

Daniel Prim Janning

**A CODOCÊNCIA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NA  
UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E:  
REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADES NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em educação científica e tecnológica.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzani Cassiani

Florianópolis  
2016

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

Janning, Daniel Prim

A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e : reflexões sobre colonialidades na formação de professores / Daniel Prim Janning ; orientadora, Suzani - Florianópolis, SC, 2016.  
164 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas.  
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. formação de professores. 3. codocência. 4. Timor-Leste. 5. colonialidade. I. , Suzani. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**“A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa’e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22 de março de 2016.

Suzani Cassiani (Orientadora – CED/UFSC)

Patrícia Barbosa Pereira (Examinadora – UFPR)

Antonio Fernando Gouvêa da Silva (Examinador – UFSCar)

Cristiane Görski Severo (Examinadora – CCE/UFSC)

Márcia Serra Ferreira (Examinadora – UFRJ)

Irlan von Linsingen (Suplente – CTC/UFSC)

Carlos Alberto Marques  
Coordenador do PPGECT

Daniel Prim Janning

Florianópolis, Santa Catarina. 2016





## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Fernando e Helena que, mesmo sem entender muito sobre o que é um mestrado – sabiam que era algo importante, mas acho que ninguém entende muito bem o que ele é mesmo... – me apoiaram, incentivaram e perdoaram – espero – minhas ausências para trabalhar. Ao meu irmão, Gabriel, e a Rafaella, que, quando possível, cobriram essas ausências e também me suportaram. Também para Rita, minha sogrinha e Carol, a cunhadinha.

Para Samuel, Isa, Fabi e Diego que mostram que família não é só uma obrigação. Mas também ao resto dos Prims e Jannings que são minha família-louca especial.

Aos amigos que ajudaram em incontáveis desabafos, angustias e comemorações. Sempre tem algum que a gente esquece e fica com peso na consciência depois, mas vamos lá: Samo, Michi, Lucas, Emo, Léo, Rato, Paula Jaburuzinho, Déa, André, Paula, Roscito, Cadu (Traitor), Bocão, Nay, Thata, Musco, Ju, D’Aquino e Guga.

Para Cristiano e Álvaro, obviamente, a Ninfetamina pelo rock’n roll e aos nossos eternos agregados (Karin e Tavane em especial) que nos acompanhavam em palcos obscuros e sombrios.

À Suzani, orientadora querida, que sempre confiou em mim, mesmo quando eu não merecia. Aqui também vai pra todo o pessoal do Dicitte, grupinho divertido que acompanho desde a graduação. Assim trabalhar na sexta-feira fica divertido.

Aos colegas timorenses da UFSC que sempre foram receptivos e abertos comigo, mesmo com minhas incansáveis perguntas. Em especial para os dicitianos Anselmo, Alarico e Venâncio. Também aos colegas timorenses do Geecite: Cância, Angelita, Celestina, Justriano e aos professores Gaspar e Estanislau. Vocês ajudaram a inspirar meu trabalho.

Aos cooperantes do PQLP que me receberam e apoiaram em Timor-Leste.

A Capes, pelo apoio financeiro, e ao PPGECT pelo chão sólido.

E também à Díli, por desligar o computador enquanto eu trabalhava e transportar minhas angústias em portais do submundo com suas quatro patas.

E, finalmente, à Marianna, cúmplice e comparsa de aventuras e desventuras, que todo dia me mostra uma face diferente do amor.



*Science! true daughter of Old Time thou art!  
Who alterest all things with thy piercing eyes.  
Why preyest thou thus the poet's heart,  
Vulture, whose wings are dull realities?*

*How should he love thee? or how deem thee wise,  
Who wouldst not leave him in his wandering  
To seek for treasure in the jewelled skies,  
Albeit he soared with an undaunted wing?*

(Sonnet – To Science, Edgar Allan Poe, 1829)





## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é compreender como a transnacionalização, colonialidade e os sentidos de ciência e tecnologia circulam nas práticas de codocência realizadas entre brasileiros membros do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) e professores timorenses da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), assim como compreender formas de lidar com essas questões durante essas práticas pedagógicas. Para tanto, buscamos trazer as contribuições já realizadas por outras pesquisas que abordam relações de transnacionalização e preocupações com seus efeitos para a formação de professores timorenses no contexto do PQLP (SOUZA; ALVES, 2008; CASSIANI *et al.*, 2012; PEREIRA; CASSIANI, 2012) em anos anteriores às modificações do PQLP antes da entrada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na coordenação acadêmica, trabalhos aliados às perspectivas decoloniais (CARTER, 2004; 2006; CASTRO-GOMÉS, 2007; GARCÉS, 2007; SANTOS, 2010) e referenciais freireanos (FREIRE, 1978; LIMA; GERMANO, 2013; PENNA, 2014) para analisar essas práticas através de uma lente discursiva (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2012). A pesquisa foi realizada através da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado pelo PQLP em 2014 e de entrevistas semi-estruturadas com um professor timorense e dois professores brasileiros. As conclusões demonstram que existem relações que reforçam as colonialidades (QUIJANO, 2010) já existentes no conhecimento científico e no ensino de ciências durante a codocência, mas também existem relações de resistência e superação dessas relações. Da mesma forma, a escolha da língua portuguesa e o tétum como línguas oficiais do Timor-Leste também são atravessadas por conflitos relativos a essas colonialidades. Entretanto, a codocência figura como uma estratégia de formação em serviço extremamente valiosa para os professores brasileiros e timorenses.

**Palavras-chave:** formação de professores, codocência, Timor-Leste, estudos decoloniais, colonialidade



## ABSTRACT

The objective of this research is to comprehend how transnationalization, coloniality and meanings of science and technology permeate co-teaching, in practices between Brazilian members of the Qualification Program for Teachers and Portuguese Language Teaching in East Timor (PQLP) and Timorese teachers of the National University of Timor Lorosa'e (UNTL), as well as comprehend ways to deal with such questions during their teaching activities. To do such, we gathered support in already established research that showed worries with possible transnationalization of curricula and its effects to the Timorese teacher education inside the PQLP context prior the Programs modifications with the academic coordination role of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) (SOUZA; ALVES, 2008; CASSIANI *et al.*, 2012; PEREIRA; CASSIANI, 2012), studies based on decolonial perspective (CARTER, 2004; 2006; CASTRO-GOMÉS, 2007; GARCÉS, 2007; SANTOS, 2010) and Paulo Freire's legacy (FREIRE, 1978; LIMA; GERMANO, 2013; PENNA, 2014) to analyze this practice through a discursive method (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2012). The inquires were made through the analysis of PQLP's Politic-Pedagogic Project (PPP) written in 2014, and interviews with one Timorese teacher and two Brazilian teachers. The conclusions shows the existence of relations that reinforce the existing colonialities (QUIJANO, 2010) in scientific knowledge and science education during co-teaching, but also shows resistance and the overcoming of those relations. In the same way, the East Timor choice of Portuguese and Tétum languages as officials show existing colonial relations. However, co-teaching is an extremely valorous in-service teaching education strategy to both Brazilian and Timorese teachers.

**Keywords:** teacher training, co-teaching, East Timor, decolonial studies, coloniality



## RESUMU

Objetivu peskuiza ida ne,e mak atu investiga sentidu codocência, iha Prátika nebe realija entre membru professor Brasileiro sira hanesan membro ba programa kualifikasaun dosente ba hanorin lian Portugues nian (PQLP) no mos professor Timor oan sira iha Universidade Nacional Timor Lorosa,e (UNTL), bele iha ninia produsaun efeito de colonialidade, nune mos atu kumprende dalan sira hodi hasoru questau sira ne durante prática sira pedagojia nian. Ho ida ne, ami buka lori kontribuisaun sira nebe halao tia ona iha pesquisa balun nebe aborda relasaun transnacional sira no mos preokupasaun no efeito sira ba formasaun professor Timor oan iha kontexto PQLP nian (SOUZA; ALVES, 2008; CASSIANI et al., 2012; PEREIRA; CASSIANI, 2012) iha tinan hirak Liu ba kona ba mudifikasaun PQLP nian antes mai fali iha Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iha coordenação acadêmica, servisu sira nebe liga ba perspectiva decolonial sira (CARTER, 2004; 2006; CASTRO-GOMÉS, 2007; GARCÉS, 2007; SANTOS, 2010) no mos referencia freireano sira (FREIRE, 1978; LIMA; GERMANO, 2013; PENNA, 2014) atu analisa prática hirak ne liu husi lente discursiva ida (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2012). Pesquisa ida ne,e halao liu husi análise ba Projeto Político Pedagógico (PPP) elabora liu husi PQLP iha 2014 no husi entrevista semi-estruturada sira no edukador Timor oan ida ho edukador brasileiro nain rua. Konclusaun sira hatudo katak existe duni relasaun nebe reforsa colonialidade sira (QUIJANO, 2010) nebe existe tia ona iha matenek científica ninian no mos iha ensino ciências nian durante codocência, maibe mos existe relasaun sira resistência no sapaasaun ba relasaun hirak ne. Ho ida ne, eskolha ba lian Português no tétum ba lian oficial iha Timor-Lorosa,e mos liu husi konflitos sira nebe relaciona ba colonialidades hirak ne. Entretanto, codocência mosu hanesan estratégia valiosa teb-tebes ida ba estratejia de formasaun iha servisu ba professor brasileiro no Timor oan sira.

**Lia Fuan Sabe:** formasaun ba Professor sira, Codocencia, Timor Lorosa'e, estudus decoloniais, coloniidade



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Localização de Timor-Leste no globo. Fonte: East Timor. Wikipedia, the free encyclopedia. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/East\\_Timor](https://en.wikipedia.org/wiki/East_Timor)> (Acesso em 15/01/2016). .....52
- Figura 2: Mapa dos arredores de Timor-Leste. A Ilhas de Flores e Solor foram parte do território português durante o período colonial, até meados do século XIX, quando foram vendidas à Holanda. Fonte: Timor-Leste. Google Maps. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Timor-Leste/@-8.790383,125.0158968,8z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x2cfd50986e4a129:0x3e5c68387e85b3c>> (Acesso em 15/01/2016). .....55
- Figura 3:** Esquema das duas formas de pensamento abissal moderno, elaborada segundo Santos (2010). .....77





## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Tipologias de codocência. *retirado de Tractenberg (2011).....	50
Quadro 2: Lista de seções do Programa Político Pedagógico do PQLP (PQLP, 2014) com suas páginas.....	101



## LISTA DE QUADROS

Tabela 1: Resultados da revisão bibliográfica sobre codocência nos portais da Capes, SciELO.br e ERIC .....	47
Tabela 2: As cinco lógicas de produção da não-existência na sociologia das ausências. Construída por mim a partir de Santos (2007; 2008 <i>apud</i> LIMA; GERMANO, 2013).....	87
Tabela 3: As ecologias que baseiam a Pedagogia das Ausências, construídas por mim a partir de Lima e Germano (2013) .....	87



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
AD	Análise de Discurso francesa
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para Educação
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BRICS	Brasil, Rússia, Índia e China
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DFP	Departamento de Formação de Professores
DICITE	Discursos da Ciência e da Tecnologia em Educação
ESG	Ensino Secundário Geral
FD	Formação discursiva
FEAH	Faculdade de Educação, Artes e Humanidades
GEECITE-TL	Grupo de Estudos sobre Ensino de Ciência e Tecnologia na Formação de Professores em Timor-Leste
INFORDEPE	Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OING	Organização Internacional não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PQLP	Programa de Qualificação e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste
RDTL	República Democrática de Timor-Leste
UA	Universidade de Aveiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNTL	Universidade Nacional Timor Lorosa'e



## SUMÁRIO

<b>I. Introdução</b>	<b>25</b>
I. 1. Caminhando à Educação	25
I. 2. Conhecendo Timor-Leste	26
I. 3. O Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste	28
<b>I. 3.1. Período Inicial (2005-2010)</b>	<b>28</b>
<b>I. 3.2. Período atual (2011-2016)</b>	<b>31</b>
<b>I. 3.3. A codocência</b>	<b>32</b>
<b>II. Referenciais Teórico-Methodológicos</b>	<b>35</b>
II. 1. Análise de Discurso	35
<b>II. 1.1. Condições de produção e Interdiscurso</b>	<b>36</b>
<b>II. 1.2. Formação discursiva</b>	<b>37</b>
II. 2. Os caminhos de pesquisa	38
<b>II. 2.1. A análise do Projeto Político Pedagógico</b>	<b>38</b>
<b>II. 2.2 Entrevistas</b>	<b>39</b>
II. 3. Uma revisão sobre a codocência	44
<b>II. 3.1. O que seria a codocência?</b>	<b>46</b>
<b>II. 3.2. Codocência entre culturas</b>	<b>51</b>
<b>III. Timor-Leste: Colonização, Ocupação, Liberdade e Línguas</b>	<b>52</b>
III. 1. Colonização portuguesa	52
III. 2. Ocupação indonésia e Resistência	56
III. 3. Restauração da Independência	60
III. 4. Cultura e história na escolha da língua oficial	60
<b>IV. Timor-Leste e o Mundo: cooperações, Currículo e Colonialidade</b>	<b>66</b>
IV. 1. As Cooperações Internacionais	66
IV. 2. Transnacionalização da Educação na Globalização	69
IV. 3. Da Globalização à Colonialidade	72



<b>IV. 3.1. A Homogeneização dos Currículos</b>	<b>72</b>
<b>IV. 3.2. A Relação Modernidade-Colonialidade</b>	<b>76</b>
<b>IV. 3.3. A colonialidade acadêmica</b>	<b>78</b>
<b>IV. 3.4. Língua, discurso e colonialidade</b>	<b>79</b>
<b>IV. 3.5. Atravessando a uni-versalidade, rumo à intercultura</b>	<b>82</b>
IV. 4. Contribuições para a Educação em Ciências da Natureza	82
<b>IV. 4.1. Paulo Freire e a colonialidade</b>	<b>83</b>
<b>IV. 4.1. Ensino de ciências e colonialidade</b>	<b>88</b>
IV. 5. A reforma curricular do ensino secundário de Timor-Leste	90
<b>V. Análises</b>	<b>99</b>
V. 1. Plano Político Pedagógico	99
<b>V. 1.1. A codocência no Plano Político Pedagógico</b>	<b>102</b>
<b>V. 1.2. O ensino de Ciências no PPP</b>	<b>108</b>
V. 2. A codocência nas falas dos professores	114
<b>V. 2.1 Os sujeitos e local de pesquisa</b>	<b>115</b>
<b>V. 2.2. As análises das entrevistas</b>	<b>117</b>
V. 2.2.4. Definições de codocência	135
<b>VI. Considerações Finais</b>	<b>151</b>
<b>VII. Referências Bibliográficas</b>	<b>155</b>



## I. Introdução

Falar de si mesmo em um trabalho acadêmico sempre soa estranho, crescemos sendo acostumados com a impessoalidade e a distância da análise desde a graduação, mas não vejo outra maneira de começar esta dissertação. Parte desta vontade de escrever sobre mim vem dos referenciais teórico-metodológicos que utilizei, especialmente a Análise de Discurso francesa (AD), onde os contextos imediatos e socio-históricos de produção discursiva são fundamentais à significação (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2012). A posição do autor enquanto ser histórico, cultural e ideológico, atravessado por conflitos, ao se colocar em uma pesquisa que cruza estas fronteiras também é colocada por Garcés (2007) como fundamental ao se pensar em interculturalidade.

Nesta seção, além de minha curta trajetória, também trago os caminhos e leituras que me levaram à pergunta da pesquisa, seguida dos objetivos propostos para respondê-la.

### I. 1. Caminhando à Educação

Meu trajeto acadêmico se iniciou em 2007, quando ingressei na graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Como a grande maioria dos meus colegas de graduação da época, visto que as políticas de cotas ainda não vigoravam na universidade, vim de escolas particulares, famosas pela aprovação em concursos vestibulares e com matriculados de maioria brancos e de classe média – como eu. O impulso para cursar Ciências Biológicas vinha dos documentários da BBC sobre a vida animal, de revistas de divulgação científica e das aulas do ensino médio – até o fim do ensino fundamental minha escolha era cursar História.

Na graduação, devido às estruturas curriculares do curso de Ciências Biológicas, a escolha entre Bacharelado e Licenciatura acontecia somente na quinta fase, propiciando, inclusive, a habilitação dupla. Inicialmente, eu pensava apenas no Bacharelato, sonhando com a vida em laboratórios e experimentos, por isso, na quarta fase, ingressei no Laboratório de Biologia de Formigas, onde estagiei como voluntário. O trabalho de bancada, montando material entomológico e correndo chaves dicotômicas de classificação me satisfazia e me apaixonei pelo mundo destes pequenos insetos sociais.

Os caminhos começaram a mudar quando me vi precisando de uma bolsa. No mesmo corredor do laboratório em que eu trabalhava, havia a oferta de uma bolsa de extensão para trabalhar no Parque

Ecológico do Córrego Grande (localizado na área urbana de Florianópolis) com educação ambiental, voltada principalmente ao trabalho educativo sobre insetos. Consegui a bolsa e trabalhei lá durante o segundo semestre de 2009, recebendo crianças, jovens e adultos na pequena cabana do projeto. Durante este período que o gosto em trabalhar com educação começou a aparecer e crescer, surgindo inclusive a vontade de trabalhar como professor.

Coincidência do destino ou não, em janeiro de 2010 fui indicado e convidado para trabalhar na Escola Supletiva da Penitenciária, um projeto do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina voltado à alfabetização e escolarização dos reclusos do Complexo Penitenciário de Florianópolis. Durante os dois anos em que lá trabalhei como professor de ciências e biologia, toda a visão de mundo que eu possuía e criara foram colocados de cabeça para baixo. O convívio com alunos apenado(a)s e provisório(a)s, suas histórias, vivências, dificuldades e problemas fez uma nova percepção de sociedade surgir, distante daquela dos jornais e das escolas que frequentei. Nas minhas aulas um dos maiores problemas que surgiam (claro, sem incluir a falta de estrutura física, material e incentivos) era na leitura e escrita. Deste modo, me aproximei da professora de português e comecei a focar minha prática em desenvolver a leitura e escrita durante minhas aulas. Entretanto, somente em 2012, quando conheci o grupo de pesquisa Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (DICITE), durante o estágio supervisionado, que descobri que a leitura e escrita no ensino de ciências era um campo de pesquisa.

## I. 2. Conhecendo Timor-Leste

De maneira tímida comecei a me aproximar do DICITE e fui introduzido aos estudos de análise de discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi e de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Através do grupo de pesquisa comecei a conhecer Timor-Leste além das poucas reportagens que foram exibidas na grande mídia desde sua independência. Assim, ouvi falar pela primeira vez do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), projeto de cooperação na educação entre os governos brasileiro e timorense que leva cooperantes brasileiros ao Timor-Leste para atuar na formação de professores timorenses e difusão da língua portuguesa. Em 2013, como membro do DICITE, participei da recepção de intercambistas timorenses que vieram à UFSC cursar a pós-graduação, alguns dos quais viraram colegas de mestrado, amigos e vizinhos. Também colaborei na organização do evento *Saran áan mai Timor*

*Lorosa'e*, o qual trouxe parte da cultura e história de Timor-Leste à comunidade da UFSC.

Os grandes desafios que o jovem país enfrenta passaram a me interessar, especialmente na questão da adoção da língua portuguesa como oficial e suas implicações ao ensino de ciências, levando-me a pesquisar como questões históricas - o período colonial sob o domínio de Portugal, curta independência em 1975, invasão indonésia com a proibição da língua portuguesa (1975-1999) e administração transitória da ONU (1999-2002) até a restauração da independência - afetaram a escolha das línguas oficiais de Timor-Leste (HULL, 2001).

Além desses aspectos históricos, entrei em contato com outros trabalhos que elencavam questões relacionadas às influências de potências econômicas através de cooperações e assistências humanitárias em Timor-Leste (SHAH, 2012). Tais relações internacionais tentavam transferir modelos de administração e educação, gerando, inclusive, competições entre os países colaboradores, os quais pareciam ofertar dádivas à República Democrática de Timor-Leste (RDTL) a fim de ganhar influência (SILVA, 2008), resultando em cooperações de mão única, ou seja, práticas imperialistas, neocoloniais, de transferência cultural (SILVA, 2012).

Com essas vivências, em janeiro e fevereiro de 2014 fui ao Timor-Leste na condição de bolsista de graduação sanduíche do projeto “Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa/CAPES: Focando a formação de cooperantes em Timor-Leste” vinculado ao Programa Pró-Mobilidade CAPES/AULP. Neste projeto trabalhei junto aos professores-cooperantes do PQLP em atividades no Instituto de Formação e Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) na capital nacional, Díli. Nestas atividades, participei da organização do I Simpósio de Educação: Ciência e Cultura em Timor-Leste, da elaboração do Projeto Pedagógico de curso de Bacharelato<sup>1</sup> em Matemática e Ciências Naturais e da institucionalização do Grupo de Estudos em Educação Científica e Tecnológica em Timor-Leste (Geecite-TL) na UNTL.

Meu trabalho junto ao PQLP em Timor-Leste foi interessante pela minha posição: eu também era cooperante brasileiro e tinha como objetivo trabalhar junto ao PQLP, porém eu não estava dentro do mesmo

---

<sup>1</sup> O Bacharelato é uma modalidade de formação de professores oferecida pelo INFORDEPE. É uma habilitação realizada em período menor que a graduação; no caso, a formação durava no máximo três anos.

programa que os outros cooperantes, logo minhas obrigações e hierarquia de supervisão eram diferentes. Esta condição me deu liberdade para enfrentar e observar os conflitos internos e jogos de poder existentes no programa de um modo diferente ao de um cooperante do PQLP – o que não quer dizer, entretanto, que eu tenha sido imune a eles. Isso me colocou como ouvinte de anseios pessoais, além de preocupações, reclamações, histórias e conquistas dos professores-cooperantes brasileiros em Timor-Leste.

### I. 3. O Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste

O Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP) é fruto de um acordo internacional de cooperação, criado pelo Decreto nº 222 de 19/11/2004, entre Brasil e Timor-Leste que desde 2005 envia professores brasileiros para trabalhar em solo timorense em diferentes áreas do sistema educacional e sociedade timorense. Ao longo de sua história o PQLP se envolveu com docência e formação de professores dos ensinos primário, secundário e superior, com a construção de materiais didáticos e currículos de ensino e orientações de trabalhos acadêmicos. A atuação também abrange outras áreas como cursos de língua portuguesa para a população e funcionários públicos, ou a colaboração com televisão e jornais promovendo a língua portuguesa, fazendo com que o PQLP não se limite a atuações apenas nas esferas do Ministério da Educação de Timor-Leste.

O Programa já passou por diferentes formas ao longo de sua existência, tanto em estrutura interna quanto enfoques de trabalho, podendo ser dividido em dois períodos: o inicial (de 2005 a 2010) e o atual (de 2011 até hoje).

#### **I. 3.1. Período Inicial (2005-2010)**

Neste primeiro estágio, a coordenação e monitoramento das atividades e dos cooperantes eram realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Embaixada Brasileira em Díli. Neste período o PQLP foi se desenvolvendo em quatro projetos: Projeto de Capacitação de Professores da Educação Secundária (PROCAPES); Ensino de Língua Portuguesa Instrumental (ELPI); Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste (PROFEPI); e Pós-Graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (PG-UNTL). Com exceção do último, as atividades eram voltadas aos professores dos Ensinos Primário e

Secundário (equivalentes, respectivamente, ao Ensino Fundamental e Médio brasileiros), oferecendo cursos de formação inicial e em exercício. Tais cursos eram emergenciais, tendo em vista a alta demanda de professores falantes de português e com conhecimentos pedagógicos após vinte e cinco anos de ocupação, e eram denominados Bacharelatos de Emergência.

Para se candidatar a uma bolsa do PQLP, além da nacionalidade brasileira, eram requisitos (BRASIL, 2008, 2009, 2010): (1) licenciatura Plena na área de atuação; (2) experiência docente de três anos; (3) experiência desejável em formação de professores; e (4) domínio de recursos de informática. Estes critérios pouco rigorosos para a seleção de cooperantes, aliados à falta de infraestrutura, trouxeram problemas às missões, não por falta de boa vontade dos brasileiros enviados, mas pelas condições e concepções de trabalho:

as condições de trabalho eram precárias. Não havia internet, materiais para consulta, material didático, biblioteca e muitas vezes energia elétrica. (CASSIANI et al., 2012 p.199)

no enfoque dado ao conhecimento científico escolar, um dos problemas bastante apontados nos relatórios de avaliadores do PROCAPES, reside no fato de grande parte dos cooperantes brasileiros ter se deslocado ao Timor-Leste com uma formação limitante. (...) Além disso, muitas vezes, a formação inicial dos professores brasileiros, ocorria na maioria dos cursos de licenciatura em ciências naturais nos moldes 3+1 de forma a privilegiar os conteúdos das áreas de conhecimento científico e não o conhecimento pedagógico. Nesse sentido, os materiais e práticas destinados a formar professores de Ciências no Timor-Leste muitas vezes se restringiam à apresentação de conteúdos de Física, Química e Biologia e Matemática. (PEREIRA; CASSIANI, 2012 p.7)

A seleção, então, não primava por professores capacitados a ensinar conteúdos, mas por professores que dominavam conteúdos. Como efeito, a formação dos professores timorenses poderia acabar deixando o lado pedagógico como secundário, focando nos conteúdos, reflexo da formação acadêmica dos formadores brasileiros.

Os critérios também facilitavam os conflitos internos e de poder, pois o perfil necessário ao cooperante brasileiro não era apenas de um professor experiente. O longo tempo imerso em outra cultura, o isolamento, a tolerância e a capacidade de adaptação necessários ao cooperante não se manifestavam na seleção. Ainda existiam também problemas quanto a conflitos entre atividades de diferentes cooperações:

Possivelmente, devido ao tempo decorrido entre os entendimentos que se seguiram à missão de especialistas enviada pelo MEC e a ABC (Agência Brasileira de Cooperação) e a assinatura do Memorando [de cooperação], as decisões tomadas já se traduziam em atividades levadas a cabo por outros parceiros de Timor Leste. Do desenvolvimento curricular para o ensino primário se encarregara a UNICEF e a elaboração da Lei de Bases da Educação, iniciada pelos brasileiros estava sendo discutida e revista por especialistas portugueses.

[...]

Deve-se notar, que as línguas oficiais de Timor Leste, por razões histórico-políticas são o Português e o Tétum, de origem local. Todavia, com exceção de portugueses e brasileiros, os demais parceiros na área de educação só falavam inglês. (SOUZA; ALVES, 2008, p. 9)

Utilizando os três trabalhos citados acima (SOUZA; ALVES, 2008; CASSIANI *et al.*, 2012; PEREIRA; CASSIANI, 2012), podemos elencar as consequências destas dificuldades encontradas pelos cooperantes como: (1) conflitos internos ao Programa; (2) dispersão dos cooperantes quanto suas tarefas; (3) distanciamento grande entre cooperantes e administração do projeto; (4) formação conteudista aos timorenses, sem privilegiar áreas pedagógicas; (5) transnacionalização do currículo brasileiro; (6) silenciamento dos desejos timorenses quanto à educação. Os últimos três pontos trazem à tona duas perguntas: onde está a via de mão dupla da cooperação e seriam as cooperações técnicas da educação políticas neocolonialistas?

Todas essas dificuldades não significam, entretanto, que o trabalho não tivesse frutos, ou aspectos positivos. Segundo o Relatório de Atividades PQLP de 2013, entre 2005 e 2012, pelo menos 1880 timorenses foram atendidos pelo Programa, sendo que em 2006 e 2011 não houve missão – no primeiro por uma crise política de Timor-Leste,



no segundo pelas mudanças administrativas após a eleição presidencial brasileira – e não há registro de número de atendidos em 2005.

### **I. 3.2. Período atual (2011-2016)**

Com as questões e problemas levantados em relatórios de atividades dos cooperantes brasileiros, o PQLP começa a passar por mudanças ainda em 2009 com a incorporação da Universidade Federal de Santa Catarina, primeiro com uma assessoria à CAPES até 2011 (BRASIL, 2009b) e, depois, como Coordenadora Acadêmica do Programa, formando um arranjo de responsabilidades entre o Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação, a UFSC e a CAPES (BRASIL, 2011). A partir do edital de 2011, os quatro subprojetos do PQLP (PROCAPES, ELPI, PROFEP e PG-UNTL) foram encerrados porque, ao menos na visão dos órgãos oficiais, acabava a fase emergencial. Com isso, os quatro projetos iniciais foram substituídos pelos Projeto I – Formação de Professores da Educação Básica e Projeto II – Ensino de Língua Portuguesa.

Outras duas mudanças importantes aconteceram seguindo a entrada da UFSC no PQLP: a criação das bolsas de Articulador Pedagógico – que tenta diminuir os conflitos internos, a dispersão dos cooperantes e o distanciamento entre cooperantes e administração – e a construção de pré-requisitos mais específicos para a inscrição dos cooperantes. Os novos pré-requisitos envolvem a elaboração de um plano de trabalho e o cumprimento de uma das seguintes alternativas: (i) ser estudante de pós-graduação nas áreas de trabalho do programa (educação, ensino, linguística, etc.), preferencialmente com 2 anos de experiência docente; (ii) ser docente de Instituição de Ensino Superior com no mínimo 2 anos de experiência em áreas de trabalho do programa; (iii) ser integrante de grupos de pesquisa, com pós-graduação e 2 anos de experiência em ensino, pesquisa e/ou extensão em áreas afins ao programa; (iv) ser professor com experiência em formação de professores; ou (v) ser professor com experiência em ensino de português como língua estrangeira. Por fim, também foram criadas reuniões denominadas de Pré-partida, nos quais aspectos da cultura e história timorenses são trabalhados, e cursos de tétum em Timor-Leste.

Estas alterações tentam resolver os problemas anteriormente observados com relação ao trabalho dos cooperantes. A tese de doutoramento de Pereira (2014), estuda este período de mudança, sinalizando avanços e aponta para possibilidades de trabalho intercultural na formação em exercício de professores timorenses no âmbito do programa e que este novo pensamento está presente nos

discursos dos cooperantes do PQLP. Quanto ao número de timorenses atendidos pelas atividades do programa, seus relatórios de 2013 e 2014 revelam um salto enorme: em 2012 foram 2122 atendidos, enquanto em 2014 foram 4748 – sendo que destes, 3762 foram em atividades de apoio ao ensino superior.

### **I. 3.3. A codocência**

As áreas de atuação dos cooperantes mudaram em consonância às mudanças estruturais. Com o avanço da fase emergencial, o foco principal do PQLP começou a se mover dos Ensinos Primário e Secundário ao Ensino Superior. Esse movimento não significa, contudo, que o Programa tenha abandonado as escolas timorenses ou as atividades de promoção da língua portuguesa na sociedade de Timor-Leste. Tal mudança de escopo aconteceu, talvez, porque a formação de professores em exercício passou a ser realizada nos próprios distritos pela cooperação portuguesa, pondo fim aos grandes deslocamentos e sacrifícios que os professores timorenses tinham de fazer para realizar os cursos na capital, abandonando suas escolas e famílias durante um período relativamente longo de seis meses, em que recebiam apenas 50 dólares ao mês. Alguns relatos dos cooperantes apontam que os professores passaram fome e chegaram a dormir no mato, nos arredores do INFORDEPE, onde aconteciam as formações (LUNARDI, 2014). Assim, as atividades do PQLP começaram a se intensificar dentro da UNTL, a única universidade pública do país.

Neste contexto de aproximação PQLP-UNTL, os cooperantes começaram a realizar a codocência<sup>2</sup>. Apesar da novidade para os brasileiros, esta prática já era realizada pela cooperação portuguesa na UNTL. Entre os cooperantes, a codocência aparece como uma atividade polissêmica; em minhas observações, percebi que não existia consenso de quais eram suas finalidades ou como a mesma deveria ser realizada, todavia sabemos que ela envolveria a participação de um cooperante brasileiro em uma disciplina dada por um professor timorense na Universidade, onde o cooperante deveria contribuir nos planejamentos e atividades da disciplina. O funcionamento desta participação não era claro, fazendo com que algumas perguntas surgissem nas minhas indagações: o papel do cooperante seria o mesmo de um monitor, professor ou orientador do professor timorense? O cooperante deve ministrar aulas? A presença dos brasileiros pode ser prejudicial? Podem

---

<sup>2</sup> A codocência na UNTL já existia no período inicial do PQLP, mas ela se tornou mais comum após as mudanças já referidas do Programa.

os cooperantes brasileiros intimidar os professores timorenses que possuem sua formação acadêmica sem pós-graduação ou domínio do português?

Tais perguntas podem ser aprofundadas a partir de estudos das relações de que Castro-Gómez (2007) e Quijano (2010) chamam de colonialidade do poder e do saber, onde o conhecimento eurocentrado e suas manifestações desacreditam o conhecimento local.

Assim, estaríamos criando dependência, quando observado que alguns professores timorenses abandonavam as turmas de codocência e as deixavam sob controle total dos cooperantes? Quais são as condições de trabalho dos professores timorenses? Como promover a autonomia dos professores timorenses? Nesse contexto, é possível o estabelecimento de codocências envolvendo brasileiros e timorenses em uma via de mão dupla?

O Relatório de Atividades do PQLP em 2013 também comenta sobre esses aspectos:

Já na UNTL, o grande problema vivenciado diz respeito ao trabalho codocente. Não há clareza por parte dos timorenses sobre esse trabalho requisitado por eles mesmos. Muitas vezes sentimos que a presença dos professores nas Faculdades servem como alívio às necessidades dos departamentos e também um recurso que desobriga os professores das disciplinas de se responsabilizarem pelas mesmas. (PQLP/CAPES, 2014, p. 15-16)

Considerando as mudanças de atuação do PQLP, focando cada vez mais a formação acadêmica dos professores, as mudanças estruturais do PQLP com a entrada da UFSC como Coordenadora Acadêmica, bem como as ações de atuações das cooperações internacionais (relacionadas a dádivas, colonialidade, transnacionalização, globalização, etc.) e os relatos orais colhidos em Timor-Leste, temos como problema de pesquisa a seguinte pergunta:

Qual a produção de sentidos sobre codocência e seus possíveis sentidos de colonialidade na UNTL? Além disso, quais são as possíveis formas de lidar com os problemas e práticas pedagógicas realizadas pelos docentes em codocência?

Para realizar a pesquisa temos como objetivo:

Compreender como a transnacionalização, colonialidade e os sentidos de ciência e tecnologia permeiam as relações de codocência na UNTL.

Como objetivos específicos, pretendo:

1. Levantar as condições de produção da prática da codocência no PQLP;
2. Compreender como as línguas de Timor-Leste participam da prática codocente;
3. Analisar como os codocentes brasileiros e timorenses veem seus papéis docentes na codocência;

A partir do cenário levantado, pretendo indicar caminhos para essa temática abordada, ou seja, a codocência nas suas práticas em ciências da natureza na UNTL.

Nesse sentido, no próximo capítulo, “Referenciais Teórico- Metodológicos”, discutirei sobre a Análise de Discurso, que guiará todos os procedimentos teórico-metodológicos dessa pesquisa. Também apresentarei as ferramentas que utilizarei para atingir os objetivos propostos. Ainda nesse capítulo coloco uma revisão bibliográfica sobre a codocência.

No terceiro capítulo “Timor-Leste: Colonização, Ocupação, Liberdade e Línguas”, busco uma breve história do Timor-Leste para situar o leitor na pesquisa. Além disso, analiso como a literatura traz a questão da escolha do tétum e da língua portuguesa como línguas oficiais, a fim de problematizar a aparente linearidade dessa escolha através da colonização.

Já no quarto capítulo, “Timor-Leste e o Mundo: Cooperções, Currículo e Colonialidade” busco me aprofundar no modo como as cooperções internacionais influenciaram as escolhas do governo timorense na política educacional. Nesse capítulo também trato do movimento interfronteiras do currículo no mundo globalizado e de como as influencias coloniais permeiam esse processo. As contribuições das pesquisas que buscam superar essas relações no ensino também estão presentes nessa seção.

O quinto capítulo, como o próprio nome, “Análises” sugere, trata da análise do corpus teórico dessa pesquisa. Primeiro através de uma análise do Projeto Político Pedagógico do PQLP, construído em 2014 e que possui uma seção dedicada à codocência. Depois, apresento os sujeitos entrevistados e, percorrendo suas falas, busco compreender os sentidos sobre codocência.

## II. Referenciais Teórico-Metodológicos

O corpus de uma pesquisa pode ser tratado como uma coletânea de dados e documentos que servem de dados de base para o estudo de um fenômeno. Neste trabalho, distancio-me desta aceção ao me amparar na Análise de Discurso francesa como referencial teórico-metodológico, ou seja, o corpus representa não apenas uma ferramenta ou dados de análise, mas trespassa todo o processo de pesquisa, da concepção do objeto e pergunta, aos subsídios teóricos, formulação de instrumentos de coleta de dados às reflexões finais. Mas também não me encerro na mesma, visto que esta pesquisa está colocada no campo da educação, mais especificamente na formação de professores de ciências da natureza. Assim, este corpus não se limita à visão da AD dos anos 1970, como um “conjunto de enunciados organizados em série, submetidos aos rigorosos procedimentos da linguística” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014), mas se aproxima da proposta de Orlandi (2012, p. 63):

Atualmente, considera-se a melhor maneira de atender à questão da constituição do corpus é construir montagens discursivas que obedecem critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão.

A fim de formular estas montagens discursivas, necessito alçar outros referenciais teóricos e de coleta de informações de auxílio, além de mobilizar conceitos da teoria material do discurso (PÊCHEUX, 2009).

### II. 1. Análise de Discurso

A AD é um campo de estudos que surgiu nos anos 1960 para trabalhar os processos de significação na comunicação, unindo a linguística à sociologia (especialmente ao materialismo histórico) e à psicologia. Para tanto, Michel Pêcheux rompeu com o esquema de comunicação linear tradicional, onde um emissor, ativo, comunica a mensagem em um código de linguagem, ao receptor, passivo, que a capta decodificando-a; o esquema agora trata de interlocutores utilizando uma linguagem, os quais (interlocutores e linguagem) são afetados historicamente e não trabalham de forma sequencial. Dessa forma, a significação – a construção de sentidos – é colocada em um jogo complexo, regido não apenas pela semântica: o material da história é refletido no simbólico da linguagem e o sujeito que interpreta é afetado pelo inconsciente e ideologia. A noção de que o sentido é fixo e

determinado pelo emissor é derrubada, deixando a interpretação em suspenso, as palavras não deixam seu sentido evidente/único aos olhos: a linguagem não é mais vista como transparente. O discurso é tratado, então, como o efeito de sentidos entre interlocutores, não como “fala” do esquema dicotômico língua/fala saussuriano (ORLANDI, 2012).

O objetivo deste recorte de disciplinas não é “se instituir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos” (PÊCHEUX, 2012, p. 291) ou “atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado” (ORLANDI, 2012, p. 17), mas de perguntar *como* o texto<sup>3</sup> significa, retirando a neutralidade das interpretações e a evidência de único sentido, ou seja, compreender os limites da interpretação, seus mecanismos, os gestos de interpretação dos sujeitos.

Para conseguir evidenciar estes processos de significação, a AD trabalha como uma série de conceitos de funcionamento da linguagem. Estes conceitos, chamados por Orlandi (2012) de *dispositivo teórico de interpretação*, não devem ser confundidos com categorias: sua existência é inerente ao funcionamento da linguagem e não são excludentes, não são também criadas *a priori* pelo analista, mas é seu dever que “de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões” (ORLANDI, *ibid.*, p. 27).

## II. 1.1. Condições de produção e Interdiscurso

A mudança do esquema de comunicação dita anteriormente evidencia que a relação entre sujeito e situação é constitutiva da significação. Estas relações com o não linguístico são chamadas de condições de produção do discurso. Orlandi (2012) acrescenta que as condições de produção podem ser consideradas em sentido amplo e estrito. O sentido estrito compreende a situação de comunicação, o contexto imediato de produção, que caracteriza o “quem” e “onde”, enquanto as condições amplas compreendem o contexto sócio-histórico e ideológico da produção discursiva. Entretanto, a memória também é constitutiva da significação.

O que já foi dito e *significado* antes é parte do nosso dizer. Nós não inauguramos palavras, usamos sempre algo já-dito, inserido na história. Esta memória discursiva, onde “o que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, *ibid.*, p. 32) é

---

<sup>3</sup> Em AD, *texto* não significa apenas palavra escrita, mas os artefatos atravessados pelo simbólico da linguagem: entrevistas, propagandas, imagens, audiovisuais, placas, cartazes, diários, narrativas, grafites, etc. são considerados textos.

tratado na AD como o interdiscurso. Charaudeau e Maingueneau (2014) colocam que a relação entre discurso e interdiscurso é a mesma que entre texto e intertexto, há uma longa cadeia de discursos que se interconectam historicamente e participam dos processos de atribuição de sentidos.

Ao escolher trabalhar com aspectos de colonialidade e relações de poder na formação de professores em Timor-Leste, utilizando a AD, fica evidente que processos históricos devem ser explicitados para entender sua significação e sua presença nos discursos sobre a colaboração entre professores timorenses e brasileiros. Logo, entender os discursos que circulam sobre a história de colonização e ocupação, bem como da língua – indissociável na luta por poder – e das cooperações educacionais são necessários para compreender a significação dos textos que serão analisados. Por isso dedico o terceiro capítulo para trabalhar, ainda que brevemente, como duas potências (Portugal e Indonésia) se relacionaram colonialmente com Timor: suas políticas educacionais e de poder, além de como a história as trata. Assim, também tento perceber como que a língua portuguesa foi retratada durante a restauração da independência e desnaturalizar a escolha do português e tétum como línguas oficiais em um esquema linear metrópole-colônia.

Outro ponto que busco é discutir a neutralidade das cooperações internacionais na educação, especialmente no caso timorense. Para tanto, no quarto capítulo busco evidenciar como as relações de cooperação internacional no contexto timorense são retratadas. No mesmo capítulo, ainda, busco perceber como as relações de colonialidade são presentes na educação, em especial no ensino de ciências. Através desse levantamento, será possível construir relações entre a codocência e o contexto amplo de cooperação internacional e o contexto estrito de formação de professores na UNTL.

## **II. 1.2. Formação discursiva**

Por hora só abordarei aqui mais um conceito chave para este trabalho, os demais serão colocados quando a articulação teoria-prática for mais evidente. A formação discursiva é fundamental, pois é nela que os sentidos se inscrevem, impedindo que a significação fique ao Deus-dará, em um vale-tudo, o que impediria a própria comunicação. A formação discursiva envolve a região do interdiscurso mobilizada, o encadeamento ideológico (das posições e conjunturas sócio-históricas) e de discursos que evidenciam o que pode e deve ser dito. As formações discursivas são múltiplas e heterogêneas, sendo impossível estabelecer

uma *pureza* do discurso, mas é possível evidenciar o encadeamento interdiscursivo que caracteriza a significação. É a partir disto que conseguimos compreender os diferentes significados de uma mesma palavra dita por diferentes sujeitos, como, por exemplo, a palavra “terra” pra um astrofísico, geólogo, agricultor, integrante do MST e um latifundiário (ORLANDI, 2012). Desta maneira, evidenciar as formações discursivas nas quais o dito se insere é tarefa essencial do analista em seu trabalho.

## II. 2. Os caminhos de pesquisa

Para captar os discursos sobre a codocência em ciências da natureza na UNTL, serão abordadas duas estratégias: a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do PQLP, produzido em 2014 por cooperantes e coordenação acadêmica, e entrevistas com cooperantes brasileiros do PQLP e professores timorenses da UNTL envolvidos em codocência entre 2013 e primeiro semestre de 2015. As duas fontes diferentes apontarão para as relações entre diretrizes e objetivos institucionais e a prática dos cooperantes.

### II. 2.1. A análise do Projeto Político Pedagógico

O PPP do PQLP será analisado nesta pesquisa por trazer tanto diretrizes quanto referenciais teóricos e metodológicos para a realização da codocência, para o ensino de ciências da natureza e para a formação de professores. Outro ponto importante é que a recente elaboração desse documento faz com que este seja um espaço importante para perceber como os cooperantes percebem seu trabalho. Essa percepção interna se distancia dos documentos produzidos por órgãos nacionais como os acordos de cooperação e seus ajustes complementares, ao se aproximar da interpretação e intervenção concreta dos cooperantes sobre suas ações em Timor-Leste. Essa aproximação faz do estudo destes documentos interessantes, pois “fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (SHIROMA *et al.*, 2005, p. 429)

Desse modo, os documentos da área de educação apresentam contradições em sua formulação e enunciação, devido à grande quantidade de discursos distintos presentes nos documentos oficiais e políticas educacionais. Consequentemente, as autoras colocam que os textos devem “ser lidos *com* e *contra* outros” (SHIROMA, *et al.*, p. 432), a fim de perceber as intenções e relações políticas entre os mesmos.



Entretanto é preciso salientar que esses documentos não são recebidos de maneira linear. Os textos são lidos, interpretados e implementados em uma relação subjetiva leitor-autor (SHIROMA, *et al.*, 2005). Ao analisar questões curriculares, Apple (1989) aponta esse problema, enfatizando que “atores conscientes, racionais e bem intencionados” (p. 30) podem construir efeitos ideologicamente contraditórios, devido aos vínculos com instituições culturais e políticas, formando relações complexas de reprodução e ruptura. Por isso, a análise documental deve ser cuidadosa ao apontar efeitos de sentido e interpretações únicas.

Consequentemente, também farei valer do arcabouço teórico-metodológico da AD, através das propostas de Orlandi (2012). Para esta autora, o trabalho de análise visa atravessar a superfície linguística do texto para a visão discursiva do mesmo. Nesse processo, o analista deve perceber o texto além de sua materialidade, buscando as relações de sentidos, o interdiscurso e os esquecimentos, para desfazer a ilusão de transparência da linguagem. Dessa forma, as formações discursivas podem ser vislumbradas, pela relação do dito com o não-dito e outros discursos. Com as formações discursivas abordadas, conseguimos, então, perceber as formações ideológicas, as possibilidades do dizer no discurso.

## **II. 2.2 Entrevistas**

As entrevistas serão semiestruturadas e gravadas, com permissão do sujeito, dando liberdade e conforto à fala dos sujeitos de pesquisa, a fim de que usem sua própria voz, não um discurso encenado. Para isto, presto atenção às recomendações de Lüdke; André (1986), que afirmam que a entrevista “ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador” (p. 36). Como não houve a abertura de edital para o PQLP no tempo hábil da pesquisa, as entrevistas foram realizadas tanto pessoalmente, quanto utilizando o software Skype.

As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos sujeitos, para facilitar a análise. Concordando com Pereira (2014), optei por não apresentar a transcrição integral das entrevistas. Ainda em consonância com essa autora, escolhi seguir a construção da análise através de seus três passos:

- 1) Audição das entrevistas por repetidas vezes (cerca de cinco para cada entrevista);
- 2) Definição de constructos, a partir de trechos interessantes de cada bloco das entrevistas;
- 3) Definição de outros

trechos relevantes, de acordo com esses constructos, a serem destacados, transcritos e então analisados. (PEREIRA, 2014, p. 136)

Nesta pesquisa, os constructos serão aspectos destacados para a análise construídas a partir da relação entre objetivos da pesquisa e discursos dos sujeitos.

Dentro das pesquisas com AD, um dos mais importantes conceitos que devem ser mobilizados, especialmente na utilização de entrevistas, são as *relações de produção*. Segundo Orlandi (2012), as relações de produção não são reais, mas projeções feitas pelo sujeito discursivo. Essas relações são divididas em relações de sentidos, de forças e a antecipação. A relação de sentidos trabalha com a continuidade dos discursos passados e futuros, ou seja, todo dizer está ligado a uma longa cadeia de dizeres, não tendo um ponto final que o encerre, ou seja, na entrevista, os dizeres do entrevistado se cruzam com outros dizeres, inclusive de outros sujeitos. Por outro lado, a antecipação relaciona a capacidade do sujeito em experimentar os sentidos de sua fala no outro, de maneira que o sujeito se coloca no lugar do outro e imagina como sua fala produziria significado no outro. Em pesquisas com entrevistas, Flôr e Cassiani argumentam que:

Ao assumir o papel de analista diante de entrevistas, o pesquisador precisa estar atento à ocorrência do mecanismo de antecipação, pois as falas dos entrevistados estão perpassadas por suas expectativas. Ao se expressar em uma situação de entrevista, o sujeito tende a antecipar o que o entrevistador quer ouvir sobre determinado tema e isso aparece em sua fala. É papel do analista então conhecer este mecanismo e considerá-lo no momento da análise (FLÔR; CASSIANI, 2008, p.12)

O pesquisador deve considerar este mecanismo não apenas ao analisar a entrevista, mas também ao construí-la, para dar confiança ao entrevistado em se expressar com franqueza e com a própria voz.

Por fim, a relação de forças, que está ligada ao mecanismo de antecipação, também se mostra relevante no trabalho de entrevista. Como nossa sociedade funciona de maneira hierarquizada, a posição de onde o sujeito fala é importante na significação de sua fala. A fala de um padre, por exemplo, tem um lugar social diferente, e mais elevado, que a dos seus fiéis, fazendo seu discurso ter um peso mais elevado nos seus ouvintes (ORLANDI, 2012). O mesmo acontece na fala de um pesquisador-doutor em educação em relação a um professor de ensino público com apenas sua licenciatura. Este “peso” diferente pode

intimidar ou moldar a fala do entrevistado, de modo semelhante à antecipação.

Para perceber o funcionamento destas relações, Flôr e Cassiani (2008) demonstram que é preciso perceber as condições de produção dos discursos dos entrevistados, pois em sua pesquisa “permitiram o acesso aos posicionamentos que os entrevistados assumiram em suas falas, auxiliando a compreensão das mesmas” (p. 14). Para tanto, as pesquisadoras começaram suas entrevistas não pelo foco de pesquisa (relacionado à história da ciência no ensino fundamental), mas por perguntas secundárias que demonstravam as concepções de educação e de trabalho docente dos entrevistados e deixavam o ambiente menos formal, para depois realizar as perguntas relacionadas ao problema de pesquisa. Assim, o analista também consegue perceber quando o entrevistado está confortável e quando ele muda seu linguajar por se mostrar incomodado. Pensando na AD, podemos dizer que a entrevista não é apenas um método que recolhe fatos através da fala, mas utiliza o dizer da entrevista como uma abertura do simbólico, de escuta às formações discursivas que constituem os sentidos da prática social dos sujeitos.

### II. 2.2.1. Roteiro de Entrevistas

A seguir está o roteiro base para a realização das entrevistas. Ao lado do tópico-pergunta, reforçando, aqui, que as entrevistas são semiestruturadas, está a relação da pergunta com os objetivos do trabalho.

#### **Roteiro de entrevista com professor timorense**

	<b>Tópico</b>	<b>Relação aos objetivos</b>
1.	Formação inicial (aspectos gerais do entrevistado: idade, onde estudou, em que língua estudou, área em que atua, área que mais gosta de lecionar)	<i>Condições de produção estritas</i>
2.	Como são as condições do professor a UNTL (carga horária, número de turmas/alunos, tempo para pesquisa e orientação de alunos, salário)	<i>Condições de produção estritas</i>
3.	O que é codocência	<i>Sentidos de codocência</i>

- |     |  |  |
|-----|--|--|
| 4.  | Qual a necessidade da codocência   | <i>Sentidos de codocência</i>                                  |
| 5.  | Quem decide se haverá codocência   | <i>Condições de produção estritas</i>                          |
| 6.  | Como a codocência surgiu no departamento ou UNTL                                 | <i>Condições de produção estritas</i>                          |
| 7.  | Papel do professor brasileiro/estrangeiro e do professor timorense na codocência | <i>Percepções de funcionamento da codocência e de educação</i> |
| 8.  | Diferenças entre a codocência realizada junto aos portugueses ou aos brasileiros | <i>Relações de globalização, transnacionalização, etc.</i>     |
| 9.  | Aprendizado dos professores estrangeiros na codocência                           | <i>Relações de globalização, transnacionalização, etc.</i>     |
| 10. | Como a codocência influencia na formação do professor timorense                  | <i>Relações de globalização, transnacionalização, etc.</i>     |
| 11. | Como a Língua influencia a codocência  | <i>Relações de globalização, transnacionalização, etc.</i>     |
| 12. | Conte uma História de sucesso com codocência                                     | <i>Percepções de funcionamento da codocência e de educação</i> |
| 13. | História de não sucesso com codocência   | <i>Percepções de funcionamento da codocência e de educação</i> |
| 14. | Sugestões ao sistema de codocência   | <i>Indicação de caminhos</i>                                   |

## Roteiro de entrevista com cooperante brasileiro

<b>Tópico</b>	<b>Relação aos objetivos</b>
1. Formação inicial (aspectos gerais do entrevistado: idade, onde estudou, em que língua estudou, área em que atua, área que mais gosta de lecionar)	<i>Condições de produção estritas</i>
2. Como (motivos) foi para o Timor-Leste	<i>Significações do trabalho do cooperante</i>
3. Como você entrou na codocência	<i>Significações do trabalho do cooperante</i>
4. Discussões sobre codocência no PPP	<i>Condições de produção estritas</i>
5. Preparação/planejamento/formação no PQLP antes de acontecer a codocência	<i>Condições de produção estritas</i>
6. Papel do professor brasileiro e timorense na codocência	<i>Percepções de funcionamento da codocência e de educação</i>
7. Importância da codocência na formação do par pedagógico	<i>Sentidos de codocência</i>
8. Como a língua influencia a codocência	<i>Relações de globalização, transnacionalização, etc.</i>
9. História de sucesso em codocência	<i>Percepções de funcionamento da codocência e de educação</i>
10. História de não sucesso	<i>Percepções de funcionamento da codocência e de educação</i>
11. Seu aprendizado com a codocência	<i>Relações de globalização, transnacionalização, etc.</i>
12. Sugestões ao sistema de codocência	<i>Indicação de caminhos</i>

### II. 3. Uma revisão sobre a docência

No cotidiano escolar é muito comum observar os professores trabalhando sozinhos, seja em sala de aula com os alunos, seja planejando aulas ou corrigindo atividades. Esta rotina está presente em nossas culturas docentes, mesmo que existam resistências. Segundo Hargreaves (1998) a colaboração, isolamento e solidão na docência são resultados de relações complexas dos professores com seus colegas, com a administração escolar, com seus próprios desejos e necessidades e com a história. O autor continua:

Em geral, estas várias culturas fornecem um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo. Neste sentido, as culturas do ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos. (HARGREAVES, 1998, p. 185)

Seguindo este raciocínio, Hargreaves (1998) sustenta que podemos observar quatro materializações da cultura nas práticas docentes: (i) Individualismo; (ii) Colaboração; (iii) Colegialidade Artificial e (iv) Balcanização.

Analisando o Individualismo, Hargreaves (1998) percebe que os sentidos, causas e consequências do trabalho individual são múltiplos e não necessariamente ruins. O autor relaciona publicações (*tradicionais*) em que o trabalho individual do professor é colocado como oriundo da insegurança, ansiedade ou arrogância do professor, colocando o individualismo como uma característica puramente psicológica, enquanto em outras publicações (*reformuladas*) aparecem as causas ecológicas: a estrutura física da escola, a carga horária, a carga de afazeres, etc. e reconhece que os fatores psicológicos e ecológicos não atuam sozinhos. Por fim, Hargreaves também assume que o trabalho solitário e individual é necessário e saudável nas doses certas, pois estimula a criatividade e a autonomia do professor, ou seja, não pode ser combatida como uma “heresia” docente.

Para este mesmo autor, as culturas de Colaboração surgem de relações conjuntas de trabalho que tendem a ser: espontâneas, apoiadas ou facilitadas pela administração, mas sustentadas pelos professores; voluntárias, não surgem de constrangimentos ou coerções; orientadas para o desenvolvimento de iniciativas próprias ou externas; difundidas

no tempo e espaço, não seguindo calendário ou programação rígida; e imprevisíveis em seus resultados.

Tais tendências se opõem à forma chamada Colegialidade Artificial que é descrita por Hargreaves (idem) como tendo as seguintes tendências: regulada administrativamente, surge das exigências administrativas, não da iniciativa docente; compulsiva, os professores são coagidos pela administração através de castigos e recompensas a trabalhar em equipe; orientada para a implementação de programas vindos *de cima*, sem a visão comunitária da escola; fixas no tempo e espaço; e com resultados previsíveis geridos pela administração.

Finalmente, a forma de cultura Balcanizada reflete um trabalho colaborativo que divide os professores. Esta forma surge da divisão do corpo docente em grupos, relacionados a departamentos, disciplinas, áreas do conhecimento, resultando em desequilíbrios de poder e status que impossibilitam a chegada em acordos comuns quanto a questões de boas condições de trabalho e obtenção de recursos, dividindo os docentes entre *vencedores* e *vencidos*. Hargreaves elenca como tendência desta forma: a permeabilidade baixa, os professores, geralmente, participam de apenas um grupo, onde sua aprendizagem profissional se dá; compartilhando paradigmas de ensino; permanência elevada dos docentes em um grupo, formando um coletivo estável; identificação pessoal de visões de ensino, políticas, de avaliação e aprendizagem entre os membros; e compleição política, ou seja, os membros participam de jogos de poder com interesses particulares de grupo.

Ainda que as formas e tendências descritas por Hargreaves (1998) tenham sido criadas a partir de estudos feitos nos EUA e Canadá, onde o sistema educacional é estruturado em disciplinas curriculares obrigatórias e não obrigatórias e o corpo docente é dividido em departamentos (de ciências, língua inglesa, biologia, etc.), suas contribuições podem ser utilizadas no contexto brasileiro e dos bolsistas do PQLP em Timor-Leste e da relação de codocência.

A escolha do trabalho colaborativo em codocência e o modo como esta funciona na UNTL pode estar relacionada a duas destas formas da cultura docente, a Colaboração e a Colegialidade Artificial. Saber quais das tendências descritas por Hargreaves acontecem na codocência entre bolsistas brasileiros e professores timorenses pode auxiliar na percepção dos efeitos dessa prática na formação em exercício dos docentes.

Durante observações realizadas em Timor-Leste, surgiram evidências da forma balcanizada de cooperação dentro do PQLP, com os

cooperantes polarizados entorno dos cargos de articulação. Estas evidências surgiram na organização de simpósios e seus grupos de trabalho, decisões sobre continuidade de ações de professores e até de isolamento em unidades educacionais para manter o mínimo de contato com o grupo *rival*. Classificar, porém, toda a cooperação e todas as relações internas ao PQLP como balcanizadas não seria real.

Conflitos internos no programa não são novos e já foram relatados, podendo ser explicados através do isolamento dos bolsistas, que vivem em Timor-Leste por até um ano, longe da família e amigos, imersos em uma cultura estrangeira (SOUZA; ALVES, 2009; CASSIANI *et al.*, 2012). Contudo, a polarização em grupos também é influenciada pela própria experiência dos cooperantes no Brasil, onde, nos sistemas públicos, a colaboração é várias vezes impossibilitada por condições de trabalho como contratos temporários que fazem professores pularem de escola em escola a cada ano letivo; carga horária extrema; carência de docentes; e não existência de infraestrutura física para encontros de trabalho. Tais características culturais da docência brasileira podem jogar com o trabalho em parceria aos professores da UNTL, influenciando a construção de sentidos e expectativas do trabalho em codocência através da materialização do imaginário e interdiscurso nas práticas docentes.

### II. 3.1. O que seria a codocência?

Pensando nessas formas de percepção do trabalho colaborativo entre professores, podemos perceber que o trabalho em conjunto não é comum na cultura docente brasileira. Para compreender os sentidos que circulam sobre a codocência é preciso saber também como esta prática circula na literatura. Um dos entraves para a sua compreensão é a dificuldade de encontrar literatura brasileira sobre codocência.

Buscando no Portal de Periódicos da Capes<sup>4</sup>, a busca por artigos revisados por pares, publicados após 1990, com as palavras-chaves “codocência”, “co-docência”, “docência+compartilhada”, “docência+colaborativa” ou “docência+equipe” não apresentou resultados relacionados à essa dissertação. Na plataforma SciELO.br<sup>5</sup>, as mesmas palavras chaves também apresentaram os mesmos resultados. Entretanto, na plataforma de língua inglesa ERIC<sup>6</sup>, os resultados para artigos revisados por pares e com o artigo completo disponível para “co-

<sup>4</sup> <http://periodicos.capes.gov.br/> (acesso em 28/01/2015)

<sup>5</sup> [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso) (acesso em 28/01/2015)

<sup>6</sup> <http://eric.ed.gov/> (acesso em 28/01/15)



teaching” e “team teaching” apresentaram, ao todo 18 artigos com relação à dissertação. Artigos considerados relacionados a este trabalho trabalhavam com formação de professores e ensino superior (Tabela 1).

Em sua tese, Tractenberg (2011) realizou uma extensa revisão bibliográfica em periódicos internacionais sobre o ensino colaborativo e também se deparou com o problema da polissemia destas práticas:

Em suma, às vezes um mesmo termo ou expressão [...] é utilizado por diferentes autores para expressar conceitos diferentes, relativos a contextos e processos educacionais diferentes. Em outras situações diversos termos acabam sendo utilizados para expressar a mesma ideia. [...] Além da confusão, alguns termos são vagos e não são poucos os autores que adotam esta ou aquela expressão sem defini-la claramente em seus trabalhos. (TRACTENBERG, 2011, p. 139)

**Tabela 1:** Resultados da revisão bibliográfica sobre codocência nos portais da Capes, SciELO.br e ERIC

Palavra Chave	Portal Capes		SciELO.br		ERIC	
	Tot al	Relacion ados	Tot al	Relacion ados	Total	Relaci onados
Codocência	1	0	0	0	-	-
Co-docência	56 7	0	0	0	-	-
Docência+compa rtilhada	4	0	5	0	-	-
Docência+colabo rativa	0	0	8	0	-	-
Docência+equipe	0	0	0	0	-	-
Co-teaching	-	-	-	-	42	12
Team teaching	-	-	-	-	353	6

Os termos encontrados que designavam de alguma forma a presença de mais de um professor em sala de aula trabalhando colaborativamente foram *team teaching* (ensino em equipe), *interdisciplinary team teaching* (ensino interdisciplinar em equipe), *cooperative teaching* (ensino cooperativo) e *co-teaching* (co-ensino),

sendo este último mais relacionado à educação especial (TRACTENBERG, 2011). Vale enfatizar a utilização do termo “co-ensino”, não o termo “codocência” utilizado em Timor-Leste por influência lusitana. Este deslocamento de nomes e a relação do co-ensino com a educação especial, podem formar pontos de deriva de sentidos junto à memória discursiva dos sujeitos que significam suas práticas. Apesar disso, trataremos “co-ensino” e “codocência” como sinônimos.

Quanto aos conceitos, podemos evidenciar dois trabalhos que o trazem: o primeiro, escrito nos EUA e voltado ao ensino superior refere-se ao *co-teaching* como “um método de instrução que junta dois professores de status igual para criar uma comunidade de aprendizado com planejamento, instrução e avaliação de estudantes compartilhados” (CHANMUGAN; GERLACH, 2013, p. 110); o segundo, escrito em Portugal e voltado ao ensino básico enuncia que:

Por regime de co-docência entende-se a leccionação de aulas em par pedagógico constituído por um professor de Ciências Naturais e outro de Ciências Físico-Químicas, salvaguardando-se, no entanto, a preservação dos interesses de cada disciplina. (ABELHA et al., 2008, p. 3)

As duas definições trazem questões interessantes. O trabalho de Abelha e colaboradores (2008), aliado à dissertação de Ferreira (2006), demonstram que em Portugal há uma proximidade entre a prática de codocência e a reorganização curricular do ensino básico daquele país. Na organização curricular lusitana, diferentemente da brasileira, duas disciplinas *de ciências* são lecionadas nos anos finais do ensino básico: Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, com professores de formação específica para cada disciplina (FERREIRA, 2006). As Orientações Curriculares lusitanas reorganizadas em 2001 pedem o “desenvolvimento de trabalho colaborativo docente recorrendo ao regime de co-docência na leccionação das disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, uma vez que promove a interdisciplinaridade” (ABELHA, et al., 2008, p.3) e tal orientação não existe, segundo Ferreira (2006), para o trabalho com as demais disciplinas do currículo. Tais práticas colaborativas também não eram comuns nas escolas portuguesas na época em que Ferreira conduziu sua pesquisa e, quando era realizada, não ocorria durante todo o semestre/ano letivo, mas apenas em temas que os professores das disciplinas achavam necessário ou conveniente.

A forma como a codocência acontece em sala de aula ainda pode ser organizada, para Tractenberg (2011), em tipologias. Essa esquematização demonstra a variedade e complexidade do trabalho dos professores. Exemplos de tipologias estão sistematizadas no Quadro 1.

Com essas tipologias é possível notar que a compreensão das atividades dos professores em codocência é muito ampla. Os dez *tipos* de codocência apresentados nessas tipologias não possuem uma graduação de qualidade em direção a um tipo *perfeito* de codocência, mas apresentam todos esses tipos como diferentes atividades da codocência, sem haver um tipo superior ou uma hierarquia. Dessa forma, podemos perceber a amplitude e complexidade dessa prática docente.

Quanto ao trabalho dos professores codocentes, analisando artigos sobre o tema (YORK-BARR *et al.*, 2004; FERREIRA, 2006; ABELHA *et al.*, 2008; GRAZIANO; NAVARRETE, 2012; CHANMUGAN; GERLACH, 2013), algumas recomendações dadas aos professores são: (i) tempo de preparo diferenciado, visto que apesar da divisão de trabalho, a prática requer, além do planejamento de aulas, negociações de conteúdos que serão incluídos na disciplina, métodos de avaliação, cronograma; (ii) remoção de barreiras institucionais, tanto em nível de maleabilidade curricular, quanto a aspectos burocráticos como questões de horas-aula ou reconhecimento oficial de múltiplos professores ministrando uma disciplina; (iii) não obrigatoriedade da codocência a fim de respeitar os desejos dos professores; (iv) empatia entre o par de professores, formando um relacionamento de coleguismo e franca comunicação, negociando poder e visões epistemológicas.

Já sobre às finalidades da codocência, existem duas formações discursivas existentes nestes trabalhos. Nas obras portuguesas (FERREIRA, 2006; ABELHA *et al.*, 2008) a prática da codocência surge para interligar duas disciplinas distintas e resolver o problema da alienação das disciplinas curriculares, gerando a interdisciplinaridade, com a finalidade de melhorar a qualidade educacional. Nestes trabalhos, a formação em exercício dos professores em colaboração é tratada apenas *en passant*, ao contrário dos demais trabalhos (YORK-BARR *et al.*, 2004; GRAZIANO; NAVARRETE, 2012; CHANMUGAN; GERLACH, 2013), onde a diversidade epistemológica, disciplinar e renovação curricular são tratados explicitamente como formação em exercício. Desta maneira, podemos delimitar as duas formações discursivas: na amparada pelo trabalhos portugueses, há o *discurso da codocência para a interdisciplinaridade*, onde a interdisciplinaridade aparece como finalidade da codocência, deixando a formação dos

professores em segundo plano; no *discurso da formação*, a interdisciplinaridade na codocência aparece como meio de formação em exercício do par docente, não apenas como produto final.

<b>Tipologia de Friend <i>et al.</i> (1995)</b>		<b>Tipologia de Villa <i>et al.</i> (2008)*</b>
Um leciona, outro observa	O planejamento é conjunto, mas apenas um professor leciona a aula, enquanto o outro coleta informações.	Co-ensino apoiador Quando um educador assume a liderança das atividades enquanto o outro circula entre os estudantes oferecendo apoio individualizado.
Um leciona, outro auxilia	Enquanto um professor leciona, o outro auxilia o aluno sem interromper o outro professor.	Co-ensino paralelo Quando os educadores ensinam diferentes grupos de alunos, ao mesmo tempo.
Ensino paralelo	Professores dividem a classe e ensinam o mesmo conteúdo separadamente.	Co-ensino complementar Quando um educador complementa o ensino de outro, por exemplo, tomando notas do que o outro fala ou parafraseando-o.
Ensino em estações	Professores dividem conteúdo e alunos, enquanto estes circulam por estações de trabalho.	Ensino em equipe Quando os dois educadores compartilham a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar juntos os alunos do curso.
Ensino alternado	Um professor assume grupo maior, enquanto outro trabalha com grupo pequeno.	
Ensino em equipe	Ensino simultâneo, com revezamento de papéis.	

**Quadro 1:** Tipologias de codocência. \*retirado de Tractenberg (2011).

Os sentidos da prática da codocência na UNTL podem estar influenciados pelo discurso fundador: a prática foi implementada por cooperantes portugueses que assumiram aulas naquela universidade, cooperantes estes que chegaram à UNTL na mesma época da reorganização curricular portuguesa. Esta questão, entretanto, só pode ser respondida através da pesquisa.

### **II. 3.2. Codocência entre culturas**

O “discurso da empatia” entre os professores como necessária ao bom andamento da parceria silenciam (ORLANDI, 2013) aspectos culturais, traço ao qual Hargreaves (1998) passa rapidamente. Embasados na Teoria Crítica de Raça e em experiências de ensino de inglês como segundo idioma (para falantes nativos de espanhol) nos EUA, Bangou e Austin (2011) colocam a questão de raça e cultura na relação entre o par pedagógico da codocência em evidência.

Segundo os autores, questões raciais e culturais tendem a ser ignoradas pelo par docente para criar harmonia no trabalho, ao evitar zonas polêmicas de diferenças culturais. Além disso, as posições simbólicas ocupadas pelos professores codocentes perante a turma podem ser deslocadas de acordo com a preferência e uso da língua de instrução, assim como as diferenças de poder entre professores de status diferentes na universidade perante o currículo da disciplina/curso.

De acordo com a língua utilizada preferencialmente ou de seu domínio, um professor pode ter seu papel docente deslocado para a condição de aprendiz. Esse deslocamento decorrido da língua pode ocorrer independentemente do domínio do conteúdo programático do curso/disciplina pelo professor. Assim, o discurso, comum em Timor-Leste e no Brasil, de o domínio dos conteúdos faz um bom professor é abalado por questões linguísticas.

Ou seja, a questão do “status igual” entre os docentes (CHANMUGAN; GERLACH, 2013) deve ser revista aqui, observando a distribuição de poder inerente à questão linguística, pensando no par docente formado por professores timorenses com brasileiros ou portugueses, estes nativos da língua de instrução formal (a língua portuguesa), aquele alfabetizado em *bahasa* indonésio, fluente em línguas maternas timorenses e que deve lecionar em português.

### III. Timor-Leste: Colonização, Ocupação, Liberdade e Línguas

Para a construção dessa pesquisa, assim como posicionar o leitor, é necessário trazer a história de Timor-Leste, e discutir, também, como a língua portuguesa se tornou um dos idiomas oficiais de Timor-Leste. Por isso, nesse capítulo, trago um breve histórico de Timor-Leste e algumas das discussões que permearam a escolha do tétum e português como línguas oficiais do país.

A República Democrática de Timor Lorosa'e (RDTL), ou simplesmente Timor-Leste, é um dos países que mais recentemente teve sua independência, após uma longa história de conflitos e conquistas. O país ocupa a parte oriental da Ilha de Timor, no sudoeste asiático, região de limite entre o Oceano Índico e Pacífico (Figura 1), e foi inicialmente colonizado por portugueses que lá aportaram nas primeiras décadas do século XVI.



**Figura 1:** Localização de Timor-Leste no globo. Fonte: East Timor. Wikipedia, the free encyclopedia. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/East\\_Timor](https://en.wikipedia.org/wiki/East_Timor) (Acesso em 15/01/2016).

#### III. 1. Colonização portuguesa

Antes da chegada dos portugueses, a Ilha de Timor já era habitada por povos originários da região melanésia, Austrália e da Ásia, que se estabeleceram na região há dezenas de milhares de anos. Ainda antes do contato com portugueses, a população da Ilha possuía relações de troca com outros navegadores, notadamente os chineses, povos árabes e muçulmanos. No momento em que os portugueses aportaram em Timor, encontraram uma sociedade dividida em reinos tradicionais hierarquizados – onde as autoridades políticas são chamadas *liurai* -,

mas com traços culturais comuns nos cultos ao divino, canto, arte, pesca e caça.

Nos primeiros anos de contato entre portugueses e timorenses, ainda no século XVI, não havia uma relação de colonização bem estabelecida, o interesse português centrava-se na extração do sândalo, de maneira semelhante com o que ocorreu com o pau-brasil na Terra de Santa Cruz. Da mesma maneira que aconteceu com o pau-brasil no hoje território brasileiro, a exploração predatória do sândalo fez a população dessa árvore declinar vertiginosamente, acarretando a falta de interesse econômico português na região. Contudo, ainda havia a presença de missionários católicos e de alianças entre portugueses e líderes locais. Este período não foi de todo pacífico, sendo marcado por disputas com holandeses, que também começavam a ocupar a região, e também formavam alianças com outros líderes; estes conflitos ficam evidenciados em tratados de divisão e troca de territórios na região: a configuração atual do território de Timor-Leste só se consolidou em 1915. Neste período inicial da ocupação, Timor não era considerado um porto estratégico de abastecimento, tal qual Macau ou Malaca, mas apenas um posto de comércio (FEIJÓ, 2008).

A presença portuguesa começa a se intensificar somente no século XVIII, quando, em 1702, Timor passou a ter um governante residente em Lifau – no atual enclave de Oecusse, propiciando uma maior organização colonial do território que começa a ser chamado de Timor Português, já que a Ilha de Timor não era nem citada como posse ultramarina em 1681 (CASTRO, 2012). O estabelecimento da colônia ainda sofreu instabilidades até a mudança da sede administrativa para Díli em 1769. Somente na segunda onda colonialista europeia, impulsionada pela Conferência de Berlim<sup>7</sup> (1884-85), que os investimentos portugueses começam a se intensificar em Timor Português, a fim de assegurar o domínio de seus territórios:

a colonização portuguesa assume uma nova forma com as campanhas levadas a cabo pelo governador Celestino da Silva (1894-1908), abandonando-se a forma de “protectorado” de diferentes reinos para impor uma presença militar portuguesa bem como fomentar o estabelecimento de colonos europeus. (FEIJÓ, 2008, p. 147)

---

<sup>7</sup> A Conferência de Berlim marcou a segunda onda colonial europeia, reorganizando territórios na África e Ásia, acordando que a posse da colônia dependia de uma ocupação efetiva (tratados com líderes locais, presença militar, etc.). Para cumprir esta ocupação efetiva, Portugal realizou suas Campanhas de Conquista e Pacificação em suas colônias.

Estas estratégias foram acompanhadas de tributações, as quais geraram descontentamentos e revoltas nos primeiros anos do século XX, como a Revolta de Manufahi (1911-12), onde o *liurai* de Manufahi, D. Boaventura da Costa Sottomayor, comandou um levante contra a presença portuguesa. Durante este período entre a instauração da Primeira República (1910-1926), Ditaduras (1926-1933) e Estado Novo (1933-1974) em Portugal que o Timor Português recebeu ações mais desenvolvimentistas vindas de sua metrópole, mesmo assim:

A ação desenvolvimentista do novo colonialismo foi, nestas terras longínquas, pouco mais que simbólica: em 1915, criam-se as primeiras escolas primárias e, em 1938, um liceu em Díli. Nos anos 30, em toda a circunscrição dependente de Baucau (quase metade do Timor Português) havia seis escolas primárias... (FEIJÓ, *ibid.*, p.147-148)

Durante a Segunda Guerra Mundial, o Timor Português foi palco de batalhas, mesmo com a neutralidade assumida por Portugal. Forças militares holandesas, australianas e japonesas viam a ilha como ponto estratégico (os primeiros para defesa, o último para ataque), resultando em ocupações e bombardeios, os quais mataram, estimadamente, entre quarenta e setenta mil timorenses (a população era estimada em quinhentos mil habitantes). Com o fim do conflito e pressão da ONU sobre o governo de Portugal, a presença da metrópole foi aumentando em Timor, aumentando o número de escolas para trinta e uma em 1963 e construindo três hospitais, porém grande parte da população ainda não tinha acesso a esses bens (PEREIRA, 2014).

Devido a esta tímida presença portuguesa, a língua da metrópole não permeou completamente a sociedade timorense, sendo extremamente importante na elite administrativa portuguesa e em suas relações com as elites locais, mas nunca conseguiu se expressar em grandes números de falantes. Feijó (2012, citando Thomaz, 1994) aponta que em 1974 havia cerca de 1200 europeus em Timor, destes 900 seriam militares (estacionados em período curto na Ilha) ou policiais e 300 seriam colonos radicados em Timor, quantidade que não conseguiria assegurar uma importância da língua europeia além da restrita elite local. Por isso, as missões católicas tinham presença e contatos muito mais fortes que a administração colonial, mesmo que ela também não tenha obtido grandes resultados na promoção da língua portuguesa. De fato, as missões e a Coroa portuguesa não estavam sempre alinhadas politicamente: durante os primeiros contatos de europeus e nativos na ilha de Solor - atual Indonésia, localizada ao norte da Ilha de Timor – (Figura 2), foi erigido um forte dominicano (em 1566), o qual criou alianças com *topasses* (“portugueses pretos”,



mestiços entre portugueses e nativos) para enfrentar a Coroa e controlar o comércio de sândalo. Tais conflitos entre missionários (dominicanos, canossianos e jesuítas) e a Coroa ocorreram ainda durante todo o período colonial, sendo as missões, inclusive, expulsas de Timor entre 1834 e 1874 (CASTRO, 2012).



**Figura 2:** Mapa dos arredores de Timor-Leste. A Ilhas de Flores e Solor foram parte do território português durante o período colonial, até meados do século XIX, quando foram vendidas à Holanda. Fonte: Timor-Leste. Google Maps. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Timor-Leste/@-8.790383,125.0158968,8z/data=!3m1!4m2!3m1!1s0x2cfde50986e4a129:0x3e5c68387e85b3c>> (Acesso em 15/01/2016).

Assim como a presença portuguesa, as missões se intensificaram após a Conferência de Berlim, aumentando também o número de conversões ao catolicismo: a formação escolar da elite timorense até a ocupação Indonésia ocorreu em um seminário construído no distrito de Manatuto e em um colégio em Dare (cercanias de Díli) construídos por jesuítas em 1898 (FEIJÓ, 2008); aliado ao nacionalismo de Salazar<sup>8</sup> e seu Estado Novo e uma concordata com o Vaticano em 1940, a presença da Igreja e as conversões aumentam exponencialmente: em 1952 havia 60 mil católicos na população de 460 mil habitantes, em 1973 o número de católicos havia subido para mais de 196 mil em 659 mil habitantes, ou seja, houve um salto de 13% para 29% da população em 21 anos (CASTRO, 2012).

<sup>8</sup> António de Oliveira Salazar foi um estadista e acadêmico português, sendo chefe de governo português entre 1932 e 1968.

O fim da colonização portuguesa começou como consequência da Revolução dos Cravos<sup>9</sup>, ocorrida em 1974, que deu o direito de autodeterminação das colônias portuguesas. Este novo momento político lusitano se refletiu em Timor, onde partidos políticos começaram a se formar. Nota-se que no momento pós-segunda guerra, a parte ocidental da Ilha de Timor, integrada à Indonésia, já havia declarado sua independência da Holanda em 1945, enquanto que a parte ocidental teve a administração rapidamente restaurada por Portugal. Em 1974, no momento de abertura política, formam-se três partidos: União Democrática Timorense (UDT - a favor da independência e moderada), Associação Social Democrata Timorense (ASDT, que logo se tornaria a Frente Revolucionária Timor-Leste Independente, FRETILIN, – de esquerda e a favor da independência) e Associação Popular Democrática de Timor (APODETI – a favor da integração à Indonésia).

O clima político tenso estourou com uma guerra civil em 1975, após a politicamente contestada vitória da FRETILIN nas eleições municipais. Durante os conflitos nasce a FALINTIL (Forças Armadas de Libertação e Independência de Timor-Leste), o braço armado da FRETILIN, que consegue expulsar seus opositores para a parte indonésia da ilha e proclama unilateralmente a independência de Timor-Leste, em novembro de 1975. A subida ao poder de um partido de esquerda em plena Guerra Fria, próximo da Austrália e Indonésia (esta sob a *Nova Ordem* de Suharto<sup>10</sup>, altamente anticomunista), gerou apreensão de potências do ocidente. Assim, envolto por um grande silêncio diplomático das grandes potências mundiais, no dia 7 de dezembro de 1975, forças armadas da Indonésia invadem Timor-Leste, derrubando seu governo. Os membros da FRETILIN e FALINTIL recuam para as montanhas, e em julho de 1976, a Indonésia designa um governador para Timor Timur, sua nova 27ª província.

### III. 2. Ocupação indonésia e Resistência

Após a Indonésia proclamar independência da Holanda em 1945 (reconhecida em 1949), o primeiro presidente indonésio, Sukarno, viu em suas mãos um país extremamente diverso, levando-o a criar a filosofia Pancasila<sup>11</sup>, um conjunto de cinco princípios que guiariam o

<sup>9</sup> Também conhecida como Revolução de 25 de Abril foi um movimento social-militar português que culminou com a deposição do regime ditatorial do Estado Novo e o processo de abertura democrática de Portugal.

<sup>10</sup> Hadji Mohamed Suharto (1921-2008) foi um político e militar indonésio. Foi presidente da Indonésia entre 1967 e 1998 após um golpe militar.

<sup>11</sup> Os cinco princípios inseparáveis, influenciados pelo monoteísmo, socialismo e nacionalismo, eram: a crença em um único Deus; humanidade justa e civilizada; unidade da Indonésia; democracia guiada pela sabedoria de representantes; e justiça social.

governo e a unidade nacional. Como esperado, a Pancasila é altamente nacionalista e influenciara, inclusive, a religião do país. O sucessor de Sukarno, general Suharto – que subiu ao poder com um golpe em 1966 e lá permaneceria até 1998 – enfatizou e aprimorou a Pancasila durante seu governo.

Muitas mudanças tiveram de acontecer em Timor-Leste para adequar-se ao sistema de governo indonésio. A introdução da Pancasila em Timor, para integrar a unidade indonésia, envolveu duas mudanças importantes: a introdução do *bahasa indonésio* como língua oficial (símbolo da unidade do povo indonésio) e a conversão obrigatória da população a uma das cinco religiões oficiais do estado (símbolo da diversidade do povo indonésio), a saber: islamismo, catolicismo, protestantismo, hinduísmo, budismo. Desta maneira, a população timorense foi convertida massivamente em pouco tempo: 90% da população assumiu o catolicismo – tornando a eficácia da evangelização indonésia maior que a da Igreja Católica em quatrocentos anos – para proteger-se de acusações de comunismo ou de participar da resistência (CASTRO, 2012). A escolha pelo catolicismo frente às outras religiões pela maioria da população provavelmente está associada a Portugal e a antiga presença de missões evangelizadoras, em um movimento de resistência à Indonésia, mas é interessante destacar que mesmo com a conversão à Igreja, as religiões ancestrais nunca abandonaram completamente o povo timorense: é comum a realização de ritos tradicionais (ou “de cultura”) *antes* da realização dos ritos católicos.

A mudança de idiomas também carregou consequências interessantes. O governo indonésio proibiu o uso do português em Timor, mas não proibiu o uso dos dezesseis idiomas autóctones – os quais não foram ensinados formalmente nas escolas indonésias, mas permaneceram na vida social da população. Idiomas estes de origens linguísticas variadas: segundo Feijó (2008), quatro possuem origem papua e doze origem austronésia<sup>12</sup> (mesma origem do *melayo*, o qual originou o *bahasa indonesia*). Com essa variedade linguística, segundo o autor, surgiram línguas francas para comércio e contato entre os diversos grupos de falantes: “essa função foi desempenhada, ao longo do último século, pelo tétum-Praça (ou tétum-Díli), uma forma específica do tétum, crioulizado pelo português” (FEIJÓ, *ibid.*, p. 149), o qual continuou sendo utilizado durante a ocupação indonésia e

---

<sup>12</sup> As línguas de origem papua são: makasai, makalero, bunak e fataluku. Enquanto as de origem austronésia são: tétum-Díli, tétum-terek, habun, kawaimina, galoli, wetar, bekais, dawan, mambai, kemak, tokodede e lovain (FEIJÓ, 2008).

manteve no cotidiano de timorenses expressões e palavras *aportuguesadas*.

Em sentido contrário aos invasores, a resistência armada timorense – impulsionada pelo desejo de liberdade e resistentes à violência das forças indonésias – se amparou fortemente na língua portuguesa e no tétum como instrumentos de resistência (RUAK, 2001).

A Igreja Católica também foi influenciada pelas mudanças de idioma. A instituição apoiava e utilizava a língua portuguesa e com “as reformas que aboliram o latim como língua de culto, primeiro, e a proibição do português pelos indonésios, [...] levaram-na nos anos 80 a voltar-se para o tétum-praça como língua litúrgica” (FEIJÓ, 2008, p.149-150), traduzindo o Ordinário da Missa. Segundo Feijó, apenas em uma igreja de Díli era tolerada uma missa semanal em português. Houve nesta época, também, aproximações entre membros da Igreja e da resistência, tecendo uma filiação de sentidos entre igreja católica, resistência e língua portuguesa.

A fim de instaurar rapidamente o sistema de governo indonésio e todas estas mudanças socioculturais carregadas pela ideologia do regime invasor, todo um aparelhamento estatal foi implementado rapidamente no Timor. Com isso a nova administração trouxe professores, construiu escolas estatais e implementou rapidamente seu currículo estrangeiro<sup>13</sup>, tendo “privilegiado a língua como condutora de sua cruzada cultural” (PEREIRA, 2014, p.85), usando o novo sistema escolar para transmitir a cultura e ideologia do dominante; Xavier (2016), argumenta que, neste período, quando estudava no equivalente brasileiro ao ensino fundamental, possuiu professores integrantes da Polícia Indonésia. Tais professores ministravam suas aulas fardados e faziam quando entravam na classe colocavam a pistola em cima da mesa, aumentando a sensação e opressão. A velocidade de implementação do projeto dominador indonésio foi incrivelmente mais rápida e intensa que a portuguesa, enfatizando que além da educação, a mídia de massas (rádio, televisão, cinema) e a repressão violenta também participaram do processo.

O grande investimento na promoção ideológica avançou também ao ensino superior, com a criação da Universidade Timor Timur em 1986 e a *Politeknik Dili* em 1990, e com a possibilidade de acesso a outras universidades em território indonésio pelos timorenses. A formação acadêmica, antes reservada à elite timorense, a qual poucos

---

<sup>13</sup> No currículo havia, inclusive uma disciplina chamada *Pancasila* (GUNN, 2007 *apud* PEREIRA, 2014, p. 85). A presença dessa disciplina na formação dos cidadãos timorenses se reflete ainda hoje na resistência dos timorenses a estrangeiros e no seu nacionalismo.

poderiam ir a Portugal, agora estava mais acessível ao povo: “para a geração de jovens timorenses, Jacarta, e não Lisboa, estava no pico da hierarquia educacional” (PEREIRA, 2014, p. 86).

A ocupação indonésia foi marcada também pela repressão violenta e genocídios patrocinados pelo estado que desfrutavam de amplo silêncio internacional, apesar das mobilizações feitas por timorenses exilados que tentavam denunciar os crimes contra sua nação, realizando a resistência diplomática – além das resistências armada e diplomática, ainda havia a resistência cotidiana, expressa no dia a dia dos timorenses. Com a virada para a década de 1990, os olhares internacionais começaram a se voltar para o que acontecia na pequena ilha. Em 1989, o Papa João Paulo II visitou Timor-Leste e ouviu os clamores dos fiéis por independência, mesmo com a repressão policial indonésia. Dois anos depois, em 1991, o exército indonésio abriu fogo contra uma manifestação pró-independência durante o funeral de um jovem militante, matando centenas de civis no que foi chamado de Massacre de Santa Cruz. As imagens do massacre correram o mundo e demonstraram a violência do regime de Suharto. Em 1996 o Prêmio Nobel da Paz foi dado aos timorenses José Ramos Horta<sup>14</sup> e ao bispo Carlos Filipe Ximenes Belo<sup>15</sup>, pela busca de uma resolução pacífica para a ocupação. No ano seguinte, 1997, Nelson Mandela visitou o líder da resistência Xanana Gusmão<sup>16</sup> em uma prisão Indonésia, onde cumpria prisão perpétua sem direito a defesa. A pressão internacional sobre a Indonésia teve seu ápice em 1998, junto a uma severa crise econômica e instabilidade política na Indonésia, forçando a saída de Suharto do poder após mais de trinta anos. Após negociações internacionais, em 1999 foi acordado com o auxílio da ONU e Portugal o plebiscito para decidir a independência de Timor.

O plebiscito, entretanto, não ocorreu em um mar de tranquilidade. A Indonésia ainda ocupava o território, a resistência continuava nas montanhas e existiam milícias de timorenses que apoiavam a integração à Indonésia. Pressões e violência existiram, mas mesmo assim o

---

<sup>14</sup> Político e jurista timorense, filho de mãe timorense e pai português e educado em missões católicas. Foi líder da resistência diplomática de Timor-Leste durante a ocupação e, mais tarde, presidente da RDTL entre 2007 e 2012.

<sup>15</sup> Religioso e professor timorense, nos anos 1980 tornou-se líder da Igreja Católica em Timor Timur através da diocese de Díli e usou seu poder e liberdade como membro do clero para enviar cartas a fim de mobilizar e chamar atenção das lideranças mundiais sobre a violência do regime indonésio.

<sup>16</sup> José Alexandre “Kay Rala Xanana” Gusmão, além de liderar a resistência nos anos 1980, foi o primeiro presidente da RDTL após a restauração da independência (2002-2007) e primeiro-ministro (2007-2015).

referendo foi realizado e a maioria da população (78,5%) decidiu pela independência de Timor-Leste. O fim da ocupação também não foi pacífico, no movimento de retirada – de administradores, exército e timorenses pró-Indonésia – grande parte da infraestrutura do país foi destruída, incluindo as escolas estatais.

### III. 3. Restauração da Independência

Com a saída da Indonésia, missões de paz da ONU foram enviadas à Ilha de Timor. Neste período, de 1999 até 2002, o território foi administrado pela Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste (UNTAET) com a finalidade de realizar a administração geral, ajuda humanitária, manter a paz e promover o autogoverno. Com as diversas dificuldades que a jovem nação sofria, países e Organizações Internacionais não Governamentais (OINGs), vinculadas ou não à ONU, realizaram ajudas financeira, tecnológica e humana. No dia 20 de maio de 2002 a independência de Timor-Leste é formalmente restaurada com a posse do presidente e do parlamento-nacional eleitos em 2001. Na nova Constituição, no artigo 13º (RDTL, 2002), foram escolhidos como línguas oficiais o tétum e o português e a moeda adotada foi o dólar americano.

Junto ao esforço de reconstrução do sistema educacional, em 2000 foi fundada a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), através da união dos espaços utilizados pela Politeknik Dili e Universidade Timor Timur. A reconstrução do país continuou e foi abalada com a Crise de 2006, onde um conflito entre as forças armadas se espalhou pelo país ocorrendo, inclusive, atentados ao presidente e ao primeiro-ministro, resultando em outra missão de paz. Neste período de grande presença de estrangeiros, Díli era um caldeirão cultural, com pessoas de todos os continentes andando em suas ruas, funcionários da ONU ou de uma das muitas cooperações e OINGs que se instalavam, tornando-a uma pequena Babel. Com a saída de grande parte do efetivo da ONU de Timor-Leste em 2013, hoje a presença de estrangeiros é menor.

### III. 4. Cultura e história na escolha da língua oficial

Com o resultado do referendo favorável à independência, a ONU começou a administrar o território para prepará-lo para uma administração local, que se iniciaria em 2002. Neste momento, Timor-Leste também teve de escolher qual língua adotaria como oficial. Esta escolha apresenta-se controversa até hoje, suscitando discussões sérias sobre valorização cultural, colonização e desenvolvimento econômico. Pode-se perceber, pelo breve histórico demonstrado até anteriormente, que as relações linguísticas em Timor-Leste são complexas já desde

antes da chegada dos portugueses, pela variedade e diversidade linguística dos idiomas autóctones e pela ocorrência de línguas francas, as quais se tornaram ainda mais complexas após a chegada dos portugueses e invasão indonésia. Durante a criação da nova Constituição de Timor, eram consideradas quatro línguas: o tétum, o português, o inglês e o *bahasa* indonésio, cada um com seus defensores, suas qualidades e problemas.

O linguista australiano Geoffrey Hull (2001) se posicionou fortemente nesta questão, levantando a bandeira da identidade nacional. Em seu argumento, o autor trouxe algumas contribuições interessantes, às quais é interessante refletir um pouco.

Começarei pelo problema surgido após 1999, levantado por Hull: a divisão da população timorense entre a velha geração, falante de português e que não foram educados no período indonésio, e a nova geração, que não falava português, havia sido alfabetizada em *bahasa indonesia*, mas falava as línguas locais (em especial o tétum). Estes dois grupos partilhavam de ideias antagônicas sobre a política linguística: segundo Hull, a velha geração apoiava a adoção do português e não apoiava o estatuto oficial das línguas autóctones, enquanto a nova geração manifestava-se a favor da escolha do tétum como única língua oficial. Para estes últimos ainda poderia existir a possibilidade de adotar uma segunda língua não colonial, como o inglês – por ser o idioma global nos meios econômico, tecnológico e científico, além de utilizado como idioma de trabalho pela ONU - e o *bahasa* indonésio, o qual alguns defendiam como importante na geopolítica da região e outros abominavam pela ocupação recente.

Abordando estas divisões, Hull tece argumentos interessantes sobre a escolha linguística utilizando como exemplo a Indonésia, onde, durante sua época colonial como Índias Orientais Holandesas, também havia a presença de um idioma colonizador e de vários autóctones, como o melayo - que tinha função semelhante ao do tétum como língua franca entre os nativos -, o javanês e o balinês. Com a independência, o governo de Sukarno aboliu o holandês e levou a status oficial o melayo que se tornaria, por motivos ideológicos (especialmente se afastar da influência colonial), o *bahasa indonesia*. Ainda de acordo com Hull, mesmo que a Constituição Indonésia permitisse o ensino parcial de línguas faladas por mais de dois milhões de habitantes, o *bahasa* indonésio conseguiu se sobrepôr, como veículo do estado, da mídia e do ensino, às demais línguas, marginalizando e excluindo vernáculos do país. Como o *bahasa* não era considerado uma língua internacional relevante economicamente, o país teve de adotar uma língua estrangeira

para ensinar nas escolas e sua escolha, visando o mercado econômico global, foi o inglês. Seguindo estes argumentos e executando paralelos entre bahasa-tétum e holandês-português, Hull chega a uma interessante conclusão:

A importante ilação que podemos tirar deste processo é que todos aqueles timorenses que hoje propõe que só o tétum seja a língua oficial, os mesmos que pedem a erradicação do português como ‘língua colonial’, os que não visualizam que haja lugar nas escolas ou nos meios de comunicação para os vernáculos baiqueno, fataluco, mambae ou quémaque etc., os que querem elevar o inglês a língua co-oficial a Timor-Leste – tais pessoas, quer compreendam ou não, estão na realidade a tentar impor à nação a mesmíssima fórmula cultural ontem imposta por Jacarta na ‘vigésima-sétima’ província. (HULL, 2001, p. 35)

Esta fórmula cultural é explicada por Hull pela presença durante anos da ideologia indonésia no currículo timorense, fazendo com que, ao negar a história e cultura timorense, estes enxergassem o mundo por um prisma indonésio. O mesmo pode-se dizer dos timorenses que levantaram apenas a bandeira do português, que foram educados conforme a ideologia salazarista e não viam os idiomas locais como relevantes ou nobres.

Desta maneira, Hull se posiciona de maneira a manter a pluralidade linguística de Timor-Leste como fator de identidade nacional e cultural. Para Hull, não são apenas as línguas vernáculas que constituem a cultura timorense:

Devem-se distinguir as línguas que desde há muito fazem parte da cultura local das línguas que só há pouco tempo foram introduzidas. Na primeira categoria, a das línguas que se podem classificar como verdadeiramente nacionais, estão o tétum, os outros catorze vernáculos e a variedade timorense do português (que tem características próprias e por vezes arcaizantes). Na outra categoria, a das línguas estrangeiras cujo impacto nos vernáculos indígenas não foi tão profundo como foi o do português, estão o inglês e o indonésio. (HULL, 2001, p. 38-39)

Para sustentar seu argumento, Hull diz que a colonização portuguesa não deu importância aos vernáculos timorenses na



administração e escolarização, também não interferiu nas tradições locais, sendo uma presença constante, mas de influência indireta. Também relembra do momento histórico de 1974, quando a FRENTILIN, e inclusive a APODETI, mantiveram o português valorizado, mesmo criticando a colonização. Para Hull, o português é fundamental para entender a história de Timor-Leste e negar a presença desta língua levaria a amnésia histórica quanto aos processos de gênese cultural do país. Além da pertença cultural, Hull afirma que “por vários factores de ordem histórico-cultural, a língua portuguesa tem-se mostrado mais capaz de se harmonizar com as línguas indígenas que o inglês” (2001, p.42), uma língua culturalmente “assassina” e “imperialista”. Segundo Hull, nos países em que a língua inglesa se tornou oficial, as línguas autóctones foram sistematicamente destruídas no processo de consolidação da primeira como oficial. Essa argumentação é interessante pois coloca a língua em si, e não as políticas linguísticas e administrativas de um país, como principal fator de exclusão e destruição das demais línguas. Por fim, para Hull, a língua portuguesa ainda teria qualidades interessantes, como a proximidade com o tétum, pertencer a um grupo de países grande (a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, CPLP), ser falada por muitos países e habitantes e a proximidade de outras línguas latinas relevantes comercialmente como o espanhol e o francês.

Em suas conclusões, Hull (2001) declara que como complementaridade ao português, o tétum deve ser colocado como língua nacional, sendo esta última priorizada nas relações nacionais e desenvolvida como uma língua moderna, e os demais vernáculos deveriam continuar sendo ensinados. No planejamento de Hull, as séries iniciais seriam ensinadas na língua materna; o ensino primário em tétum com introdução ao português; o ensino secundário seria ministrado em português, com aulas de tétum, inglês e bahasa; e o superior em português e inglês, com departamentos e institutos de pesquisas sobre as línguas vernáculos.

O posicionamento de Hull foi muito influente na política linguística adotada por Timor-Leste. De fato, antes de apresentar os argumentos mostrados anteriormente, ele fora convidado, um ano antes da publicação de seu trabalho, por Xanana Gusmão para auxiliar na delineação das estratégias de linguagem e educação para o Timor-Leste independente (PEREIRA, 2014). O peso da velha geração na resistência local e diplomática internacional também está presente nos

posicionamentos de José Ramos Horta e de Taur Matan Ruak<sup>17</sup> que defendem a adoção da língua portuguesa. A colocação destes dois líderes também reforça o sentido da *restauração* da independência, ou seja, um movimento de retorno ao momento da independência de 1975, onde o português fora levantado como língua oficial:

A língua portuguesa era o meio de expressão da condição de elite política no contexto de Timor-Leste em 1975. Nesses termos, a língua portuguesa unia dois setores fundamentais dessa elite: filhos de chefes locais tradicionais (de que se pode citar o exemplo de Francisco Xavier do Amaral, fundador da FRETILIN e filho de um liurai de Turiscai, Same) e os filhos da classe média urbana que se estava a construir em Díli após a II Guerra Mundial, alguns dos quais de origem portuguesa. (FEIJÓ, 2008, p. 156)

A própria escolha do tétum como língua oficial também pode apresentar polémica. Feijó coloca que a ideia de que a nação timorense inteira se comunica através do tétum é falsa. Na parte leste da ilha, por exemplo, o fataluko predomina como primeira língua, “sendo a segunda língua (sobretudo na geração mais velha) muitas vezes o português” (FEIJÓ, 2008, p. 150). Já Pereira (2014, p. 89) coloca que 24% dos sucos (a menor divisão administrativa de Timor-Leste) falavam tétum em 2001. Entretanto, a Igreja Católica utiliza o tétum para realizar suas celebrações e seu peso político parece ter sido importante na escolha do tétum como língua oficial (HULL, 2001; FEIJÓ, 2008; PEREIRA, 2014), assim como seu uso panfletário pela resistência (PEREIRA, *ibid.*).

Com estas colocações, quero me posicionar que a escolha das línguas portuguesa e tétum como oficiais não foram apenas devido a uma história linear de desenvolvimento cultural, onde o idioma colonizador se torna o idioma da antiga colônia naturalmente. As escolhas linguísticas foram feitas, entretanto, como resultado de inúmeras tensões relacionadas a processos de colonização, resistência e ensino. Desta maneira fico junto a Feijó (2008) ao afirmar que:

De uma forma muito vincada, as línguas de cultura oriundas do exterior do território associaram-se *no* século XX a projectos políticos, nenhum dos quais de cariz democrático, e

---

<sup>17</sup> Taur Mata Ruak, ou José Maria Vasconcelos, foi líder da resistência armada e comandante das Forças de Defesa de Timor-Leste entre 2002 e 2011. Atualmente é presidente da RDTL, eleito para o cargo em 2012.

assumiram uma feição coerciva – certamente mais o bahasa indonésio que o português. [...] O modo como as línguas foram apropriadas, manipuladas e usadas pela população local para prosseguir fins próprios, porém, ultrapassa em muito uma história que se centra nas relações verticais, de cima para baixo, entre colonizadores e ocupantes, por um lado, a população timorense, por outro. A história do século XXI começa – com toda a força da evidência que não passa despercebida a quem contacta o território – de uma forma significativamente diversa. (FEIJÓ, 2008, p. 151)

## IV. Timor-Leste e o Mundo: cooperações, Currículo e Colonialidade

### IV. 1. As Cooperações Internacionais

Com o governo de transição das Nações Unidas em 1999, organizações internacionais como a Unesco, FMI e Banco Mundial não foram as únicas a estender *uma mão de ajuda* ao governo timorense; vários países organizaram missões de cooperação em áreas como a educação, saúde e infraestrutura. Timor-Leste realmente necessitava de ajuda internacional após a saída da Indonésia, sua infraestrutura física e administração pública foram retiradas bruscamente. Esta não era, porém, a primeira vez que o país sofria: ao longo dos 25 anos de ocupação, poucas nações se movimentaram para ajudar o povo timorense. Essa ajuda seletiva em diferentes momentos políticos demonstra os interesses ocultos nesses processos de assistência internacional. Apesar disso, o Brasil e outros países assumem discursos de que as cooperações técnicas com Timor-Leste são “solidárias para o desenvolvimento” (SILVA, 2012). Nota-se que o conceito de desenvolvimento utilizado nas cooperações assume vários sentidos, como econômico, humanitário ou social. A polissemia de “desenvolvimento” nos discursos assistencialistas também ocultam os interesses presentes nessas atividades.

Tratando dessa questão de maneira crítica, Silva (2010) coloca que muitas ações que se passam por ajudas humanitárias ou doações de recursos são capitais políticos, os quais criam redes de obrigações e precedências. Analisando diretamente o caso timorense, a mesma autora (2008) relata que na Reunião de Timor-Leste com os Parceiros Para o Desenvolvimento, realizada pelo governo timorense e o Banco Mundial em 2003, os países doadores disputavam de forma ritual por status político, duelando para mostrar quem mais podia ofertar ao Timor-Leste - tal qual em ofertas de dádivas - onde cada doador acredita ter o melhor modelo para o país. As doações e cooperações também pareciam ser o modo como países tentavam quitar dívidas históricas com Timor-Leste, tal qual Portugal como ex-metrópole, Austrália pelo apoio à ocupação, Japão pela invasão na Segunda Grande Guerra. O discurso de doações chegaria a colocações desmedidas:

Os portugueses, particularmente, contrapunham-se aos anglófonos, apresentando-se como mais abertos ao contato e convivência com a diversidade, “de que seriam testemunhas, sobretudo os brasileiros, produtos de uma

miscigenação ímpar entre europeus, ameríndios e africanos, propiciada pela colonização lusitana na América”, nos termos de alguns deles. Em função desta denominada tradição e também do fato de terem atuado durante mais de 400 anos como potência colonizadora de Timor-Leste, os portugueses estariam, segundo eles próprios, mais aptos a assumir o papel de mentores do processo de construção do Estado local. (SILVA, 2008 p. 163)

Não bastassem os aspectos culturais apresentados anteriormente para a escolha da línguas, as cooperações e doações também fizeram parte do processo. Por exemplo, Shah (2012) argumenta que as doações e as cooperações técnicas de Timor-Leste com Brasil e Portugal, foram decisivas na adoção do português como língua oficial, inclusive ocasionando em um tratamento desigual das duas línguas oficiais no primeiro Currículo do ensino básico timorense. De fato, o currículo é um instrumento ideológico (APPLE, 1989) e a presença de influências de cooperações externas já foi sentida pelo Brasil, por exemplo, durante a ditadura militar, quando o MEC firmou cooperação com o USAID<sup>18</sup>; tal acordo trouxe precedentes e forte ideologia capitalista liberal, em que a educação era vista como valor econômico (SILVA, 2012).

Silva (2012) defende, ainda, que as cooperações na área da educação podem sofrer duas consequências indesejáveis: a *transferência* e a *ideologia do déficit*. A transferência estaria influenciada pelas cooperações em outras áreas mais técnicas, como na agricultura, e é influenciada pelas concepções de “ciências exatas”. Neste tipo de colaboração, um modelo de trabalho ou tecnologia é levado a outro país, esperando-se que, como numa reação química que pode ser reproduzida em um laboratório brasileiro e num laboratório africano pela mesma mistura de reagentes, os resultados finais sejam os mesmos. Enquanto a *ideologia do déficit* está diretamente relacionada ao pensamento moderno, onde a cultura e língua da população em cooperação são vistas como atrasadas, deficientes, primitivas ou subdesenvolvidas, sendo diretamente ligado ao pensamento colonial.

Sob essas duas perspectivas, a cooperação na educação assume um papel de mão única, assistencialista, indo ao contrário da visão não-tradicional de educação, relacionada à troca e construção de conhecimentos. Há, então, um receio de que através das missões de

---

<sup>18</sup> *United States Agency for International Development*, agência pública norte-americana fundada em 1961 para auxiliar o desenvolvimento de países pobres.

ajuda e cooperação, os países do Norte possam controlar e explorar as nações do Sul, impondo seus modelos de modernização e neoliberalismo, e que as cooperações sejam uma via de mão única (SILVA, 2012). A importância de se pensar nestes aspectos de interesses e pressões econômicas se eleva ao notar que até 2003, três quartos das despesas públicas da RDTL eram pagos utilizando doações financeiras internacionais (SILVA, 2008).

O Brasil começou a se posicionar nesse jogo de doações e cooperações, já em 2000, quando assinou um Protocolo de Cooperação Técnica com a UNTAET. No período inicial, a presença de brasileiros estava relacionada, principalmente, ao envio de forças armadas, mas com a oficialização da língua portuguesa como idioma oficial, o Brasil começou a aumentar seu auxílio, voltando-se a implementação da língua portuguesa (PEREIRA, 2014). Neste contexto, os governos brasileiro e timorense firmaram diversos acordos de cooperação, sendo que em 2004 um destes acordos criou o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), como já mencionamos anteriormente.

Durante os 14 anos desde a restauração da independência, essas são algumas das áreas em que o Brasil atuou em Timor-Leste: a implementação de um centro de formação de mão de obra baseado no SENAI; capacitação de procuradores, juízes de defensores públicos para o sistema de judicial; apoio e desenvolvimento de escolas agrotécnicas; capacitação de técnicos para fortalecimento dos sistemas de rádio e televisão; capacitação da administração pública; e diversas áreas da educação. Segundo a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), existem 31 projetos de cooperação brasileiros em Timor-Leste, sendo que hoje apenas 5 ainda estão em execução<sup>19</sup>. Focando na área da educação, Silva (2012) coloca que as cooperações envolveram: alfabetização de jovens e adultos; concessão de bolsas de estudos – especialmente através dos programas PEC-G e PEC-PG<sup>20</sup> que propiciam bolsas a cidadãos de países em desenvolvimento em universidades brasileiras para cursar, respectivamente, graduação e pós-graduação; educação profissional; ensino de língua portuguesa, não apenas nas escolas, mas também para funcionários públicos e para a população em geral; formação de professores; e com a merenda escolar. Nem o site da ABC, nem o

---

<sup>19</sup> Segundo site da ABC, <http://www.abc.gov.br/> acessado em 28/abril/2014.

<sup>20</sup> Os Programas de Estudante-Convênio de Graduação e de Pós-Graduação são uma parceria entre CAPES, CNPQ e Ministério de Relações Exteriores.

trabalho de Silva (2012) citam o PQLP como cooperação existente entre Brasil e Timor-Leste.

Mas porque o Brasil e outros países demonstram tanto interesse em ajudar Timor-Leste? O país asiático compensa seu pequeno território com muitas oportunidades: o Mar de Timor – localizado entre a Ilha de Timor e o litoral norte da Austrália e na divisão entre os oceanos Índico e Pacífico – é rico em reservas de petróleo e gás, gerando inclusive tensões entre os dois países<sup>21</sup>; o solo timorense também é rico em minérios; o país é pouco desenvolvido industrialmente e possui terras desocupadas; e a posição geográfica do Timor-Leste no sudeste asiático, próximo dos Tigres Asiáticos é estratégica economicamente. Fortalecendo estes aspectos, o Brasil tem buscado se firmar no cenário político internacional, buscando posições no Conselho de Segurança da ONU, formando o bloco Brasil, Rússia, Índia, China (BRICS) e, por ser a maior população e economia da CPLP, tem interesses no fortalecimento da língua portuguesa no cenário internacional. Quanto à posição na CPLP e fortalecimento da língua portuguesa, podemos destacar também a grande presença de Portugal em Timor-Leste desde a restauração da independência. A antiga potência colonial também se colocou prontamente a disposição de Timor, firmando acordos de cooperação com a RDTL em vários setores. Na formação de professores, impulsionado pelo Instituto Camões, por exemplo, a cooperação portuguesa se uniu à UNTL para formar o Departamento de Português; a cooperação lusitana também foi decisiva na criação do currículo nacional da educação primária e secundária.

Com tudo isso podemos reafirmar que as cooperações internacionais brasileiras – e certamente a dos demais países – não são neutras, mas estão relacionadas ao jogo de poder econômico e cultural internacional.

#### IV. 2. Transnacionalização da Educação na Globalização

A formulação do sistema educacional timorense não foi feita apenas por Portugal e Brasil. Durante a administração transitória da ONU e após a restauração da independência, outros países, como Nova Zelândia, Irlanda e Austrália, e ONGs, como UNICEF, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial participaram com doações e recursos na área da educação (SHAH, 2012). Como este investimento global pode

---

<sup>21</sup> No período em que permaneci em Díli, no começo de 2014, era comum avistar grafites manifestando descontentamento com o primeiro-ministro australiano Tony Abbott, devido à discussão entre os governos timorense e australiano sobre território marinho em áreas ricas em petróleo.

influenciar o sistema educacional de um país recém-saído de conflito e sem histórico de currículo próprio como Timor?

Ao abordar a globalização, com seus efeitos na economia, mercado de trabalho e cultura, logo surge o sentido de tentativa de aculturação ou homogeneização cultural, como um rolo compressor que achata as culturas e as molda. A presença de testes educacionais padronizados internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Brasil, demonstram a influência da globalização e suas questões econômicas em como a educação deve ser gerida.

Aspectos teóricos sobre estas influências serão debatidos nas próximas seções, mas quero, aqui, relatar uma consequência da transnacionalização curricular que ocorreu em Timor-Leste.

Como dito anteriormente, Timor-Leste nunca protagonizou o desenvolvimento um currículo nacional. Antes de 1999, os sistemas educacionais que vigoraram no país até a independência sempre serviram aos interesses de culturas estrangeiras. Outro problema é que o país não possuía condições técnicas suficientes para construir seu próprio sistema. Suportando este argumento está Shah (2012), que elenca como limitações que podiam influenciar o governo timorense para uma reforma curricular efetiva: (1) aparato político com falta de clareza e *expertise* técnica; (2) falta de vontade ou inabilidade de consultas amplas em suas decisões; (3) falta de administração e imprevisibilidade das doações; e (4) tomada de decisões centralizada e opaca realizada por uma pequena elite. A posição de Shah, entretanto, está amplamente baseada na visão globalizante e universalista de currículo proposta pela OCDE e suas críticas visam deslocar o papel da língua portuguesa na RDTL em favorecimento da língua inglesa. Apoiando direta ou indiretamente argumentos como os elencados por Shah (2012), a UNICEF e cooperações brasileiras e portuguesas começaram a trabalhar junto ao, então, Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD), hoje Ministério da Educação (ME), para revisar e contribuir na construção da Lei de Bases da Educação e Currículos Nacionais.

Neste contexto, em 2003, havia especialistas brasileiros e da UNICEF trabalhando junto a gestores timorenses na criação do Currículo Nacional do Ensino Primário (SILVA, 2007; SOUZA; ALVES, 2008). Como resultado, a RDTL aprovou no fim de 2004 uma proposta experimental de currículo, a qual seria testada em 32 escolas do país com a finalidade de construir o documento final. Nesta proposta, o



ensino religioso era transformado em disciplina facultativa, ainda que “a grande maioria dos quadros de alto escalão do ministério defendia a manutenção do ensino religioso como disciplina obrigatória” (SILVA, 2007, p. 218). Em fevereiro de 2005, a Igreja Católica de Timor-Leste se manifestou oficialmente contrária à decisão, divulgando uma nota a todos os batizados da nação, argumentando, como motivos para a manutenção do ensino religioso obrigatório, que a Igreja possuiu papel fundamental durante a longa luta do povo timorense pela independência e é constitutiva da identidade nacional, assim como fonte moral para construção da visão de mundo e comportamento do indivíduo (SILVA, 2007).

O Estado logo respondeu à Igreja, posicionando-se a favor de sua decisão inicial. O primeiro-ministro, na época Mari Bin Amude Alkatiri – timorense, mas de origem árabe e muçulmano, e que estudou em Angola e Moçambique, em exílio durante a ocupação – levantou que a Constituição definia o país como laico, logo a RDTL não poderia financiar o ensino religioso. Outros representantes do estado também se mantiveram irredutíveis quanto à questão. A Igreja mais uma vez se posicionou, desta vez se direcionando a todos os timorenses, criticando também a posição do Estado em outras áreas e reafirmou que os católicos deveriam afirmar sua identidade nacional que “é essencialmente católica e asiática, mas não europeia ou moçambicana” (SILVA, 2007, p. 222). A troca de argumentos continuou, com o primeiro-ministro acusando a Igreja de se tornar um partido político e se intrometer nas competências do Estado e que só escutaria a voz do povo. Em resposta a Igreja convocou uma manifestação popular que ocupou as cercanias do Palácio do Governo durante 19 dias, pedindo inclusive a renúncia do primeiro-ministro. Por fim, a instabilidade levou à revogação da proposta curricular e a elaboração de um documento conjunto onde era “reconhecida publicamente a importância e valor da Igreja católica e do catolicismo no processo de construção da identidade nacional timorense” (idem, p. 219).

Neste evento complexo, podemos ver além da disputa de poder entre Estado e Igreja, perceber influências externas. A escolha do Estado na não obrigatoriedade do ensino religioso foi realizada para se firmar em um conceito de desenvolvimento com moldes eurocêntricos modernizantes. O governo não foi pressionado apenas pelas cooperações da área da educação que somente impuseram sua vontade estrangeira de molde curricular; o próprio Estado tinha a vontade de se posicionar como aberto ao *desenvolvimento*, mas o status de *desenvolvido* está ligado a conceitos da racionalidade moderna, como o laicismo. O erro

das cooperações e do próprio governo foi perceber que esta visão moderna não condizia com a vontade popular ou, segundo a Igreja, as condições históricas e identidade do país, evidente na crítica direta ao primeiro-ministro, de que Timor-Leste não é europeu ou moçambicano. Mesmo que a Igreja não seja neutra e esteja evidentemente envolvida em uma disputa de poder, no evento ela acabou por levantar uma questão importante: o currículo deve pertencer também ao povo do país. As consequências deste conflito foram tão importantes que no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (RDTL, 2011), desenvolvido em cooperação com a Universidade de Aveiro e outras instituições portuguesas, na estrutura da disciplina Religião e Moral consta:

Sendo Timor-Leste uma nação independente situada na região **asiática**, fortemente marcada pela cultura da crença, decidiu considerar a Religião e Moral (Católica, Protestante e Muçulmana) como disciplina regular do currículo escolar de todos os níveis de ensino. (p. 37, negrito meu)

O acordo entre Estado e Igreja também é referido na estrutura da disciplina, com ênfase no papel da Igreja na adoção desta disciplina.

Assim, quero demonstrar como há transnacionalização de currículo em Timor-Leste. Talvez não seja uma transposição direta entre países, mas de ideias de fins e estruturas dos sistemas educacionais. A comparação entre currículos não é objetivo deste trabalho, porém nos documentos curriculares de Portugal há uma disciplina chamada Educação Religiosa e Moral, de caráter facultativo e apoiada pela Igreja Católica, semelhante à disciplina presente no currículo timorense, sendo um possível campo de pesquisa.

#### IV. 3. Da Globalização à Colonialidade

As cooperações internacionais, assim como órgãos multilaterais (como a OCDE) parecem ter grande influência nas tomadas de decisões da RDTL na área da educação. Porém, onde essa influencia pode jogar com as relações entre cultura, currículo e colonialidade?

##### IV. 3.1. A Homogeneização dos Currículos

Ao debater a globalização na educação, o efeito de homogeneização cultural logo surge, levantando a questão de como os currículos escolares dos diferentes países são influenciados por esta mecânica internacional, quais as consequências e seus mecanismos. O britânico Roger Dale (2004) se coloca neste debate, elencando duas

teorias de como a educação é influenciada pela globalização: a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), a qual tece críticas, e a sua teoria, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Para tanto, Dale elenca que para trabalhar efetivamente os efeitos da globalização na educação, uma teoria necessita:

- (a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação” e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer directamente, de forma identificável, e indirectamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação (p. 425)

As diferenças nas duas teorias se dá nestes três temas, as vezes de formas sutis, mas significativas ao pensar no constructo final.

Segundo Dale (2004), a CEMC, de forma muito simplificada, trabalha com uma homogeneidade dos currículos ao redor do mundo, fruto de uma cultura comum e mundial moderna. As origens desta homogeneidade surgem no nível supranacional, pelo compartilhamento de ideologias e culturas mundiais dominantes, gerando um isomorfismo dos currículos, “independentemente das diferenças nacionais ao nível económico, político e cultural” (p. 427). Tal cultura tem raízes no Ocidente e enfatiza aspectos como a racionalidade, o progresso, o individualismo e a justiça, permeando os estados-nação, por exemplo, no modelo de criação das escolas de massas ao redor do mundo. A natureza da globalização, então, se dá pela partilha da cultura ocidental ao redor do mundo; a educação é vista como o processo de educação de massas, com ênfase nas estruturas curriculares; e o produto final deste processo *globalização + educação* seria a homogeneidade dos sistemas escolares, preenchendo os três eixos de análise aos quais Dale propõe para analisar os efeitos da globalização na educação.

Como crítica, o autor contrapõe estes três eixos com aspectos ignorados pela CEMC, propondo sua abordagem. Em primeiro lugar, Dale coloca que a globalização não é apenas uma cultura mundial criada através de uma partilha de ideais e valores de modernidade e desenvolvimento, como um produto pronto em si mesmo, mas como um processo liderado pela manutenção das estruturas capitalistas e pela necessidade de pertença a este modelo pelos países modernos. A necessidade de pertença surge por pressões econômicas e do conceito de desenvolvimento vinculados a estas pressões. Assim, a prosperidade do sistema – a busca pelo lucro, a manutenção do consumo através da

mercadorização e a governação sem governo - influenciam as ações dos países em todas suas áreas de influência.

A concepção de educação da CEMC também é criticada por vê-la como o resultado da equação *escola de massa + categorias curriculares = educação*. Na abordagem da AGEE, a educação não é vista apenas no nível estrutural, mas através das políticas educacionais, “nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si” (DALE, 2004, p. 439), valorizando aspectos ignorados pela CEMC, como o currículo oculto (APPLE, 1989). Assim, o papel do capitalismo e das estruturas internacionais criadas pelos países dominantes do sistema – as agências da ONU, o Banco Mundial e a OCDE, por exemplo – se evidenciam na educação.

Desta maneira, podemos organizar de maneira sintética, as diferenças das abordagens nos três eixos de acordo com o Quadro 2.

**Quadro 2:** As diferenças entre a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), elaborado por mim com base em Dale (2004)

	<b>CMEC</b>	<b>AGEE</b>
<b>Natureza da Globalização</b>	Partilha de ideais e valores de modernidade, racionalidade e desenvolvimento	Necessidade de manutenção de um sistema não mais centrado em uma nação, mas em uma economia global.
<b>O que se trata como “educação”</b>	Estruturas curriculares na escola de massas	Políticas educacionais
<b>Efeitos da globalização na educação</b>	Homogeneização curricular mundial	Influência das estruturas supranacionais do sistema capitalista, indicando os caminhos necessários aos países para pertencer ao mesmo.

A partir disso, Dale (2010) afirma um dos problemas para se analisar os efeitos da globalização nos sistemas educacionais nacionais, é que eles são geralmente vistos de cima para baixo (globalização para Estados Nação), sem perceber os papéis dos próprios países na manutenção e fortalecimento da globalização:

Os próprios Estados (pelo menos os ocidentais), longe de serem vítimas mais ou menos indefesas da globalização, estão entre seus agentes mais fortes e são participantes condescendentes e conscientes ou parceiros na relação com os outros agentes da globalização (especialmente outros Estados, com os quais celebram acordos que a impulsionam). (DALE, 2010, p. 1102)

Essa análise de cima para baixo cria a tendência de teorizar a globalização de maneira muito frouxa, sem realizar as distinções entre suas representações como *discurso*, *processo* (um processo sem agente, autônomo), *situação*, *convergência* (sem especificar do que e em que período), ou *processo político* impulsionado por interesses particulares (DALE, 2010).

Outra questão importante que surge na análise dos efeitos da globalização é que neste novo sistema mundo, as palavras (termos) continuam os mesmos, mas seus significados mudaram muito, como os de “currículo” e “estado”. No contexto atual, os paradigmas modernos de que “a educação” ocorre em ‘*sistemas*’ ‘*educacionais*’ ‘*nacionais*’” (DALE, 2010, p. 1107) não são mais eficazes, pois os significados desses termos já não são os mesmos de vinte anos atrás.

A questão do “nacional”, por exemplo, se transforma; a ideia de que a educação acontece em sistemas nacionais instaurados pelos Estados para próprias esferas nacionais é deslocada, já que o lugar e a força do Estados nacionais foram amplamente alterados no sistema globalizado. Prova disso é a influência da ONU e OCDE nos componentes curriculares e medidas avaliativas dos países. Com isso, a governança educacional pode ser desempenhada por agentes diferentes do Estado, ou seja:

Podemos esperar que as atividades de sistemas educacionais que estão relacionadas aos elementos predominantemente “nacionais” de integração ao capitalismo, tal como coesão (ordem social + identidade nacional) e legitimação societais (...) continuem sendo exercidas em nível nacional, embora num contexto alterado pelo poder de “modelagem” das organizações internacionais. Por outro lado, podemos também esperar que, numa era da Economia do Conhecimento supranacional e de reduzida importância das economias “nacionais”, algumas das atividades educacionais associadas com o apoio à acumulação sejam cada vez mais governadas num

nível supranacional, em resposta à “agenda globalmente estruturada para a educação”. (DALE, 2010, p. 1112)

Isso, entretanto, não significa que o papel dos Estados-nação e governos sejam nulos ou inexistentes, já que a incorporação institucional, interpretação e tradução dos modelos criados a nível supranacional depende dos Estados e governos como atores, mas demarca a posição de novos participantes nas formulações de políticas nacionais de educação.

As proposições de Dale são valiosas, especialmente no caso de Timor-Leste, pois o país teve, após 1999, instituições supranacionais e outros países presentes em seu território e sua administração com seus modelos de desenvolvimento e modernidade. A própria RDTL não se manteve passiva, possui ganas de entrar no mercado global, de caminhar economicamente entre os países desenvolvidos e escolheu seus modelos. Entretanto, Dale deixa de aprofundar um aspecto fundamental em toda a relação global de modernidade e capitalismo: a colonialidade.

#### **IV. 3.2. A Relação Modernidade-Colonialidade**

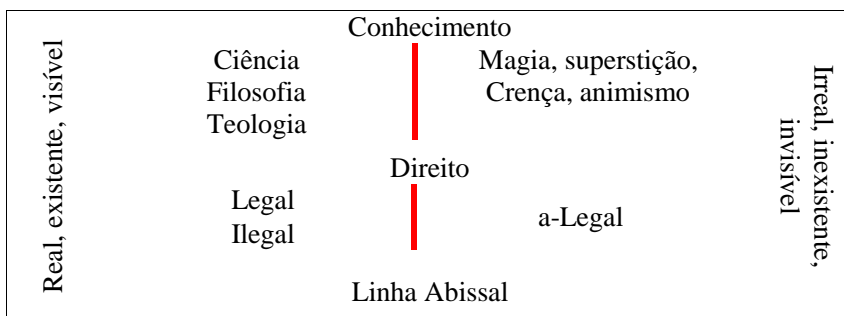
Para começar esta discussão, trarei aqui o conceito de pensamento abissal de Boaventura de Sousa Santos (2010). Para o autor, o pensamento moderno é um pensamento abissal, criado em um sistema polar de exclusão da existência dos outros pensamentos através de uma linha abissal global. Esta linha separa de um lado o que é válido, visível e existente, enquanto do outro lado está o invisível, o inexistente, o que não pode existir de forma relevante ou compreensível; desta maneira não é permitido que algo esteja em ambos os lados da linha ou sobre ela, a linha radical abissal separa completamente os dois polos.

As manifestações mais claras deste pensamento abissal estão no conhecimento e direito moderno. No âmbito do conhecimento, a ciência possui o “monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, 2010, p. 33), mas divide ainda este lado da linha com outras verdades possíveis que não obedecem ao método científico: a filosofia e a teologia. Ou seja, dentro do conhecimento moderno, a ciência, a filosofia e a teologia são conhecimentos verdadeiros, ainda que haja conflitos entre elas. Vale afirmar que estas três formas de conhecimento foram desenvolvidas e *universalizadas* através da expansão europeia. Do outro lado da linha estão conhecimentos invisíveis “que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer” (idem), como os conhecimentos populares, leigos, indígenas, tidos como magia, superstições, crenças, animismos. É importante notar que a distinção não

acontece através da cientificidade ou método dos conhecimentos, mas em posições históricas de validade. Desta maneira, nas palavras de Boaventura:

a linha visível que separa a ciência dos seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (p. 35)

O direito moderno também se sustenta desta maneira de acordo com o direito oficial do Estado e do direito internacional. As únicas formas relevantes de existência são o legal e o ilegal, excluindo um território social dos direitos não oficialmente reconhecidos. Na história, o espaço geográfico “do outro lado” existiu na forma da zona colonial. A Figura 3 esquematiza este pensamento abissal:



**Figura 3:** Esquema das duas formas de pensamento abissal moderno, elaborada segundo Santos (2010).

A linha abissal que divide os dois polos já existiu, não por coincidência, separando dois territórios sociais específicos: a metrópole e a colônia. Na esfera do conhecimento, o pensamento moderno europeu da racionalidade surge junto a chegada dos europeus à América, para ser formulado filosoficamente por Descartes (CASTRO-GÓMES, 2007; GARCÉS, 2007). O conhecimento existente nas colônias, logo, era incompreensível e impossível de ser tratado como conhecimento, não sendo verdadeiro ou falso, como colocado pelas construções jurídicas e políticas do século XVI por Hobbes e Locke que colocam que a sociedade civil não está na América, local do estado de natureza. Na

esfera jurídica, esta divisão fica evidente com as *amity lines*, linhas cartográficas que separaram onde os princípios éticos e jurídicos se aplicam e onde não existem, gerando a dualidade entre a aliança entre reis franceses e espanhóis na Europa, ao mesmo tempo em que os franceses financiavam corsários para abater embarcações espanholas (SANTOS, 2010).

A linha abissal epistemológica entre conhecimento e a-conhecimento, então, é fundada não apenas em relação à modernidade, mas em uma relação indissociável entre modernidade e sua contrapartida, a colonialidade. O colonialismo como sistema político-econômico mercantilista já não existe, mas as relações de poder entre nações e povos fundadas por sua prática continuam vivas, como uma cicatriz histórica abraçada e fomentada pelo capitalismo moderno; é a esta relação que chamamos de colonialidade, o qual ainda pode ser subdividida em abordagens codependentes: a colonialidade do poder, do saber e do ser (CASTRO-GOMÉZ, 2007; GARCÉS, 2007; MIGNOLO, 2007; QUIJANO, 2010).

A crítica à globalização não pode ignorar que a modernidade não existe sem a colonialidade e que o capitalismo moderno não existe sem estas relações de poder, logo para pensar as relações entre globalização e educação deve-se pensar a colonialidade no conhecimento abissal.

#### IV. 3.3. A colonialidade acadêmica

Pensando na academia latino-americana, Castro-Goméz (2007) diz que as universidades não apenas carregam em si paradigmas coloniais, como também reforçam a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente. Para tanto, o autor se ampara em duas grandes formações discursivas<sup>22</sup>: *educação ao povo*, na qual todos os países tem direito às vantagens da ciência e tecnologia e que a universidade é a instituição que deve prover ao povo as condições de promoção tecnocientífica da nação, e *progresso moral da humanidade*, na qual a universidade deveria ser capaz de formar humanistas capazes de *eleva espiritualmente* a nação. Ainda que diferentes modelos acadêmicos e de diferentes funções sociais de conhecimento estejam relacionados a estes discursos, ambos trazem a universidade como um sistema hierárquico de

---

<sup>22</sup> Na verdade, Castro-Goméz se ampara em metarrelatos de Jean-François Lyotard. Entretanto, transponho estas informações para outra escola de linguagem, o que não deve acarretar perdas ou danos. Utilizo formação discursiva por mobilizar uma grande cadeia de discursos ditos em diferentes espaços, em diferentes tempos, por diferentes sujeitos, que se interconectam e buscam sentidos comuns, caracterizando o que “pode e deve ser dito”.



conhecimentos, com limites, cânones e epistemes bem definidos, além de colocar a universidade como local privilegiado para a produção de conhecimento.

Estas duas características evidenciam como o conhecimento científico tratado na academia ainda se baseia em ideias da racionalidade epistêmica moderna que se estabeleceram no século XVII, junto à conquista da América e ao período colonial. O pensamento abissal delineado por Santos (2010) se insere, então, desde a epistemologia à organização departamental das universidades atuais (CASTRO-GOMÉZ, 2007).

Outro ponto importante do pensamento moderno ocidental é a limitação das visões de mundo. Santos (2010) apresenta essa ideia como o epistemicídio, enquanto Vandana Shiva (2003) a aborda como violência epistêmica. Esses dois conceitos convergentes relatam que o saber eurocentrado se apropria de outras formas de conhecimento não-ocidentais de forma violenta, eliminando o conhecimento original, relegando-o como inexistente ao ser colocado do outro lado das linhas abissais como a-conhecimento. Desta maneira, o pensamento hegemônico exclui alternativas a si mesmo, gerando uma retroalimentação: a falta de alternativas construída pelo pensamento hegemônico eurocentrado justifica sua ação pela falta de outras alternativas de ação. Esse ciclo paradoxal reforça visões de mundo hegemônicas pela exclusão.

Com esse processo excludente, Shiva (2003) e Santos (2010) tentam elevar a ideia de que a universalidade do saber hegemônico ocidental é construída a partir da universalização de um saber local. Saber, esse, que emergiu assentado em uma base cultural dominadora e colonizadora, marcada pela apropriação, violência e exclusão de outras formas de conhecimento.

#### **IV. 3.4. Língua, discurso e colonialidade**

A questão da língua na academia também não pode escapar a colonialidade. Garcés (2007) aborda como o conhecimento verdadeiro só pode ser transmitido em algumas línguas eleitas, todas europeias. Mesmo com o inglês sendo a língua internacional da ciência, o alemão, francês, espanhol, português e italiano (todas originárias de antigas metrópoles) são as privilegiadas como línguas com a capacidade de transmitir a ciência. E esta composição idiomática, não à toa, se coloca após o começo da era moderna. Antes desta virada de idiomas, as línguas oficiais do conhecimento também eram europeias: o latim e o grego, mas não eram línguas dos Estados-nação, o que também coloca

em destaque a característica ideológica dos atuais idiomas do conhecimento.

Já as línguas não europeias que tiveram sua composição alfabética após o contato com os colonizadores são tratadas como não aptas para a circulação do conhecimento. Além disso, a relação colonial de apropriação/violência utilizou os vernáculos nativos especialmente como instrumentos de evangelização.

Em minhas experiências em Timor-Leste, em conversas com cooperantes brasileiros ou mesmo profissionais timorenses essa relação de não aptidão ao conhecimento científico da língua tétum se manifestou em diversos momentos. Nessas conversas, a defesa da língua portuguesa no ensino secundário e superior se baseou muito na a-cientificidade do tétum frente ao português, especialmente na falta de léxico científico do tétum.

Como vimos anteriormente, a ciência moderna não é uma atividade natural humana, mas uma construção sócio-histórica, dentro de determinadas culturas. Da mesma forma, em uma perspectiva discursiva, as línguas também se desenvolvem de maneira sócio-histórica, assim como a linguagem científica. Ao trabalhar as relações entre linguagem científica e linguagem comum, Sírio Possenti (2002) aprofunda algumas questões que são úteis nessa discussão.

Para Possenti (2002), a linguagem científica, que seria o problema da língua tétum, foi construída a partir de uma série de características próprias da ciência como disciplina (de suas formações discursivas). A progressiva estruturação da linguagem científica através da tentativa de eliminação das relações entre sujeito e enunciado, assim como o trabalho da ideologia no discurso, especialmente a capacidade própria da ideologia de desideologizar certos domínios científicos são algumas dessas características. Com isso, a linguagem científica é caracterizada, especialmente, pela sua estruturação discursiva:

O próprio trabalho de eliminação da subjetividade é um trabalho dos sujeitos. No entanto, apesar da inevitável presença dos sujeitos, é crucial o trabalho de redução do vivido, da experiência pessoal, do interesse, da ideologia. **Quando mais essas características se reduzem e mais se obtém uma linguagem estruturada, mais próximo se está do enunciado científico** (p. 198, grifos meus)

E:

Como decorrência do trabalho, resultado da vontade de saber, determinados projetos, relativos

a determinados domínios, sofrem, ou podem sofrer, modificações nas suas condições de produção. Como efeito, podem atingir, ou não (...) limiares tais que permitem que sejam caracterizados, de acordo com **critérios históricos**, nos diversos patamares ou degraus de proximidade ao discurso científico. (p.199, grifos meus)

Nessa mesma linha, o autor aborda a relação entre léxico e linguagem científica: as palavras não são os elementos cruciais da linguagem, ou seja, “as línguas não são compostas apenas por palavras” (POSSENTI, 2002, p. 203), o tamanho léxico de uma língua não significa muita coisa ao ver o funcionamento discursivo. Na linguagem científica isso é importante, já que as regras de formação dos enunciados é que caracterizam o científico, não o léxico da linguagem.

A linguagem científica tem como característica uma série de conceitos específicos, como nêutrons, prótons, genes, que são palavras/sentidos criados através do desenvolvimento de campos do conhecimento, quero dizer, foram construídas por sujeitos e, depois, transportadas para os léxicos de diversas línguas, onde, dentro delas, atravessam a linguagem científica. Dizer que uma língua (como o tétum) não é científica é algo ardiloso, pois a princípio, nenhuma língua é. O tétum, mantendo o exemplo, não é uma língua científica pois não teve oportunidade histórica para ser científica, não por uma impossibilidade essencial ou intrínseca de sua forma/conteúdo. Ou seja, o tétum não sofreu a tentativa de desideologização ideológica, estruturação das formações discursivas e outras características da linguagem científica, muito menos teve palavras “científicas” incorporadas em sua estrutura dando uma aparência de língua impossível ao conhecimento científico.

Apesar de não ser um autor decolonial, Possenti (2002) ainda dá contribuições ao campo:

Assim, mesmo linguagens (línguas) que foram, segundo certos pontos de vista, aliás hoje insustentáveis, consideradas inferiores ou primitivas, podem nos permitir determinadas visões de mundo que as linguagens consideradas mais “avançadas” não permitiriam. (p. 201)

Quero defender, então, que a visão de que a língua tétum não seja compatível com um conhecimento estruturado cientificamente, ou com qualquer outra forma de conhecimento não doméstico, é um reflexo dessas relações de poder estabelecidas entre as línguas europeias e as do sul.

Ainda no caso de Timor-Leste, segundo o pensamento de Garcés (2007), os vernáculos autóctones (inclusive o tétum) devem, como consequência destas relações de poder, ser encerrados nas funções domésticas e agrícolas, enquanto na academia, para a circulação do conhecimento científico-moderno-eurocentrado, o uso destas línguas, em especial o tétum, deve ser colocado em segundo plano frente ao português e ao inglês ou ainda completamente evitado pela sua *não pertença* à esfera do conhecimento legítimo. Assim, as posições dos cidadãos na sociedade ficam demarcadas pelo seu domínio linguístico, caracterizando, de maneira evidente, a colonialidade do poder.

#### **IV. 3.5. Atravessando a uni-versalidade, rumo à intercultural**

Ao somar estas características da colonialidade, fica evidente que o conhecimento científico tratado na academia é uni-versal. Esta grafia proposta por Garcés (2007) trata de evidenciar a única versão do conhecimento legítimo. Para superar esta condição, deve-se pensar não apenas em um simples reconhecer ou tolerar a existência do outro, mas a uma complexa relação de negociação, e intercâmbios culturais de múltiplas vias, buscando criar um novo, em uma visão intercultural (idem). De modo similar e não excludente, Santos (2010) propõe um pensamento pós-abissal como ecologia de saberes, que

se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (p. 53)

Este novo pensamento não significa negar a importância e relevância da ciência e saberes ocidentais, mas de perceber que *todos* os conhecimentos possuem limites em suas intervenções no real e no reconhecimento de alternativas possíveis (SANTOS, 2010). Trata-se de reconhecer a incompletude e as alternativas postas, retirando a universalidade do conhecimento.

#### **IV. 4. Contribuições para a Educação em Ciências da Natureza**

Estas ideias descritas até aqui sobre globalização, colonialidade e ecologias do saber foram elaboradas em contextos voltados às ciências sociais. Entretanto, pesquisadores em educação e ensino de ciências naturais têm se apropriado destas pesquisas para aprofundar questões interculturais na educação científica e tecnológica.

#### IV. 4.1. Paulo Freire e a colonialidade

Paulo Freire foi um dos pensadores em educação mais importantes do Brasil no século XX e trouxe inúmeras contribuições para a superação das relações de poder sociais no ensino, especialmente de jovens e adultos e alfabetização.

Apesar de não se enquadrar epistemologicamente nas correntes decoloniais citadas acima, surgidas após a década de 1980, sua linha conceitual possui convergências com os teóricos decoloniais. Essa aproximação se deve à influência do autor dos períodos iniciais do pensamento pós-colonial Frantz Fanon, pensador esse que, por sua vez, influenciou o desenvolvimento decolonial moderno<sup>23</sup> (LIMA; GERMANO, 2013; PENNA, 2014).

Um ponto em comum entre as duas perspectivas (Freire e decolonial) está no raciocínio dialético. Freire coloca que a classe opressora e oprimida se constituem mutuamente, sempre interdependentes, criando polos opostos e contraditórios, através da internalização do opressor no oprimido pela educação e socialização dentro do contexto da estrutura opressora. Tais contradições se manifestam nos pensamentos de superioridade do patrão, fatalidade, imutabilidade e sempre-existência da condição desigual. De tal modo que esse pensamento faz o sonho do oprimido se tornar opressor (FREIRE, 2012).

No pensamento decolonial, um processo semelhante conduz o “indivíduo a pensar e ver o mundo a partir de categorias que o colocam na posição de oprimido” (PENNA, 2014, p. 184) através da colonização cognitiva ou colonização do ser (construção ideológica do outro como atrasado, selvagem e primitivo) e da colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) através da divisão do trabalho (a partir da colonização ibérica) por classes divididas em raça (europeus, crioulos, indígenas)

No pensamento decolonial, não é utilizada a categoria “oprimido” ou alguma que lhe é diretamente relacionada, como Penna (2014) nos aponta. A autora pauta sobre a não-intercambialidade da categoria “oprimidos” (utilizada por Paulo Freire), “condenados da terra” (utilizadas tanto por Frantz Fanon quanto Walter Mignolo) e “raça” (de Anibal Quijano) em uma nota de rodapé:

Nesse sentido o testemunho da opressão [para Freire] passa mais pela impossibilidade de se libertar para poder “ser mais”, do que por características como etnia ou origem, que são

---

<sup>23</sup> Para uma descrição da virada decolonial, sugiro a leitura de Mignolo (2007) e Dussel (2010)

pontos relevantes na categoria de “condenados da terra”. Pode-se dizer então que o que Paulo Freire chama de “classe oprimida” está mais próximo da experiência da pobreza do que propriamente da discriminação por etnia, origem, língua, etc. (p. 186)

Ao mesmo tempo, Penna (2014) coloca que existem características em comum entre as três categorias: a dualidade existencial através da coexistência opressor-oprimido interiorizada no primeiro, sua atração contraditória ao opressor e o fatalismo de sua condição transformado em conformismo e docilidade através de uma visão essencialista de sua condição.

As semelhanças também conduzem a uma conceituação muito similar entre a colonização do ser de Quijano e invasão cultural de Freire, onde a mitologia estrutural invasora/opressora é imposta, sobrepondo e anulando as construções locais. Tais mitos (como a Mitologia Eurocentrista, que centraliza a modernidade e o desenvolvimento no ser e saber europeu) são passados e reforçados através de um currículo não dialógico, o qual Freire chama de educação bancária (PENNA, 2014) ao qual reforça as monoculturas da mente e a violência epistêmica, quando caracteriza os saberes dos educandos como não-saberes, anestesiando-os e inibindo suas criatividadees (LIMA; GERMANO, 2013).

Outra convergência está no deslocamento do lugar de fala. Freire coloca que a palavra é um direito de todos os homens. A palavra aí está relacionada com a ação, como práxis, palavra como meio de transformação. Tal perspectiva converge com a ideia pós-colonial de prescrição ou roubo da possibilidade de palavra de determinados povos. Para os pós-coloniais, a superação da colonialidade está ligada a um novo lugar de fala, descentralizado. Ou seja, a América latina, África e Ásia devem ser lugares de fala, de produção intelectual, lugares que devem ser ouvidos do outro lado, não apenas um lugar de análise para pesquisadores de países desenvolvidos (PENNA, 2014).

Na pedagogia de Freire, a o diálogo de saberes educador-educando é central para a superação da visão bancária da educação. Este tipo de atitude não nega a realidade e a experiência do educando, mas se pauta neste conhecimento para a criação dos conteúdos programáticos, excluindo fórmulas prontas, feitas priori. . A perspectiva dialógica, trabalha com a construção curricular conjunta, através do diálogo horizontal entre educador e educando. De maneira semelhante, Lima e

Germano (2013) enfatizam que o caráter pós-colonial<sup>24</sup> de Freire se dá por colocar o oprimido no centro do processo de construção do conhecimento, tornando-o visível e dando direito a sua fala e voz. Para Freire, da mesma forma, a cooperação estrangeira também deve seguir este princípio, sempre enfatizando o caráter político e militante do trabalho do educador, a fim de combater uma ideologia dominante estrangeira:

A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educando da Guiné-Bissau sem com eles aprender (FREIRE, 1978, p. 16).

Esse *coaprendizado* atravessa todo o trabalho de Freire em solo africano, o que traz à superfície as relações de cooperação como via de mão única às quais Silva (2012) se refere. O caráter político e militante do educador se dá nesse ponto, ao combater o caráter “neutro” que os especialistas cooperantes podem assumir, pois “somente numa tal prática, em que os ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre o que é ajudado” (FREIRE, 1978, p. 15). Dessa forma, para uma educação libertadora, Freire assume que a cooperação só pode acontecer através de uma perspectiva dialógica que critique a visão assistencialista.

Essa perspectiva dialógica não assistencialista, também critica a utilização de projetos prontos, elaborados em outro contexto socio-histórico, como dádivas generosas, por tratar os cooperantes estrangeiros como sujeitos exclusivos do processo de cooperação, enquanto os nacionais como “puros objetos” (idem) e por se tratar de invasões culturais. Além disso, a formação de professores nesses sistemas *empacotado* e *fechado em si mesmo* leva à burocratização do educador, destruindo sua criatividade e aproximando-o dos clichês e do cotidiano alienado.

Outro problema similar ao assistencialismo nas reformas necessárias a um país após sua libertação, elencado por Freire (1978), é a adoção dos modelos modernizantes vindos do exterior:

Um dos riscos que uma tal sociedade corre, ao procurar responder ao desafio que a sua

---

<sup>24</sup> Lima e Germano (2013), ao contrário de Penna (2014), chama a perspectiva de “pós-colonial”, mesmo utilizando autores (em especial Walter Mignolo) que pregam a ruptura entre o pós-colonial de Frantz Fanon e Edward Said com o pensamento decolonial. Tais discussões demonstram o caráter dinâmico, não estabilizado dessa área nas ciências sociais.

reconstrução lhe coloca, é o de aceitar certos modelos modernizantes do ocidente. Entre eles, naturalmente, o modelo educativo, de caráter classista, como se fosse possível, através desse modelo, resolver o problema da carência de quadros nacionais, de grau médio e universitário, necessários ao esforço enorme e complexo de construção de si mesmo (p. 123)

Outro ponto de destaque na obra de Freire é a valorização da língua crioula guineense, ao mesmo tempo em que um conflito de Freire sobre *problemas linguísticos*, já que muitos educadores e educandos guineenses não falavam a língua portuguesa, apesar do intento do governo em adotar a mesma. Problema esse que Freire não consegue contornar em seu trabalho em Guiné-Bissau (FREIRE, 1978). Os *problemas linguísticos* da adoção da língua portuguesa também existem em Timor-Leste (XAVIER, 2016), a concentração dos esforços educativos na capital também acontece nos dois países, assim como as heranças da educação colonial, os perigos do trabalho *neutro* dos cooperantes e a adoção de modelos *modernistas* estrangeiros.

Por tanto, para Lima e Germano (2013), as práticas de Paulo Freire podem ser utilizadas aliadas à sociologia das ausências e a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, pois ambas colocam em destaque sujeitos, seres e saberes antes invisíveis, podendo, assim, construir simbolicamente suas presenças no ensino-aprendizagem e no ambiente social como um todo.

Para aprofundar as afinidades entre Paulo Freire o pensamento pós-colonial, os autores (LIMA; GERMANO, 2013) trazem as monoculturas da sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos, cinco lógicas que produzem a não-existência na racionalidade ocidental/hegemônica (Tabela 2): a monocultura do saber e do rigor; do tempo linear; da naturalização das diferenças; da escala dominante; do produtivismo capitalista.



Tabela 2: As cinco lógicas de produção da não-existência na sociologia das ausências. Construída por mim a partir de Santos (2007; 2008 *apud* LIMA; GERMANO, 2013).

Monocultura do saber e do rigor	O único meio válido de conhecimento é o científico.
Monocultura do tempo linear	Noção de tempo unidimensional, de mão única e linear, incluindo aqui conceitos de progresso, modernização e desenvolvimento.
Monocultura da naturalização das diferenças	Hierarquias são produzidas e naturalizadas porque são consideradas como consequências naturais das diferenças
Monocultura da escala dominante	A transformação de determinada concepção de mundo local em global/universal
Monocultura do produtivismo capitalista	A exclusão de qualquer forma de produção que não siga a lógica capitalista como improdutiva, por ter outras concepções de desenvolvimento

A superação dessas monoculturas, transformadas em ecologias, podem ser aliadas com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (LIMA; GERMANO, 2013) dando base a uma nova pedagogia pós-colonial: a Pedagogia das Ausências, embasadas nas cinco ecologias propostas por Santos (2006; 2007; 2008 *apud* LIMA; GERMANO, 2013): a ecologia dos saberes; das temporalidades; dos reconhecimentos; das transescalas; das produtividades (Tabela 3).

**Tabela 3:** As ecologias que baseiam a Pedagogia das Ausências, construídas por mim a partir de Lima e Germano (2013)

Ecologia dos saberes	Aproximar saberes científicos e não-científicos na construção dos conteúdos de ensino.
Ecologia das temporalidades	Argumentando a indissocialidade entre o mundo e os seres vivos.
Ecologia dos reconhecimentos	Desconstrução da naturalização da hierarquia entre ensinante e aprendente, afirmando que, a partir do diálogo, ambos aprendem e ambos ensinam.
Ecologia das transescalas	Criticar o rótulo universal de um conhecimento global no espaço sociocultural.
Ecologia das produtividades	Denunciar a violência perpetrada pelo opressor contra a vocação ontológica dos oprimidos.

Essa reconstrução da sociologia das ausências produziria, então, uma pedagogia assentada na prática educativa libertadora, oposta à educação bancária, como sugere a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Como Lima e Germano (2013) colocam:

Pedagogia esta que, assentada na sociologia das ausências, é capaz de visibilizar os sujeitos sociais que foram margeados da história pelas culturas da invisibilidade e do silêncio. Através de um processo educativo conscientizador e problematizador, a pedagogia das ausências transforma as camadas populares secularmente reprimidas em sujeitos de suas próprias histórias, revelando, assim, modos de ser, de estar e de conhecer o mundo até então desvalorizados pelas formas canônicas de compreensão do universo social, cultural, político, econômico e epistêmico (p. 224)

#### **IV. 4.1. Ensino de ciências e colonialidade**

Ao longo desse capítulo, tentamos traçar as relações entre globalização, colonialidade e educação, mas nenhuma das perspectivas vistas até agora está voltada especificamente ao ensino ou formação de professores de ciências da natureza. Devido à própria característica das disciplinas de ciências – seus conteúdos de física, química, biologia e geociências e suas características epistemológicas – as chaves e conceitos decoloniais podem se tornar problemáticas por suas críticas históricas, voltadas especialmente às ciências humanas.

O rápido encontro entre culturas advindo da globalização trouxe à tona questões culturais no ensino de ciências, levantando questões sobre qual a *ciência* que é conceituada e representada nos currículos e sobre as diferenças entre as ciências ocidentais e as não-ocidentais. Tais reflexões levantam também questões de valor e moral sobre os conhecimentos de diferentes culturas e onde eles poderiam ser colocados nas estruturas curriculares (CARTER, 2004; 2006).

Logo, segundo Lynn Carter (2006), para entender um ensino de ciências pós-colonial é preciso também entender o multiculturalismo nesse meio. Da mesma forma que Tomaz Tadeu da Silva (2014), Carter (2006) posiciona o multiculturalismo como um discurso complexo de pluralismo cultural, inclusão e equidade da ideologia liberal/humanista, ou seja, como um discurso que sedimenta as desigualdades entre grupos diversos:

O multiculturalismo se torna um mecanismo de controle que domestica as diferenças culturais, enfatizando sua inferioridade à norma dominante, compartimentalizando e reassegurando fronteiras (CARTER, 2006, p. 682. Tradução minha<sup>25</sup>).

Para Silva (2014), essas abordagens são comumente utilizadas no ambiente pedagógico e curricular, através de visões superficiais e distantes das diferenças culturais acriticamente. De tal forma que “o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico” (p. 99).

Desse modo, o multiculturalismo interrompe seu próprio intento e trabalha de modo contraditório ao separar e excluir enquanto tenta incluir o diverso, tornando-se um movimento discursivo vazio. Movimento que se apoia “em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2014, p. 73). Com isso, o multiculturalismo pode ser visto como uma forma liberal de racismo ao mesmo tempo em que “alivia o sentimento de culpa liberal” (CARTER, 2006, p. 682).

Devido a esses movimentos internos do multiculturalismo, Carter (2004; 2006) coloca que a perspectiva pós-colonial é indispensável para readmirar as perspectivas culturais do ensino de ciências. Através da crítica à colonialidade, podemos jogar luz sobre as relações do ensino e imperialismo, globalização e transnacionalização:

Ela [perspectiva pós-colonial] chama atenção à inconsciência em práticas textuais que, ao contrário das intenções do autor, podem articular sentidos constituídos e disseminados através de práticas duradouras e hegemônicas. (2004, p. 825)

Para Carter (2006), uma das principais contribuições da perspectiva pós-colonial seria a o pensamento fronteiriço de Walter Mignolo. O pensamento ocidental funciona através do estabelecimento de fronteiras, que delimitam os conhecimentos. Como vimos, tais fronteiras se refletem na estrutura rizomática das academias e nas fronteiras, por vezes tênues, entre os campos científicos (expressos também pelos seus cátedras). Essa produção de fronteiras políticas e epistemológicas (também representada pelas linhas abissais) são centrais no projeto colonial ocidental que assinala a diferença entre o Europeu e o Outro, de tal modo que delimitam a modernidade e garantem as diferenças entre os limites, separando e regulando seus lados, sejam em esferas sociais, ou separando natureza de cultura, ou o científico do não

---

<sup>25</sup> Todas as citações diretas dos trabalhos de Lynn Carter são traduções minhas, mesmo que não esteja discriminado na referência.

científico. Tais fronteiras sustentadas pelo pensamento ocidental são tão universalizantes e naturalizadas na construção de conhecimento e nas relações sociais que fazem do pensamento moderno inerentemente globalizante.

Para Mignolo (2000 *apud* Carter, 2006) o pensamento pós-ocidental deve ser criado na fronteira entre a modernidade e a colonialidade (por isso pensamento fronteiriço). Pensamento, esse, que vai além do hibridismo, pesando em como o pensar se intersecta com as categorias disciplinares, abrindo possibilidade para formas alternativas de conhecimento. Para Carter (2006, p. 683), seria “um movimento semelhante a mudar os termos da conversa, não em mudar o conteúdo da conversa.”

Para Carter (2006), a posição de alto valor e superioridade da ciência moderna ocidental sobre as outras formas de conhecimento tradicionais, se dá porque esses conhecimentos tradicionais não conseguem competir com os critérios de teses, testes, predições e explicativas da ciência moderna. Pensando nesse viés, perspectivas multiculturais no ensino de ciências são justificadas não epistemologicamente, mas *moralmente*. Porém, esses discursos falham em localizar esses critérios social e historicamente, reforçando as fronteiras sedimentadas pelo eurocentrismo, com suas pressuposições de universalidade, diferença e Outro (CARTER, 2006). Ou seja, o erro primordial da perspectiva seria assumir a ciência moderna ocidental como uma força que, mesmo construída culturalmente, já se dá como superior através de suas perspectivas epistemológicas (método, teste, aplicabilidade). Esquecendo-se dos silenciamentos e ideologias que a produziram, desde seu início, surge um caráter essencialista da ciência nesses discursos.

Outro posicionamento interessante da autora é que a escolha por abordagens multiculturais que não levam em conta os aspectos da colonialidade pode acontecer por que os professores não são imunes à cultura escolar e acadêmica dominante, que deixa o conhecimento indígena como um repositório ou objeto de análise para o pensamento ocidental. Trabalhar nessa nova perspectiva, oriunda das ciências sociais, não é fácil, necessitando de muitas reflexões e resistências por parte do professor (CARTER, 2004; 2006).

#### IV. 5. A reforma curricular do ensino secundário de Timor-Leste

Com essas contribuições sobre a globalização, colonialidade e suas relações com o ensino de ciências, podemos tecer análises sobre essas contribuições no contexto das cooperações estrangeiras em

educação em Timor-Leste. Essa análise também ajudará a entender as diferenças e aproximações discursivas entre as formações discursivas presentes no PPP do PQLP com as que circulam em outras cooperações em Timor-Leste.

O artigo de Isabel P. Martins (2013), pesquisadora lusitana da Universidade de Aveiro (UA) traz uma descrição do trabalho de reestruturação e concepção do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) de Timor-Leste (RDTL, 2011), em uma cooperação técnica entre sua universidade e o governo timorense. A autora participou desse trabalho, com liderança na área das ciências *experimentais* (física, química, geologia e biologia).

Começarei a análise com uma citação longa, do primeiro parágrafo do artigo de Martins (2013):

A cooperação internacional para o desenvolvimento é hoje uma posição assumida por quase todos os países. A nível mundial, a agenda política de países desenvolvidos e em desenvolvimento contempla sempre alguma intervenção conjunta direcionada para o desenvolvimento, de forma sustentada, dos mais carenciados. [...] Educação e cooperação para o desenvolvimento são conceitos interligados num contexto internacional alargado, com uma dimensão europeia consolidada, na qual Portugal se integra. (p.20)

Nesse parágrafo, é possível notar, no fio do discurso, uma formação discursiva, onde os sentidos de cooperação, de relações internacionais entre países, no âmbito da educação, estão atrelados ao assistencialismo. Essas relações de sentidos aparecem na visão de liderança dos desenvolvidos (europeus) à carência dos outros; na visão consolidada e experiente aos carentes.

Também no primeiro parágrafo a autora revela a influência da agenda da ONU no trabalho feito em Timor-Leste, que não é nem um pouco silenciado no Componente Curricular, visto que há uma seção criada especialmente para demonstrar o que a ONU quer da educação, ou seja, como deve ser a educação de um sócio seu (RDTL, 2011). Da mesma forma, o artigo introduz a política de desenvolvimento da União Europeia e os condicionantes de intervenções da UE para a consolidação de mecanismos de financiamento nas cooperações.

A autora declara que, antes de continuar o trabalho, precisa-se clarificar três conceitos (os dois primeiros de acordo com Fernandes, 2005): (a) educação para o desenvolvimento, que “visam mobilizar a

opinião pública em geral, (...) para a compreensão das questões do desenvolvimento e da cooperação e para a necessidade de mudança” (p.20); (b) cooperar para o desenvolvimento, que “implica envolver as populações na definição, planificação e criação do seu próprio futuro de forma autossustentada” (idem), envolvendo acompanhamento e avaliação constantes; e (c) Cooperação técnica, esse definido segundo a OCDE (1992 *apud* MARTINS, 2013), trata de cooperação “com um país em desenvolvimento” (p. 20) para desenvolver recursos humanos “capazes de promoverem o funcionamento e gestão de forma eficaz e sustentável” (idem).

O primeiro conceito, (a), traz a percepção de que os países em desenvolvimento precisam perceber que não são desenvolvidos e que a nação desenvolvida detêm o conhecimento de como se desenvolver. A segunda definição, (b), possui um caráter mais humanista, as agendas se ocultam ao centralizar-se nas populações e criação de seu futuro. Já a última, (c), trata de promover a formação técnica de quadros de funcionários, também de forma a ocultar as agendas. O que todas têm em comum, entretanto, é a mão única de trabalho: do rico ao pobre, sem aparecer a troca e diálogo de saberes, a oportunidade de formação acadêmica, técnica, humana, dos dois eixos da cooperação. Sem essa visão, a cooperação perde seu sufixo e torna-se “operação”, gerando os benfeitores e os beneficiados, a ação e a passividade.

Apesar de definir três conceitos, Martins trabalha que a relação entre Portugal e Timor-Leste é a de “cooperação para o desenvolvimento” do ponto de vista técnico e científico. A cooperação sediada na UA teve como objetivo *conceber* os programas das disciplinas e elaborar os manuais dos alunos e guias do professor para todas as disciplinas dos três anos do ensino secundário. Na época da publicação, os portugueses estavam na fase final de elaboração dos guias e manuais.

Um ponto interessante é que a autora chama a biologia, física, geologia e química como “ciências experimentais” (p. 20). Esse ponto realmente aparece no Componente Curricular, que enfatiza que os professores devem reforçar o caráter experimental da biologia. Isso demonstra uma filiação epistemológica empirista da ciência dos autores. Esse caráter também aparece nos trabalhos de codocência lusitanos. (FERREIRA, 2006; ABELHA *et al.*, 2008)

A metodologia utilizada pela equipe portuguesa foi composta de quatro fases. Tais fases seriam:

- (i) exploratória; (ii) elaboração de propostas de trabalho; (iii) adequação e melhoria das mesmas

através de trabalho interpares, envolvendo autores portugueses e professores timorenses; (iv) redação da versão final dos documentos pela equipa portuguesa. (MARTINS, 2013, p. 21)

Algo que chama a atenção nessa separação por fases é a presença dos profissionais timorenses apenas na fase (iii). Isso separa a participação dos timorenses em apenas um estágio, não o de criação, mas no de supervisão das propostas já criadas. A dialogicidade não está presente do início ao fim, mas apenas nos estágios finais, marcando a exclusão da formação dos quadros técnicos timorenses. Isso se torna interessante ao pensar que parte integral do desenvolvimento é excludente, aliando-se as perspectivas assistencialistas. Como formar quadros técnicos somente através da supervisão de propostas? Como efetivamente supervisionar sem a capacidade técnica (estou usando os termos das definições de cooperações) para tal? Isso se torna contraditório. Aqui começam a aparecer as relações de ideologia dominadora que Freire (1978) se refere ao tratar da adoção não-dialógica de modelos modernizantes.

Apenas as fases (i) e (iii) foram realizadas em Timor-Leste, através de missões técnicas para conhecer o modo de funcionamento das escolas do Timor-Leste (infraestrutura, organização, metodologias de ensino e avaliação praticadas, nível de formação dos professores).

Já as fases (ii) e (iv) foram realizadas em Portugal, através da consulta a documentos sobre Timor-Leste e outros especialistas “com a preocupação de preparar textos contextualizados na sociedade timorenses e adequados à faixa etária a que se destinavam” (MARTINS, 2013, p. 21). Segundo a autora, essas etapas envolveram a participação das equipes de todas as disciplinas envolvidas no currículo timorense (14 ao todo) com a partilha de informações, experiências, fotografias e contextos visitados. Por fim, a autora coloca que:

“A diferença entre a realidade educativa timorense e europeia/ocidental era enorme e era necessário trabalhar para construir uma proposta curricular, programas e recursos didáticos adequados para o ensino secundário e dignos dessa classificação **num quadro de referência de cariz internacional**. Isso era devido a **alunos e professores de Timor-Leste**.” (idem, grifos meus)

Quando Martins coloca “num quadro de referência de cariz internacional”, ela assume o posicionamento das agendas da ONU e OCDE como parte integrante do currículo de Timor-Leste. Já na

segunda parte destacada, o uso de “devido a alunos...” colocado no fim do parágrafo e da seção do trabalho desperta curiosidade. Isso era um dever que os pesquisadores tinham à educação timorense? Era um dever internacionalizar o currículo? Ou melhor, era um dever para a educação **do** Timor-Leste ter seu currículo internacionalizado, colocado em moldes **de outro** lugar (espaço/tempo)? E o caráter de identidade cultural do currículo nacional faz parte de um “quadro de referência de cariz internacional”?

Talvez a parte que seria a mais importante do trabalho apresenta silêncios profundos. Martins coloca questões sobre o desenvolvimento curricular, mas não as desenvolve. Segue a transcrição:

A consciência de investigadores e educadores sobre o seu papel na seleção dos objetivos e finalidades educacionais que devem nortear o desenho curricular é cada vez mais profunda e proliferam ideias sobre “currículo internacionalizado”. (...) Também os autores de currículos trabalhando em contextos internacionais ou transnacionais são confrontados com juízos morais e éticos sobre as propostas que constroem, baseadas, sobretudo, em modelos curriculares ocidentais onde os Estados Unidos têm um peso preponderante. (...) colocam-se questões sobre o impacto nos produtos finais das ideias dos primeiros [países desenvolvidos] sobre o ensino, aprendizagem e políticas educativas [dos países subdesenvolvidos], bem como sobre o efeito na comunicação e colaboração entre equipas de antigas relações históricas entre os dois países, por exemplo o segundo ter sido uma colônia do primeiro (...).” (MARTINS, 2013, p. 21)

Pode-se perceber que a autora, e os demais autores da proposta curricular por consequência, está atenta às relações desiguais que podem se apresentar no trabalho colaborativo entre nações. Essas preocupações e leituras, porém, não são explicitadas ou trabalhadas, são apenas enunciadas. Até agora levantei diversas perguntas, que talvez tenham passado na cabeça dos autores da proposta curricular, mas elas não estão presentes na argumentação/apresentação que Martins faz no seu trabalho.

Na seção “Organização Curricular”, a autora clarifica cargas horárias e objetivos da organização curricular proposta para o componente de ciências e tecnologias (C&T) do currículo do ESG.



Novamente o slogan da sustentabilidade aparece. A autora também reforça que os programas disciplinares preconizam “competências gerais transversais” (p. 21), com finalidade de formar cidadãos ativos e interventivos. Mais uma vez, ao tratar desse assunto, a OCDE se materializa através do PISA:

O tema do desenvolvimento da competência científica está em discussão pública e tem sido objeto de muitos trabalhos acadêmicos. Os estudos de avaliação do PISA vieram evidenciar dificuldades de muitos estudantes, em muitos dos países envolvidos, sobre a transferência de saberes adquiridos para novos contextos de aplicação. (p. 21)

A presença da OCDE e PISA demonstram a presença da globalização e seus efeitos na formulação das estruturas curriculares. Seus resultados, tão debatidos atualmente, são colocados como modelos a seguir. Na seção “Metodologias e Orientações Didáticas”, mais uma vez a OCDE dá as caras, apontando a importância do ensino secundário nos países que participam da mesma, o que deve ser, também, levado ao Timor-Leste. Mesmo que Timor-Leste não faça parte da Organização.

Nas “Conclusões e Considerações Finais”, a autora assume a diferença de poder entre portugueses e timorenses na construção do currículo:

É certo que as equipas portuguesas procuraram aprofundar o seu conhecimento sobre a realidade timorense e a sua cultura onde se inclui a cultura escolar, mas, mesmo assim, **não será possível situar o mesmo nível de participação das equipas timorenses e portuguesas.** (p. 22, grifos meus)

A argumentação sobre esse tema segue ainda:

O trabalho de colaboração entre pares **deveria** permitir alcançar um currículo “descolonizado”, isto é, livre do discurso de colonizador para colonizado e, para isso, seria mais apropriado falar em “aliança” em vez de “colaboração” curricular. (p. 22, grifos meus)

Logo após, Martin coloca: “**Transferência** entre diferentes culturas, contextos (...) de ideias, propostas e ou recursos didáticos é uma tarefa difícil e com muitos riscos” (p. 22, grifos meus). Ao fim do parágrafo aparece a seguinte enunciação: “**A ciência é um saber universal** mas isso não significa que as abordagens didáticas sejam as mesmas em todos os lugares e ao longo dos anos” (idem). Por fim, para

analisar discursivamente todos esses trechos, o trabalho é encerrado da seguinte maneira:

Também será necessário olhar para os resultados “a partir de dentro”, por oposição a visões “colonizadoras”. A educação em ciências em Timor-Leste, **seguindo padrões internacionais**, é um propósito mais isso não dispensa o **seu enquadramento numa perspectiva multicultural**, num mundo que é plurilíngue. (p. 23, grifos meus)

Todos esses trechos jogam luz aos silêncios do artigo e fortalecem as críticas que fiz até agora. Como dito, a própria autora enuncia a iniquidade de poder entre timorenses e portugueses na construção curricular, mas não desenvolve seus motivos.

Como colocado no começo desta breve análise, existe uma formação discursiva de assistencialismo na cooperação internacional, que é reforçada com a escolha pela palavra “transferência” usada por Martins. Essa escolha evidencia o caminho do conhecimento pronto, transferido para ser sacado (conforme a educação bancária de Freire) pelo beneficiário. Desde o momento de partida da construção da proposta curricular seu trabalho não foi dialógico, negociado e co-construído, os princípios motivadores de trabalho já cimentaram a desigualdade de trabalho entre portugueses e timorenses.

A mesma forma pela qual Carter (2004; 2006) critica autores com seu multiculturalismo enviesado e fortalecedor de diferenças e exclusão é válida aqui e demonstra quão colonialista é a proposta curricular de Aveiro, e como Martins nega o diálogo e ecologia de saberes proposta por Santos (2010) e Freire (1978). Além da “transferência”, a autora reforça a universalidade do conhecimento ocidental moderno e a ideia de internacionalização de padrões educativos (esses últimos presentes em todo o trabalho).

Quero dizer que o resultado da proposta curricular não pode ser decolonial ou dialógica, se as perspectivas utilizadas pelos autores negam desde o princípio esses conceitos. A universalização do conhecimento válido, a internacionalização de moldes educativos, a diferença de poder nas escolhas, o assistencialismo na cooperação são materializados ao longo do discurso de Martins em todas as escolhas feitas e de forma consciente ao longo do processo, ou seja, houve um esforço para tal. O multiculturalismo defendido pela autora é segregador, reforça as fronteiras (CARTER, 2004; 2006; SILVA, 2014), as linhas abissais (SILVA, 2010) já traçadas. O currículo perde o caráter

de identidade timorense e se torna um Currículo Nacional Luso-Timorense, com suas contradições silenciadas pelas mesmas fronteiras históricas que a criaram. Ou seja, mesmo assumindo a dificuldade de trabalhar de forma cooperativa, as complexidades das relações de colonialidade, o resultado não reforça as relações de colonialidade por um acaso, equívoco ou dificuldades na metodologia ou formação dos integrantes, mas o faz ativamente, a priori.

Essa breve análise que teçi, utilizando os referenciais levantados até agora, demonstram a existência de relações de poder e de colonialidade entre cooperações internacionais. Entretanto, analisei apenas um artigo sobre a reestruturação do ESG timorense, não analisei, aqui, o próprio Componente Curricular ou os manuais e guias para estudantes e professores. Quero enfatizar, com isso, que é apenas uma análise superficial de algo muito mais amplo: o currículo timorense. Ainda mais, as relações entre o currículo como documento e como objeto vivo no cotidiano pedagógico, como Apple (1989) trabalha muito bem, são muito mais amplas do que posso – e pretendi - analisar aqui nessas poucas páginas.



## V. Análises

Com todas essas contribuições teóricas em mãos, podemos agora nos voltar especificamente à codocência na UNTL. Nesse capítulo, estão as análises do Projeto Político Pedagógico do PQLP, finalizado em 2014 e das entrevistas com professores envolvidos em codocência.

### V. 1. Plano Político Pedagógico

O Plano Político Pedagógico (PPP) do PQLP é um documento redigido pelos cooperantes participantes de diferentes missões do Programa, com o apoio e supervisão da Coordenação Acadêmica (CA). O início de sua elaboração se deu no primeiro semestre de 2013<sup>26</sup>, através das diretrizes compostas pela CA e socialização das mesmas entre os cooperantes. Nas socializações realizadas, também eram realizadas oficinas com debates de questões conceituais, técnicas e práticas tanto sobre a elaboração de um PPP, quanto das ações que o Programa realiza. A elaboração do Plano continuou com a chegada dos novos cooperantes do segundo semestre do mesmo ano, estabelecendo metodologias de trabalho na construção do documento. Já no segundo semestre de 2014, o grupo responsável apresentou aos demais cooperantes o documento.

O documento analisado aqui sempre declara que havia momentos de “intenso debate” nas oficinas de elaboração (PQLP, 2014, p. 2). Durante minha estadia em Timor-Leste, em fevereiro de 2014, participei de uma das oficinas de construção do PPP. O encontro foi realizado em uma sede religiosa em Díli, de forma semelhante a um retiro, com todos os cooperantes presentes. A oficina durou o dia inteiro, com atividades diversas: debates em pequenos grupos, socialização de problemas e dúvidas, e dinâmicas de grupo. Presenciei esses “intensos debates”, realmente acalorados, e que demonstravam divisões e conflitos presentes entre os cooperantes daquele período. A construção desse PPP exigiu muita negociação entre os grupos interessados, já que alguns cooperantes da época viam o PPP como uma mera burocracia e formalidade, algo que não afetaria diretamente o seu trabalho.

O PPP é um documento composto por 56 páginas e 10 seções (conforme o Quadro 2). Apesar da leitura integral do documento, essa análise se centrará em duas seções: “Referenciais teóricos e

---

<sup>26</sup> Já existia uma versão anterior do PPP, na qual esta versão iniciada em 2013 se amparou.

metodológicos”, por trazer diretrizes e referenciais para a realização da codocência; e “O ensino de ciências e humanidades em Timor-Leste”, que debate questões específicas sobre o ensino de ciências e a formação de professores.

Na apresentação do documento é colocada a permanente construção e avaliação do PPP a cada missão enviada ao Timor-Leste. Essa continuidade incluiria, também a interação e participação dos professores timorenses, “de maneira a possibilitar diálogos e aproximar ações, guiando-nos ao objetivo comum de ensinar-aprender no contexto timorense” (PQLP, 2014, p 2) e que essa participação conjunta é “uma das chaves para chegar o mais próximo possível do sentido de uma verdadeira cooperação” (idem). Nesse trecho do Projeto, começam a se materializar as influências de Paulo Freire no discurso. Influências, essas, que se manterão ao longo de todo o PPP. Também começa a surgir um discurso crítico quanto aos significados de “cooperação”.

O PPP também traz um histórico de Timor-Leste. São tratados o período pré-Portugal, do Timor Português, ocupação Indonésia, restauração da independência e acontecimentos recentes. O histórico dedica tempo às questões linguísticas, ao esquecimento do povo timorense pelas potências mundiais no pós-segunda guerra, às relações de poder existentes durante a Guerra Fria, à violência da ocupação indonésia e aos efeitos da presença da ONU no país após sua independência.

Já na seção “Cooperação Internacional”, o PPP começa a trazer questões legais e históricas das “cooperações técnicas” e Cooperação Sul-Sul. A partir de documentos oficiais e artigos científicos, o documento enfatiza o discurso da cooperação como via de mão dupla, de benefício mútuo aos países envolvidos no acordo de cooperação. Com essa breve introdução, o PPP segue com o histórico legal do PQLP como cooperação técnica, focando nos acordos e ajustes de cooperação firmados entre a RDTL e o governo brasileiro e suas modificações ao longo da existência do PQLP. O olhar crítico dado pelo PPP às cooperações se aproxima dos trabalhos apresentados no quarto capítulo desta dissertação.

Quadro 2: Lista de seções do Programa Político Pedagógico do PQLP (PQLP, 2014) com suas páginas.

<b>Seção</b>	<b>Páginas</b>
Apresentação	2
1. Histórico de Timor-Leste	3-12
2. Cooperação internacional	12-13
2.1 O que é uma Cooperação internacional?	13-15
2.2 Uma breve história da cooperação educacional Brasil-Timor: a atuação do PQLP	15-17
3. Áreas de atuação do PQLP e diretrizes do Programa	17
3.1 Missão	17
3.2 Objetivos	18
4. Referenciais teóricos e metodológicos	18-24
4.1 Diretrizes	24
4.1.1 Diretrizes para a codocência	24-27
5. A língua portuguesa em Timor-Leste	27-29
5.1 O ensino de língua portuguesa em Timor-Leste	29-31
5.2 Orientações e estratégias metodológicas	31-32
5.3 A literatura e o ensino de língua portuguesa	32-33
6. O ensino de ciências e humanidades em Timor-Leste	33-36
6.1 Perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de ciências e humanidades	36-39
6.2 Formação de professores de ciências e humanidades	39-40
7. Gestão do programa	41-42
7.1 Perfil dos cooperantes	42-43
7.2 Rotinas e responsabilidades dos cooperantes	43-45
7.3 Formação dos cooperantes	45-47
7.4 Gestão da informação e da comunicação	47-48
7.5 Gestão financeira	48-49
8. Avaliação do programa	50-51
Referências	52-56

Já na seção “Referenciais Teóricos e Metodológicos” é dada muita ênfase ao legado freireano. O diálogo cultural, o reconhecimento ideológico e político da prática educativa e demais características da práxis pedagógica desenvolvida por Paulo Freire aparecem como norteadores do trabalho do PQLP. O PPP, entretanto, não se fecha apenas ao redor de Freire, mas admite que em um Programa com

cooperantes de tantas áreas do conhecimento e formações acadêmicas, é de extrema importância:

permitir aos cooperantes a *liberdade pedagógica* das mais variadas teorias e metodologias de ensino, pesquisa e extensão, desde que fundamentadas no diálogo com o contexto timorense em que forem implementadas. (PQLP, 2014, p. 23, itálico original)

Dessa forma, o PPP consegue criar uma abertura de propostas de trabalho, mas continua com sua ênfase dialógica nas questões de contexto e realidade local timorense, assim como na formação discursiva de cooperação demarcada anteriormente.

A valorização da língua tétum, mesmo em um Programa que privilegia – por sua própria constituição – a língua portuguesa, também aparece no PPP. Isso acontece especialmente em dois momentos: nas estratégias para ensino de língua portuguesa é colocado como “é imprescindível o conhecimento do outro idioma nacional de Timor-Leste” (idem, p. 32) e na seção “7.3 Formação dos Cooperantes”, onde é colocado que “Entre as necessidades mais referidas, figura com destaque tanto o uso da língua tétum quanto um melhor conhecimento da realidade social timorense” (idem, p. 46), pois

no que diz respeito às práticas de ensino, o uso dessa língua pode tornar-se uma ferramenta importante para o professor compreender e fazer-se compreender em sala de aula. Certamente, o uso do tétum também contribui para o acesso a outras práticas sociais em Timor-Leste. (*ibidem*)

O destaque ao tétum faz parte de uma relação dialógica de igualdade. Essa relação perpassa não apenas as relações de ensino-aprendizagem, mas alcança toda a vivência social e escolar/acadêmica do cooperante em Timor-Leste. Isso favorece a construção de relações que ultrapassem as colonialidades na construção de relações pessoais e de conhecimento.

### **V. 1.1. A codocência no Plano Político Pedagógico**

No PPP, dentro da seção de Referenciais Metodológicos, há um espaço reservado para a codocência, chamado “4.1.1 Diretrizes para a codocência”, aninhado dentro da subseção “4.1 Diretrizes”. O espaço privilegiado para a codocência dentro do PPP já era debatido na oficina de elaboração do PPP à qual participei, visto que essa dinâmica pedagógica gerava discussões entre os cooperantes (como vimos anteriormente em um relatório do Programa).



Essa preocupação é evidenciada no primeiro parágrafo da seção 4.1.1:

A codocência, em diversos momentos, gera dúvidas nos professores cooperantes que atuam junto às universidades. Isso acontece porque, muitas vezes, a prática da atividade não corresponde àquilo que se idealizara, de maneira que se faz necessária uma reflexão continuada sobre esse tipo de parceria. (PQLP, 2014, p.24-25)

Para debater esse ponto, o PPP traz uma explanação do que seria a codocência dentro do PQLP. Segundo o documento:

- (i) A codocência, em princípio, consiste em um **apoio** ao professor titular na preparação da aula, ampliação da bibliografia com títulos em língua portuguesa ou no aprimoramento da ementa das disciplinas dos diversos cursos. (PQLP, idem, p.25, negrito meu)

Dessa maneira, o PPP delimita três finalidades para a colaboração entre os docentes brasileiros e timorenses. A rápida explicação de codocência apresentada se aproxima da conceituação dada por Chanmugan e Gerlach (2013), enquanto se distancia dos trabalhos portugueses de Abelha e colaboradores (2008) e Ferreira (2006) – que focam na interdisciplinaridade. Entretanto, não aparece nesse trecho as finalidades de formação aos docentes participantes da dinâmica, indo em direção oposta ao discurso de cooperação que o documento assume anteriormente. Esse distanciamento pode ser evidenciado na utilização da palavra “apoio”, que aproxima a dinâmica de codocência ao auxílio, assistência.

Em seguida, o PPP se coloca sobre dificuldades no processo colaborativo:

- (ii) Entretanto, existem diversas situações que fazem com que a codocência se confunda com a docência e o professor da cooperação brasileira assuma a disciplina quase integralmente. Essas situações relacionam-se com a **falta de professores timorenses** para atuar em sala de aula ou com o fato de **os professores não terem conhecimento do tema e ministrarem a aula com referências em línguas não oficiais como indonésio e inglês**. (PQLP, 2014, p.25, grifos meus)

Os problemas levantados – falta de docentes timorenses nas universidades e pouco conhecimento específico, especialmente em

língua portuguesa – são relevantes e não são apenas problemas do ensino superior timorense, pois também estão presentes no ensino primário e secundário. O trecho, porém, coloca as dificuldades centradas no outro: os cooperantes brasileiros são passivos – ou resistentes - às causas do problema. Com essa centralidade em um dos polos, há uma falta de autocrítica sobre os problemas da dinâmica. Há também uma relação de proximidade ao individualismo por causas ecológicas, colocado por Hargreaves (1998).

No parágrafo seguinte, o documento assume que “apresenta de forma genérica esse processo” (PQLP, *ibidem*). Essa forma ligeira de definição combina com a liberdade pedagógica aos cooperantes colocada anteriormente, ao não amarrar a codocência a apenas um método *correto*. Em seguida, é dito que:

- (iii) Ao trabalhar de forma colaborativa, os cooperantes podem sanar as dificuldades dos envolvidos no processo, atendendo melhor àqueles que possuem necessidades de um atendimento particularizado ou com mais atenção. (*ibidem*, grifos meus)

Nesse trecho, especialmente no primeiro trecho em negrito, é silenciada a questão da coformação dos professores envolvidos na codocência pela centralização do papel de liderança do par no cooperante. Essa centralização, novamente, caminha em direção contrária ao discurso de cooperação assumido anteriormente. No segundo negrito, entretanto, podemos perceber a influência discursiva, elencada por Tractenberg (2011), da educação especial na codocência. Tal influência fica mais evidente pela escolha por Marilyn Friend e Lynne Cook como referencial teórico para a codocência: “De acordo com Friend e Cook (2012), existem seis maneiras dois professores interagirem na codocência (...)” (PQLP, 2014, p. 25). Apesar da diferença temporal e da ordem dos autores, o PPP apresenta os mesmos seis tipos de codocência apresentados no Quadro 1 do artigo de Cook e Friend (1995). O trabalho desses autores é, originalmente, voltado à educação especial, mas foi utilizado em outras áreas da pesquisa em educação devido a sua boa organização e amplitude (GRAZIANO; NAVARRETE, 2012). Assim, no fio discursivo é possível notar a aproximação da codocência na UNTL à educação especial inclusiva.

Após a enumeração das seis formas de codocência de Friend e Cook, o PPP reafirma que a codocência não se restringe à regência da turma, mas que também “engloba a preparação, planejamento e escolha

dos métodos e dinâmicas adequados para o uso em sala de aula” (PQLP, 2014, p. 26). Para que dessa forma exista

- (iv) “um trabalho de cooperação em que os envolvidos contribuem com suas habilidades e conhecimentos no processo de crescimento mútuo dos envolvidos” (*ibidem*, grifos meus).

Nesse trecho, além da palavra-chave “cooperação”, aparece também a valorização dos saberes dos participantes, voltando aos referenciais freireanos colocados anteriormente, através da pluralidade de conhecimentos e habilidades. É também a primeira vez que a formação continuada *do par docente* é destacada, voltando ao discurso de cooperação assumido pelo documento.

Continuando, o documento apresenta, então, dois tipos de codocência próprios, criados pelos próprios cooperantes, indo além dos tipos de Friend e Cook:

g) Todos os professores participando de todos os processos – 1) codocência no planejamento e na regência da turma. Nessa modalidade, os professores se encontram extraclasse, fazem o planejamento e ambos assumem a regência mutuamente, colocando em prática o que foi previamente planejado; 2) os professores planejam juntos, mas ministram as aulas em momentos diferentes, por exemplo, cada conteúdo ou dia será de responsabilidade de um dos professores;

h) os professores participam de parte do processo – 1) a codocência pode acontecer mesmo na divisão de tarefas, por exemplo com um professor ou um grupo de professores no planejamento e outro professor ou grupo na execução (regência das aulas) ou planejamento de atividades e correção das mesmas. Dessa forma, os envolvidos necessitam de um grau de organização e interação maior, tendo em vista que não haverá um elemento que participará de todo o processo. (*idem*, sublinhado original)

O tipo (g) apresenta uma retomada das ideias apresentadas por Friend e Cook. Entretanto, no seu ponto (2), é aberta a possibilidade de trabalho individualizado, ou seja, que o par docente não esteja presente em todas as aulas simultaneamente. Essa abertura contrasta com os pressupostos de codocência presentes na literatura (YORK-BARR *et al.*, 2004; FERREIRA, 2006; ABELHA *et al.*, 2008; GRAZIANO; NAVARRETE, 2012; CHANMUGAN; GERLACH, 2013) que

ênfatizam a necessidade da presença do par em todas as aulas – salvo situações de força maior. O tipo (h) ênfatiza esse ponto de divergência, colocando que a codocência pode ser separada quanto à organização da disciplina e à prática em sala de aula. Essa questão do trabalho individual pode estar presente no PPP devido a questões inerentes à prática da codocência nas universidades timorenses, haja visto os problemas já apontados pelos relatórios do Programa e pelo próprio PPP: a falta de docentes ou o excesso de carga horária dos professores timorenses, além de questões psicológicas relacionadas ao trabalho em equipe (HARGREAVES, 1998).

Mesmo reconhecendo a existência desses problemas, o tipo (h), em especial, pode favorecer relações desiguais de poder ao mesmo tempo em que pode prejudicar a relação dialógica entre os professores participantes. O professor que participa na elaboração dos planejamentos e da escolha de referenciais teórico-metodológicos para as aulas, por exemplo, pode assumir um papel de orientador ou supervisor frente ao colega. Esse deslocamento concorda com as relações de poder estabelecidas por Bangou e Austin (2011), além de colocar em risco as questões de coformação do par docente ao polarizar a codocência em planejamento e prática.

O discurso da empatia entre par docente aparece também no PPP, logo após os tipos (g) e (h):

Nesse sentido, qualquer reorganização ou readaptação que não passe pelo crivo dos professores envolvidos pode colocar todo o trabalho em xeque. Em suma, a codocência se mostra como uma experiência rica para todos aqueles que participam do processo (professores envolvidos e alunos), **desde que aconteça de forma transparente e com aquiescência de todos os docentes** sobre os métodos utilizados, a dinâmica a ser empregada e os passos a serem dados. (PQLP, 2014, p.26-27, grifos meus)

A empatia entre o par é colocada em evidência, da mesma forma que na literatura (YORK-BARR *et al.*, 2004; FERREIRA, 2006; ABELHA *et al.*, 2008; GRAZIANO; NAVARRETE, 2012; CHANMUGAN; GERLACH, 2013). Assim como Bangou e Austin (2011) relatam em seu trabalho, durante as diretrizes para codocência do PPP, as diferenças culturais são silenciadas, através do discurso da empatia.

### V. 1.1.1 Formações discursivas e derivas de sentidos sobre codocência

Nessa seção dedicada às diretrizes da codocência para os cooperantes do PQLP, podemos delimitar duas formações discursivas presentes. A primeira FD, evidenciada pelas citações (i), (ii) e (iii), demarca a relação de **codocência como assistência**. Essa relação se estabelece pelo *apoio* (i) ao professor titular e ao *cooperante poder sanar dificuldades dos envolvidos* e atender *as necessidades de atendimento particular ou com mais atenção* (iii). No mesmo jogo discursivo, a colocação dos problemas relacionados à prática codocente centralizados no lado timorense, pela *falta de professores timorenses* e a utilização de *referências em línguas não oficiais* (ii) também reforça o papel assistencialista do trabalho entre brasileiros e timorenses. Dessa maneira, o discurso se filia aos sentidos de **cooperação como assistência**. Essa formação discursiva existe de uma maneira contraditória, já que o PPP tenta se distanciar dessa relação assistencialista em vários momentos – em especial na sua segunda seção – ao mesmo tempo em que se aproxima da visão dialógica freireana em vários momentos.

Curiosamente, o PPP se aproxima da FD de **codocência como coformação** na citação (iv) ao evidenciar *um trabalho de cooperação em que os envolvidos contribuem para um processo de crescimento mútuo*. Essas relações de coformação, próxima ao sentido de **cooperação como via de mão dupla** defendida pelo PPP, são efêmeras nas diretrizes para a codocência.

A existência simultânea dessas duas FDs nesta seção do PPP demonstra o processo contraditório de produção discursiva e de sentidos, o que destaca a impureza discursiva. Mas de onde vem essa dualidade?

Em primeiro lugar, o PPP é documento escrito por muitas mãos, com contribuições de diversos cooperantes de missões diferentes – que enfrentaram problemas diferentes. Em segundo lugar, a experiência prática no processo de codocência – em universidades, escolas, faculdades e disciplinas diferentes – pode influenciar o processo de criação das diretrizes ao demarcar limites entre expectativas e práticas. Ou seja, a vivência prática – no caso da codocência - pode estabelecer limites à idealização da mesma prática para os próximos cooperantes. As diferentes relações estabelecidas pelos diversos autores do documento em diferentes tempos e espaços pedagógicos podem agir nesse processo de combate *utópico*. Isso leva a um processo que colocaria as diretrizes com os pés no chão. Esse processo pode ser

vislumbrado na criação dos tipos (g) e (h) de codocência apresentados pelo PPP.

Podemos analisar, também, que essas contradições são próprias do funcionamento discursivo, ao dar um olhar especial à sua heterogeneidade. A heterogeneidade discursiva conceitua a natureza de origem plural dos discursos, ou seja, que o discurso é formado através de outros discursos, ou mais especificamente, do interdiscurso. O giro discursivo de “cooperação” de um sentido unidirecional para o sentido bidirecional – dois polos recebendo benefícios, ao contrário de apenas um polo beneficiário da relação – demarcado pelo PPP não acontece sem deixar marcas ou rastros na significação. Quero dizer que, apesar da tentativa de centrar a ação do PQLP em uma relação de cooperação como mão dupla, a produção desse discurso é marcada pelo já estabilizado discurso assistencialista, o qual *imprime* interdiscursivamente sua formulação no discurso sobre codocência. Dessa maneira – não por intencionalidade *a priori* – podem existir simultaneamente FDs de codocência como assistência e codocência como coformação.

### **V. 1.2. O ensino de Ciências no PPP**

A sexta seção do PPP, intitulada “O ensino de ciências e humanidades em Timor-Leste” se dedica a levantar alguns desafios e referenciais para o ensino dessas áreas. Aninhadas nessa sexta seção, ainda, estão os pontos “6.1 Perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de ciências e humanidades” e “6.2 Formação de professores de ciências e humanidades”, com o objetivo de “proporcionar aos cooperantes informações que lhes permitam um olhar crítico e reflexivo sobre aspectos que compõem estas áreas do ensino no contexto de Timor-Leste” (PQLP, 2014, p. 33-34).

À parte dessa seção dedicada às ciências e humanidades, há apenas outra seção, a quinta, dedicada ao ensino de uma área, no caso a língua portuguesa e literatura. A união das ciências da natureza com as ciências humanas se mostra interessante, por reunir referenciais de áreas distintas, mas intercomunicantes. Esse tipo de proposta, além de proporcionar uma visão interdisciplinar, destaca a visão social das ciências da natureza, ou seja, que a construção do conhecimento científico não pode ser apartada do contexto social de sua produção. Tal perspectiva se alia aos estudos CTS na educação. Logo no segundo parágrafo, o PPP demonstra essa formação:

A ciência não está dada acima dos contextos sociais e é constituída por muito mais do que um

conjunto de elementos lógicos, racionais e empíricos; a formação de um paradigma científico também considera, ou deveria considerar, conforme aponta Thomas Kuhn (2012) os elementos históricos, sociológicos e políticos. (...) Apesar de as ciências naturais e as ciências humanas apresentarem características diferentes, elas não são excludentes e, em especial no contexto do PQLP, precisam trabalhar juntas e de forma coerente com a realidade social encontrada em Timor-Leste (*ibidem*, p. 34).

O parágrafo subsequente relaciona essas questões com a educação científica:

(v) O grupo de professores do PQLP, enquanto **formadores de cientistas, professores e pensadores**, no contexto da educação em Timor-Leste, tem um papel fundamental na formação crítica e acadêmica. Aqui, assim como em outros lugares, **a ciência, ou algumas concepções científicas, são compreendidas muitas vezes como verdades absolutas, em contraposição aos “saberes tradicionais”** (CUNHA, 2007). **Essa contraposição muitas vezes se mostra prejudicial para o ensino e para a reflexão sobre o próprio saber científico**, que se coloca em disputas políticas, mesmo quando se pretende neutro e a-histórico. (idem, grifos meus)

A papel formador do PQLP é colocado no começo do parágrafo, centrado na formação profissional das áreas científicas e sociais. Essa perspectiva coloca a formação centrada nas universidades, deslocando o trabalho no ensino secundário e primário da cooperação, e aproximando-o à formação profissional. No mesmo parágrafo a aproximação à educação CTS também aparece, ao trazer a questão da “verdade absoluta” da ciência, fechada em si mesma, no ensino. A contraposição prejudicial entre saberes científicos e saberes tradicionais também começa a apontar para um discurso decolonial, ainda que timidamente. A problematização da dualidade científico-tradicional continua no parágrafo seguinte:

Os dois tipos de saberes, científico e tradicional, não são dissociados, pelo contrário, **a ciência ocidental utiliza dos conhecimentos comuns e tradicionais para desenvolver conhecimentos científicos**. Ambos estão conectados, em especial no contexto cultural timorense, em que a

- (vi) separação entre científico e tradicional muitas vezes se confunde, e os professores brasileiros, atuando nesse contexto, precisam considerar para sua atuação. **A sociedade brasileira e ocidental como um todo, em especial no contexto acadêmico, passou por um processo de desmistificação, ou o “desencantamento do mundo”** (WEBER, 2000) que na sociedade timorense ainda está ocorrendo, o que requer diferentes olhares, sobretudo na educação científica. **O tradicional é um tipo de conhecimento que possibilita o início de reflexões científicas para a melhoria das condições dos seres humanos e da sociedade como um todo.** Enquanto educadores, torna-se importante partir da realidade prática e palpável do cotidiano timorense para tecer relações com os conteúdos científicos que ensinamos. (idem, grifos meus)

Esse parágrafo traz contribuições importantes ao pensar no viés decolonial. O primeiro negrito traz a questão da utilização do conhecimento tradicional no desenvolvimento científico. Tal utilização, especialmente em contextos de espaços de antigas colônias, segundo Santos (2010), pode ser através da apropriação/violência, onde o conhecimento tradicional é destruído no processo de cientificação e ocidentalização ao ser transformado em misticismo, a-conhecimento, passando por um processo de epistemicídio. Esse processo, nos contextos educacionais, pode ser visto também no terceiro negrito, onde é relatado que o conhecimento tradicional pode ser um trampolim para o conhecimento científico. Ao pensar em uma educação em ciências decolonial, essa perspectiva não é, em princípio, incorreta, e também é influenciada pela perspectiva de Paulo Freire. O ponto crucial para se manter na perspectiva decolonial seria o do não apagamento do conhecimento tradicional como a-conhecimento nesse processo. Os artigos de Lynn Carter (2004; 2006) enfatizam esse ponto em sua crítica às postulações multiculturais que delimitam fronteiras entre os diferentes conhecimentos e reforçam relações de exclusão binárias. Outro ponto interessante, o segundo negrito, trata do “desencantamento do mundo”, que também é tratado nos estudos decoloniais como a separação entre homem e natureza, presente na produção do conhecimento ocidental desde a conquista das Américas (CASTRO-GÓMEZ, 2007, DUSSEL, 2010; SANTOS, 2010). Desta maneira, o



parágrafo traz em seu interdiscurso alguns discursos filiados ao discurso decolonial.

Os estudos pós-coloniais aparecem explicitamente no primeiro parágrafo da seção 6.1, “Perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de ciências e humanidades”, ao citar o artigo de Carter (2004). O PPP coloca que essa autora

- (vii) sugere que análises pós-coloniais são importantes, pois nos fazem pensar nas condições materiais e culturais nas quais a educação em ciências é produzida, circulada, interpretada e divulgada. (PQLP, 2014, p. 36)

Simultaneamente, porém, o PPP não aprofunda nas discussões realizadas pela autora. Da mesma forma, o documento chama Amílcar Cabral, líder revolucionário e marxista em Guiné-Bissau e Cabo Verde, para tecer relações entre realidade social e cultural e conhecimento científico e descolonização das mentes.

Já a perspectiva de educação CTS é enfatizada através dos trabalhos de Linsingen (2007) e Cassiani e Linsingen (2009). Tais trabalhos, aliados à perspectiva freireana de Delizoicov (2010), estão presentes para sublinhar a necessidade de trabalhos pedagógicos relacionados ao contexto e realidade timorense, ao trabalho com conteúdos silenciados pelos currículos tradicionais, à formação crítica dos cidadãos timorenses e à interdisciplinaridade no ensino das ciências naturais.

Os mesmos referenciais e pressupostos estão presentes na seção 6.2 “Formação de professores de ciências e humanidades”, colocando a formação dialógico-problematizadora com enfoque CTS como princípio da formação dos quadros docentes de Timor-Leste. Um ponto de destaque nessa seção do PPP é a valorização da questão linguística no ensino, sem esquecer, entretanto, a utilização do “português como instrumento de formação, capacitação e comunicação” (PQLP, 2014, p. 40) no processo de formação dos professores. Essa valorização das línguas maternas não é explorada com profundidade, mas é colocada como central para a formação dialógica, que privilegie o contexto real vivido pelo timorense em sua formação.

Durante toda a sexta seção, que trata do ensino de ciências e humanidades, é importante destacar a valorização da realidade local. Nas sete páginas que compreendem essa seção (p. 33-40), existem 19 entradas sobre contexto e realidade timorense durante seus 28 parágrafos. Alguns exemplos, com negritos adicionados, estão a seguir:

- Algumas experiências nos mostram a importância da contextualização dos conteúdos à realidade local (p.35)
- ...houve muitas vezes desconhecimento da realidade timorense por parte das organizações atuantes, quer seja pela sua complexidade... (p. 35)
- Para concretizar uma formação de professores pautado nessa perspectiva, torna-se importante uma formação que valorize o docente timorense e o seu contexto...(p. 37)
- (viii) É necessário levar em conta a realidade timorense e levantar temas ligados ao cotidiano dos educandos... (p.38)
- ...de projetos coletivos com temas locais, que problematizam o cotidiano dos estudantes e que tragam esse cotidiano para o ensino de ciências (p.38)
- ...as proposições das ações aqui apresentadas almejam alcançar um professor crítico, sintonizado com a realidade social timorense (p. 39)
- O ensino de conteúdos específicos deve ser pensado a partir da realidade timorense e baseado em experiências vividas por alunos e professores... (p. 40)

Esse destaque dado à realidade local na formação de professores e ensino de ciências concorda com a escolha de trabalhar a partir dos estudos de Paulo Freire. Tal realce também caminha em conjunto com as perspectivas críticas às relações de colonialidade e à valorização dos saberes tradicionais. Entretanto, os destaques dados não encerram os discursos dentro de uma formação marcada pelos estudos decoloniais.

#### V. 1.2.1. Formações discursivas sobre o ensino de ciências

Ao observar os discursos presentes na seção sobre o ensino de ciências e humanidades sob um prisma decolonial temos um resultado interessante quanto às FDs. Existem, no PPP, discursos que se aproximam às colocações dos pensadores decoloniais, como nas citações (v) ao criticar o caráter absoluto e fechado em si mesmo da ciência moderna ensinada nas escolas; (vi) ao colocar as relações entre conhecimentos científicos e tradicionais e a separação homem/natureza; e (vii) ao evocar os estudos pós-coloniais no ensino de ciências. O enfoque dado aos contextos, realidades locais e relações sociais (viii) no

ensino de ciências e humanidades em Timor-Leste, com sua influência larga freireana e CTS, também criam essa aproximação.

Como vimos anteriormente, em trabalhos como os de Carter (2004; 2006), sobre perspectivas multiculturais e pós-colonialismo no ensino de ciências, e na tentativa de currículo intercultural de Martins (2013), evocar as relações presentes nas citações (v), (vi), e (vii) não bastam para se filiar a um ensino de ciências decolonial. Da mesma forma, Lima e Germano (2013) e Penna (2014) apontaram as afinidades entre os pressupostos freireanos e os estudos decoloniais, mas reinteram que Paulo Freire não era um pensador daquela escola de pensamento. Observando isso e as condições de produção do PPP, em um grupo que se dedica a visão de superação de relações colonialistas nas cooperações internacionais na área de educação, não podemos afirmar que exista uma **FD decolonial do ensino de ciências**, mas tampouco podemos afirmar que seja uma FD de **colonialidade no ensino de ciências**.

Esse discurso intersticial pode existir devido a não estabilização do discurso decolonial<sup>27</sup> no ensino de ciências. A origem nas ciências sociais e o recente transporte dessa corrente de pensamento para a educação em ciências da natureza, além do difícil caminho necessário para esse transporte podem participar desse deslize. Por isso, considero que haja uma **FD decolonial intermediária**, onde a fixação dos sentidos e áreas do interdiscurso mobilizadas na significação ainda não estão sedimentados, favorecendo gestos de interpretação ambíguos.

Para visualizar melhor essas formações discursivas, podemos fazer uma comparação entre o artigo de Martins (2013) sobre a reforma curricular e o PPP do PQLP. Apesar das diferenças entre as finalidades dos dois textos – um como comunicado à comunidade de pesquisadores de educação sobre uma construção curricular e o outro como um documento oficial de identidade e direcionamento de ações de um Programa – ambos tratam de contextos de cooperação estrangeira em Timor-Leste na educação e buscam, através de discursos de cooperação, dar sustentação e legitimidade às suas ações e ideais ao tratar de temas como desenvolvimento, cultura e relações coloniais.

A proposta curricular portuguesa, a partir de Martins (2013), se desenvolve em uma formação discursiva de cooperação como assistência, baseada na transferência de conhecimento e na internacionalização curricular. Essa formação leva, em seu fio condutor,

---

<sup>27</sup> Índícios dessa relação existem, por exemplo, na confusão presente na literatura em educação nas nomenclaturas “pós-colonial”, “decolonial” e “descolonial”. Por vezes autores demarcam diferenças entre as abordagens, enquanto outros consideram todos sinônimos ou continuações de um mesmo desenvolvimento teórico.

a uma FD que estabelece fronteiras entre conhecimentos e à exclusão, através da universalização do conhecimento e das diferenças de poder estabelecidas entre os dois lados da cooperação. Esses movimentos discursivos, de assistencialismo e exclusão cultural frente à cultura Outra, resultam em uma FD de colonialidade.

O PPP, por outro lado, ao enfrentar as mesmas questões norteadoras que os portugueses, se esforça para demarcar outra relação de cooperação, baseada no trabalho em conjunto entre os países, apesar de pontos contraditórios, onde os discursos trabalham em relações assistencialistas. Ademais, mesmo em tais momentos contraditórios, não existe a presença de discursos universalistas ou que reforcem fronteiras entre conhecimento e a-conhecimento, como no trabalho português. A posição dialógica e a valorização do conhecimento tradicional freireana, além da problematização entre cultura, sociedade e conhecimento científico propiciada pelo referencial CTS, também se inserem no PPP, distanciando-o dos discursos da colonialidade.

Como colocado anteriormente, o pensamento freireano não é por si só decolonial, mas conduz para contribuições que criticam as relações de colonialidade e dominação cultural. Essas diferenças, que podem ser estabelecidas a partir da comparação entre os dois textos, colocam a diversidade de discursos presentes ao trabalhar relações de cooperação na educação. Da mesma forma, demarcam a distância entre um discurso da colonialidade e um discurso decolonial, mesmo que o PPP se coloque em uma posição intermediária.

Com isso, é possível colocar que há uma tentativa de superação às relações de colonialidade nos referenciais e metodologias para o ensino de ciências e humanidades para o PQLP. Esse avanço pode ser o reflexo do amadurecimento do Programa, através da continuidade de trabalho da CA, do maior rigor na seleção de bolsistas, do incentivo ao trabalho dos grupos de estudos dos cooperantes do PQLP sobre o trabalho em Timor-Leste, ou seja, de todo o processo de formação dos participantes do Programa. Dessa forma, o documento também participa de uma tentativa de superação dos discursos hegemônicos presentes em relação ao ensino e ao trabalho de cooperação entre países. Discursos hegemônicos marcados por relações de universalidade eurocentrada, demarcação de fronteiras entre diferentes conhecimentos – com vencedores e vencidos – e exclusão cultural.

## V. 2. A codocência nas falas dos professores

Como referido anteriormente, no segundo capítulo dessa dissertação, para perceber e investigar os discursos de codocência, na

UNTL, foi utilizado como método investigativo a entrevista semiestruturada. Antes de debruçar-nos sobre as entrevistas e as análises, convém explicar com mais detalhes os sujeitos e o local de pesquisa, assim como a construção dos aspectos analisados.

### **V. 2.1 Os sujeitos e local de pesquisa**

As entrevistas foram conduzidas com três professores, sendo um timorense e os restantes brasileiros, todos com experiências de codocência no Departamento de Formação de Professores (DFP), da Faculdade de Educação, Arte e Humanidades (FEAH) da UNTL. As experiências aconteceram dentro do curso de graduação de Formação de Professores, curso semelhante ao de Pedagogia no Brasil. Entretanto, os professores habilitados por essa graduação lecionam durante todo o ensino primário timorense, não apenas no equivalente aos anos iniciais para os pedagogos brasileiros. Dessa forma, parte da graduação desses professores visa, também, o ensino das disciplinas de Estudo do Meio e Ciências Físico-Naturais do ensino primário timorense, caracterizando-os como professores de ciências. Dessa maneira, enfatizo que as experiências relatadas nas entrevistas não englobam toda a UNTL, mas a prática desses professores em um curso da FEAH, já que demais faculdades não formam professores de ciências da natureza.

Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual está mantida a seu anonimato. Pensando nisso, alguns dados, além de seus nomes verdadeiros serão omitidos para preservar suas identidades, haja vista a facilidade de identificação destes professores em um universo de pesquisa tão restrito.

O professor Paulo é timorense, formado em Ensino de Biologia, já pela UNTL. Entretanto sua graduação e seu ensino secundário foram ministrados em língua indonésia. Antes de ingressar no corpo docente da UNTL, Paulo lecionou a disciplina de Biologia no ensino secundário timorense por cinco anos. Seus primeiros contatos com a língua portuguesa foram em cursos do Ministério da Educação, oferecidos em parceria com as cooperações brasileira e portuguesa. Na época da pesquisa, Paulo não possuía pós-graduação e havia participado de duas codocências: a primeira com uma professora portuguesa, a segunda com uma professora brasileira. A escolha de Paulo como sujeito se deu devido a essa experiência com codocências brasileiras e lusitanas, assim como sua titulação apenas com graduação e à possibilidade de entrevistá-lo em língua portuguesa.

Já, Jorge é brasileiro e licenciado em Ciências Biológicas. Antes de ir ao Timor-Leste, teve experiências de ensino em cursos pré-

vestibulares e projetos acadêmicos voltados ao ensino de ciências e formação de professores. Durante sua estadia em Timor-Leste, Jorge ainda não possuía pós-graduação completa. Na FEAH, ele participou de um semestre de codocência, e começou um segundo, que não foi concluído devido a uma nova regra para codocência elaborada pela UNTL que começou a exigir dos codocentes alguma pós-graduação. Jorge permaneceu em Timor-Leste por um ano através do PQLP. Jorge foi escolhido para a pesquisa pois, além de sua experiência em codocência e na formação de professores, também exerceu a posição de articulador pedagógico. Essa posição o colocou em um papel importante de mediação entre UNTL e PQLP e de articulação com os problemas e angústias dos brasileiros que atuavam em codocência.

**Tabela 4:** Pseudônimos, nacionalidade, formação, experiência e atuações em codocência na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades dos sujeitos entrevistados, na época da realização da entrevista.

<b>Professor</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Experiências prévias ao ensino superior</b>	<b>Atuações em codocência</b>
Paulo	Timorense	Ensino de Biologia	Professor de Biologia no ensino secundário.	2
Jorge	Brasileiro	Licenciado em Ciências Biológicas	Professor de curso pré-vestibular, estágios em programas de formação de professores e ensino de ciências.	2
Marta	Brasileira	Pedagogia	Alfabetizadora, professora dos anos finais e ensino médio, EaD, formação de professores em serviço.	2

A professora Marta, também brasileira, é pedagoga e participou de mais de uma missão do PQLP. No momento da entrevista possuía o mestrado completo e diversas experiências de ensino, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino à distância (EaD) e, atualmente, é funcionária pública, trabalhando com formação de professores em serviço. Na FEAH, participou de duas codocências, com dois parceiros distintos. A longa experiência em diversas atividades do PQLP ao longo das três missões nas quais Marta participou, assim como sua experiência em codocências na UNTL fez dela a segunda escolha para a pesquisa. As informações dos sujeitos de pesquisa estão sumarizadas na tabela 4.

### V. 2.2. As análises das entrevistas

Para a análise das entrevistas foram criados, de acordo com a seção 2.2.1 desta dissertação e com seus objetivos, seis aspectos para serem aprofundados na análise. Estes não são excludentes, no sentido de que os discursos se encerrem dentro das mesmas, mas guiam a análise de uma forma mais sucinta e de fácil compreensão.

Os aspectos destacados são os seguintes:

1. *As línguas na codocência*: nesse estão os discursos que tratam das relações linguísticas que aparecem na codocência. Questões relacionadas às línguas tétum, portuguesa e indonésia na dinâmica codocente, como traduções e uso de conceitos da linguagem científica;
2. *Formação continuada*: aqui estão aninhados os discursos que tratam do papel formativo da codocência, seja para o professor brasileiro, seja para o timorense, durante a prática pedagógica;
3. *Problemas enfrentados*: são elencadas as dificuldades existentes nas atividades codocentes dos professores entrevistados, como entraves culturais, linguísticos, individualismo e com relação à postura dos professores;
4. *Definições de codocência*: abrange os discursos que buscam definir ou conceituar a codocência que ocorre na FEAH e as variedades de atividades que os entrevistados descrevem como codocência e de relações de empatia;
5. *Origem da codocência*: destaco os discursos que tratam do surgimento da codocência na FEAH e de como ocorre a escolha dos professores brasileiros e timorenses em participar da codocência;

6. *Ciência, tecnologia e conhecimentos locais*: por fim, nesse aspecto estão os discursos que tratam da utilização da ciência e tecnologia timorense, bem como dos conhecimentos locais durante as aulas e seus planejamentos.

#### V. 2.2.1. A língua na docência e codocência

As questões linguísticas atravessam todas as relações educacionais em Timor-Leste e a codocência não podia ser diferente. Os professores entrevistados se mostraram preocupados com esta temática durante a pesquisa. Assim, trouxeram algumas questões relacionadas à maneira como a prática docente entre indivíduos de culturas diferentes e com fluência em línguas igualmente diferentes trabalham em conjunto.

O professor Paulo, timorense, coloca as diferenças entre como portugueses e brasileiros tratam o tétum em codocência:

*Uma coisa bem diferente que eu encontrei na codocência com os professores portugueses... é os professores portugueses não deixam para explicar alguma coisa em língua tétum. Se fosse os estudantes não entendem esses conteúdos. Com os professores brasileiros que eu trabalhava, eles explicam alguma coisa que os estudantes não entendem e essa professora me falou: “Paulo vai explicar em tétum para eles, eles entendem.” Então eu explicava de novo esses conteúdos em língua tétum para que aqueles estudantes consigam entender. (Paulo)*

Nessa fala de Paulo, aparece o jogo de poder relacionado à língua, através da proibição do tétum em sala de aula. O impedimento do uso do tétum pode ser relacionado com o direito da palavra freireano (PENNA, 2014). Ao negar a possibilidade de fala e construção de um saber em tétum, a professora portuguesa nega também a produção de um novo lugar de fala, deslocado do centro de produção histórico do conhecimento. De maneira semelhante, ao tratar a aula somente com uma língua não dominada por todos, o processo dialógico do ensino é abalado, fortalecendo a visão bancária de educação. Dessa forma, o aluno e o professor timorense são excluídos do processo de construção do conhecimento, por ter sua realidade e práticas sociais negadas no processo de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar, com isso, que a exclusão do tétum nos processos de codocência na UNTL configura uma prática que fortalece as relações de colonialidade do saber.

O espaço da língua portuguesa na UNTL também é colocado por Paulo:



*A diferença é uma aula não codocência, uma aula só com o professor timorense [...] as línguas na explicação utilizamos a língua tétum, os conteúdos vêm feitos com língua portuguesa, as explicações em tétum porque os timorenses, quando encontram outros timorenses, costumamos falar em língua tétum. E se fosse codocência porque tava lá um estrangeiro que fala português, então tem **obrigação** esse professor, o professor da parceria também tem a obrigação de aplicar português e estudantes também tem **exigência** para aprender as coisas em língua portuguesa. (Paulo)*

A codocência parece ser o espaço privilegiado para a língua portuguesa na UNTL. A presença do estrangeiro, falante de português, obriga o professor e exige aos alunos que aprendam conteúdos em língua portuguesa. Essa exigência pode ser saudável no desenvolvimento da língua portuguesa na universidade, haja vista a sua obrigação nas monografias de conclusão de curso e o esforço da RDTL em fortalecer a língua portuguesa no ensino superior. Porém, se este esforço for realizado através da negação das línguas locais, como colocado por Paulo no trecho anterior, pode reforçar as colonialidades do saber. Esse esforço de implementação da língua portuguesa, se for alienado da educação básica e excluir as línguas locais, pode fomentar relações como as colocadas por Garcés (2007), de encerramento das línguas maternas em funções domésticas ou agrícolas, enquanto coloca o português como língua de uma elite cultural acadêmica.

Além das questões de exclusão do tétum da academia, o conhecimento da língua portuguesa pelos parceiros timorenses é colocado pelos brasileiros como fundamental:

*Quando eu assumi a codocência, né, eu idealizei alguma coisa. Sempre tem essa questão... é... E, sinceramente, aconteceu, a ideia aconteceu comigo, vou deixar bem claro, porque tem vários codocentes e muitas vezes não dá certo, mas a codocência que, quando eu assumi a codocência, a professora que atuou comigo ela tem um bom domínio da língua portuguesa, ela dominava a língua portuguesa, é uma professora que tinha uma... tinha uma experiência, também, de ensino, enfim. (Jorge)*

Apesar de Jorge também valorizar a experiência de ensino da colega timorense, o domínio dela aparece como principal ponto de apoio para a codocência. Além de favorecer a própria comunicação entre o par

docente, o domínio do português pela professora timorense também podia auxiliar os alunos, conforme Marta põe:

*Então, quando eu trabalhava uma questão que eu via que os alunos estavam me olhando com aquela cara, eu olhava pra ela, ela já entendia, já entrava com uma explicação. Muitas vezes com a explicação em língua portuguesa, mas no português dela, português de Timor, e os alunos entendiam melhor, era muito interessante. (Marta)*

No contexto de outro país, com uma apropriação historicamente diferente da língua portuguesa, a forma como o timorense fala a língua portuguesa já se distancia da forma como um brasileiro se comunica na mesma língua. Isso reitera as questões de deriva de sentidos colocadas por Orlandi (2012), ao utilizar histórias diferentes para se comunicar no mesmo idioma. O “português de Timor” também fortalece uma ideia de apropriação da língua pelos timorenses, em um português que realmente se distancia do brasileiro ou lusitano, não apenas no som das palavras, mas também na forma de construir sentenças.

O tétum também aparece nas falas dos brasileiros:

*A professora timorense tinha aí um papel fundamental que era muitas vezes traduzir, porque os alunos entendiam, mas... e às vezes tinha existia dificuldade, no meio lá da discussão eles não conseguiam acompanhar, e pra trazer aquele aluno de volta, e o aluno... o tétum acabava sendo uma ferramenta fundamental pra compreensão dos alunos. (Jorge)*

O professor Jorge coloca como a língua materna é fundamental para conseguir efetivar o ensino-aprendizagem na codocência, já que o aprendizado e o aproveitamento da aula se tornam dependentes da utilização do tétum em sala de aula. Essa prática se distancia da evidenciada por Paulo – sobre a codocência com portugueses – e começa a abrir caminhos para uma inserção das línguas maternas no cotidiano acadêmico.

Jorge ainda coloca que:

*Eu lembro que eu falava, né, e existia uma tradução simultânea, né. Os professores traziam pro tétum. Então ficava aquela... e eu também aprendi algumas palavras em tétum, não sei falar tétum, né. Eu digo que eu sei, mas eu não sei [risos]. É, que eu acabava trazendo, né. É engraçado que eu só... a tradução do*

*tétum exatamente das palavras que você sabe em português, né. Já prestei atenção que dificilmente você fala uma palavra em tétum que ele [aluno] não sabe em português, né. “Diak” ele vai saber o que é “bom”, a palavra “bom”, você não precisa dizer “diak”, né! [risos] “Bele, bele”, ele vai saber o que é “bele” em português, né, não precisa falar essas palavras. (Jorge)*

Jorge colocou na entrevista que ao chegar a Timor-Leste, as duas primeiras semanas para os novos cooperantes foi de formação, onde tiveram um curso intensivo de tétum. Mesmo não aprendendo tétum de forma fluente, ele coloca, com humor, que conseguia usar algumas palavras naquela língua, mesmo que de forma limitada. Mesmo com limites, esse passo de inserção do tétum é fundamental. Em uma conversa informal com um professor da Faculdade de Ciências Sociais e Políticas da UNTL, o professor relata que para a boa convivência em codocência, o professor estrangeiro *deve* aprender tétum, ou a prática fica impossibilitada.

Esse aprendizado, ainda que em passos curtos, do tétum pelos cooperantes, além de facilitar o ensino-aprendizagem em codocência, também é um passo para construir relações dialógicas mais fortes com os professores parceiros e com os alunos. Da mesma forma, esse movimento é importante para desconstruir relações de colonialidade baseadas no poder da língua portuguesa, como colocadas anteriormente.

Os problemas relacionados à falta de conceitos e linguajar científicos em tétum também foi mencionado:

*O bahasa indonésia, como o professor tem a formação, por isso que o bahasa tá presente na bibliografia do professor da codocência, é... a biologia, por exemplo, a área que eu trabalho e sou formado, tem palavras, citoplasma, membrana plasmática, enfim, que, que existem em bahasa indonésia, os professores compreendem esses termos técnicos, mas só que em tétum, por exemplo, essa palavra não existe, né. E... e olha a dificuldade em relação a isso, porque escutei muito uma ideia em relação a esses materiais, uma ideia de tradução: “Vamos traduzir em tétum”, por exemplo, que os alunos dominam, mas como você vai traduzir “membrana plasmática”, né, e “citoplasma”, né? (Jorge)*

As reflexões feitas através de Possenti (2002) ficam evidenciadas no discurso de Jorge. O impedimento de o tétum ser

científico por sua carência léxica se manifesta na fala do professor. O encerramento do tétum fora do meio científico é fortemente influenciado por discursos desse tipo. Porém existe saída? Marta também refletiu sobre isso:

*Eles não conseguiam reconstruir aquele conceito, a partir da língua deles, eles não conseguiam reconstruir aquilo mentalmente, pra poder me explicar, seja em tétum, seja em português. Então pra eles ficou negociado assim. Eles fecharam a negociação dizendo assim: “Oh, a gente entendeu. A gente entendeu, só que nós vamos falar iha e laiha e pronto” e fecharam a discussão, e por aí ficou, assim. Ficou assim. Nas atividades, que eles realizavam, por exemplo, depois, mais adiante, nós trabalhamos com modelagem matemática, né, e aí rolou essa situação do conjunto de materiais de construção e tal, e de eu perguntar pra eles “Esses, determinado material está contido em qual conjunto?” e eles responderem, ou seja, eles compreenderam o conceito, eles só não conseguiram reelaborar aquele conceito pra me explicar aquilo.*  
(Marta)

A reflexão de Marta coloca alguns aspectos importantes: a negociação de sentidos e a apreensão dos mesmos. Segundo Marta, quando os alunos se confrontaram com os termos “contém” e “está contido” da teoria de conjuntos matemáticos, os alunos começaram um processo de negociação de sentidos, devido à falta de léxico para diferenciar os dois termos matemáticos. A negociação envolvia uma discussão entre os alunos, com a finalidade de delimitar sentidos e transportá-los para as línguas maternas. Como resultado, estabeleceram palavras equivalentes em tétum e demonstraram, durante as atividades acadêmicas, que conseguiram apreender os sentidos matemáticos das palavras estrangeiras mesmo sem utilizá-las.

Pensando de forma discursiva, esse processo negociado de busca por interpretações entre línguas distintas significa tradução, não uma simples busca por palavras com iguais sentidos, visto que a construção cultural e histórica das línguas é completamente diferente, logo não há equivalência. Com esse pequeno movimento, os alunos mostram como o tétum pode apreender o conhecimento científico, mesmo com um léxico reduzido.

Utilizando os exemplos dados por Jorge, das palavras “membrana plasmática” e “citoplasma”, podemos também perceber que apenas

“membrana” seria uma palavra portuguesa – e mesmo assim, essa discussão poderia se estender além da conta para os objetivos dessa dissertação -, enquanto “plasmática” e “citoplasma” são derivadas do grego. O grego e o latim foram utilizados nas ciências biológicas para construir a maioria dos seus conceitos, ou seja, esses conceitos não são originários da língua portuguesa, mas apropriados em processos histórico-culturais. O próprio tétum-praça é construído com apropriações de palavras portuguesas e indonésias, entretanto – como já posto anteriormente – o tétum não teve oportunidades de se tornar científico, ao contrário do português e indonésio, que tiveram oportunidades de apropriar esses conceitos científicos e transformá-los em parte de seu léxico.

Com isso, podemos evidenciar nas falas de Jorge e Marta dois movimentos discursivos distintos sobre o uso do tétum em processos científicos. O movimento de Jorge demonstra os limites, mesmo quando ele assume que o tétum pode se tornar científico algum dia, enquanto o movimento de Marta abre possibilidades de transformação. As relações de colonialidade podem ser demonstradas da mesma forma, através do limite e abertura, especialmente ao pensar na necessidade da transformação do Timor-Leste em sujeito, e não apenas objeto, científico e do direito de palavra ao tétum. Essa valorização de sua língua materna como um dizer possível (PENNA, 2014), criticando a monocultura da naturalização das diferenças em busca da ecologia dos reconhecimentos (LIMA; GERMANO, 2013) demonstrada na abertura discursiva promovem críticas e práticas decoloniais no ensino em Timor-Leste.

Dessa forma, podemos observar nos discursos dos professores entrevistados movimentos de abertura, no sentido de superação de colonialidade, e de fechamento, de reforço às colonialidades, em questões relacionadas ao uso da língua portuguesa e tétum durante a codocência. Em especial nas questões relacionadas ao direito da palavra de um povo, o direito de que seu dizer se torne válido, possível. A implementação da língua portuguesa na UNTL, em especial no DFP, é atravessada por jogos de poder durante as codocências, como na permissão/proibição ao uso do tétum ou na dificuldade de utilizar termos científicos.

#### *V. 2.2.2. Formação continuada*

Na literatura sobre codocência, o papel de formação em serviço dos professores envolvidos nessa prática docente aparece como fundamental (YORK-BARR *et al.*, 2004; GRAZIANO; NAVARRETE,

2012; CHANMUGAN; GERLACH, 2013). Esses trabalhos focam no aprendizado através da diversidade epistemológica entre o par docente ou na renovação curricular. A seguir estão falas dos professores que tratam da formação continuada através da codocência.

A percepção do professor Paulo, sobre o papel e o aprendizado do estrangeiro aparece da seguinte forma:

*Na minha visão, o papel dos professores estrangeiros é como dar o apoio, fortalecer, é completar algumas coisas que os professores timorenses estão precisando, a superar algumas limitações que nós temos. É isso, o papel é esse. (Paulo)*

*Eu recebi muitas experiências, eu ganhei muitas experiências dos professores que eu trabalhava, e no caso... no meu caso, não estou bem informado na área... penso que... não sei, não apareceu muitas coisas para eles... só... já... não sei sobre isso. (Paulo)*

Nessas falas, a formação dos professores em codocência parece caminhar em uma direção de mão única: o discurso assistencialista aparece no primeiro trecho. Enquanto no segundo, Paulo não consegue reconhecer o aprendizado dos professores estrangeiros, mesmo reconhecendo o dele.

Contudo, o próprio Paulo, depois, e os brasileiros assumem aprendizados:

*Alguns também focados num ambiente ou nas coisas que nós temos eles aprendem. As coisas os conteúdos, leis científicos nós aprendemos. Eu aprendi com eles. (Paulo)*

*Eu vejo a codocência numa via de mão dupla, né, é... onde você trabalha num espaço tão específico, nesse espaço formativo, né, se trabalha com a professora, como por exemplo ampliação de bibliografia, né, enfim, ideias, né, é junto com a professora, mas também você aprende muito. (Jorge)*

*Então, é... ela trazia como que era a dinâmica dos alunos, através da experiência que ela tinha anterior, nas outras disciplinas, então tinha esse diálogo, né. (Jorge)*

Os dois professores evidenciam que há um aprendizado aos estrangeiros muito voltado às questões contextuais do ensino superior

em Timor-Leste. Aprendizado, esse, voltado à maneira de lidar com culturas diferentes das escolares brasileiras, enquanto o professor timorense tem seu aprendizado voltado à língua portuguesa, conceitos científicos e organização escolar. Esse discurso continua nas palavras de Paulo:

*Vejo que, baseado na minha experiência, o ano que eu tava em parceria com uma professora portuguesa e um ano depois eu tava em parceria com uma professora brasileira também. Então, é, sinto, sinto-me... ajudou bastante. Ajudou bastante, tanto nas línguas que nós utilizamos e com alguns conteúdos que nós estamos precisando. Então, é, sabemos que os professores timorenses não, não, é, não só dificultam na língua, dificultam também como se organiza as aulas e alguns conteúdos também não dominam, então essa, essa parceria, essa cooperação ajudou bastante, ajudou bastante nessas coisas que eu falei. (Paulo)*

*Baseado na experiência, codocência é bem interessante, e bem necessária para os, para fortalecer a formação de professores do Timor-Leste. Atualmente, os professores, lá, são formados na Universidade, não são bem formados na área de educação porque, é, na minha instituição, na minha Universidade, naquela altura, é uma universidade que estava no pós-conflito, então não tá bem formado. [...] Então os professores estrangeiros, eles trouxeram um monte de coisas de fora para os professores timorenses, então é preciso de, aproveitar essa situação. (Paulo)*

Dessa forma, é criado um distanciamento na aprendizagem dos professores durante suas práticas: os professores estrangeiros e timorenses têm aprendizados em áreas diferentes, enquanto o primeiro resignifica suas práticas em relação à dinâmica e cultura escolar em uma sala de aula timorense, o segundo aproveita às contribuições em questões curriculares. Jorge comenta um pouco sobre isso:

*Porque geralmente o que é que tem muito na bibliografia são textos em inglês e indonésio, né. Então, trabalhar com a língua portuguesa, com o ensino dessa disciplina em língua portuguesa, aí seria necessário trazer alguns referenciais da língua portuguesa, claro também referenciais conhecidos na área de ensino de ciências e ensino de biologia. Acho que foi a principal, a principal contribuição. (Jorge)*

Jorge põe que, na sua interpretação da prática docente, sua principal contribuição foi na ampliação da bibliografia em língua portuguesa. Pensando em um programa que busca a implementação e o ensino da/em língua portuguesa, sua contribuição é parte do esperado de um cooperante brasileiro. Essa atividade se enquadra em aspectos curriculares na formação do professor timorense.

A primeira vista, essa disparidade de aprendizagens pode parecer uma falha, no sentido da não equidade de aprendizado em questões curriculares, epistemológicas, metodologias e etc. pelo par docente. Inclusive, pode significar para o professor timorense que a codocência não é proveitosa, em termos de formação continuada, ao estrangeiro, que apenas observaria algumas dinâmicas novas, pouco importantes e muito localizadas. Porém a formação em aspectos culturais ou contextuais se mostra de extrema importância aos brasileiros:

*A experiência em Timor é rica, nossa, já tem me ajudado bastante já, a pensar o contexto brasileiro, principalmente quando você pensa em lugares periféricos, né, enfim. Periferia eu falo no nordeste, essas regiões mais fora do centro. Dá pra pensar esse contexto. O que é que temos no Timor, né? O Timor tem uma questão que é a descontextualização, né. [...] E o que eu observo aqui no Brasil, se for pensar no Brasil essa experiência, tem alguns contextos também que se encontram com essa, tem características semelhantes. [...] Acho que a experiência no Timor me ajudou, me contribuiu também em poder enxergar isso de uma forma mais crítica, esses contextos. (Jorge)*

*Mas eu, pra mim, eu penso que contribui em vários setores, em várias questões, na forma de olhar para o aluno, a forma de conseguir perceber como é que eles estão em relação ao que eu estou falando, como é que está sendo esse processo, sabe, esse movimento de interpretação, a partir disso eu tenho um feedback do que eu to dizendo, de como eu to dizendo pra esse aluno. (Marta)*

Essa resignificação ou readmiração que os cooperantes colocam se mostra importantíssima ao desestabilizar sentidos antes estáveis sobre aprendizagem, contexto e realidade local. Sentidos aprendidos em algum momento de sua formação, mas que foram decorados nesse mesmo processo. De forma que esse movimento se revele maior do que um



aprendizado *apenas* contextual, centrado apenas em uma prática em local Outro, que não faz parte de sua história ou cultura. Mas de perceber relações educacionais (tanto curriculares quanto dinâmicas entre professores, professor-aluno ou aluno-aluno) antes invisíveis em suas práticas pedagógicas, silenciadas e/ou naturalizadas pelo cotidiano escolar brasileiro.

Ao evidenciar esse movimento, a formação continuada do professor estrangeiro se mostra tão valiosa quanto a formação continuada do professor timorense, mesmo que as áreas de formação sejam tão distintas. Entretanto, esse movimento, aparentemente sutil, só pode ser possível através da visão da codocência como prática formativa pelo próprio estrangeiro:

*E aí pensar também, o professor brasileiro, que é um grande desafio, que é um espaço que também você aprende, é um espaço também de formação do professor brasileiro, né. Isso daí é, também, é precisava muito na... com os cooperantes, né. (Jorge)*

*Porque também, afinal, aquele colega, que estava junto comigo, e eu não podia pensar só nas minhas, eu tinha que pensar com ela. Então eu tive que estudar também, é, coisa novas e ler alguns trabalhos pra poder acontecer. (Marta)*

Tanto Jorge quanto Marta percebiam que a codocência apresentava algum valor formativo para eles próprios. Jorge coloca nesse trecho, e ao longo da entrevista, como outros cooperantes que atuavam em codocência não percebiam esse aspecto formativo para si, apenas para o professor timorense, aproximando-se do assistencialismo. Em uma visão assistencialista, essa coformação se encerra e se transforma em uma formação deslocada à apenas um polo, o timorense. O movimento de assumir a coformação é muito evidente em outros trechos das entrevistas de Marta:

*Eu falei pra ela o que eu podia oferecer, eu sou da área da pedagogia, o que eu posso contribuir, o que a gente poderia trocar, você me ajuda com a matemática, me ajuda com a prática, com como você trabalha e tal com os alunos, com tradução, com tétum, com a compreensão do tétum, né, não a tradução, mas a compreensão do tétum e tal. E eu te ajudo com o que eu puder na área pedagógica. Muito bem. Olha, foi um sucesso, o que eu posso te resumir, porque nós adquirimos hábitos de estudo, nós nos encontrávamos*

*um dia da semana e aí, é, foi muito interessante porque nós nos encontrávamos e ficávamos o dia inteiro estudando. Eu buscava ela na Universidade, eu levava ela pra minha casa e passávamos o dia ali estudando. Estudávamos Paulo Freire, estudávamos, fazíamos planejamentos, estudávamos matemática, a gente estudava tétum, a gente estudava tudo o que precisava, enfim, tudo, fazíamos tudo juntas. (Marta)*

A professora Marta demonstra como o aprendizado veio de uma abertura dialógica, uma relação de se colocar, junto da professora timorense, como aprendiz durante o processo.

Ao observar as evidências discursivas acima, torna-se claro que, através da abertura do estrangeiro, a codocência pode trabalhar na formação de ambos os professores, caracterizando uma coformação. Os trabalhos sobre codocência citados anteriormente (YORK-BARR *et al.*, 2004; GRAZIANO; NAVARRETE, 2012; CHANMUGAN; GERLACH, 2013) enfatizam esse coaprendizado, porém, em um contexto tão diferenciado como o da codocência em Timor-Leste, não podemos esperar que os conteúdos dessa aprendizagem fossem equivalentes, de forma que ambos *recebam* contribuições sobre, por exemplo, epistemologia ou conteúdos específicos de forma igual. A coformação demonstra aspectos muito diferentes dessa literatura ao perceber o que o timorense apreende e o que o brasileiro apreende em seu processo. Esperar que os efeitos da codocência na formação dos codocentes sejam iguais se mostraria contraditório ao pensar na própria distância na formação do par codocente – não apenas em questões acadêmicas, mas especialmente nas questões culturais formativas.

A coformação, e sua FD, presentes nas referências bibliográficas elaboradas em outros contextos – como Portugal ou Estados Unidos – não é a mesma coformação que acontece no contexto do DFP, entre timorenses e estrangeiros. De forma que a própria percepção - através do interdiscurso, do já-dito, do estabilizado - dos cooperantes sobre a coformação na prática da codocência seja dependente de uma abertura à readmiração, à dialogicidade, que não consegue se encontrar à visão assistencialista da cooperação internacional.

Quero enfatizar que, através dessas entrevistas, há coformação na prática codocente, mas essa coformação não depende apenas da codocência. Ela depende da maneira como o cooperante brasileiro significa a sua prática e se abre a uma prática dialógica. Do contrário, através da inserção em uma formação assistencialista, o cooperante não

consegue perceber um espaço para a sua formação, apenas para a formação do outro.

### V. 2.2.3. Problemas enfrentados

Como qualquer prática docente, a codocência não é um mar de rosas. Os entrevistados revelaram uma série de problemas que dificultam a prática da codocência. Como esperado para uma prática educativa em Timor-Leste, entraves linguísticos foram relatados pelos cooperantes:

*Na minha primeira aula com a professora portuguesa foi muito difícil, foi muito difícil para mim, né. É... as aulas foram em língua portuguesa, todas as aulas foram em língua portuguesa então... não consegui explicar isso em língua portuguesa e foi difícil para mim e os estudantes também estavam com dificuldade. E ao longo de um ano eu aprendi, aprendi e depois de um ano eu já consegui entender, já melhorou um pouco a língua portuguesa. Então depois de um ano eu trabalhava mais com é... uma professora brasileira e eu já estava um pouco seguro na comunicação em língua portuguesa. E daí as aulas funcionam, né. Se fosse os estudantes os estudantes não entendem estes conteúdos eu explicava em língua tétum para que os estudantes da para entender esses conteúdos. (Paulo)*

Mesmo colocando a dificuldade linguística, o professor Paulo também coloca que esse problema foi solucionado, mas não de maneira rápida. O aprendizado da língua portuguesa demorou a se concretizar e uma de suas práticas codocentes foi minada por esse problema. Por outro lado, a dificuldade na comunicação não foi apenas polarizada no lado timorense que não tinha domínio da língua portuguesa. Jorge também coloca que teve dificuldades de comunicação, em especial com os estudantes:

*Olha, eu... acho que a primeira aula é um fracasso, né, a primeira aula como codocente acho que foi complicado. Porque você planeja uma aula né, e você chega e você percebe que palavras que você pensa que já tá traduzido, né, que todo mundo compreende, né, sei lá, “depende”, “Professor, o que significa depende?” “‘Depende’... como é que eu vou explicar ‘depende’, né?” Você entende? É... “Depende de...”, “Mas o que significa ‘depende’?” Então acho que foi, a primeira aula eu sentia assim uma realidade ali que*

*eu comecei a trabalhar as outras aulas. Então, acho que a primeira aula foi um fracasso mesmo. (Jorge)*

Assim como Paulo, Jorge se depara com a dificuldade, mas também começa a trabalhá-la para conseguir superá-la. Apesar de os dois integrantes da codocência se referirem a esses entraves linguísticos, não podemos colocá-los no mesmo patamar. Como dito antes, o uso da língua portuguesa durante a codocência envolve jogos de poder entre as línguas: uma valorizada para o conhecimento pela própria instituição, a outra deixada em um plano pouco privilegiado.

Jorge, ainda, aponta outra dificuldade:

*Tem uma questão cultural também, que é muito diferente, você pensa, você planeja uma aula, no qual o aluno participa da aula e você percebe que os alunos não tem essa cultura de participar, de questionar o professor, então também tem esse conflito aí. (Jorge)*

Jorge demonstra como as diferenças culturais, de cultura escolar, são importantes ao pensar a codocência. A forma como as relações escolares, entre professores e desses com os alunos é muito influenciada pela história de ocupação indonésia. Apesar dos currículos dos ensinos primário e secundário possuírem, atualmente, uma origem lusitana, a formação dos professores timorenses – pensando não apenas academicamente, mas de todas as construções de sentidos sobre o que é ser professor ou o que é uma escola – é marcada pelas relações de poder existentes no regime indonésio. Relações que eram marcadas pela hierarquia e a detenção do conhecimento por um professor autoritário. Isso é destacado em trabalhos como os de Amaral (2016), Sarmiento (2016) e Xavier (2016). Este último ilustra a posição do professor como repressor, membro da polícia indonésia, armado, símbolo da repressão à independência timorense. Mesmo no Brasil, onde relações de detenção do conhecimento no professor também acontecem, essas não são marcadas por uma violência tão destacada. Professores que se apoiam muito na dialogicidade freireana, como Jorge e Marta, revelaram durante a entrevista que sentem essa diferença cultural ao entrar em salas da UNTL.

Outras dificuldades interessantes estão relacionadas ao individualismo dos professores:

*Um cooperante chegou e falou “Olha, eu quero assumir docência, não quero codocência” e eu falei “Mas por quê?”. Porque ele gosta de trabalhar sozinho, né, é... currículo, né, então tem uma questão lá*

*também em relação a isso, o cara quer currículo, atuação no ensino superior, né. Então à vezes... então atuar sozinho né... Então era uma... era... uma questão que era... que tinha que conversar bastante (Jorge)*

O individualismo aqui acontece quando o professor não enxerga o espaço formativo da codocência, ou o aspecto de mão dupla de uma cooperação internacional. Essa prática demonstra como, apesar dos esforços da CA e do PPP, as FD assistencialistas permanecem no PQLP. Pensando com Hargreaves (1998), esse individualismo não é causado por questões ecológicas do trabalho (estrutura física da universidade, excesso de carga horária ou carga de afazeres), mas se aproxima das questões psicológicas ao revelar a arrogância do professor em não perceber os benefícios de uma prática coletiva. O professor brasileiro se distancia do próprio objetivo do PQLP nesse movimento ao focar na construção do seu currículo, sem pensar no apoio à docência timorense.

Por outro lado, o individualismo aparece também no lado timorense:

*Então, no Timor-Leste os outros Departamentos não estão funcionando na codocência. [...] No caso, os professores timorenses, eles se sentem, assim, eles estão com dificuldades em língua portuguesa, então eles estavam com medo desse encontro com outros professores juntos nas aulas deles. Então eles não deixam, têm medo [...] Os timorenses não gostam, não gostam de trabalhar em codocência porque a exigência da codocência, os professores estrangeiros exigem mais encontros, mais encontros, assim, muitas demandas e precisa de planejar as aulas, precisa de muito tempo para sentar juntos, planejar juntos, tudo funciona assim. Então, alguns professores se sentem, se preocupam muito com essa situação. (Paulo)*

Ao contrário do professor brasileiro, nos casos citados por Paulo, as causas do individualismo parecem estar relacionadas às questões ecológicas, na falta de tempo e excesso de afazeres, e questões psicológicas, na insegurança com a língua portuguesa (HARGREAVES, 1998), ou talvez ligada às condições de trabalho dos professores timorenses que lecionam um número grande de horas/aula por semana e salários muito baixos. Enquanto também coloca a questão do excesso de carga horária demandada por uma relação coletiva, onde todos os planejamentos devem ser realizados coletivamente. Na bibliografia, a necessidade de tempo extra para a realização da codocência é sempre

mencionada e é considerada uma exigência para sua prática (YORK-BARR *et al.*, 2004; FERREIRA, 2006; ABELHA *et al.*, 2008; GRAZIANO; NAVARRETE, 2012; CHANMUGAN; GERLACH, 2013). Em casos de docentes com a carga horária já comprometida, a codocência, conforme o relatório do PQLP de 2013, realmente pode surgir como uma forma de aliviar as demandas da UNTL.

Jorge também comenta essas questões ecológicas:

*Crítica a codocência lá tinha bastante, uma das críticas é que o professor não está vindo, aí tinha que conversar com o coordenador, com o diretor do departamento para ver o que está acontecendo. Outras críticas... é mais nesse sentido mesmo, a maioria das críticas é na questão da... das comunicações se distanciavam, não tinha comunicação. [...] Geralmente os professores timorenses tinham muita, tinha professor que atuava como... atuava como professor da Universidade, mas também tinha outras profissões, né, eu lembro de um que era policial, por exemplo. É também, tinham muitas disciplinas, era uma carga horária absurda. E não conseguia, por exemplo, né. E aí uma das grandes críticas era que não tá acontecendo a codocência, que tava ministrando aula sozinho, né. É, então tinha, tinha essas questões. É... acho que essa era a principal crítica, a principal crítica era realmente essa. (Jorge)*

Pelo menos com essas duas falas, os problemas com individualismo parecem ter origens simples e pessoais: quando a codocência está combinada e o professor timorense se retira da prática, a razão é ecológica. Quando o professor não aceita trabalhar em codocência, as razões são psicológicas e ecológicas. Mas seriam essas sempre as causas? Marta reflete sobre essa questão:

*Em determinadas situações, a postura do professor brasileiro, a postura que ele assume, é uma postura de autoridade, autoridade do conhecimento, né. Então meu conhecimento é o conhecimento do branco, é o conhecimento do europeu, né, enfim, do norte. É o meu conhecimento que vale. Eu estou aqui porque eu preciso ajudar aqueles sujeitos a avançarem no seu processo de desenvolvimento. É aquela ideia equivocada de ajuda, né, de você vem aqui pra ajudar, se você vem ajudar o outro é porque o que você tem é muito mais valioso do que o outro tem. Então você*

*precisa dar ao outro aquilo que é bom, né, aquilo que é melhor pra que ele também possa avançar. Então, o professor, as vezes, eu via em alguns colegas, é, já entra com essa postura. E isso é uma questão que eu vejo mais assim, que essa postura, ela fica implícita no comportamento do professor. E quando isso acontece, eu vejo que a codocência não acontece. Ao contrário, o professor timorense, ele se encolhe ele se retrai, porque a forma como o sujeito chega, já mostra pra ele “Olha, a autoridade do conhecimento aqui sou eu”, né, “então você, limite-se a sua insignificância” e pronto e acontece isso mesmo. (Marta)*

A professora coloca que a postura do professor em sala de aula pode ser excludente e, logo, uma causa do abandono de uma sala de aula por parte do professor timorense, ou ainda, fazer com que este professor não deseje realizar a codocência. É importante dizer que Marta não coloca essa postura do cooperante como intencional, mas como um reflexo de sua própria concepção de cooperação.

A reflexão de Marta se enquadra dentro das críticas decoloniais e demonstra como a individualidade do timorense pode não ter origem ecológica ou psicológica. Seria fruto de uma relação de poder entre timorense e brasileiro, das colonialidades do poder e saber, através das monoculturas do saber. Com isso, a relação de proximidade entre práticas com influências de colonialidade e o discurso assistencialista de cooperação ficam mais evidentes.

Assim, a escolha do timorense em não trabalhar em codocência, ou abandonar a codocência, pode ultrapassar o individualismo de Hargreaves (1998). Ficam evidentes que outras causas dessa escolha em trabalhar sozinho existem, relacionadas ao modo como o cooperante se aproxima da codocência, de sua percepção de codocência como formação e, logo, de sua filiação a ideia de cooperação como assistência. Como resultado, a codocência se torna uma prática de colonialidades, deslocando o professor timorense à condição de aluno.

Marta complementou essa fala:

*Eu consegui perceber que a forma como alguns colegas chegaram nessa codocência, e depois eles vieram reclamar que a codocência não aconteceu, e que na sala deles, o professor, então, sentava-se na bancada dos alunos e na sala deles, o professor era aluno igual aos outros. E quem dava a aula eram eles [brasileiros]. Então, a codocência não acontecia. (Marta)*

Esse deslocamento simbólico do professor foi destacado como possível quando línguas e culturas diferentes jogam na codocência por Bangou e Austin (2011). O professor timorense comenta também sobre esse deslocamento:

*Antes de dar aula nós sempre sentamos juntos e nós estudamos juntos estes conteúdos e então se eu não entendi minha parceria me explicou “este funciona assim e assim e assim...” então eu aprendi e... aprendi as coisas dentro das aulas. Então estávamos nas aulas e eu aprendi nas aulas. (Paulo)*

*Na minha primeira experiência... no ensino no Departamento de Formação de Professores começou com a codocência, então através dessa codocência, dentro dessa codocência e... é... no primeiro momento me senti como... é... não era... não me senti... não era... eu não... eu não fui professor assim, fui como ajudante, como assistente. Que os programas, as organizações das aulas, as atividades foram feitas pela minha parceria. Então daí eu aproveitei, aproveitei essas oportunidades, e aprendi com ela como se organiza as aulas como se constrói um planejamento, um plano de aula e organiza as aulas, atividades e... muita coisa depois eu aprendi. Até nas aulas eu aprendi. (Paulo)*

Nesse processo de deslocamento, o aprendizado mútuo é colocado em suspenso. O professor timorense, em sua primeira experiência de docência no ensino superior – uma codocência – percebeu como seu próprio papel em sala de aula não foi de professor. Foi uma relação de *treinamento*, unilateral, em segundo plano frente ao estrangeiro que escolheu as metodologias, os conteúdos. Essa atividade direcionada, favorecida pelas relações de poder entre as línguas e da formação do estrangeiro, favorece o deslocamento do currículo de um país para o outro, em um movimento de transnacionalização. Um reflexo desse movimento é o silenciamento de um dos lados da cooperação. Essa homogeneização curricular construída pela transnacionalização e silenciamento reforça visões de mundo, saberes, valores e línguas já estabelecidas pela racionalidade e universalidade do conhecimento hegemônico, causando um desequilíbrio entre cultura e currículo.

Nas dificuldades relatadas pelos professores, podemos ver rastros deixados pelas colonialidades. Mesmo que não seja esta a intenção dos cooperantes, haja visto que discussões sobre esses temas são comuns dentro do PQLP, a dificuldade em superar essas questões,



tão enraizadas na prática acadêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Além disso, outro aspecto interessante é a proximidade entre os discursos assistencialistas, colonialidade e as dificuldades encontradas nas práticas de codocência.

#### V. 2.2.4. Definições de codocência

A literatura trata a codocência com várias definições diferentes e uma série de nomes diferentes. Os professores colocaram em suas falas vários sentidos de codocência, baseados nas suas experiências.

Marta relata que, antes de realizar a codocência em Timor-Leste, teve experiências de codocência no Brasil:

*Então, naquela codocência que eu conhecia, reunia-se, por exemplo, professores de português, lá, o sei lá professor de biologia e professor de física, por exemplo, e pensavam, é, problemas que pudessem culminar num, num conteúdo específico, né, num trabalho de conteúdos que se relacionassem entre si. Então era um trabalho diferente, era uma ideia de codocência diferente que eu tinha, eu tinha aquela ideia de codocência. Os textos que eu encontrei nessa ocasião, que eu procurei, também trabalhavam, falavam, né, discutiam, abordavam a codocência nessa perspectiva. (Marta)*

Além dessa prática, a professora buscou na literatura por referenciais teóricos sobre codocência antes de realizar sua prática na UNTL. A professora coloca que na sua experiência prévia e na sua busca por literatura, encontrou trabalhos pautados na interdisciplinaridade. Tais trabalhos, como os referenciais lusitanos citados anteriormente (FERREIRA, 2006; ABELHA *et al.*, 2008), tratavam como finalidade da codocência a prática interdisciplinar. Ou seja, encerrados na FD da codocência para a interdisciplinaridade. Marta, então, põe uma distância entre essa experiência prévia e a experiência de codocência em Timor-Leste.

A FD da codocência como formação, aparece nas falas de Jorge:

*Essa ideia de autonomia do professor timorense, esse espaço formativo, que tenha como proposta o professor autônomo, reflexivo e crítico naquele contexto. Acho que seria essa a proposta que eu trazia. Formação, mas em mão dupla, pense também uma formação do professor timorense que fosse do professor brasileiro*

*nesse processo, que tem uma troca quando a gente pensa. (Jorge)*

Com esse movimento, Jorge insere a codocência como uma experiência para a formação continuada para o par docente. Como finalidade dessa codocência, Jorge propõem a autonomia do professor timorense e a formação dos professores brasileiros ao mesmo tempo. De forma semelhante, ele coloca limites ao que considera codocência:

*Não tem como eu chegar, por exemplo, em uma situação de codocência, também não é codocência, se for pensar dessa forma, chegar e pedir para tirar aquela bibliografia em bahasa indonésia e colocar só bibliografia em língua portuguesa... não fiz esse movimento, né, aí falo por mim, né, professores fizeram esse movimento... enfim. É... eu acredito que seria... seria muito radical, seria difícil trabalhar dessa forma, então o movimento de codocência foi nesse sentido. (Jorge)*

Esses limites compreendem que a codocência é uma prática que depende da participação negociada e respeitosa entre o par docente. Essa negociação envolve aceitar mesmo referências com as quais Jorge não se sente confortável, mas que fazem parte das escolhas do outro professor. Na literatura, essa relação é chamada de compartilhamento de poder (*power sharing*). Em uma prática em um contexto como o do Timor-Leste, esse movimento assumido por Jorge, de não exclusão e respeito, favorecendo a escolha do colega apresenta uma aproximação a crítica decolonial, de valorização das outras formas de perceber o mundo, uma crítica às monoculturas.

As manifestações da codocência, porém, são diversas. Marta, em suas duas experiências de codocência teve práticas completamente diferentes. Na primeira, em uma disciplina de matemática, a prática foi compartilhada, coformativa, com a presença das duas professoras nas aulas e reuniões de estudos. Já na segunda, em uma disciplina sobre metodologia de pesquisa, o professor timorense pediu para que ela trabalhasse na disciplina porque ele não possuía tempo de lecionar, devido a suas funções na UNTL – além de professor, o timorense

trabalhava em vários cargos e projetos da própria universidade. Nesse processo, já combinado antes da codocência, Marta coloca algumas contribuições:

*Não foi assim uma, eu diria assim, olha, que não foi uma codocência, é, de sala de aula, mas, é, foi uma codocência de, de ideias, sabe? De proposições, porque ao mesmo tempo ele não estava presente em sala, mas ele tava sabendo o que eu estava trabalhando e de certa forma ele concordava, porque ele não contrapunha. E ele tem a liberdade de contrapor as coisas comigo, porque a gente já teve outras discussões que aconteceu, que houve, assim, o desacordo e o acordo. [...] Então eu acho que essa codocência foi uma codocência muito diferente, né? Ela não teve uma participação direta na docência, na ação da docência em si não foi direta e não foi frequente, mas ela teve uma coparticipação nas ideias, né, nas propostas. (Marta)*

Nessa prática, o professor timorense participou do planejamento da disciplina e concordou com todas as sugestões dadas pela brasileira. Mesmo com ele não participando da aula, Marta coloca que houve uma formação para ambos. Essa codocência se aproxima do tipo “h) os professores participam de parte do processo” do PPP (PQLP, 2014, p. 26), criada pelos cooperantes para a codocência em Timor-Leste, em que a codocência não precisa acontecer com a participação do par em sala de aula.

Essa diversidade de sentidos de codocência é colocada por Jorge:

*Acho que também outra é muito a questão do ensinar-observar, que aí o Friend e o Cook colocam como uma forma de codocência, essa questão de observar, muitas vezes o professor brasileiro que tá atuando, também tem essa crítica, de que o professor não pode estar observando, tem que estar aqui na frente. (Jorge)*

Jorge se refere ao trabalho de Friend e Cook citado pelo PPP. E também coloca que a codocência é uma prática com vários significados, derivados de suas várias práticas possíveis. De maneira que, mesmo com essa diversidade assumida nas diretrizes para codocência do PPP (PQLP, 2014), ainda existe uma expectativa dos professores para apenas

um tipo dela, que Cook e Friend (1995) colocam como ensino em equipe, seja a codocência.

Dessa forma, a multiplicidade de práticas e seus possíveis significados tornam a codocência uma prática complexa. Marta complementa:

*Então, não dá pra fechar “codocência é isso” e eu vou lá fazer “isso”. Não, codocência é o que vai acontecer naquele contexto, naquele momento. Se eles [timorenses] tão entendendo que a codocência é daquela forma, é daquela forma. Porque a gente tá aqui, a gente não tá no Brasil. Não tá trabalhando com outra perspectiva. (Marta)*

Para Marta, as definições de codocência presentes no interdiscurso ou práticas prévias dos cooperantes não reflete a prática que os timorenses, logo a UNTL, esperam. Assim, mais uma vez, a descontextualização aparece no discurso da cooperante. De forma que definir o que é a codocência em Timor-Leste se torna uma tarefa extremamente complexa, devido a todos os seus pormenores específicos em uma prática de cooperação internacional, e que a busca por uma resposta externa se torna banal. A complexidade em definir a codocência também aparece em Jorge:

*A codocência, né, é uma atividade, né, depois você vai perguntar “O que é codocência” para mim, então [risos], mas ela é bem complexa na verdade, não tem como definir ela assim de uma forma tão precisa. (Jorge)*

Em contraponto a essa complexidade, percebida através de práticas prévias, interdiscurso e já-ditos em lugares outros, Marta coloca uma contribuição interessante, buscando desvelar a complexidade em algo mais simples:

*Na concepção do timorense, naquele momento, nesse momento da codocência, era simplesmente, dois professores trabalhando juntos numa mesma disciplina. Um apoiando o outro, era isso e pronto. Não tem que discutir muito. É mania de criar sentidos onde eles não têm. As vezes, eu digo assim, a gente cria chifre em cabeça de cavalo. Ai você vai... [...] vai lá e busca um monte de material e eu vou lá e trabalhar. Chega lá, não! Não, a gente quer isso. Isso aqui a gente chama de codocência. Ponto, acabou. Entende?*

*Então eu até procurei e a ideia que eu tinha de codocência era outra, só que lá... só que aqui não, aqui a gente tem que respeitar aquilo que eles optam.  
(Marta)*

Essa busca pelo que os timorenses pensam ser a codocência, através de uma simplificação está de acordo com o que Paulo coloca:

*Codocência significa os dois aprendem né, assim, compartilhar entre os professores timorenses e estrangeiros para se complementarem, compartilhar pedagogia, assim. (Paulo)*

Para os timorenses a codocência é algo muito mais simples. Entretanto, essa simplificação abre muitos caminhos de significação. Essa multiplicidade aberta causa problemas aos cooperantes em delimitar ou até rotular essa prática. Isso não acontece apenas pelas questões interdiscursivas, mas também porque, devido aos problemas enfrentados, as materializações dessa prática se tornam diversas e contraditórias. De modo que definir codocência seja extremamente complexo por sua própria simplicidade: dois professores trabalhando juntos e compartilhando a docência.

Assim, as definições sempre esbarram nas diferentes práticas, com diferentes resultados, em diferentes parcerias, em diferentes momentos. Ou seja, a definição de codocência ou sua significação é inseparável da sua prática e, como consequência, é extremamente polissêmica, mesmo pautada no mesmo fundamento: dois professores trabalhando juntos.

Sobre as práticas envolvidas na codocência, Paulo coloca que:

*E nós fomos sentar e nós discutimos as atividades. Por acaso, naquela altura não estou bem com, não conhecia bem como funcionam as aulas e como se organizam as atividades, então, é, aquela professora já está com os seus planos anteriores, as suas atividades já foram realizadas lá, então nós pegamos o seu programa e nós debatemos esse programa, e reorganizar esse programa novamente e nós fazemos as aulas com os estudantes. Então, no primeiro momento, nós construímos o planejamento geral das aulas, o programa gera das aulas e nós, é, construímos a planificação de cada aula. Daí nós discutimos e nos dividimos: professor fala essa parte, eu falo essa parte, e nós entramos juntos em sala de aula. (Paulo)*

Nessa prática, o professor coloca que ela envolve o planejamento conjunto e a divisão de tarefas ao lecionar a aula. Esse tipo de codocência está relacionado ao ensino em equipe de Friend e Cook (1995), também presente no PPP (PQLP, 2014). É interessante, entretanto contrastar essa dinâmica colocada por Paulo, com sua outra fala, em que ele coloca como a divisão de tarefas e a construção dos planejamentos não foram tão dialogadas assim. Provavelmente essa disparidade se dá devido à antecipação (ORLANDI, 2012), na qual o professor buscou, nesse momento inicial, colocar a codocência como uma prática com divisões igualitárias (em termos de poder), mas depois, ao longo da entrevista, revelou sua posição subalterna frente ao estrangeiro.

Marta também se posiciona colocando, ao explicar o sucesso de sua prática, esse ensino em equipe:

*E, as aulas, também, aconteciam, é, coparticipativa, né, tanto eu quanto ela participávamos ativamente da aula. É, por quê? Porque nós duas, nós duas, sabíamos onde nós queríamos chegar naquela aula, não era a professora malay que dava aula e a outra traduzia, mas as duas sabiam onde queriam chegar. (Marta)*

Essa prática de Marta também é atravessada pelo discurso da empatia como fundamental ao bom funcionamento da codocência. O sucesso, que ela coloca, está relacionado à construção dessa empatia, mas também à relação dialógica entre o par docente e ao ensino em equipe.

Sobre essa necessidade do ensino em equipe, Jorge coloca que nas discussões da construção das diretrizes para codocência do PPP do PQLP, muito se discutia sobre isso:

*E muito se discutia, que tipo de codocência tem que ser feito, né. A certa, a errada, certo, errado... E é uma discussão que... discussão difícil ali, porque naquela dinâmica, junto com o professor timorense era um pouco de cada uma sabe... Isso trazendo um pouco da minha experiência. Trabalhava junto, docência paralela, participava mais presente no planejamento, na aula, participava... entende? Dividia algumas funções as vezes. (Jorge)*

Jorge já posiciona que o ensino em equipe não é a única forma bem sucedida de codocência, mas que as demais tipologias de Cook e Friend (1995) são formas aceitáveis e possíveis de trabalho. De forma

que não é possível excluir uma ou outra do processo. Esse discurso caminha junto à diretrizes propostas pelo PPP. A ausência de um dos professores do par docente em algumas aulas não afeta o sucesso da codocência para Jorge, conforme ele acrescenta:

*Então a gente atuou, algumas aulas juntos eu lembro que em sala de aula. [...] É... outras aulas eu chegava e ela não estava, né. “Ah, não posso ir”, então, aí, aquela coisa, eu já ministrava a aula. Outras aulas eu também falava “Oh, não vou poder ir”, aí ela ministrava, então foi muito isso. (Jorge)*

Essa codocência com momentos individuais em sala de aula também vai de encontro ao PPP, especialmente no tipo “g) Todos os professores participando de todos os processos” (PQLP, 2014, p. 26), onde é aberta essa possibilidade.

Na sua segunda experiência em codocência, Marta coloca como o professor ainda participava das aulas, mesmo com dificuldades em conciliar suas atividades na UNTL com a disciplina:

*Eu achava que ele ia aparecer de vez em quando e tal, só que o interessante é que, eu acho, e isso é uma ideia eu tenho, que ele leu todos aqueles textos que eu passei pra ele. Porque ele passava três, quatro aulas sem aparecer. Quando ele aparecia, ele aparecia do nada, entrava na sala de aula, entrava, cumprimentava a turma, ia lá pro cantinho dele e não ficava quieto, começava a olhar os cadernos e os trabalhos dos alunos e discutir o conteúdo com os alunos. Aí eu pensava assim, este cara leu os textos. Ele chegava do nada, ele não sabia nem onde eu tava trabalhando, sabe? Tipo assim, não sabia nem qual texto que eu tava discutindo. Ele entrava, ia nas mesas dos alunos, começava a olhar o que os alunos estavam falando e começava a ajudar a explicar. Aí eu pensava, “esse safado leu”, ele tá por fora, mas ele não tá, sabe? Ele tá, mas não tá! (Marta)*

De forma que a “codocência de ideias” ainda seja uma codocência com sucessos, mesmo com a participação espaçada do professor timorense. De maneira que a presença constante em sala de aula não seja inteiramente necessária para uma prática formativa.

Marta, também, retoma o discurso da empatia:

*Uma outra coisa que eu interessante, também, em relação a, a codocência, aqui em Timor, né, a, eu penso, eu percebi isso aí, que a afetividade, também, a relação de confiança e afetividade estabelecida entre docentes, ela também importa muito, sabe, na qualidade do trabalho codocente. Se vai acontecer e como vai acontecer. Então, como eu disse, eu tive muita sorte, eu não sou parâmetro, porque com a [professora de matemática] houve uma relação, a gente virou amiga, a gente virou amiga depois, a família dela, a nível da família dela me adotar. Então houve uma relação afetiva. Por quê? Ela estava aberta, né, houve uma abertura da parte dela e houve uma abertura da minha parte. A minha insegurança em relação ao conteúdo de matemática, talvez tenha contribuído pra eu ir por baixo, entende? Não sei se tu tá entendendo. Talvez o fato de eu ter que ir pra uma sala de aula, trabalhar com um conhecimento do qual eu não domino, tenha me feito baixar a, guarda, né, e chegar nela, ali em pé de igualdade. (Marta)*

O discurso da empatia, porém, não aparece sozinho como necessidade para o bom funcionamento da codocência. Toda uma relação dialógica deve estar presente para que essa empatia funcione:

*Então eu penso que isso é uma coisa, é a primeira coisa que o professor deve tentar fazer é se desmontar de tudo que ele acha que sabe. Esquece, aqui é...tentar pensar... principalmente essa, essa concepção que a gente tem, essa ideia que a gente tem, esse comportamento que tá muito impregnado na gente, né, de achar que o nosso conhecimento é válido, né, e que vai resolver o problema dos outros. E tudo vai se resolver com aquilo que a gente sabe, porque, afinal, o que a gente sabe resolve os problemas lá no contexto da gente. [...] Porque no momento que você tenta, você consegue, né, pelo menos, né, um pouco, se despir dessa arrogância intelectual, né, de achar que sabe tudo, a gente vê acontecer a construção de um conhecimento, que afinal não é tão distante daquilo que a gente conhece, só que é uma construção que acontece de outra forma, de uma forma mais, eu penso que mais justa praquela contexto (Marta)*

Ou seja, a dialogicidade e a superação das monoculturas do saber são essenciais para fomentar uma codocência de sucesso no



contexto de Timor-Leste. Não basta apenas ser afável ou amigável, mas abrir possibilidades de novos dizeres, novos saberes, de reconstruir conhecimentos, não apenas transferi-los.

Com isso, podemos ver que definir codocência é tão difícil quanto limitar as suas possibilidades de prática. Apesar disso, as construções de Cook e Friend (1995), mesmo elaboradas para contextos de educação especial, são e podem ser usadas como guias para se pensar nas definições e práticas possíveis em Timor-Leste. Da mesma forma, as práticas vistas aqui caminham em consonância com o que o PPP estabelece como diretrizes para a codocência.

Apesar das FD discursivas assistencialistas do PPP, discutidas anteriormente, a relação entre documento e assimilação/implementação do mesmo demonstram como a prática pode divergir do que foi posto no papel. Essas diferenças demonstram o papel de resistência e interpretação dos cooperantes em suas práticas, conforme Apple (1989) e Shiroma e colaboradores (2005) reiteram ao demonstrar as relações contraditórias entre currículo e prática. Entretanto, para que essa contradição se estabeleça é necessário, como vemos ao longo das entrevistas, que o cooperante se posicione em sentidos de cooperação que se distanciam do assistencialismo e busquem sentidos de coformação. A partir desse posicionamento, relações dialógicas e críticas à colonialidade podem ser estabelecidas nas práticas codocentes, mesmo que estas não aconteçam da maneira idealizada de ensino em equipe.

#### V. 2.2.5. Origem da codocência

A forma como a codocência se origina na UNTL, institucionalmente, ou como os professores brasileiros e timorenses adentram essa prática é importante para entender como os professores se relacionam com essa prática. Relações de não obrigatoriedade aparecem na literatura como fundamentais, ao lado da empatia. Entretanto, essas questões são levadas em conta na origem do par docente?

O professor Paulo fala sobre a origem da codocência na FEAH:

*Surge dentro de um programa não tão bem planejado assim. Então não tem um documento que fala sobre codocência. Não tem uma instrução formal porque os professores, assim... os timorenses, tem os professores timorenses que estão a trabalhar na instituição e tem outros apoios, tem contratos assim para os professores estrangeiros que vieram para trabalhar. Então, eles chegaram e eles trabalharam junto com os timorenses.*

*Então não tem uma demanda assim, uma coisa assim, mas no caso, assim, necessário é... No caso no Departamento de Formação de Professores os professores, porque os professores portugueses naquela altura já contrataram para três anos, três anos eles trabalharam no Departamento de Formação de Professores. Então os, antes não tinham professores timorenses no Departamento de Formação de Professores. (Paulo)*

A codocência parece surgir na FEAH como uma forma de “passar o bastão” aos timorenses. Os professores portugueses que lecionavam na FEAH, durante sua implementação, deveriam usar a codocência como uma maneira de formação dos novos professores timorenses que chegavam sem experiência no ensino superior. Entretanto, o próprio Paulo não tem certeza de como foi esse processo de implementação da codocência, já que não há nenhuma orientação formal ou plano institucional disponível para a codocência. Paulo continua:

*Então, é..., no caso não foi o diretor que decidi, pelo que eu entendi, a necessidade, porque estavam lá professores portugueses... contratados para trabalhar nesse, nessa instituição. (Paulo)*

Os três professores entrevistados também demonstraram diferentes formas de adentrar à codocência. Paulo reitera que sua codocência se deve a presença portuguesa na UNTL:

*Não havia os professores timorenses lá, só os professores portugueses, que estavam a trabalhar, trabalhavam lá nesse departamento, então naquela altura que eu entrei lá no Departamento, e o meu diretor vem e falou, me disse: “Você via trabalhar codocência, trabalhar em parceria com esse professor.” Naquela altura, uma professora portuguesa e, então, nós trabalhamos juntos. Então fui. (Paulo)*

Essa experiência de Paulo aconteceu em 2012. Como era sua primeira experiência como professor no ensino superior, a codocência com uma portuguesa foi uma forma de iniciação de Paulo nesse nível de ensino. A determinação do diretor para que Paulo trabalhasse em codocência se afasta da não obrigatoriedade sugerida nos trabalhos. Além disso, a determinação de cima para baixo do par docente (ao

menos nesse período inicial) vai contra o discurso da empatia necessária para o bom funcionamento.

De modo que não houve uma *escolha* em trabalhar em codocência, muito menos uma escolha com *quem* trabalhar sua codocência. A professora Marta, relata algo parecido em sua primeira codocência, em 2013:

*Não teve muita escolha das parcerias, não rolou muito isso não. [...] O [articulador geral] mandou um email, perguntando, é, falando né: “Olha tem essas disciplinas e tal, e vou sugerir que os pedagogos assumam essa disciplina.” [...] E aí jogaram, sobrou a matemática pra mim, né, eu não tive muita escolha. Bom, se não quer a física, você vai ter que estar com a matemática. Você escolhe, ou uma ou outra. Aí eu pensei: “Putá, é agora, então tá, né, vou ficar na matemática, pelo menos assim eu, eu...” Aí eu fui, né, conhecer a professora, aí houve esse contato inicial, conheci a professora, mas quando eu fui pra conhecer a professor, eu já tinha, já estava determinado que eu ia assumir essa disciplina, né. Não tinha mais o que negociar. A flexibilidade, ela girou entorno da determinação, né. Tá determinado isso, agora a partir disso você vai negociar a maneira de trabalhar.*

Para Marta, trabalhar em codocência também foi obrigatório e não teve muitas opções de escolha da disciplina que trabalharia. Outra questão importante é que os professores brasileiros e timorenses não se conheciam na época da escolha. Mais uma vez o contexto de trabalho em codocência se distancia da literatura sobre codocência.

Jorge, por outro lado, explica como chegava a demanda por codocência da FEAH:

*Então a gente recebia uma carta, um pedido de professores, para atuar a função de codocência nesses departamentos. O Departamento de Formação de Professores, o Departamento de Matemática, Departamento de Física e Departamento de Biologia. Eu tinha essas quatro cartas na mão, e a partir desses, com esses pedidos eu organizava a equipe, né, a equipe de ciências da natureza e exatas, que tinha professor de matemática, de biologia, de física, a gente se reunia e distribuía, né. [...] Então, nessa carta só tinha o nome da disciplina. É, muitas vezes os cooperantes falavam “Ah, mas eu quero a ementa e tal” e eu falava “A*

*ementa eu vou conseguir, eu vou buscar a ementa”... É, então, aí a partir do tema da disciplina os cooperantes “eu quero essa”, “eu quero essa”, “vamos pegar essa”, a gente dividia, geralmente a gente fazia essa reunião... de uma forma... até as vezes conflituosa, as vezes não, era mais tranquila. No sentido de existir também uma competição ali com a disciplina. [...] A segunda etapa seria, então, [...] a gente marcava uma reunião com os professores das disciplinas, os professores timorenses, com os professores brasileiros que assumiram a disciplina. E aí tinha uma reunião, um encontro e nesse encontro a gente conversava bastante em relação à codocência. [...] E aí os professores mantinham então, a partir desse dia, os cooperantes, os timorenses, marcavam um dia, um horário, eles ficavam independentes, (Jorge)*

Mesmo com uma escolha mais democrática, por parte dos brasileiros, no período de 2014, esta ainda era feita às cegas: os cooperantes conheciam pouco da disciplina e não conheciam os professores com os quais escolhiam trabalhar. Observando as diferenças entre as escolhas no período de Marta e Jorge, com articulações pedagógicas distintas, podemos perceber que no último a escolha foi mais democrática, mas o problema da escolha cega ainda persistiu. Entretanto, para Marta e Paulo, o trabalho em codocência se mostrou obrigatório, autoritário.

Pensando nas contribuições dos referenciais teóricos vistos de codocência, estas origens dos pares docentes são muito distantes das ideais, onde a codocência é vista como um processo que deve ser não obrigatório e, fundamentalmente, oriundo da empatia entre o par. Fica claro, contudo, que o contexto de codocência na FEAH é distinto das codocências da literatura acadêmica. Em Timor-Leste, a codocência surge, segundo Paulo, como uma forma de aproveitamento de recursos portugueses disponíveis e uma forma de treinamento dos professores timorenses recém-chegados à docência no ensino superior, não uma forma de formação entre professores já experientes que buscam se renovar ou ampliar sua formação. Essa relação de treinamento inicial parece se modificar ao longo dos anos, junto com a entrada mais enfática dos brasileiros nas faculdades, para uma estratégia de formação continuada, não mais o treinamento inicial.

Outra questão interessante é que, mesmo corriqueira, a codocência não é uma prática institucionalizada, formalizada, em documentos ou orientações na UNTL. Ela simplesmente acontece. Essa

falta de formalização pode, e realmente parece ser o caso, afetar a prática codocente. Podemos ver isso através da necessidade que o PQLP teve em criar suas próprias diretrizes para essa prática pedagógica no seu PPP, visto a enorme variedade de ações e resultados possíveis da codocência. A literatura trata sobre isso, sobre essa necessidade de clareza por parte da instituição em como a codocência afeta as cargas horárias, maleabilidade curricular e reconhecimento da codocência como prática possível de forma clara, institucional.

Essas origens tumultuadas nas escolhas entre os pares, efetuadas de cima para baixo (diretor/articulador para professor), sem conhecer o outro professor até o momento em que a codocência já está decidida podem afetar o trabalho dos professores. Seja com o professor não reconhecendo a necessidade do trabalho coletivo, ou não se sentindo confortável com a disciplina escolhida, ou, especialmente, não se sentindo confortável com o parceiro determinado para a codocência. Relações de codocência em que um dos professores abandona a prática ou, ainda, é deslocado ao papel de aluno, acontecendo apenas uma docência podem ser favorecidas com essas origens pouco transparentes e participativas.

#### V. 2.2.6. Ciência, tecnologia e conhecimentos locais

Ao valorizar práticas dialógicas e de superação de colonialidades, observar a forma como os conhecimentos de Timor-Leste permeiam as codocências é importante. Paulo, professor que se dedica a essas questões coloca que:

*E, em relação às atividade que, que, sobre ciência que eu estou estudando e não aparecem nas aulas, porque... nós pegamos as atividades que os professores cooperantes trouxeram pra nós. E as nossas próprias atividades, que nós temos não estão bem elaboradas. Então, ainda não estão bem elaboradas, como atividades nas aulas. Então, é, os cooperantes não deixam para utilizar essas atividades nas aulas.*  
(Paulo)

Paulo coloca duas dificuldades em explorar os conhecimentos e tecnologias timorenses em suas aulas em codocência: em primeiro lugar, ele ainda não tem atividades bem estruturadas sobre o tema, em segundo lugar, ele não tem oportunidade de trazer esses temas. Pensando na codocência como coformativa, essas duas dificuldades estão interligadas. A afirmação de que “pegamos as atividades que os

professores cooperantes trouxeram para nós” indica que nem sempre o processo de planejamento das aulas é dialogado, ao contrário do que Paulo coloca em outros trechos da entrevista. A escolha dos temas segue uma clara valorização do que o estrangeiro tem a oferecer ao timorense. Já o timorense apresenta desejos de incluir coisas novas, as quais precisam ser melhor estudadas e estruturadas, mas estes desejos são silenciados nos planejamentos. Voltando a questão formativa, esse momento de planejamento e codocência seriam essenciais para fomentar essas questões de ciência, tecnologia e conhecimentos locais.

É importante pensar que esse silenciamento não deve acontecer por uma postura simplesmente passiva do professor timorense. O professor timorense pode ter a impressão de que naquele momento, ele deve aproveitar ao máximo o conhecimento e contribuições do estrangeiro, em um movimento de valorização desmedida. Paulo Freire (2012), ao pensar nos oprimidos, e pesquisadores que focam nas colonialidades com viés freireano (LIMA; GERMANO; PENNA, 2014) colocam essa interiorização do hegemônico como superior e valioso. Esse processo, no qual o professor timorense se silencia, pode estar relacionado às colonialidades, ao interiorizar e naturalizar o conhecimento moderno-eurocêntrico como *o* necessário e *o* importante para aquele momento.

Esse movimento favorece as monoculturas do saber e do rigor e da escala dominante, ao considerar o pensamento científico como o único válido e ao interiorizar algo local (externo ao Timor) como universal, respectivamente. Da mesma maneira, favorece à transnacionalização do currículo, quando o timorense importa as contribuições do estrangeiro como as mais importantes para sua prática.

Através dessas análises, algumas características que permeiam os discursos dos professores podem ser traçadas. Em primeiro lugar, aparece uma forte ligação entre práticas que reforçam as colonialidades do saber e o discurso assistencialista por parte dos cooperantes. Ao observar a o PPP, podemos observar que há uma tentativa de distanciamento desse discurso assistencialista, mesmo que de forma heterogênea, talvez por uma dificuldade em superar um discurso estabilizado.

A CA do PQLP e as discussões internas ao Programa, entre os cooperantes, buscam evidenciar a ruptura com esse discurso através das formações ofertadas aos cooperantes e dos critérios mais rígidos de seleção, entretanto o discurso assistencialista parece permanecer em algumas práticas. Penso também que um fator que contribui fortemente

essa manutenção do discurso assistencialista esteja nas próprias características do contexto timorense. O país, mesmo doze anos após a restauração da independência, ainda tem um caminho longo a traçar para se recuperar dos conflitos e das marcas do colonialismo e violência perpetuados por seus invasores. A UNTL, por exemplo, que é uma universidade jovem, possui infraestrutura e recursos humanos limitados às suas necessidades e ao que é esperado pelos cooperantes de uma universidade moderna. Os brasileiros, pautados em universidade fundadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, encontram nas faculdades um quadro diferente do esperado, com muitas necessidades e campos de ação.

Esse sentimento de “falta tudo”, de extrema necessidade ao perceber o contexto da UNTL, pode ser uma das causas da manutenção do discurso assistencialista. As enormes demandas e carências em várias áreas podem deslocar o cooperante para um viés assistencialista, mesmo em contradição com o próprio discurso de cooperação em mão dupla. Esse movimento discursivo favorece a quebra da dialogicidade esperada, e fomentada, pelo PQLP, o que promove a manutenção dos constructos da colonialidade. A interiorização, por parte do professor timorense, dessa condição, dessas necessidades, dessa disparidade do que ele deveria ser, em termos acadêmicos, também pode jogar nessa relação de deriva discursiva.

É importante ressaltar, também, que a codocência é um espaço formativo, valorizado por professores em ambos os lados da cooperação internacional, mesmo com algumas resistências. Além dessa importância, ainda existem superações às colonialidades em algumas práticas codocentes. Em contramão, existem práticas que reforçam colonialidades e transportam currículos entre fronteiras.

De forma que a codocência se torne em muitos aspectos contraditória, já que seus efeitos não uniformes, mas resultados particulares de cada interação específica. Com isso, perseguir a codocência como uma heresia, prática que domestica e subjulga o povo timorense às colonialidades do ser, saber e poder seria incorreto. Ao contrário, o movimento necessário, haja visto suas potencialidades coformativas, é o de fomentar codocências mais bem estruturadas, dialógicas, afastadas dos discursos assistencialistas e que promovam a produção do Timor-Leste como um local novo de produção de conhecimento, como sujeito e não objeto científico, um novo local de fala possível, válida.





## VI. Considerações Finais

Ao longo dessas páginas percorremos vários caminhos, desde a história do PQLP, aos referenciais teórico-metodológicos mobilizados, pela história de Timor-Leste e suas línguas, atravessando o campo ainda em movimento dos estudos de colonialidade e transnacionalização do curricular e das práticas educativas, até chegar ao PPP e às falas dos professores.

Nesse caminho, podemos notar que as relações educacionais em Timor-Leste, especialmente ao levantar a questão da língua portuguesa, são extremamente complexas. Os referenciais que tratam das sombras perpetradas pela exploração europeia do novo mundo, sua racionalidade e universalidade, chamadas colonialidades levantam ainda mais perguntas do que respostas sobre as práticas educativas no contexto timorense. Tais perguntas ainda se elevam ao pensarmos no ensino de ciências, uma área dominada pelo pensamento hegemônico eurocentrada pela própria configuração epistemológica moderna dada à Ciência.

Devido a essa forte universalidade e cariz excludente da ciência moderna, aliado ao caráter assistencialista da cooperações internacionais, era esperado encontrar práticas e discursos associados às colonialidades na codocência executada na formação de professores de ciências com estrangeiros na UNTL. Durante às análises, encontramos diferentes práticas dessa mesma “codocência”, revelando uma grande polissemia entre os cooperantes, não apenas na sua definição, mas também na sua materialização.

E não apenas a prática da codocência apresenta essas características. O PPP elaborado pelos cooperantes do PQLP também traz em sua estrutura uma heterogeneidade discursiva interessante, oscilando entre cooperação assistencialista e a superação desse discurso, em busca de uma visão de benefício e aprendizado mútuo. O PPP, também, passa de maneira rápida pelas questões de colonialidade, algo esperado devido à novidade dessas reflexões, oriundas das ciências sociais, na educação. Mesmo assim, o documento apresenta fortes influências dos estudos de Paulo Freire e da educação CTS, caracterizando um movimento em direção a práticas que tentam superar as colonialidades e a transnacionalização através da valorização do contexto local, da crítica ao modo como a ciência é retratada tradicionalmente e ao processo dialógico.

Nas entrevistas podemos perceber a valorização dos timorenses e dos brasileiros à codocência como uma prática com potencial coformativo, mesmo em momentos em que tal relação não parece se

estabelecer, através do posicionamento dos dois professores envolvidos como aprendizes. Ainda assim, a coformação parece afetar de modo diferente os professores brasileiros dos timorenses, no sentido de trabalhar áreas distintas da prática pedagógica.

A língua portuguesa e o tétum também aparecem como características chave para se pensar a codocência. Enquanto a codocência aparece como um espaço importante para a implementação do português na UNTL, ela também impõe barreiras à prática quando o professor timorense não se sente confiante em utilizá-la. De forma semelhante, a obrigação do uso da língua portuguesa fortalece as relações de poder existentes entre conhecimento científico e conhecimento local. O tétum, nesse jogo, parece limitado por não ser, historicamente, inserido no contexto científico. Entretanto, dependendo da maneira como o professor cooperante se aproxima dessa questão, pode acontecer um fomento pelo desenvolvimento da estrutura científica do tétum, especialmente pela tradução de termos científicos através da negociação de sentidos. De modo que a palavra timorense possa se tornar possível na construção do conhecimento.

Outra questão importante percebida na análise das entrevistas é a proximidade entre dialogicidade e decolonialidade. A prática dialógica freireana, além de colocar o educador como aprendiz, desestabiliza o currículo, podendo abri-lo para a realidade e desejos locais, aproximando – mas não garantido – uma crítica à colonialidade. De modo que as práticas que questionaram as monoculturas da mente estavam sempre associadas à essa aproximação dialógica na codocência.

Pensando em todo esse cenário levantado, podemos indicar alguns caminhos necessários para a efetivação da codocência como prática crítica à colonialidade. A formalização da codocência, através de diretrizes, por parte da UNTL, evidenciando questões de carga horária e obrigações dos codocentes que atuam em seus cursos é uma primeira sugestão. Dessa maneira, a valorização do tétum, mesmo no nível superior, para seu desenvolvimento quanto língua do conhecimento, deveria estar colocada pela universidade. Por parte da UNTL, a adequação de carga horária dos seus professores também é interessante, a fim de não tornar a codocência uma prática de sobrevivência aos professores, mas de formação. Uma formação de pares docentes mais transparente, democrática e com conversas entre timorenses e estrangeiros antes de formar o par docente também é importante, para fomentar os laços de afetividade, conforto e empatia entre os professores. Por parte dos estrangeiros, a crítica constante ao discurso assistencialista é extremamente importante para construir relações

dialógicas e coformativas entre os professores. Por fim, a abertura do estrangeiro aos desejos do timorense, na questão de quais conhecimentos devem ser trabalhados no contexto timorense, e o abandono da universalidade de seu conhecimento devem ser indispensáveis para criar uma codocência coformativa e que busque a autonomia do professor timorense.

Através dessas sugestões e das demais questões levantadas aqui, penso que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados. Entretanto, vejo nela algumas limitações. Apesar da quantidade de dados obtidos nas entrevistas, a quantidade de entrevistados não reflete, como pudemos perceber, o grande número de possíveis relações de codocência possíveis no contexto. A dificuldade de conseguir sujeitos timorenses e observar as interações *in loco*, enquanto acontecem foram limitantes na pesquisa.

A continuidade do PQLP ainda é uma incógnita. Um novo memorando de entendimento foi encaminhado e está em discussão, mas ainda não se sabe o que pode acontecer devido a todos os cortes orçamentários que ocorrem hoje. Nesse sentido, mesmo que essa parceria Brasil/Timor-Leste possa acabar, penso que essa pesquisa também tem um cunho histórico, ao tentar resgatar essa prática da codocência entre brasileiros e timorenses na UNTL. Entretanto, com o avançar da internacionalização das universidades brasileiras e possíveis intercâmbios Sul-Sul com instituições estrangeiras, as conclusões demonstradas aqui podem possuir importância em novas cooperações internacionais, através da busca de uma formação continuada mais justa para os participantes.

Com todas essas contribuições em mãos ainda sobram caminhos a percorrer. A relação entre colonialidade e ensino de ciências demonstram ricas possibilidades de pesquisas. Não apenas ao pensar o encontro entre culturas estrangeiras, mas, inclusive, ao se pensar como um país tão culturalmente diverso como o Brasil, na educação indígena bilíngue, por exemplo, e com produção intelectual centrada em algumas regiões/universidades.

Esse debate se releva ainda mais no momento atual, em que é debatida a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Além da transnacionalização do currículo já evidenciada, outro processo semelhante que pode ocorrer através da BNCC é o silenciamento das periferias do Brasil, em especial nossas regiões norte e o nordeste, em um processo de transregionalização curricular. Dadas as condições sócio-históricas de nossa produção de conhecimento e estabelecimento de modelos internos de *desenvolvimento*, esse processo pode privilegiar

as regiões sul e sudeste como produtoras do conhecimento e detentoras dos modelos a serem seguidos, em um movimento semelhante ao que acontece em países como Timor-Leste.

## VII. Referências Bibliográficas

ABELHA, M.; MARTINS, I.; COSTA, N. Colaboração docente na área das Ciências Físicas e Naturais: uma aula em regime de co-docência sobre chuvas ácidas. **Ciência em tela**, v. 1, n. 2, 2008, p.1-10.

AMARAL, A. **Estratégias de formação continuada para docentes em Timor-Leste: Olhares dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2016.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

BANGOU, F.; AUSTIN, T. Revisiting collaborative boundaries-pioneering change in perspectives and relations of power. **Journal of urban learning, teaching and research**, v. 7, 2011, p.41-48.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, Edital n 006/2008. Brasília: MEC/CAPES, 2008.

\_\_\_\_\_. Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, Edital n 011/2009. Brasília: MEC/CAPES, 2009a.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 117, de 15 de setembro de 2009. Brasília: MEC/CAPES, 2009b.

\_\_\_\_\_. Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, Edital n 016/2010. Brasília: MEC/CAPES, 2010.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ajuste complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste para a Implementação do Programa “Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste. Brasília, 2 de março de 2011.

CARTER, L. Thinking differently about cultural diversity: using postcolonial theory to (re)read science education. **Science Education**, v. 88, n. 6, p. 819-836, November 2004.

\_\_\_\_\_. Postcolonial interventions within science education: Using postcolonial ideas to reconsider cultural diversity scholarship. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n. 5, p. 677-691, 2006.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I.; LUNARDI, G. Enfocando a formação de professores de ciências no Timor-Leste. **ALEXANDRIA**, 5(2), p. 189-208, setembro 2012.

CASTRO, A. F. A religião em Timor-Leste a partir de uma perspectiva histórico-antropológica. In: NASCHER, A.; CASTRO, A. F.; BOUZA, E. L.; ROSA, F. D.; HULL, G. S. (Orgs.) **Léxico Fataluko-português**, p. 79-121. 2012.

CASTRO-GOMEZ, S. Decolonizar La universidad. La hybris Del punto cero y El diálogo de saberes. IN: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para um diversidad epistêmica más Allá Del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

CHANNMUGAN, A.; GERLACH, B. A co-teaching model for developing future educators teaching effectiveness. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 25, n.1, 2013, p.110-117.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COOK, L; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Eceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16. 1995.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez., 2010.

DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 637p.

FEIJÓ, R. G. Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste. **Etnográfica**, v. 12, n. 1, p. 143-172, maio de 2008.

FERREIRA, A. T. P. **A co-docência na área das Ciências Físicas e Naturais**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Gestão Curricular) – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro, Portugal, 2006.

FLÔR, C. C.; CASSIANI, S. Quando o dizer de um sujeito é objeto de pesquisa: contribuições da Análise do Discurso Francesa para a compreensão da fala de professores em situação de entrevista. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2008.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em progresso. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 217p.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. IN: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para um diversidad epistémica más Allá Del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

GRAZIANO, K. J.; NAVARRETE, L. A. Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity. **Issues in teacher education**, V. 21, n. 1, spring 2012, p. 109-126.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Ed. McGraw-Hill, 1998, 308p.

HULL, G. **Identidade, Língua e Política Educacional**. Díli: Instituto Camões, 2001.

LIMA, J. G. S. A.; GERMANO, J. W. O pós-colonialismo e a pedagogia de Paulo Freire. **Inter-legere**, v. 1, n. 11, pp. 198-227, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, G. **Uma Experiência na formação de professores em Timor-Leste: das condições de produção aos sentidos construídos no enfoque CTS**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2014.

MARTINS, I. P. Educação em ciências no ensino secundário geral em Timor-Leste: da investigação à cooperação. **Journal of Science Education**, edição especial, v.14, pp. 20-23, 2013.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, um manifiesto. IN: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para um diversidad epistêmica más Allá Del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. 184p.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. 100p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. 4ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. 287p.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**. 3ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. 315p.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento *decolonial*: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, pp. 181-199. 2014



PEREIRA, P. B. **O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): um olhar para o ensino de ciências naturais.** Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, P. B.; CASSIANI, S. Ser x Saber – Efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. **Atas do VIII Enpec**, 2012.

POSSENTI, S. Sobre a linguagem científica e a linguagem comum. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso.** Criar Edições, 2002.

PQLP, Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste. **Programa Político Pedagógico 2014.** 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010. 637p.

RDTL, República Democrática de Timor-Leste. Constituição (2002). **Constituição da República Democrática de Timor-Leste:** promulgada em 20 de maio de 2002. Disponível em: <[http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao\\_RDTL\\_PT.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf)> (Acesso em 03/03/2016).

\_\_\_\_\_. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral.** Díli: Ministério da Educação, 2011.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010. 637p.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S; MENESES (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010. 637p.

SARMENTO, V. **O currículo de biologia em Timor-Leste:** um estudo de caso na Escola 12 de Novembro – Becora, Díli. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) submetido ao

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2016.

SHAH, R. Goodbye conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste. **International Journal of Educational Development**, 32, p. 31-38, 2012.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente**: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, K. C. A Bíblia como Constituição ou a Constituição como Bíblia? Projetos para a construção do Estado-Nação em Timor-Leste. **Horizontes antropológicos**, v. 13, n. 27, Junho 2007.

\_\_\_\_\_. A cooperação internacional como dádiva: algumas aproximações. **Mana**, 14(1), p.141-171, 2008.

\_\_\_\_\_. Cooperação internacional é política pública. **Portal de notícias da UnB**. Brasília: Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília, 05/02/2010. Disponível em <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=231>> Acesso 20/04/2015.

SILVA, D. B. As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste. **Carta Internacional**, 7(2), p. 127-148, julho-dezembro 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SOUZA, M. I. S.; ALVES, R. C. Transnacionalização da Educação? A ajuda externa à Educação em Timor Leste e o papel da CAPES. **Anais do IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, Uberlândia: UFU, 2008.

TRACTENBERG, L. **Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde: contexto, fundamentos e revisão sistemática.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde: UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

XAVIER, A. **Problemas e possibilidades em escolas de comunidades agrícolas de Timor-Leste: o que dizem os professores de Biologia?** Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2016.

YORK-BARR, J.; BACHELARD, N.; STALK, J.; FRANK, J. H.; BENICK, B. Team teaching in teacher education: general and special education faculty experiences and perspectives. **Issues in teacher education**, v. 13, n.1, spring 2004, p. 73-94.