-Leste, exercido por estrangeiros, sobretudo, portugueses e indonésios.

## 7 O IEFS: ENTRE A UTOPIA E A POSSIBILIDADE REAL PARA O DESENVOLVIMENTO LESTE TIMORENSE

Com base no que já foi apresentado na Tabela 2 acerca dos índices de pobreza no Timor-Leste, é possível afirmar que Ermera possui um dos piores índices do país.

Com isso, o ponto chave a se pensar é a erradicação da pobreza. Mas como fazê-la? Certamente, pelo que já foi apresentado até aqui, o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu tem um importante papel na organização, conscientização e desenvolvimento de tecnologias primordiais para o combate à pobreza, e sequente luta pela emancipação camponesa. Esta última, refere-se à transformação no sentido de um outro mundo possível. E como afirma Milton Santos (2012, p. 68), “É inútil imaginar que a pobreza poderá ser eliminada sem modificações da atual estrutura da produção, dos investimentos e do consumo.”

Com o que já foi apontado acerca da relação entre os camponeses com os governantes da RDTL, tanto no que se refere ao conteúdo, que é discutido na disciplina “Política da RDTL”, quanto na disciplina “Reforma Agrária”, é possível afirmar que é necessária a ocupação do Estado por parte dos movimentos sociais, para que assim, possa ser construído um Estado socializante (SANTOS, 2007).

E qual o papel do IEFS no sentido da transformação social? Primeiro que ele busca a emancipação por meio do processo de conscientização dos camponeses, sendo uma resistência pós-abissal na sua relação com a construção do conhecimento; segundo que ele busca disseminar e desenvolver uma economia e uma tecnologia ligada a outro modelo societário (DAGNINO, 2012), que, como vimos na cooperativa de Sakoko acerca da construção de casas, a busca é pelo bem do outro e não pelo lucro acima das necessidades humanas<sup>92</sup>; e, por último, que a escola visa uma formação tecnológica que diz respeito ao desenvolvimento da produção de alimentos para o consumo, sem deixar de lado às demandas de exportação do café, ambas as produções baseadas na produção agroecológica.

Cabe destacar que, sobre esta última, “De fato, a agroecologia possui uma especificidade que referencia a construção de outro projeto de campo. Entretanto, tal projeto é

---

<sup>92</sup> É nesse sentido que o próprio termo *Fulidaidai-Sulu* se apresenta, sendo que no caso da UNAER, destaca-se uma visão que parte da agroecologia, e que se manifesta por meio do *servisu hamutuk*. Tem-se então, o “processo produtivo (...) subordinado à satisfação das necessidades humanas, e não a uma riqueza fetichizada.” (GUBUR, TONÁ, 2012, p. 63)

incompatível com o sistema capitalista e depende, em últimas instância, de sua superação.” (GUBUR, TONÁ, 2012, p. 63). Em outras palavras:

A agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação da vida (Via Campesina e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2006), sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana. (GUBUR, TONÁ, 2012, p. 64).

No que se refere à escala nacional, o papel da escola na construção de um Estado socializante está ligado à lógica de que o crescimento da economia do país deve estar subordinada às demandas sociais. E isso requer “uma mudança no próprio processo produtivo, o que vale dizer, das relações do homem com a natureza e dos homens entre si.” (SANTOS, 2012, p. 68), no sentido de impor “uma reorganização radical dos objetivos da produção e, paralelamente, do consumo.” (SANTOS, 2012, p. 69).

Acerca do consumo, referindo-se aqui à produção de alimentos, Santos (2012, p. 69), afirma que “Uma política do consumo isolada da política da produção pode levar à penúria e à necessidade de recorrer ao exterior para o abastecimento de bens de consumo essenciais”.

Isso é o que vem acontecendo no Timor-Leste, sobretudo pelo alto consumo de ultra processados, como é o caso do macarrão instantâneo, que é extremamente barato (aproximadamente \$ 0,15), mas pobre em vitaminas essenciais para o desenvolvimento humano. Além da própria importação de tecnologias (insumos agrícolas como parte da TC), como já apontado em capítulo anterior, com base no Plano de Desenvolvimento Estratégico de Timor-Leste - 2011-2030.

No que se refere ao uso de Tecnologias Convencionais importadas para o Timor-Leste e seu respectivo uso em âmbito nacional, como pode ser visto na tabela 3, 64.678 famílias produtoras, utilizam-se de pelo menos uma das TCs apontadas na tabela. Em número percentual, o índice de usuários é de aproximadamente 31,6%, sendo um uso relativamente alto. Em relação aos que não usam, o percentual é de aproximadamente 68,4%, isto é, 139.919 famílias produtoras.

Tabela 3 - Tipo de tecnologia agrícola usada por famílias produtoras em Timor-Leste e em Ermera

| Local                                  |   |                           | Timor-Leste | Ermera |
|--|---|---------------------------|-------------|--------|
| <b>Total de famílias produtoras</b>    |   |                           | 204.597     | 20.671 |
| <b>TIPO DE TECNOLOGIA CONVENCIONAL</b> | <b>Fertilizante inorgânico (industrial)</b> | Famílias que utilizam     | 15.948      | 2.091  |
|  |   | Famílias que não utilizam | 146.858     | 17.634 |
|  | <b>Pesticidas químicos</b>                  | Famílias que utilizam     | 11.612      | 848    |
|  |   | Famílias que não utilizam | 151.194     | 18.877 |
|  | <b>Herbicidas</b>                           | Famílias que utilizam     | 11.973      | 1.210  |
|  |   | Famílias que não utilizam | 150.833     | 18.515 |
|  | <b>Sementes melhoradas geneticamente</b>    | Famílias que utilizam     | 25.145      | 3.194  |
|  |   | Famílias que não utilizam | 137.661     | 16.531 |

Fonte: RDTL (2015) – adaptado.

No município de Ermera, o número de famílias usuárias - de ao menos uma das TCs apontadas na tabela 3 - é de 7.343, isto é, em números percentuais esse número beira os 35,5%. Em relação aos que não usam, o percentual é de aproximadamente 64,5%, isto é, 13.328 famílias produtoras.

O uso considerável da TC na agricultura em Timor-Leste, e sobretudo em Ermera, onde a utilização de uma das TCs apontadas na tabela supera a média nacional, demonstrando a urgência de se apoiar o desenvolvimento de tecnologias alternativas.

Por outro lado, a utilização dessas TCs não é predominante, demonstrando que há um campo fértil para que o poder público leste-timorense apoie o desenvolvimento de tecnologias

que se aproximam dos exemplos apresentados sobre a Tecnologia Fulidaidai-Slulu, pensando-a na perspectiva da agroecologia, pois “a formulação de uma tecnologia voltada para uma agricultura alternativa é uma realidade em construção”. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p. 31).

E como poderia atuar o poder público junto ao desenvolvimento dessas tecnologias sociais? Para a construção dessa tecnologia, “seu desenvolvimento carece de uma educação de qualidade no campo, voltada aos interesses de sua população.” (FERNANDES; CERIOLI, CALDART, 2011, p. 32). E, nesse sentido, já se tem um grande modelo em funcionamento: o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu.

Acerca da importação de alimentos, observou-se que há uma ausência de dados quantitativos que acabou por limitar um desenvolvimento maior do presente tópico da tese. Porém, as falas de três representantes do poder público da RDTL, para a agência de notícias ‘Sapo TL’ em 2014, ilustram bem a relação entre a produção e a importação de alimentos no país.

Segundo o deputado Eladio Faculto, da bancada da Fretilin, informou naquele momento que “Timor-Leste está ainda dependente dos produtos vindos do estrangeiro.” (SAPO TL, 2014). O mesmo acrescenta dizendo: “Estamos ainda dependentes dos produtos que vêm de fora do país como o arroz, o óleo e a massa (Supermie<sup>93</sup>) porque não temos fábricas desses produtos.” (SAPO TL, 2014).

Ainda, segundo a mesma agência de notícias, “O deputado salientou ainda que o Estado através do ministério competente (o Ministério de Agricultura e Pescas) deveria melhorar a produção dos produtos nacionais a fim de resolver esta questão, para que não dependamos da importação no futuro.” (SAPO TL, 2014).

Nota-se que essa necessidade de produção interna engloba a questão da indústria, mas também, como foco na presente pesquisa, a produção da agricultura. Ainda com base em Sapo TL (2014):

(...) Francisco Borges Miranda Branco, da bancada da Fretilin disse que Timor-Leste tem muitos produtos para serem desenvolvidos, porém o ministério competente ainda não tem a capacidade para gerir daí o país estar dependente dos produtos importados e que não têm a mesma qualidade.

---

<sup>93</sup> Macarrão instantâneo.



Observa-se, portanto, a falta de uma política de Estado que se utilize da íntima relação entre consumo e a produção, objetivando desenvolver a soberania alimentar junto com os movimentos organizados, incentivando a associação cooperativa dos camponeses. E isso requer apoio, para que se possa desenvolver mais tecnologias sociais, como as já apontadas anteriormente, em vez de se utilizar apenas da importação da TC.

Com o desenvolvimento dessas tecnologias sociais, sob a orientação da agroecologia “como fundadora de uma práxis comprometida com a ‘reconstrução ecológica’ da agricultura”, priorizam a soberania alimentar.” (TARDIN, 2012, p. 185).

De certa forma, a UNAER já vem pressionando o governo para que se possa dar subsídios necessários à produção e para que se estabeleça uma política de estado que trate da íntima relação entre consumo e produção.

Nesse sentido, a organização cooperativa, a exemplo da cooperativa de Sakoko, é:

(...) indispensável em uma ótica que considere o mercado interior como prioritário. A produção viabilizada pelas reais necessidades da maioria da população, deve ser solidária com essa. Não mais tratará de uma produção ‘autônoma’, como até agora, mas estreitamente ligada ao consumo da sociedade como um todo. (SANTOS, 2012, p. 69).

“Isto é imprescindível tanto para criar emprego em número suficiente, como para eliminar as diferenças de renda e atribuir condições de vida decente à totalidade das pessoal” (SANTOS, 2012, p. 72).

Assim, atingiríamos, em primeiro lugar, uma política comum de consumo e da produção, como suporte de uma política de emprego. A sociedade a ser construída deve ser aquela em que todos os cidadãos participem da tarefa da produção coletiva, mas também de seus resultados.

Em segundo lugar, como o emprego assim como o investimento material e humano são condições inseparáveis, isso equivale a dizer que a política do emprego, a política do consumo, a política da produção são todas fins e, ao mesmo tempo, meios, de uma política espacial igualitária. (SANTOS, 2012, p. 73).

E por que falar de emprego? Pois como já apontado, uma política de dependência ligada à TC, não visa criar boas condições de trabalho, mas o contrário, até mesmo eliminando postos de trabalho no contexto da agricultura (no meio rural), e isso é um dos grandes fatores de inchaços das principais áreas urbanas.

A exemplo disso, acerca das migrações internas no Timor-Leste, em especial no que se refere aos migrantes laborais, segundo Guterres (2014, p. 43-44), ela “tende a ocorrer sobretudo

em direção aos principais centros destacando-se o caso de Díli como o centro urbano receptor da esmagadora maioria destes migrantes.”

Fala-se aqui de política espacial, pois “Acreditamos, aliás, ser impossível chegar a uma sociedade mais igualitária sem reformular a organização do seu espaço”. (SANTOS, 2012, p. 72). E o que se almeja com essa pesquisa, é que “se abandone a óptica da produtividade econométrica para levar em conta uma produtividade social do espaço.” (SANTOS, 2012, p. 72).

Como fruto dos objetivos do IEFS, com base em Santos (2012, p. 79), a redução da dependência ante o estrangeiro, está ligada ao desenvolvimento da Tecnologia Fulidaidai-Slulu, significando a liberação da necessidade de dependência ante o estrangeiro, já que ligado à TFS, encontra-se um esforço produtivo mais orientado para as necessidades endógenas. Ter-se-ia, então, a cidadania sociotécnica, onde os próprios produtores fariam parte das construções tecnológicas.

Com isso, em contraposição à racionalidade presente na ciência moderna, e que vem adentrando de forma veemente no Timor-Leste, impondo-se por meio de instituições internacionais, busca-se com a presente a escola, o desenvolvimento de uma outra racionalidade - que diverge da noção de “progresso” -, na perspectiva das cosmovisões camponesas de Timor-Leste.

É nesse mesmo sentido, que é possível identificar a sociologia das ausências, que:

(...) consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, economias camponesas, economias indígenas, cooperativas operárias, empresas autogeridas, economia solidária, economia do cuidado, ou seja, das economias outras que ortodoxia produtivista capitalista tem procurado destruir, ocultar ou descredibilizar, e que designo por ecologia de produtividades. Este é um domínio controverso, uma vez que põe diretamente em questão o paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico infinito e a lógica da primazia dos objetivos de acumulação sobre os objetivos de distribuição que sustentam o capitalismo global. É, no entanto, hoje evidente que esse paradigma e essa lógica nunca dispensaram outras formas de produção e apenas as desqualificaram para mantê-las na relação de subalternidade. A sociologia das ausências visa reconstruir o que são estas outras formas de produção para além da relação de subalternidade. (SANTOS, 2018, p. 66).

Como já apontado, a presente tese tem como uma das principais referências teóricas as epistemologias do Sul e, por este motivo, faz necessário apontar aqui o que se pensa em relação à noção de progresso:

As epistemologias do Sul rejeitam a ideia abstrata de progresso, concentrando-se, ao contrário, em escutar profundamente as experiências de vida de grupos sociais que são vítimas das exclusões e do sofrimento injusto causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado; privilegiam conhecimentos produzidos e utilizados por esses grupos e pelos seus aliados na resistência e nas lutas contra práticas concretas de dominação e opressão. (SANTOS, 2019, p. 233).

Certamente, essa política espacial igualitária que almeja a UNAER por meio do IEFS, encontrará resistência por parte dos agentes representantes do *status quo*, pois no que diz respeito à transformação, como afirmam Baran e Sweezy (apud SANTOS, 2012, p. 86), “toda tentativa de atingir uma sociedade melhor, mais humana, mais racional é julgada anticientífica, utópica e subversiva; e assim a ordem social existente na sociedade aparece como sendo não apenas a única, como também a única concebível.”

Portanto, é nesse sentido que caminha a escola, na busca pelo desenvolvimento da Economia e da Tecnologia Fulidaidai-Slulu, para que dentro das possibilidades, seja possível a transformação a partir da micropolítica, mas sem deixar de lado a macropolítica, ou seja, por meio de um processo de conscientização, a escola busca formar indivíduos que lutem organizadamente para a construção de um Estado socializante.

É nesse sentido que Santos (2018, p. 66) afirma que esse é o processo de desglobalizar o local perante à globalização hegemônica. “Em suma, a desglobalização do local e sua eventual reglobalização contra-hegemônica ampliam a diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado.” (SANTOS, 2010, p. 66).

Por fim, a ampliação dessa experiência, através da construção de novas escolas semelhantes, se apoiadas pelo poder público, poderiam provocar transformações profundas na lógica atual do desenvolvimento nacional.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo processo de invasões realizadas principalmente por Portugal e Indonésia, traduzido por meio do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado, Timor-Leste é considerado a primeira democracia a se constituir no século XXI, já que a restauração de sua independência data no ano de 2002.

Nesse sentido, como um importante aspecto da luta pela conquista da restauração da independência, destacam-se algumas manifestações de educação popular com base, sobretudo, na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, em Amílcar Cabral e Mao Tsé-tung. Estas que serviram de base para os processos de alfabetização e para a formação das escolas populares de saúde, colocadas em prática em meio resistência timorense.

Essa pedagogia posta em prática no contexto que antecede à restauração da independência, intitulada como *Pedagogia Maubere*, possui grande relevância para a educação popular camponesa atual de Timor-Leste. Esta última, manifesta-se através do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS).

O Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu pode ser interpretado como utopia de universidade para o século XXI, no sentido de uma alternativa para a construção de conhecimentos e práticas inclusivas e emancipatórias, sendo que seu contexto de aplicação se dá por meio da cooperação e da solidariedade entre pesquisadores e organizações não-governamentais, movimentos sociais (SANTOS, 2011, p. 43).

De forma mais detalhada, essa escola atua junto ao processo de conscientização dos camponeses, sendo os próprios membros da União dos Agricultores de Ermera (UNAER), protagonistas desse processo educativo; atua na disseminação e desenvolvimento de uma economia e de uma tecnologia ligada a outro modelo societário; e na produção de alimentos em conjunto com a exportação do café por meio da produção agroecológica.

Em meio a tantas desesperanças proporcionadas pelo avanço do colonialismo, do capitalismo e também do patriarcado, manifestando-se no campo leste-timorense por meio da Tecnologia Capitalista, o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS) surge como um sopro de esperança que, partindo da escala da micropolítica, pode vir a ser base para uma transformação na escala macro.

É nesse sentido que, vendo a urgência do apoio ao desenvolvimento de tecnologias alternativas na busca pela cidadania sociotécnica, o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS) tem atuado na conscientização e desenvolvimento de tecnologias primordiais no

combate à pobreza, e sequente luta pela emancipação camponesa, numa perspectiva contra-hegemônica.

Com base nas discussões realizadas junto à UNAER, bem como com os educadores e educandos do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, chegou-se à conclusão de que a manifestação da Tecnologia Social praticada pelas camponesas e camponeses de Ermera, pode ser denominado como Tecnologia Fulidaidai-Slulu, já que a sua prática acontece juntamente com a Economia Fulidaidai-Slulu.

Sua construção e utilização é feita por meio da adequação sociotécnica, assim como através da própria construção social da tecnologia, com base nos próprios saberes camponeses na relação com os saberes advindos da ciência moderna, constituindo, assim, parte de uma ciência pós-abissal, visando a emancipação camponesa de Timor-Leste. É nesse sentido, no desenvolvimento dessa tecnologia, na perspectiva de uma educação libertadora, que o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu tem atuado.

Isso significa dizer que é possível transformar a sociedade capitalista em uma sociedade solidária, materializando as práticas Fulidaidai e Slulu, no Timor-Leste, por meio da educação popular, pois a esperança na educação está em considerar que a emancipação é possível, sendo que o contexto não é determinante, mas sim, condicionante.

E essa transformação será possível por meio de uma ocupação camponesa na política da RDTL, na busca por um estado socializante que traga para si a noção de uma outra racionalidade, na perspectiva das cosmovisões camponesas de Timor-Leste, e que divirja da noção de progresso capitalista.

Por fim, para finalizar esse breve fechamento da presente tese, faz-se necessário apontar que a criação e desenvolvimento do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS), está intimamente relacionado ao meu crescimento profissional e humano, sendo que pude vivenciar na prática a concepção dialógica e crítica do conhecimento - em que ambos, educador (pesquisador) e educando, aprendem e sofrem transformações em suas visões de mundo (SILVA, 2016).

Desde o meu primeiro contato com os camponeses de Timor-Leste, em especial com a educação popular proporcionada pelo movimento social do campo União dos Agricultores de Ermera (UNAER), em 2013, tenho olhado a vida com outros olhos, ou seja, na perspectiva de que é possível transformar o que tem sido posto como dado pela ideologia capitalista.

## 9 REFERÊNCIAS

ACÁSIO, Manuel. **A última bala é a minha vitória: a história secreta da resistência timorense.** Dafundo: Oficina do livro, 2006.

ALBERTO (2015). Apêndice 02. In: 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.

ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como conhecemos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AMARO (2015). Apêndice 02. In: 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.

ANTERO (2015). Apêndice 01. In: 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.

ASEAN. **ASEAN Maximum Residue Levels: Enhancing Competitiveness of ASEAN Agricultural Products,** 2015. Disponível em: <https://www.asean.org/storage/images/2015/October/outreach-document/Edited%20MRLs-2.pdf>. Acesso em: 01 set 2020.

BELO, Carlos Filipe Ximeneses. Prefácio. In: URBAN, Samuel Penteado; SILVA, Antero Benedita; LINSINGEN, Irlan von. **Popular education in Timor-Leste: past and present experiences.** Mossoró: EDUERN, 2020.

BOMBARDI, L. M. Violência Silenciosa: o uso de Agrotóxicos no Brasil. **Anais do VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária:** Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

BONET, Antoni Aguiló. Fazer política através do espelho: vislumbres de outras democracias à luz dos indignados. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENDES, José Manuel.

**Demodiversidade:** imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BOUGHTON, Bob. East Timor's National Literacy Campaign and the Struggle for a postconflict democracy. **Biennial Conference of the Asian Studies Association of Australia**, Melbourne, jul. 2008. Disponível em: <http://artsonline.monash.edu.au/mai/files/2012/07/bobboughton.pdf>. Acesso em: abr. 2015

BOUGHTON, Bob. Ten Years On: Adult Education & Development in Timor-Leste. In: LEACH, Michael. et al. **Understanding Timor Leste**. Díli: TLStudies, 2010. p. 255-260.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CABRAL, Amílcar. **Amílcar Cabral**. Cabo Verde, s/d. 114 p. Disponível em <http://www.amilcabcabral.org/livro.pdf>. Acessado em outubro 2015.

CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La biocolonialidad del poder: Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 169-193.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011 p. 147-158.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVR. **Chega!** Relatório Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação em Timor-Leste (CAVR), 2006. Disponível em: <http://www.cavr-timorleste.org/po/Relatorio%20Chega!.htm>. Acesso em: 05 outubro 2015.

CHOMSKY, Noam. **A New Generation Draws the Line: Kosovo, East Timor and the Standards of the West**. Londres: Verso, 2000. 154 p.

CHOMSKY, Noam. East Timor Retrospective. **Le Monde Diplomatique**, Outubro, 1999. Disponível em: [https://chomsky.info/199910\\_\\_/](https://chomsky.info/199910__/). Acesso em 01 set 2019.

CHOMSKY, Noam. Why American should care about East Timor. **Mother Jones**, Agosto, 1999a. Disponível em: <https://chomskyinfo/19990826/>. Acesso em 01 set 2019.

CORRÊA, Raquel Folmer. **Tecnologias Sociais e Educação: possibilidades e limites de transformação de sentidos**. 2016. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

COSTA, Borja da. **Seleção de poemas**. Díli: Lidel, 2007. 40 p

CUNHA, J.S.C. **A questão de Timor-Leste: origens e evolução**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2001.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Micropolítica andina. Formas elementares de insurgência cotidiana. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENDES, José Manuel. **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

DAGNINO, Renato. **O que é Tecnologia Social?** 2012. (2m39s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yopLz56uV8U>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas** (online). Campina Grande: EDUEPB, 2014.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.



D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

DURAND, Frédéric. **Timor-Leste: País no cruzamento da Ásia e do Pacífico**. Lisboa: Lidel, 2010. 208 p.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório) In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011 p. 19-63

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade** e outros escritos. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 2014. 92 p.

FRETILIN - Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente. **FRETILIN/Manual e Programa Políticos**. Lisboa, CasaComum.org, 1974. Disponível em [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_130467](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_130467). Acessado em 02 outubro 2015.

GADOTTI, Moacir. **Economia Solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Ed. L, 2009.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, 6, 15-29.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GUBUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 57-65.

GUNN, Geoffrey C. A ocupação indonésia em Timor-Leste: Lições e legados para a construção do Estado da nova nação. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Timor-Leste por trás do palco**: Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007. p. 40-62.

GUTERRES, Aurélio et. al. Um país em movimento: perfil das migrações internas em Timor-Leste. Observatório ACP das Migrações, 2014.

HOLLOWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder**: o significado da revolução hoje. São Paulo: Viramundo, 2003.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 192 p.

IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. 557 p.

IBGE. **Tendências demográficas no período de 1950/2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/ementarios.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/ementarios.pdf). Acesso em: nov. 2015.

KNABBEN, V. M. **Ana Maria Primavesi**: histórias de vida e agroecologia. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

LEACH, Michael. Helen Hill's contribution to the understanding of early East Timorese nationalism 1974-1975. In: LONEY, Hannah. et al. **Hatene kona ba, Comprender, Understanding, Mengerti**: Timor Leste. Díli: TLStudies, 2014. p. 265-270.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan-mar, 2002.

LEITE, Kelen Christina. Apontamentos sobre a relação da Economia Solidária com a Educação. **Revista de Ciências da Educação - UNISAL**, Americana, ano XII, n. 23 - 2º Semestre/2010, p. 143-168, 2010.

LEITE, Kelen Christina. A reestruturação capitalista da sociedade e o ressurgir da Economia Solidária. **Estud. sociol.**, Araraquara, v.16, n.31, p.421-446, 2011.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 79-85.

LEO (2015). Apêndice 04. In: URBAN, Samuel Pentead. **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.

LOPES, Carla Vanessa Alves Lopes; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de. Agrotóxicos e seus impactos na saúde humana e ambiental: uma revisão sistemática. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 117, P. 518-534, abr-jun, 2018.

LUCCA, Daniel De. PQLP/CAPES. Instituto Economia Fulidaidai-Slulu: Contexto e Ações do PQLP. **Relatório de atividades**. Díli, 2014, 11 p.

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

MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENESES, Maria Paula. Os desafios do Sul: traduções interculturais e interpolíticas entre saberes multi-locais para amplificar a descolonização da educação. In: MONTEIRO, Bruno A. P. et al. **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MIRO (2015). Apêndice 02. In: URBAN, Samuel Penteadó. **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.

NARCISO, Vanda Margarida; HENRIQUES, Pedro Damião de Sousa. Funções da terra para as comunidades rurais de Timor-Leste. In: SILVA, Kelly; Souza, Lúcio. **Ita Maun Alin... O livro do irmão mais novo: afinidades antropológicas em torno de Timor-Leste**. Lisboa: Edições Colibri, 2011.

NOVAES, Henrique T.; DIAS, Rafael. Contribuições ao Marco Analítico-Conceitual da Tecnologia Social. In: DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: IG/UNICAMP, 2009. p. 17-53.

NUNES, João Arriscado. O resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Agricultura Brasileira: Transformações Recentes. In: ROSS, Jurandyr L. Sanches. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

PALACIOS, E. M. Garcia; LINSINGEN, I. von; GALBARTE, J. C. González; CERESO, J. A. López, LUJÁN, L. T.; PEREIRA, L. T. V.; GORDILLO, M. Martín; OSORIO, C.; VALDÉS, C.; BAZZO, W. A. **Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Cadernos de Ibero-América, 2003.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; NETO, Francisco Fernandes Soares; CASSIANI, Suzani. Formação científica de professores em Timor-Leste: análise de uma intervenção. In: GUEDES, Maria Denise, et. al. **Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste**. Florianópolis, NUP/UFSC, 2015.

PETERSEN, Paulo. Agriculturas alternativas. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 40-46.

PINTO, Luís Fernando Guedes. A quem interessa uma agricultura que dependa dos agrotóxicos? **Le Monde Diplomatique**, 8 de Maio de 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/dependencia-dos-agrotoxicos/>. Acesso em: 23 jul 2020.

PUCCI, Bruno. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. In: Bruno Pucci; Pedro Goergen; Renato Franco. (Org.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. 1ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2007, v., p. 141-153.

RAMOS, André Gonçalves et. al.. Práticas didáticas de professores brasileiros de língua portuguesa em Timor-Leste. In: GUEDES, Maria Denise, et. al. **Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste**. Florianópolis, NUP/UFSC, 2015.

RDTL. **Census Monografia 2015**. 2015. Disponível em: <https://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/2015-census-publications/census-monograph-2015/>. Acesso em: 20 fev 2020.

RDTL. **Strategic development plan 2011-2030**. 2011. Disponível em: <https://www.mof.gov.tl/key-documents/strategic-development-plan-2011-2030/?lang=en>. Acesso em 8 jul 2020.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

RIGOTTO, Raquel M.; ROSA, Islene F. Agrotóxicos. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 86-94.

ROSS, Jurandyr L. Sanches. A Sociedade Industrial e o Ambiente. In: ROSS, Jurandyr L. Sanches. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: autêntica editora, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas: 2011-2016. São Paulo Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

SANTOS, Milton. **Encontro com Milton Santos – ou o mundo global visto do lado de cá**. Direção de Silvío Tandler. Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2012.

SAPO TL. Timor-Leste está dependente dos produtos importados. **Sapo TL**, 2014. Disponível em: <http://www.sapo.tl/>. Acesso em: 05 jul 2020.

SERAFIM, M. P.; JESUS, V. M. B. de; FARIA, J. Tecnologia social, agroecologia e agricultura familiar: análises sobre um processo sociotécnico. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, SP, v. 20, n. 1supl, p. 169-181, 2015.

SCHOUTEN, Maria Johanna. A prática de um ideal: “Civilização” e a presença colonial portuguesa em Timor. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Timor-Leste**

**por trás do palco:** Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007. p. 27-39.

SHOLEH, Badrus. Membangun Hubungan Damai Indonesia dan Timor-Leste: kerjasama Negara dan Masyarakat. In: LONEY, Hannah. et al. **Hatene kona ba, Compreender, Understanding, Mengerti:** Timor Leste. Díli: TL Studies, 2014. p. 297-302.

SILVA (2015), Antero Benedito da. Apêndice 01. In: 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.

SILVA, Antero Benedito da. **Foinsa’e e Maubere:** Historia Luta baUkun-Rasik-nahusi UNETIM ba DSMPPTL. Aileu: IEDKS, 2014.

SILVA, Antero Benedito da. **FRETILIN Popular Education 1973-1978 and its relevance to Timor-Leste today.** 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of New England, 2011.

SILVA, Antero Benedito da. **Fulidaidai: Dalan Kultural ba Dezenvovementu Kooperativu.** Klaak - semanal, 2008. Disponível em <http://klaak-semanal.blogspot.com.br/2008/03/fulidaidai-dalan-kultural-ba.html>. Acessado em jul. 2014.

SILVA, Antero Benedito da. **Literacy Model of the Maubere Pedagogy.** Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace and Conflict Studies Institute), 2012.

SILVA, Antero Benedito da. **Literacy Model of the Maubere Pedagogy.** In: URBAN, Samuel Penteado; SILVA, Antero Benedita; LINSINGEN, Irlan von. **Popular education in Timor-Leste: past and present experiences.** Mossoró: EDUERN, 2020.

SILVA, Antero Benedito da. **Pequena e Complexo:** Os desafios da educação timoriana. Revista Veritas, Díli: UPDC-PPGP, v. 2, n. 3, p. 79-82, 2014a.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Mesa-redonda** - Freire e Saviani: proximidades e distanciamentos. GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) e PPGEd (Programa de Mestrado em Educação), Sorocaba, 2016.

SILVA, Kelly Cristiane. A Bíblia como constituição ou a constituição como bíblia? Projetos para a construção do Estado-nação em Timor-Leste. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 213-235, jan./jun. 2007.

SILVA, Kelly Cristiane da. Apresentação. In: SILVA, Kelly Cristiane da. **As nações desunidas: práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012a.

SILVA, Suzi Alves. A Educação em Timor-Leste em seus destinos períodos históricos: Um olhar para a formação de professores. In: **I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidade de Língua Portuguesa**. UNINOVE. 2011a. Disponível em:[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos\\_parceria/SO\\_FELP/67.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SO_FELP/67.pdf). Acesso em: 10 Julho 2014.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 1999.

SINGER, Paul. Introdução. In: MELLO, S. L. (org) **Economia Solidária e autogestão: encontros internacionais**. São Paulo: NESOL/USP, 2005.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Paul. **Uma utopia militante: repensando o socialismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

STEDILE, João Pedro; CARVALHO, Horacio Martins de. Soberania alimentar. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 714-723.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 657-666.



TARDIN, José Maria. **Cultura Camponesa**. In: Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 178-186.

THOMAS, Hernán; FRESSOLI, Mariano. En búsqueda de una metodología para investigar Tecnologías Sociales. In: DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

THOMAS, Hernán; SANTOS, Guillermo, **Tecnologías para incluir: ocho análisis socio-técnicos orientados al diseño estratégico de artefactos y normativas**. Carapachay: Lenguaje Claro Editora, 2016.

TLCLS. **Poverty in Timor-Leste 2014**. 2014. Disponível em: <https://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2018/02/Poverty-Report-2014-final.pdf>. Acesso em: 02 ago 2020.

TRIBESS, Camila. A transformação do termo maubere na perspectiva do giro decolonial In: **Rupturas, continuidades e novas sínteses em Timor-Leste: anais da 1ª Conferência TLSEA-BR**, 2018. Universidade de Brasília. Anais... Belo Horizonte: Casa Apoema, 2019. p. 139-145.

UKA (2015). Apêndice 02. In: 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.

UNICEF. **Timor-Leste at a glance 2018**. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/timorleste/media/1271/file/At\\_a\\_Glance\\_Timor\\_Leste\\_fv\\_cleared\\_29\\_012018\\_with\\_dhs2018\\_11052018\\_revised\\_.pdf](https://www.unicef.org/timorleste/media/1271/file/At_a_Glance_Timor_Leste_fv_cleared_29_012018_with_dhs2018_11052018_revised_.pdf). Acesso em: 13 set 2020.

UNITED NATIONS - MDG. **Joint Program: Promoting Sustainable Food and Nutrition Security in Timor-Leste.Final Report**. Díli, 2011. Disponível em: [http://www.mdgfund.org/sites/default/files/Signed\\_JP\\_Timor\\_Leste\\_Children\\_Sept09.pdf](http://www.mdgfund.org/sites/default/files/Signed_JP_Timor_Leste_Children_Sept09.pdf). Acesso em: jan. 2016.

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.

URBAN, Samuel Penteadó. A educação do Campo em Timor-Leste: uma comparação junto à pedagogia da Terra. In: MARTINS, Francisco Miguel; PAULINO, Vicente. **Atas 1ª Conferência Internacional: a Produção do conhecimento Científico em Timor-Leste**. Dili: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-Graduação e Pesquisa Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2015.

URBAN, Samuel Penteadó. **Educação Popular e Resistência**: as escolas populares de saúde no Timor-Leste. Revista Educação, Santa Maria, v. 44, 2019, p. 1-20.

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

**ANEXOS**

ANEXO 1

*Scowcroft file*

MEMORANDUM

THE WHITE HOUSE  
WASHINGTON

~~SECRET/NODIS/XGDS~~

DECLASSIFIED  
E.O. 12958 Sec. 3.5

MEMORANDUM OF CONVERSATION

*MR 01-34 #6; at EW 6/20/01*

By *del* NARA, Date *7/2/01*

PARTICIPANTS: President Ford  
President Suharto, President of Indonesia  
Dr. Henry A. Kissinger, Secretary of State  
and Assistant to the President for NSA  
Lt. General Brent Scowcroft, Deputy Assistant  
to the President for NSA  
Mr. Widodo (Indonesian Interpreter)

DATE & TIME: July 5, 1975 - Saturday  
12:40 p.m. - 2:00 p.m.  
(1:44 Secretary Kissinger joined)

PLACE: Laurel Cabin, Camp David, Maryland

President: Let me reiterate how pleased we are to have you visit. Secretary Kissinger told me you were here in 1970 when President Nixon was in office. We are just as concerned about our good relations with Indonesia as we were earlier:

Let me say now that we are as firmly committed and interested in Southeast Asia. The events in Indochina have in no way diminished our interest or commitment in the area.

We are committed to detente with the Soviet Union, but it has to be a mutual relationship. We will not let them have a bigger piece of the benefits. We will continue it as long as it is mutually beneficial. We recognize that the Soviet Union keeps assisting and strengthening its friends, just as we do. But they cannot take advantage of us.

In my trip to Brussels, I told my NATO allies that we were committed to them completely, and I want you and the countries in your area to feel the same.

~~SECRET/NODIS/XGDS~~

CLASSIFIED BY Henry A. Kissinger  
EXEMPT FROM GENERAL DECLASSIFICATION  
SCHEDULE OF EXECUTIVE ORDER 11652  
EXEMPTION CATEGORY 5 (b)(3)  
AUTOMATICALLY DECLASSIFIED ON Imp. to Det.

SECRET/NODIS/XGDS

- 2 -

We want to continue our assistance programs. As you know, that depends on the Congress, which has been cutting our program in recent years. This Congress is interested, but it is my intention to increase aid. We are able to make available some military equipment items to help you in your situation - four naval vessels, which may not be in tip-top condition, some tanks, aircraft such as C-47, and four C-123 transports.

Suharto: May I first convey my appreciation and gratitude, Mr. President, for your invitation to visit the United States. And on behalf of the Government and people of Indonesia, may I convey our heartfelt congratulations for the 4th of July. I would take this valuable opportunity and discuss the problems affecting not only Indonesia but all of Southeast Asia in light of recent changes which have swept the peninsula. I had already obtained valuable information from Mr. Habib and from you in respect to furthering American responsibility to its allies in the Southeast Asia region. After obtaining that information and valuable assessment, we have no fear that the United States will abandon its responsibility toward peace in the Southeast Asia region. Considering the bitter and sad experience of the American people in Vietnam, the U.S. has given such great help and to have it turn out so it is necessary to assess why it happened to come out so very badly after such American sacrifice.

If you would allow me, I will elaborate on Indonesia's problems in our struggles for independence against Communism; it will help us understand. It is not the military strength of the Communists but their fanaticism and ideology which is the principal element of their strength. To consider this, each country in the area needs an ideology of its own with which to counter the Communists. But a national ideology is not enough by itself. The well-being of the people must be improved so that it strengthens and supports the national ideology. From the experience of Laos and Vietnam in the past, they seem to have forgotten this national ideology to get the support of the people. Despite their superiority of arms in fighting the Communists, the human factor was not there. They lacked this national ideology to rally the people to fight Communism.

It is in this spirit that Indonesia has been unifying and nationalizing the people to prepare to fight the threats which eventually will be made against our independence. So we are busily engaged in encouraging and consolidating in Southeast Asia this national ideology and cooperating with others in the areas of culture, economics, and so on. This is of course to prepare for any eventuality of an Indochina eventually dominated by the Communists.

What will happen after Vietnam? There are two possibilities: Whether they will apply Communism just within their borders in order to improve the

SECRET/NODIS/XGDS

Declassified  
Photocopy from Gerald R. Ford Library

SECRET/NODIS/XGDS

- 3 -

conditions of their peoples. If so, we are okay. Ho Chi Minh has always wanted to unify all of Vietnam. We don't know yet what is going on and whether they will unify or whether there will be two separate Vietnams.

President: How long do you think it will take for them to decide this?

Suharto: I have been trying to find out from the Communists and Tito, and the judgment is that the consolidation will take five years, but by then, they will be unified.

Pre sident: How about the relations between Vietnam, Cambodia and Laos?

Suharto: Let me explain. As far as Cambodia, they recognize the GRUNK and Sihanouk -- although he is still in exile. I asked Tito why he didn't support Sihanouk's return and he said it would take some time. Tito's reply was that due to prevailing conditions in Phnom Penh, it is not safe for Sihanouk to return. There are still some dangerous elements. But my personal opinion is that they don't want him back yet. My information is that it will take Cambodia about five years to consolidate, so it will be similar to Vietnam. Considering that the time for consolidation is so long -- five years -- they might want two Vietnams and one Cambodia, all three joining a non-aligned world. So they may want to stay separate but with their policies aligned.

Even if it takes some time to consolidate, events will certainly encourage similar elements in Thailand, Malaysia, the Philippines and elsewhere. Of course, this Communist ideological solidarity will take the form of encouraging these elements to step up their activities among labor, farmers and youth. When they have built up the Communist movements, the Vietnamese will be able to supply the military equipment necessary for them to undertake military activities.

President: Are all the Communists working together?

Suharto: The Soviet Union and the Chinese don't work together. They are competing to expand their own individual influence in the region.

The second possibility is they may not stay within their borders but seek to Communize the region and the world. If so, we have to find out whether they will support the Soviet Union and China. Right now, I think Vietnam won't take sides, because then it would become a target between the two. Instead it will work for independent national Communist movements. But in any case, these events will have brief impact on the neighboring countries. The question

SECRET/NODIS/XGDS

Declassified  
Photocopy from Gerald R. Ford Library

SECRET/NODIS/XGDS

- 4 -

is how to counter it. Knowing well the Communist tactics -- infiltration, fanaticism, etc., it is essential for each country to have a strong national ideology -- to strengthen itself in the political, economic and military areas.

We are fortunate we already have this national ideology -- Pantchestita(?). The question is, is it strong enough? Here it is important that we strengthen our economic development so we can support our Pantchestita(?). Therefore if we fail in economic developments, it will create a lack of confidence of our national ideology and create doubts in the people and leave them susceptible to other ideologies.

President: You have done very well in controlling inflation. We have had problems in that regard, but we are now making progress. I understand if you don't make economic progress there will be the growth of a Communist ideology in Indonesia.

Suharto: The principal factor is creating a national stability principally in the economic and monetary fields. The role of the US in her responsibility toward this area -- the U.S. won't abandon her role, but the American assistance role should be reviewed, both in relation to Indonesia and all of Southeast Asia. Particularly in assisting and supporting those countries in establishing national resilience. That would help in creating a regional resilience and help keep out Communism. But we are running against time because the Communists are working very hard in these countries to convert them to Communism.

The best way of fighting subversion is intelligence and territorial operations, so we can detect Communist activity when it first arises. In carrying these out when the people are participating, we rely heavily on communications. Therefore, communication between areas is very important to knowing when problems emerge, so we can deal with them immediately. If the danger becomes greater and the insurgency becomes greater, we will require mobile units to send to these areas to squelch subversion. To supply and maintain this mobility we will need both sea and air transport so we can put down insurgency before it becomes too big to stop. Especially in the navy field, we need to improve the conditions of the navy -- not big ships but to be able to transport men and materials to be able to carry out these operations. Particularly, ships which can fight any attempts to interfere with these operations to cope with insurgency. Indonesia has many islands so we will need many of these ships with great mobility.

SECRET/NODIS/XGDS

Declassified  
Photocopy from Gerald R. Ford Library

~~SECRET/NODIS/XGDS~~

- 5 -

Especially at this moment, intelligence and territorial operations are very important. We are in a better condition to do this than other Southeast nations. With American assistance, we have built a national resilience and we are working hard at building it further.

President: How big a Navy do you have and how big do you need?

Suharto: We have many capable navy men prepared to man the Soviet ships we have -- that were gathered to liberate West Iran. These ships are now mothballed and useless, however.

If you will agree with those principles to strengthen the national resilience -- especially in the military field, we can set up a joint committee to decide what is needed in the Navy, Army and Air Force. We don't need new equipment, just to make them serviceable.

President: I think we should set up a joint commission to decide what is needed and what we can do to supply those needs. I will talk to Secretary Kissinger.

Suharto: But the most important need is not in the military field but in the economic area. This is where we must build the nation. Indonesia can be an example to other countries of the importance of strengthening their national resilience.

President: Our Ex-Im Bank has been working with your people. I would expect we would continue to work with you on providing more credits and grants. It is important that we help with everything we can make available in order to contribute to the essential development you have described.

Suharto: In view of our efforts to accelerate developments, we have four sources: The IGGI (Inter-Governmental Group for Indonesia), international organizations like the World Bank, the Ex-Im Bank, and private banks. These four go from soft to hard terms for loans. We are already obtaining joint Ex-Im commercial loans, and terms are still lower through commercial banks. We hope to continue these loans.

President: In Fortune I saw a ten-page story urging private investment. Is the investment picture encouraging?

Suharto: The figure has now reached \$5 billion. What remains is for industry which requires having capital input. Examples of these huge projects are liquefied natural gas (\$800 million), nickel (\$900 million), copper, and others. These will require the assistance of other countries to get the credits.

~~SECRET/NODIS/XGDS~~

Declassified  
Photocopy from Gerald R. Ford Library



SECRET/NODIS/XGDS

- 6 -

With regard to our efforts to strengthen our national resilience, I want to mention the archipelago principle. This principle has been followed by the Indonesian people for years. The purpose is to force ourselves in as a unified nation without any territorial ambition. From various countries we have gotten favorable response, but I see some hesitancy in the U.S. about this principle. Indonesia doesn't want to create difficulties with other countries establishing this principle in its territory.

President: We were encouraged at the progress of the Law of the Sea Conference and we hope for further progress. We do understand your problem. We do have reservations, and we would be happy to meet with your people to work it out. We must have maneuverability if we are to carry out our responsibility in the world. I assure you we will work with your people to try to work out a mutual understanding.

Suharto: Talks have been conducted bilaterally between us already. The third point I want to raise is Portuguese decolonization. Starting with our basic principle, the new Constitution of 1945, Indonesia will not commit aggression against other countries. So Indonesia will not use force against the territory of other countries. With respect to Timor, we support carrying out decolonization through the process of self-determination. In ascertaining the views of the Timor people, there are three possibilities: independence, staying with Portugal, or to join Indonesia. With such a small territory and no resources, an independent country would hardly be viable. With Portugal it would be a big burden with Portugal so far away. If they want to integrate into Indonesia as an independent nation, that is not possible because Indonesia is one unitary state. So the only way is to integrate into Indonesia.

President: Have the Portuguese set a date yet for allowing the Timor people to make their choice?

Suharto: There is no set date yet, but it is agreed in principle that the wishes of the people will be sought. The problem is that those who want independence are those who are Communist-influenced. Those wanting Indonesian integration are being subjected to heavy pressure by those who are almost Communists. The Communist elements practically sabotaged the recent meeting in Macao. I want to assert that Indonesia doesn't want to insert itself into Timor self-determination, but the problem is how to manage the self-determination process with a majority wanting unity with Indonesia. These are some of the problems I wanted to raise on this auspicious meeting with you.

President: I greatly appreciate the chance to learn your views, especially on the events in Vietnam as they consolidate -- and the thought it would take five years to consolidate.

SECRET/NODIS/XGDS

Declassified  
Photocopy from Gerald R. Ford Library

SECRET/NODIS/XGDS

- 7 -

I would like to mention OPEC.

[Secretary Kissinger enters.]

We appreciate your not joining the embargo in '73-74. We are concerned about OPEC raising prices in the fall meeting. We are concerned about the effect on the economic recovery of the United States, the world, and the Third World. I know you feel badly about the Trade Bill's penalties against OPEC members. We are trying to get Congress to change that to make the penalties selective, not comprehensive.

Suharto: We share with the other OPEC states the view that we should not confront the consumers in this energy crisis. We are also aware that some producers have taken a tough stand. We are a small producer, but the others still listen to us. The September meeting I don't think will focus on a price increase but how to keep the purchasing power of the producers from falling. Therefore Indonesia, with the others, is studying the problem seriously so that oil revenue will benefit the people despite the inflation and recessions which have beset the world.

President: We have been through difficult times and we are now coming out of it. The oil price increase would have an injurious effect on our recovery and thus our ability to help the world's economic recovery.

In the past you have sent a special emissary to contact Secretary Kissinger on occasion. I would like that arrangement to continue under me if you agree.

Suharto: I fully share the importance of sending an emissary to contact Secretary Kissinger. I haven't done it so much recently because of the problems that both our countries have been facing recently. I would also agree to resuming these contacts so we can maintain a similarity of views on problems, like with Japan and Australia.

President: Lunch is ready.

SECRET/NODIS/XGDS

Declassified  
Photocopy from Gerald R. Ford Library

## ANEXO 2

**Pátria - Pátria**

Pátria, Pátria, Timor-Leste, nossa Nação.  
Glória ao povo e aos heróis da nossa libertação.  
Pátria, Pátria, Timor-Leste, nossa Nação.  
Glória ao povo e aos heróis da nossa libertação.  
Vencemos o colonialismo, gritamos:  
Abaixo o imperialismo.  
Terra livre, povo livre,  
Não, não, não à exploração.  
Avante unidos firmes e decididos.  
Na luta contra o imperialismo  
O inimigo dos povos, até à vitória final.  
Pelo caminho da revolução.

## ANEXO 3

**Foho Ramelau (Monte Ramelau)**

Oh! Monte Ramelau, monte Ramelau oh!

O que é mais alto que o teu cume,

O que é maior que a tua imponência!

Porque é que o timorense há-de curvar a cabeça para sempre?

Porque é que o timorense há-de ser escravo para sempre?

Porque é que o timorense há-de curvar-se para sempre?

Porque é que o timorense há-de ser escravo para sempre?

Acorda, que a madrugada já desponta!

Acorda, que o novo dia já desponta!

Abre os olhos, o novo dia chegou à tua aldeia

Abre os olhos, o novo dia chegou à nossa terra

Acorda, toma conta do teu destino oh!

Acorda, governemos nós próprios a nossa terra oh!