RIEcim
Revista Interdisciplinar de Ensino de Ciências e Matemática

PROJETO INCLUSÃO SOCIAL PARA JOVENS TIMORENSES IMIGRANTES EM PORTUGAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

SOCIAL INCLUSION PROJECT YOUNG TIMORESE IMMIGRANTS IN PORTUGAL: AN EXPERIENCE REPORT

PROYECTO DE INCLUSIÓN SOCIAL PARA JÓVENES TIMORENSES INMIGRANTES EN PORTUGAL: RELATO DE EXPERIENCIA

Pâmela Vieira da Silva[1]

Dinorá Tereza Zucchetti[2]

RESUMO

O presente artigo relata e analisa criticamente a experiência vivida no âmbito do "Projeto Vida Saudável e Inclusão Social de Meninas Timorenses em Portugal", realizado entre 2019 e 2023. A partir do acompanhamento diário de jovens oriundas de Timor-Leste em processo de adaptação sociocultural, educacional e laboral em Portugal, buscou-se compreender os desafios e as potencialidades da formação experiencial como dimensão do desenvolvimento humano e profissional. O estudo ancora-se metodologicamente no relato de experiência, conforme os pressupostos de Mussi, Flores e Almeida (2021), e dialoga com referenciais sobre inclusão, migração, processos de aprendizagem em contextos interculturais. Os resultados apontam para a relevância de práticas educativas não formais que, ao mesmo tempo em que promovem a adaptação ao novo contexto, contribuem para o fortalecimento da identidade e para a construção de competências essenciais à vida social e profissional. Discute-se, ainda, as implicações dessas práticas para o campo educacional em Timor-Leste, especialmente no que se refere ao enfrentamento de desigualdades de gênero, ao acesso à educação básica e ao papel da formação experiencial no desenvolvimento de jovens.

Palavras-chave: Inclusão Social; Formação Experiencial; Relato de Experiência; Migração; Timor-Leste.

ABSTRACT

[1] Pâmela Vieira da Silva: Me. Diversidade Cultural e Inclusão Social. Pedagoga (Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil-BR) Doutoranda em Educação (Universidade de Lisboa, Portugal-PT). E-mail: pamelavs@feevale.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7007-1035.

[2]Dinora Tereza Zucchetti: Doutora em Educação pela UFRGS. Pesquisadora vinculada ao Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação - CIESS/Faced-UFRGS. Líder do grupo de pesquisa Estudos e pesquisas em práticas de educação não escolar na perspectiva da educação integral (CNPq) E-mail: dizucchetti@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7122-1025.

This article reports and critically analyzes the experience developed within the framework of the "Healthy Life and Social Inclusion Project for Timorese Girls in Portugal," carried out between 2019 and 2023. Based on the daily monitoring of young women from Timor-Leste undergoing sociocultural, educational, and labor adaptation in Portugal, the study sought to understand the challenges and potential of experiential learning as a dimension of human and professional development. Methodologically, the study is anchored in the experience report, following the assumptions of Mussi, Flores, and Almeida (2021), and engages with theoretical references on inclusion, migration, and learning processes in intercultural contexts. The results highlight the relevance of non-formal educational practices that, while fostering adaptation to the new context, also contribute to strengthening identity and building essential competencies for social and professional life. Furthermore, the article discusses the implications of these practices for the educational field in Timor-Leste, particularly with regard to addressing gender inequalities, access to basic education, and the role of experiential learning in youth development.

Keywords: Social Inclusion; Experiential Learning; Experience Report; Migration; East Timor.

RESUMEN

El presente artículo relata y analiza críticamente la experiencia vivida en el marco del "Proyecto Vida Saludable e Inclusión Social de Niñas Timorenses en Portugal", realizado entre 2019 y 2023. A partir del acompañamiento diario de jóvenes procedentes de Timor-Leste en proceso de adaptación sociocultural, educativa y laboral en Portugal, se buscó comprender los desafíos y las potencialidades de la formación experiencial como dimensión del desarrollo humano y profesional. El estudio se sustenta metodológicamente en el relato de experiencia, conforme a los presupuestos de Mussi, Flores y Almeida (2021), y dialoga con referentes sobre inclusión, migración y procesos de aprendizaje en contextos interculturales. Los resultados señalan la relevancia de prácticas educativas no formales que, al tiempo que promueven la adaptación al nuevo contexto, contribuyen al fortalecimiento de la identidad y a la construcción de competencias esenciales para la vida social y profesional. Asimismo, se discuten las implicaciones de estas prácticas para el campo educativo en Timor-Leste, especialmente en lo que se refiere al enfrentamiento de las desigualdades de género, al acceso a la educación básica y al papel de la formación experiencial en el desarrollo de los jóvenes.

Palabras clave: Inclusión social; Aprendizaje experiencial; Relato de experiencia; Migración; Timor Oriental.

1 INTRODUÇÃO

A educação em Timor-Leste enfrenta desafios históricos relacionados à escassez de recursos, à fragilidade das instituições escolares e às desigualdades de gênero que afetam principalmente jovens mulheres de áreas rurais (Cabrita, 2015). Muitos desses obstáculos manifestam-se no cotidiano de meninas que, ao buscarem oportunidades em contextos migratórios, deparam-se com novas barreiras de adaptação cultural, linguística e profissional. Foi nesse cenário que surgiu o "Projeto Vida Saudável e Inclusão Social de Meninas Timorenses em Portugal", uma iniciativa que articulou práticas educativas não formais,

convivência comunitária e formação experiencial como estratégia de inclusão e desenvolvimento humano.

O projeto partiu de demandas concretas observadas em situações cotidianas, como a dificuldade das jovens em compreender instruções básicas, fazer compras, organizar tarefas domésticas ou adotar hábitos de higiene e alimentação adequados. Essas situações, embora singelas, revelam a importância daquilo que Schön (2000) chama de *aprendizagem experiencial*, ou seja, a construção de saberes a partir da reflexão sobre a prática. Trazemos como exemplo, episódios pontuais em que as jovens apresentavam dificuldades em organizar o tempo entre tarefas domésticas e laborais, fazer compras, reconhecer unidade de medidas, a intervenção pedagógica buscava desenvolver hábitos de planejamento e prioridade, dialogando diretamente com o conceito de "organização mental do trabalho" discutido por Perrenoud (1999).

Além disso, o diário de campo evidencia como a barreira linguística exigiu mediações constantes — da mentora das meninas, atuando como tradutora do português para o tétum —, o que reforça as discussões de Freire (1996) sobre a importância do diálogo como condição para a aprendizagem significativa. Situações como a incompreensão de termos simples ("percurso", porcentagem, centímetros, gramas, saúde, inclusão) expõem a necessidade de práticas pedagógicas interculturais que não apenas transmitam conteúdos, mas também ressignifiquem conceitos à luz da experiência concreta das participantes.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se inscreve no campo do relato de experiência, apoiada em reflexão crítica e fundamentação teórica (Mussi; Flores; Almeida, 2021). A análise aqui apresentada busca, portanto, transcender a mera descrição factual, propondo articulações entre teoria e prática e apontando implicações para a educação em Timor-Leste, sobretudo no que se refere à inclusão de meninas e mulheres em processos formativos mais amplos. A pergunta norteadora é: Como um projeto de inclusão social voltado para jovens timorenses pode contribuir com sua melhor qualidade de vida em Portugal?

A fim de responder a questão norteadora, convém pensar que não é exclusividade da história recente que em grandes centros urbanos é comum pessoas de diferentes locais compartilharem apartamento, algumas vêm para trabalhar e outras para estudar, sendo conveniente alugar quartos ao invés de apartamentos inteiros.

Ao vir para Portugal para fazer um doutoramento em educação, no apartamento em que me encontrava, deparei-me com pessoas vindas de Timor-Leste. No convívio diário notou-se

grande necessidade de organização e percebi-me capaz de contribuir com o objetivo delas de serem incluídas socialmente. Dessa maneira, conversei com as jovens e com a responsável por elas, propus um projeto ousado em que evidenciaria as necessidades a serem trabalhadas, bem como as apresentaria sugestões para aprimorar essas necessidades. O projeto se desenvolveu em um ambiente doméstico, com recursos dos envolvidos, nasceu de uma necessidade presente e evidenciada naquele espaço.

Foi criado um projeto estruturado, com planos de aulas generalizados e pontuais de acordo com as necessidades de cada uma das jovens. Nesse plano foram contempladas desde questões de organização pessoal, como aprendizagem do português, oficinas culinárias para trabalhar receitas e unidades de medida, de organização doméstica, conhecimento do território e da história de Portugal, planificação de objetivos e organização financeira. Os registros foram feitos em Diário de Campo que servirá de base para a escrita deste artigo.

Inicialmente fez-se a apresentação da proposta por Power-point e a participação foi voluntária. O projeto teve início em 2019 e está em atividade ainda hoje. Neste artigo trataremos apenas dos relatos do projeto piloto que durou de 2019 a 2023, começou com nove jovens entre 19 e 32 anos, oriundas principalmente de áreas rurais de Timor-Leste, e que apesar de terem concluído o 12º ano escolar no país de origem, apresentam precário conhecimento quando comparado ao ensino primário do mundo ocidental. Além delas, participaram indiretamente a mentora Lilian — responsável pelo acolhimento, mentoria e tradução — e colaboradores pontuais, como amigos e líderes religiosos. O perfil socioeducacional das jovens era marcado pela precária escolarização formal, dificuldades linguísticas e ausência de experiências laborais estruturadas. Esse quadro influenciou diretamente o desenho das intervenções pedagógicas, que buscaram atender às necessidades concretas de adaptação social, educacional e profissional.

Embora não se trate de pesquisa empírica com coleta de dados primários para publicação, foram observados princípios éticos fundamentais, como a preservação da identidade das participantes e a utilização de pseudônimos. Além disso, o projeto foi conduzido em ambiente doméstico e comunitário, com o consentimento expresso das jovens e de sua mentora.

Do projeto piloto surgiram outras iniciativas, a medida que mais pessoas eram agregadas, voltadas principalmente à gestão financeira, a planificação de vida e aprendizagens básicas. Esses movimentos foram sendo aprimorados, com sucessos e fracassos e resultou na

criação de uma instituição sem fins lucrativos que segue com novo nome, novos métodos, nova roupagem e embora esteja em seu início já contempla mais de 500 jovens timorenses, rapazes e moças, que atravessam pelo processo de inclusão social e colocação no mercado de trabalho em Portugal. A decisão de transformar essa experiência em artigo científico respeita a perspectiva freireana de que a narrativa das práticas educativas deve ser partilhada como forma de socializar aprendizagens e contribuir para a transformação social (Freire, 1996).

2 EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE: DESAFIOS HISTÓRICOS E ATUAIS

A trajetória educacional de Timor-Leste é marcada por sucessivas rupturas políticas e sociais que influenciaram diretamente a organização de seu sistema de ensino. Durante o período colonial português, a escolarização era restrita e seletiva, limitando-se a pequenas parcelas da população urbana (Taylor, 1999). Já na fase de ocupação indonésia (1975–1999), houve uma expansão quantitativa das escolas, mas em detrimento da valorização das línguas locais e de uma pedagogia contextualizada, gerando tensões identitárias (Cabrita, 2015). Após a independência, em 2002, o país enfrentou a tarefa de reconstruir um sistema educacional quase do zero, com escassez de professores qualificados, materiais didáticos e infraestrutura (Leach, 2017).

No campo da igualdade de gênero, ainda que o país tenha firmado compromissos internacionais de promoção da educação de meninas, persistem disparidades significativas, sobretudo em áreas rurais, onde fatores como distância das escolas, trabalho doméstico e práticas culturais tradicionais limitam a permanência feminina nos estudos (Sousa, 2018). Esse cenário reflete o que as jovens participantes do projeto em Portugal relataram a necessidade de caminhar longas distâncias para estudar, a ausência de eletricidade e a falta de acesso à saúde e à educação preventiva, além de um sistema em que o matrimônio é uma exigência da família com a finalidade de receber um dote pela jovem. No Diário de campo o registro é evidente logo nos primeiros parágrafos:

> *As meninas que aqui estão vieram de Timor-Leste, a maioria delas vieram de aldeias remotas com baixos recursos. Naturalmente, tem que caminhar muitos quilômetros a pé para ir à escola e para buscar água. Fazem fogo no chão e não tem eletricidade e eletrodomésticos. Em suas aldeias não têm acesso à saúde, à educação preventiva ou financeira. Viver em Portugal está sendo um verdadeiro desafio para elas, precisam se adaptar ao sistema para conseguir trabalho e se locomover pelos transportes públicos. (Diário de*

> *campo 15/01/2020)*
>
> *Ontem conversando com Laiz sobre relacionamentos, ela contou que quer casar com um timorense e não com europeu. Explicou que o timorense conhece a cultura dela, pois além do dote pela mão da jovem, passa a ser responsabilidade do homem assumir a família (pai, mãe, avós...) da moça financeiramente, dando suporte e mantendo em todos os gastos que venham a ter (Diário de Campo, 15/07/2023).*

A compreensão desses contextos históricos e estruturais é fundamental para interpretar as experiências das jovens migrantes em Portugal, uma vez que suas dificuldades de adaptação, como o desconhecimento de hábitos básicos de higiene, baixo conhecimento matemático ou de noções elementares de saúde, têm raízes em lacunas formativas de seu país de origem. No início das atividades, foram observadas dificuldades relacionadas à higiene, alimentação, reconhecimento de muros com quatro casas decimais, noção de medidas e organização da vida cotidiana. As oficinas de cuidados pessoais, preparo de refeições e divisão de tarefas domésticas revelaram-se estratégias fundamentais para ampliar a consciência das participantes sobre saúde e convivência. Esse processo dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (1996), que compreende a educação como prática transformadora: ao aprenderem a organizar o espaço e a cuidar de si, os jovens também ressignificam sua capacidade de agir no mundo.

3 FORMAÇÃO EXPERIENCIAL E DESPERTAR PARA ATITUDES DE VIDA SAUDÁVEL

A noção de formação experiencial tem sido amplamente discutida na literatura como uma dimensão fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Schön (2000) enfatiza a figura do *profissional reflexivo*, capaz de aprender a partir da experiência e de integrar saberes tácitos ao exercício prático. Dewey (1938), em sua filosofia da educação, já destacava a experiência como núcleo da aprendizagem, afirmando que ela deve ser continuamente reconstruída e orientada para a vida democrática.

No caso das jovens timorenses em Portugal, a formação experiencial se manifestou em atividades corriqueiras que se transformaram em oportunidades pedagógicas. O diário de campo mostra exemplos como o ensino sobre a limpeza da cozinha, ou a aprendizagem no preparo de uma sopa para o trabalho. Esses episódios refletem o que Kolb (1984) denomina de *ciclo da aprendizagem experiencial*, que envolve a vivência concreta, a observação reflexiva,

a conceitualização abstrata e a experimentação ativa. Os registros são de que,

> *Hoje conversando com Lili sobre as dificuldades de uma das meninas, que mora aqui na casa, ofereci para ajudar e perguntei se ela me permitiria criar um projeto com aulas para tratarmos de temas básicos e que talvez pudessem contribuir. Preocupa-me sobre como elas serão colocadas no mercado de trabalho a desempenhar tarefas se não conseguir ter uma organização mental sobre o básico. Lili concordou e conversamos sobre algumas coisas que poderiam ser importantes de serem abordadas. As meninas comem apenas arroz, rejeitam outros pratos, não reconhecem números em unidade de milhar, falta de noção das unidade de medidas, deixam coisas espalhadas de qualquer modo, não sabem usar os eletrodomésticos, têm dificuldade para pensar nas necessidades dos outros (Diário de Campo 15/01/2020).*

Portanto, ao transformar o cotidiano em espaço de reflexão e construção de hábitos, o projeto materializa um tipo de formação que não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas que prepara para a vida em sociedade, alinhando-se às concepções de Perrenoud (1999) sobre a formação de competências.

A experiência é sempre formativa, pois envolve apropriação subjetiva de significados. As jovens timorenses, ao ressignificarem práticas de higiene ou ao valorizarem sua participação em tarefas coletivas, estavam também reconstruindo sua percepção de si mesmas. A identidade, assim, não se reduz a traços fixos herdados, mas se reinventa a cada experiência vivida. As oficinas que valorizaram a cultura timorense e, ao mesmo tempo, promoviam a aprendizagem de novos hábitos, ilustram essa ecologia de saberes em prática: o pertencimento era construído não pela negação da origem, mas pelo diálogo entre saberes distintos. Assim, o conceito de identidade, quando articulado ao de pertencimento, permite compreender como as jovens timorenses viveram sua inserção em Portugal. Observamos nos registros, no que se refere apresentação da proposta de aulas em casa, o seguinte relato:

> *Quando lhes perguntei se elas consideram que esse curso tem utilidade e pode contribuir no desenvolvimento e com os interesses delas, todas responderam que sim, que percebem grande importância e desejam realizar o curso. Perguntei em que elas pensam que o curso pode contribuir e responderam: Inteligência emocional. Lidar com as pessoas, tenho dificuldades de como lidar com eles e inteligência emocional. Controle emocional- Habituar coisas importantes (criar hábitos importantes). (Diário de campo, 19/01/20).*
>
> *As meninas participaram e tiraram muitas dúvidas e a apresentação durou três horas. Depois da aula falamos de coisas referente a nossa convivência na casa e distribuímos tarefas para cada uma. Todas parecem muito empolgadas com a nova organização. (Diário de campo, 19/01/20).*

Não se tratou de assimilação plena, mas de construção híbrida, marcada por tensões e por conquistas. O diário de campo mostra que cada conquista cotidiana – desde o preparo de uma refeição, a compreensão de uma receita, a sua estrutura, o planejamento prévio dos ingredientes, a medida de coisa e a proporção ao número de pessoas, até a participação em reuniões comunitárias e a planificação de um projeto de vida em que deveriam pensar nos gastos domésticos e nos objetivos futuros – foi também conquista identitária, reafirmando o papel da educação como mediadora na produção de pertencimento em contextos migratórios. Foi desenvolvido um trabalho coletivo, pensando e tratando as individualidades e necessidades de cada uma das jovens participantes, os registros evidenciam esse processo, bem como o progresso e os resultados:

> *Tenho que pensar em estratégias para ajudar a Lara a se organizar mentalmente para priorizar tarefas e situações. Ela serve a comida, deixa na bancada, dá uma colherada e põe a roupa para lavar, dá uma colherada e liga a máquina de lavar, dá uma colherada e fala ao telefone. Vou tentar tratar disso nas aulas sobre saúde alimentar e organização mental" (Diário de campo 20/01/20).*
>
> *Lara não veio para a aula, estávamos falando de coisas importantes sobre seu trabalho e eu iria ensinar ela a preparar sopa, pois deveria saber para fazer para a senhora para quem vai trabalhar, Lara não sabe fazer sopa. Porém, enquanto falávamos de outras coisas importantes, como ela deveria se comunicar com a atual chefe para garantir que lhe pagasse, Lara começa a ligar para alguém desprezando todo o momento que estamos dedicando a ela (Diário de campo 22/01/20).*
>
> *Lara ficou admirada com as duas receitas que aprendeu, se mostrou orgulhosa e contente do trabalho que fez. Ficou mesmo muito saboroso. Depois do jantar ela organizou seu almoço de amanhã e limpou a cozinha. (Diário de campo 25/01/20).*

António Nóvoa (2009), ao discutir a formação ao longo da vida, ressalta que aprender não se restringe à escola, mas ocorre no entrecruzamento entre experiência, convivência e reflexão. Essa perspectiva dialoga fortemente com o projeto desenvolvido com as jovens imigrantes: cada tarefa cotidiana – cozinhar, limpar, planejar atividades – constituía-se em situação formativa. As experiências descritas nos diários de campo mostram que a aprendizagem não se limitava ao resultado prático (um prato pronto ou uma casa organizada), mas se expandia para dimensões relacionais, identitárias e cidadãs.

Nesse sentido, a educação não formal se configura como estratégia potente para a inclusão social em contextos de imigração. Ela possibilita que sujeitos em situação de vulnerabilidade desenvolvam competências que não apenas ampliam seu repertório prático, mas também fortalecem a autoestima, a capacidade de diálogo e o sentimento de

pertencimento. A educação não formal não é substituta da escola, mas complementa e expande a formação, sobretudo quando voltada a populações que experimentam barreiras institucionais. Ao criar espaços de convivência pedagógica, o projeto com as jovens timorenses exemplifica como a inclusão social pode se realizar por meio de práticas educativas simples, mas transformadoras.

> *Hoje notei que Lara e Luiza continuam comendo apenas arroz nas refeições, Lara serviu um grande pote para levar ao trabalho e nele tinha apenas arroz, mais nada. Quando perguntado sobre o porque não levaria carne e legumes, respondeu-me que não precisa, noto que essa prática é recorrente. Precisamos pensar em como explicar a importância de estar bem para enfrentar o dia com energia e saúde e ajudá-la a perceber que a alimentação faz parte do processo de vida saudável. (Diário de campo 03/02/2020)*
>
> *Durante a viagem a Luiza sofreu de dores de dente muito forte, a boca dela inchou, precisei insistir para levarem ela urgente ao dentista, foi detectado 8 dentes com cáries e que precisaram de tratamento intensivo, passou por várias seções ao dentista. (15/03/2022)*
>
> *Laiz parece estar sempre muito cansada e desanimada, estava com dores de dentes, inclui ela no plano de saúde e levei-a ao dentista. A doutora tratou o dente com dor. Laiz retornou em outro momento, fez uma limpeza bucal e identificou mais dez dentes com cáries que precisam ser tratados, sendo que um precisa ser removido. Vamos cuidar disso. (01/03/2023)*

Neste contexto a conscientização para uma vida saudável, requer um olhar que antecede ainda a prática de exercícios físicos, mas que voltássemos a atenção para a forma de se alimentar, sendo que o único alimento aceitável era o arroz, por ser o que mais tem em seu país, sem misturas, e assim se dava por semanas. notava-se a necessidade de cuidados de higiene básica, como escovar dentes, cuidar das roupas, fazer lista de compras, planejamento financeiro, selecionar alimentos, saber avaliar se algo está apto a ser ingerido ou não. À medida que essas questões eram ultrapassadas, já era possível encaminhar as jovens para o mercado de trabalho.

4 INCLUSÃO SOCIAL E PROCESSOS DE MIGRAÇÃO

No início das atividades, foram observadas dificuldades relacionadas à higiene, alimentação e organização da vida cotidiana. As oficinas de cuidados pessoais, preparo de refeições e divisão de tarefas domésticas revelaram-se estratégias fundamentais para ampliar

a consciência das participantes sobre saúde e convivência. Esse processo dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (1996), que compreende a educação como prática transformadora: ao aprenderem a organizar o espaço e a cuidar de si, os jovens também ressignificam sua capacidade de agir no mundo.

> *No desenrolar das curiosidades, fomos conversando e as meninas foram apresentando suas dúvidas. Elas não sabiam o que é cárie, não sabiam a diferença entre o coração e o estômago, suas funções e localização no corpo. À medida que entrávamos nos assuntos eu buscava rapidamente material na internet para explicar o que é cárie e mostrar o corpo humano.*
> *Percebo que devo estar atenta a informações extremamente básicas para essas aulas (Diário de campo 24/01/20).*
>
> *Depois da aula falamos de coisas referente a nossa convivência na casa e distribuímos tarefas para cada uma. Todas parecem muito empolgadas com a nova organização. [..] Todas são responsáveis por manter tudo limpo e supervisionar os espaços que são responsáveis para que os outros se mantenham limpos, cobrando responsabilidade e participação. O objetivo das mini-gerencias é que elas consigam desenvolver habilidades de liderança, depois vamos revezar o cuidado dos territórios para que todas possam dar conta de todos os departamentos da casa. (Diário de campo, 19/01/20).*

A inclusão social, quando associada a contextos de migração, implica a superação de barreiras linguísticas, culturais e institucionais. Segundo Castles, de Haas e Miller (2013), a migração contemporânea não pode ser entendida apenas como deslocamento físico, mas como processo de reconstrução identitária em novos espaços sociais. Essa reconstrução é atravessada por desafios de adaptação ao mercado de trabalho, ao sistema educacional e às práticas culturais.

No caso das meninas timorenses, o diário de campo evidencia que a adaptação em Portugal exigiu, além do aprendizado do idioma, a incorporação de novos hábitos de convivência, higiene, alimentação e organização pessoal. Essas dificuldades encontram respaldo no conceito de *capital cultural* de Bourdieu (1986), que aponta como as desigualdades educacionais se reproduzem quando indivíduos não possuem os códigos culturais valorizados no novo contexto social.

A inclusão, portanto, demandou ações pedagógicas intencionais, que ultrapassaram o ensino formal e se aproximaram do que Freire (1996) chama de pedagogia do diálogo, na qual educador e educando constroem juntos novos sentidos. Isso se manifestou, por exemplo, quando a tradutora mediava as explicações em português e tétum, garantindo a compreensão e promovendo a participação das jovens.

> *Busquei falar devagar e pausadamente, explicando cada coisa e tirando cada dúvida com diversidades de exemplos, ainda assim foi muito importante a presença da tradutora, no caso a Lilian, que traduzia a essência da explicação para o Tétum (língua materna das participantes) (Diário de campo, 19/01/20).*

Ao lidar com questões de idioma, matemática básica do cotidiano, hábitos de higiene, saúde bucal e preparação para o trabalho, o projeto buscou reconhecer a cultura de origem das jovens e, ao mesmo tempo, favorecer sua inserção em um novo contexto social. Esse processo de acolhimento e diálogo aproxima-se das seguintes contribuições quando referem que

> Práticas de educação não escolar constituem estratégias pedagógicas alternativas que, em certa medida, enfrentam o processo de exclusão social de crianças, adolescentes e jovens, constituindo práticas sociais de produção de novos saberes (Zucchetti; Moura; Lacerda, 2019, p. 273).

Nessa perspectiva intercultural crítica, a migração pode ser vista não apenas como adaptação, mas como possibilidade de transformação social e cultural. A organização doméstica, por exemplo, não foi apenas uma questão de aprender técnicas de limpeza ou de manter um espaço físico em ordem. Tornou-se um exercício disciplina, de aprendizagem do portugues e da matemática no âmbito doméstico, de responsabilidade coletiva e de consciência de que a vida em comunidade exige corresponsabilidade. Do mesmo modo, as atividades voltadas para a promoção da saúde excedem o campo biológico: alimentaram debates sobre autoestima, autocuidado e respeito ao próprio corpo. Cada encontro, cada dinâmica, revelou que o processo educativo, quando vivenciado de forma dialógica, transforma-se em espaço de elaboração simbólica, em que práticas aparentemente simples ganham um profundo sentido social e cultural.

A literatura sobre migração feminina aponta que as mulheres migrantes estão mais expostas a situações de vulnerabilidade, em razão tanto da desigualdade de gênero quanto das exigências do trabalho doméstico e de cuidado (Kofman *et al.*, 2015). Para jovens de contextos rurais como Timor-Leste, essa vulnerabilidade é intensificada pela baixa qualidade da escolarização e pelo desconhecimento.

No diário de campo, Lara aparece como exemplo desse quadro: submetida a longas jornadas de trabalho em Portugal, recebendo salários inferiores ao devido e apresentando dificuldades em negociar com empregadores. Essa realidade dialoga com os achados de

Anderson (2000) sobre a precarização do trabalho doméstico migrante na Europa, em que mulheres estrangeiras enfrentam condições laborais degradantes devido à sua posição de dependência.

Nesse sentido, o projeto não apenas ofereceu formação experiencial, mas também desempenhou um papel de proteção social, ajudando as jovens a reconhecerem seus direitos e a se posicionarem diante das situações de exploração, contribuindo para o fortalecimento de sua autonomia. O projeto proporcionou ainda, momentos de reflexão sobre pertencimento e cidadania, realizaram viagens de estudo com o intuito de perceber o contexto que estavam sendo inseridas, a história e geografia do país.

> *Gostaria de deixar registrado que fizemos uma viagem de 15 dias por Portugal, em Junho de 2021, fomos ao Algarve, Fátima, Aveiro, Porto, Barcelos, Guimarães, Braga, Mirandela e outras cidades. "Visitamos as cidades, igrejas, parques, pontos turísticos. Luiza foi conosco. No início ela estava indiferente a tudo o que falávamos, sobre os lugares históricos, e comentários sobre arquitetura e infraestrutura dos lugares, coisas que falávamos sobre a gastronomia, nada disso interessava, na verdade sentimos uma certa rejeição e um desdém sobre esses temas* (Diário de campo 15/03/2022).
>
> *Do dia 7/04/ ao dia 09/04 fizemos uma viagem para Espanha, Sevilha e Gibraltar. Foi muito interessante, tivemos alguns percalços que eu precisei resolver, mas foi uma experiência magnífica para mim e para as sete jovens timorenses que nos acompanharam. Elas estão mais organizadas e colaborativas. Acham que sou muito rígida, mas sei que isso está ajudando elas a se adaptarem ao sistema europeu. Acordaram no horário, deixaram as casas por onde passamos organizadas e a viagem foi um sucesso (Diário de campo abril de 2023).*
>
> *Decidimos levar as jovens para explorar Portugal e conhecer os sete castelos presentes na bandeira portuguesa, assim vamos explorando sobre a história do país e compreendendo melhor a cultura (Diário de Campo julho de 2023).*

As viagens possibilitaram as jovens viverem novas experiências. À medida que iam explorando, conhecendo novos lugares e inteirando-se da história começavam a agregar sentido e ressignificar o local onde adotaram como sendo seu novo lar. Era comum em meio a viagem ouvir falas do gênero: como Portugal é grande, pensava que Timor-Leste era maior que Portugal. Esses momentos nos proporcionaram grandes conversas sobre a geografia local e global, foi um susto quando comparamos Portugal com Brasil. Passaram a desenvolver sentimento de pertencimento e com isso notou-se mudança na auto-estima delas.

Os registros de campo e o acompanhamento ao longo dos anos permitem observar diferentes trajetórias das jovens timorenses, revelando avanços significativos em termos de autonomia, inserção laboral, conquistas materiais e fortalecimento identitário. Ainda que cada

percurso tenha se dado de forma singular, em conjunto eles evidenciam o impacto das práticas de formação experiencial e de apoio comunitário no processo de inclusão social. Os últimos registros do diário de campo apontam a atual situação das integrantes do projeto piloto, no qual podemos evidenciar que,

> ***Lilian*** *fundou uma instituição, que já auxiliou mais de 500 jovens timorenses a se estabelecerem legalmente em Portugal, com documentação regularizada e inserção no mercado de trabalho. Sua atuação ultrapassa a dimensão individual, assumindo um papel social de liderança e transformação comunitária. (Diário de Campo, 18/09/2025).*
>
> ***Lina*** *alcançou estabilidade econômica expressiva, adquirindo duas casas em Portugal. Organizou-as de forma a alugar quartos, garantindo renda extra. Paralelamente, trabalha, estuda e conquistou sua carteira de motorista, o que reforça sua autonomia. (Diário de Campo, 18/09/2025).*
>
> ***Lurdes*** *fala portugues muito bem. Ajudou os pais a construírem uma casa em Timor-Leste, trouxe dois irmãos para morar e trabalhar em Portugal, comprou um apartamento aqui, também tem o apartamento alugado para ele auto-pagar as despesas. Começou um curso de enfermagem, mas não deu conta dos estudos e não se adaptou às exigências. Trabalha na instituição ajudando no processo de inclusão dos timorenses que vêm para cá. (Diário de Campo, 18/09/2025).*
>
> ***Lara*** *não conseguiu se adaptar às exigências socioculturais e retornou a Timor-Leste para ficar com os filhos, demonstrando que os processos de migração e inclusão nem sempre resultam em permanência. (Diário de Campo, 18/09/2025).*
>
> ***Luiza*** *aprendeu português, realizou tratamento odontológico integral, trabalhou por três anos no cuidado infantil em uma família portuguesa, adquiriu sua casa, casou-se e hoje dedica-se à maternidade. Seu marido trabalha na Inglaterra, enquanto ela permanece em Portugal cuidando do bebê. O marido de Luiza também adquiriu duas casas em Portugal. (Diário de Campo, 18/09/2025).*
>
> ***Laís*** *consolidou sua permanência no mercado de trabalho, atuando no mesmo restaurante há dois anos. Demonstra satisfação com sua função, economiza para a aquisição da casa própria e auxilia financeiramente sua família em Timor-Leste (Diário de Campo, 18/09/2025).*
>
> ***Laura*** *transferiu-se para Coimbra, onde reside com primos. Relata satisfação em sua trajetória e se mantém inserida no mercado de trabalho local.(Diário de Campo, 18/09/2025).*
>
> ***Livia*** *casou-se, teve um filho e hoje dedica-se integralmente à família, representando outro desfecho comum entre as jovens: a centralidade da vida doméstica e do cuidado.(Diário de Campo, 18/09/2025).*
>
> *Sobre* ***as demais jovens****, embora não haja registros sistemáticos, há indicações de que adquiriram fluência em português e encontram-se inseridas no mercado de trabalho. (Diário de Campo, 18/09/2025).*

Além dessas histórias individuais, destaca-se a transformação estrutural do projeto: de encontros informais realizados em um apartamento, nasceu uma rede institucional consolidada

pela liderança de Lilian. Atualmente, o movimento articula parcerias com empresários, bancos e organizações civis, fomentando estratégias financeiras para aquisição de imóveis e construção de autonomia econômica dos jovens. Os jovens são instruídos a fazer documentações e em quais serviços devem se inscrever para estarem regularizados no país.

Destacamos, também, a relevância simbólica dessas práticas para a construção da cidadania. Ao aprender a organizar uma rotina, a cuidar da saúde, a valorizar o trabalho e a desenvolver a autonomia, as jovens foram também se apropriando de competências que as habilitam a exercer seus direitos e deveres de cidadãs. A cidadania não se esgota no ato de votar ou no cumprimento de leis; ela se constrói cotidianamente, no modo como nos relacionamos com os outros, como participamos da vida coletiva e como reivindicamos nossos lugares no espaço público. Nesse sentido, as práticas relatadas contribuíram para ampliar a consciência cidadã das participantes, fortalecendo sua capacidade de atuação crítica e transformadora.

Do ponto de vista das políticas educacionais, este relato de experiência aponta caminhos importantes. Embora se trate de uma iniciativa em pequena escala, seu impacto sugere que ações semelhantes, quando ampliadas e sistematizadas, podem se converter em políticas de grande alcance. A educação de migrantes não pode ser reduzida a um processo de adaptação linguística ou a um treinamento técnico para o mercado de trabalho. É necessário concebê-la como prática integral de formação, reconhecimento e empoderamento. Isso implica investir em programas que articulem dimensões culturais, sociais e de saúde, garantindo que os sujeitos em mobilidade tenham condições de se desenvolver plenamente.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao gênero. O foco em jovens mulheres migrantes evidencia a necessidade de uma atenção diferenciada às desigualdades de gênero que atravessam os processos migratórios. Mulheres migrantes frequentemente enfrentam desafios adicionais: discriminação, precarização do trabalho, sobrecarga de responsabilidades domésticas, vulnerabilidade a violências. Nesse cenário, experiências educativas que promovam autonomia, autoestima e solidariedade entre mulheres adquirem uma relevância ainda maior. Elas se tornam não apenas estratégias de inclusão, mas também de resistência e de transformação social.

Ao longo desse processo, foi possível observar que a educação em contextos de migração não é apenas uma questão de transmitir informações ou desenvolver habilidades. Trata-se, acima de tudo, de criar espaços de esperança. Como nos lembra Paulo Freire, a

educação é um ato de amor e, por isso mesmo, um ato de coragem. É acreditar que, mesmo diante das dificuldades impostas pela mobilidade, pela discriminação ou pela desigualdade, é possível construir novos caminhos, novas formas de estar no mundo e novas possibilidades de futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dossiê busca reunir estudos que contribuam para a discussão e o avanço do conhecimento sobre a educação em Timor-Leste, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Assim, os resultados evidenciam três dimensões principais:

1. *Autonomia individual* – expressa na aquisição da língua, em conhecimentos matemáticos, na inserção laboral e na conquista de bens materiais.
2. *Transformação comunitária* – representada pela criação da Associação e pela atuação solidária entre as próprias jovens.
3. *Continuidade do projeto* – que, iniciado em espaço doméstico, tornou-se uma rede social estruturada, com impacto coletivo e sustentação própria.

Esses elementos dialogam diretamente com os desafios apontados na introdução, especialmente no que se refere à superação de barreiras linguísticas, à inserção sociolaboral e ao fortalecimento identitário em contexto migratório. O impacto do trabalho inicial se amplia ao ver que as sementes lançadas se transformaram em ações sustentáveis, que já caminham por si mesmas.

A educação não formal tem caráter flexível e plural, podendo assumir múltiplas funções: compensatória, preventiva, de inserção ou de atualização. No caso das jovens timorenses, essas funções se entrelaçaram. As oficinas de preparação para o trabalho, por exemplo, tiveram caráter compensatório, ao suprir lacunas de formação formal; já os encontros voltados para convivência e resolução de conflitos assumiram dimensão preventiva, ao trabalhar competências socioemocionais importantes para evitar situações de exclusão ou marginalização.

O caráter flexível permitiu que as práticas se ajustassem às necessidades emergentes, respeitando ritmos individuais e coletivos. Esses resultados confirmam que práticas educativas não formais, baseadas na convivência e no diálogo, podem gerar mudanças duradouras na vida de jovens migrantes, promovendo inclusão social e fortalecimento de identidades em contextos

interculturais. As jovens timorenses que participaram desta experiência carregam, agora, não apenas novos conhecimentos, mas também novas formas de olhar para si mesmas e para o mundo. E nós, educadores, pesquisadores e cidadãos, carregamos a responsabilidade de ampliar e fortalecer iniciativas dessa natureza, garantindo que mais e mais sujeitos em situação de mobilidade possam encontrar na educação um espaço de acolhimento, de emancipação e de esperança.

Se a educação é, como afirmou Paulo Freire (1996), o caminho para a liberdade, então cada prática pedagógica vivida aqui foi um passo nessa direção. Um passo que, somado a muitos outros, pode transformar não apenas vidas individuais, mas também o tecido social que nos sustenta. Este é, sem dúvida, o maior aprendizado: acreditar que a educação, quando enraizada no diálogo, no respeito e na valorização do ser humano, é capaz de gerar impactos que vão muito além do que podemos prever.

Ao encerrarmos este relato, não falamos de um fim, mas de um começo. O começo de novas histórias, de novas práticas, de novas possibilidades. O começo de um movimento que insiste em afirmar a dignidade humana, a potência da juventude e a esperança de que, mesmo em meio a deslocamentos e incertezas, é possível construir caminhos de inclusão, de saúde e de cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Bridget. *Doing the Dirty Work? The Global Politics of Domestic Labour*. London: Zed Books, 2000.

CABRITA, Isabel. *Ensino Secundário Geral em Timor-Leste – perspetivando o futuro.* Aveiro: UA Editora, 2015. ISBN 978-972-789-452-9

CASTLES, Stephen; DE HAAS, Hein; MILLER, Mark J. *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World.* 5. ed. Nova York: Guilford Press, 2013. https://www.researchgate.net/publication/318438259_The_Age_of_Migration_International_Population_Movements_in_the_Modern_World.

DEWEY, John. *Experience and Education***.** Nova York: Macmillan, 1938.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LEACH, Michael. *Education and Nation Building in Timor-Leste.* Londres: Routledge, 2017.

MUSSI, Rafaela Figueiredo Fernandes; FLORES, Fábio Fernando; ALMEIDA, Carlos Bonfim de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional,* Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

NÓVOA, A. *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Maria Lilian Barreto de. *Gênero e educação no campo: trajetórias e desafios de meninas em contextos rurais.* 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/17443. Acesso em: 19 set. 2025.

TAYLOR, John G. East Timor: The Price of Freedom**.** Londres: Zed Books, 1999. ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; LACERDA, Miriam Pires de. Educação não escolar: estratégias pedagógicas alternativas. *Revista Prâksis,* Novo Hamburgo, v. 16, n. 1, p. 272-288, jan./abr. 2019. DOI: https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1716.

HISTÓRICO
Submetido: 01 de dezembro de 2025.
Aprovado: 23 de novembro de 2026.
Publicado: 23 de novembro de 2026.