

Suzani Cassiani
Vicente Paulino
Patrícia Giraldi
(Orgs.)

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE

Dilemas e Perspectivas



RePI

INSTITUTO DE POLÍTICAS
E PERSPECTIVAS CULTURAIS

Universidade Federal de Santa Catarina

CECA

Centro de Estudos de
Cultura e Artes

Universidade Nacional Timor-Leste

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE
Dilemas e Perspectivas

Suzani Cassiani
Vicente Paulino
Patrícia Giraldi
(Orgs.)

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE

Dilemas e Perspectivas

Decolonialidade na Educação de Timor-Leste: Dilemas e Perspectivas
Copyright © 2021 – todos os Direitos Reservados

Título

Decolonialidade na Educação de Timor-Leste: Dilemas e Perspectivas

Organizadores

Suzani Cassiani

Vicente Paulino

Patrícia Giraldi

Edição

Repositório de Práticas Interculturais da UFSC e Centro de Estudos de Cultura e Artes da UNTL

Diagramação e design da capa: Vicente Paulino

Fotografia da Capa: Vicente Paulino

Revisão do texto: Organizadores

ISBN 978-989-8915-28-3

CDU 37

CDU 37/47

Local e data de impressão

Florianópolis – Brasil, Díli – Timor-Leste, Dezembro 2021

Índice

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	9
Prof. Doutor João Soares Martins	
PARTE I – TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO ACADÊMICA	
Objetivos de desenvolvimento sustentável - ODS 2030 para a cidadania <i>Marlene Barra</i>	13
Educação em ciências e tecnologias numa perspectiva decolonial: estudos sobre a cooperação educacional Brasil e Timor Leste <i>Suzani Cassiani</i>	17
Estudantes timorenses em Portugal e no Brasil: uma perspectiva etnográfica da cooperação académica <i>Silvia Garcia Nogueira</i>	29
A UNTL no domínio de formação, cooperação e de internacionalização <i>Vicente Paulino</i>	51
PARTE II – DECOLONIALIDADE, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO CRÍTICA	
Do sopé ao cume da montanha: rumo a práticas de formação de professores decolonizadas <i>Francisca Reis</i> <i>Marlene Barra</i>	67
Decolonialidade e emancipação: contributos para uma educação popular timoriana <i>Samuel Penteado Urban</i> <i>Irlan von Linsingen</i>	81

PARTE III – SOCIOEDUCATIVO, CURRÍCULO E DIDÁCTICO

Contributos de atores socioeducativos para a contextualização do currículo do ensino primário em Timor-Leste	99
--	----

Filipe Couto

Organização de arecas na formação de professores no Timor-Leste em torno dos conhecimentos matemáticos pautados em práticas de etnomatemática	117
---	-----

Gaspar Varela

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino

APRESENTAÇÃO

A ideia do presente livro surgiu a partir do Colóquio Internacional *Decolonialidade na educação de Timor-Leste: dilemas e perspectivas*, realizado em 06 e 07 de fevereiro de 2020 em Díli, promovido pela Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL (Timor-Leste) e a Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil).

De facto, a oportunidade de realizar este colóquio vai ao encontro da missão do Projecto de internacionalização PRINT/CAPES “**REPOSITORY OF INTERCULTURAL PRACTICES: propositions for decolonial pedagogies**”, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil sob a coordenação das Professoras Doutoras Suzanni Cassiani & Soraya Franzoni, e tendo em conta com a colaboração da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL sob a coordenação do professor Vicente Paulino de então.

O livro que vai sair agora composto por oito textos resultantes das comunicações apresentadas no referido colóquio. Os textos falam, sobretudo, a transnacionalização da educação, cooperação académica, decolonialidade, emancipação e educação crítica, incluindo também socioeducativo e do currículo.

Finalmente, agradecemos aos autores pelos seus valiosos contributos que fazem-nos confiantes na concretização deste livro, intitulado ***Decolonialidade na Educação de Timor-Leste: Dilemas e Perspectivas***.

Boa leitura!

PREFÁCIO

A decolonialidade é um tema bastante discutido pelos pesquisadores de diversas áreas do saber, particularmente da área de ciências sociais e humanas. É um conceito usado para fazer uma luta contínua a face de colonialidade do saber. É por isso que esse livro decolonialidade na educação de Timor-Leste vai falar exatamente sobre a questão transnacionalização da educação e cooperação acadêmica, destacando fundamentalmente a cooperação acadêmica entre universidades de Timor-Leste com universidades brasileiras e portuguesas. Sabendo também que na cultura educativa de Timor-Leste é precisamente discutir a decolonialidade no âmbito de emancipação dos cidadãos em prol do desenvolvimento da educação, usando a pedagogia crítica com a contextualização do currículo de ensino. Um ensino de qualidade é suportado pelos profissionais de educação, particularmente os professores de espírito dialógico, intercultural e interdisciplinar.

Realçamos que neste livro publica-se vários artigos de diferentes autores, particularmente os assuntos que dizem respeito transnacionalização da educação e cooperação acadêmica; a decolonialidade, emancipação e educação crítica, incluindo socioeducativo, currículo e didático. Todavia, destaca-se já a descrição dos artigos publicados neste livro: objetivos de desenvolvimento sustentável - ODS 2030 para a cidadania que está a ser abordado pela Marlene Barra. Suzani Cassiani, por seu turno, fala-se sobretudo a cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste que se desenvolveu de 2009 a 2016. Enquanto Silvia Garcia Nogueira aborda particularmente sobre as percepções da dimensão cotidiana da cooperação acadêmica experimentada por timorenses que estavam cursando graduação/licenciatura e pós-graduação em Portugal e no Brasil. Vicente Pauino fala-se da UNTL, nomeadamente no que diz respeito ao domínio de formação, cooperação e de internacionalização.

Quando se fala a decolonialidade na educação, Francisca Reis e Marlene Barra em *“Do sopé ao cume da montanha: rumo a práticas de formação de professores decolonizadas”* destacam-se sobretudo os princípios dos processos de decolonialidade ou póscolonialidade das práticas docentes. Isto é, a formação de professores do ensino pré-escolar na UNTL surge como espaço de valorização da diversidade dos saberes, incentivada pela criatividade do pensamento e compreendidos pelos modos de ser e estar no mundo.

Samuel Penteado Urban e Irlan von Linsingen, por seu turno, falam de decolonialidade e emancipação ligada à educação popular timoriana, dizendo que o contexto educacional atual de Timor-Leste é resultado de um processo histórico, do qual se destacam como principais agentes: Portugal, no período das grandes navegações e do imperialismo; Indonésia, no período da Guerra Fria, momento em que os Estados Unidos da América do Norte e a Austrália possuem relevantes papéis, o primeiro fornecendo armamentos e o segundo com o interesse no petróleo presente no mar do sul de Timor. Enquanto Filipe Couto, fala-se fundamentalmente sobre os contributos de atores socioeducativos para a contextualização do currículo do ensino primário em timor-leste. E, finalmente, o texto de Gaspar Varela e Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino apresenta umas ideias sobre organização de arecas na formação de professores no Timor-Leste em torno dos conhecimentos matemáticos pautados em práticas de etnomatemática.

Enfim, espero que este livro seja uma referência útil para o estudo educacional de Timor-Leste, ao mesmo tempo, os professores usarem como matéria pedagógica na leção de suas aulas.

Prof. Doutor João Soares Martins
Reitor da UNTL

PARTE I
TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
E COOPERAÇÃO ACADÊMICA

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS 2030 PARA A CIDADANIA

Marlene Barra¹

Greta Tintin Eleonora Ernman Thunberg, 16 anos
– Ativista contra as alterações climáticas, 2019

Desde 2018, ela tem sido o rosto de um movimento “bola de neve” que incentiva adolescentes a aderir à greve às aulas nas escolas do segundo ciclo (5.º e 6.º ano) e nas escolas secundárias, chamando assim a atenção para as “Alterações Climáticas” em mais de 50 países, com milhares de seguidores, incluindo jovens cidadãos timorenses. As suas mensagens são muito claras e sábias, como costumam ser as mensagens das crianças: “Se eu não tenho futuro, para quê ir à escola?”; “Se ninguém liga aos alertas dos cientistas e dos seus estudos sobre o planeta, o que é que eu vou fazer à escola?” A Greta fala como falam as crianças. Porque não tem medo ela abre o seu coração. Porque questiona inocentemente, busca soluções. Porque não pode ser chantageada, diz a verdade. Aquela verdade nua e crua que muitos protelam ver e muitos mais ainda andam demasiado distraídos para ver.

Greta Thunberg é o exemplo perfeito da forma como são hoje os próprios jovens a dar conta do seu direito de falar, de expressar-se e de comunicar as suas ideias, levando finalmente à prática a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e ultrapassando muitas das questões sobre a praxeologia dos artigos da CDC. Com as potencialidades oferecidas pelos meios digitais de comunicação e informação, assim como a ampliação das mensagens e dos públicos proporcionados pelas redes sociais, as próprias crianças podem enfim apropriar-se deste discurso e passar à ação. Esta parece ser uma das formas pela qual se assiste à retração do adultocentrismo, pois não há como dizer a estes jovens que eles não têm razão: não há argumentos que valham para protelar mudanças; e não há como impedi-los de cobrar às gerações mais velhas explicações sobre porque é que não estão a agir.

¹ Membro e professora do CRCD IE-UMinho, Portugal

Entendemos que o papel de uma sociedade de adultos junto das crianças e jovens é o de apoiar e reforçar os mecanismos e circunstâncias que lhes proporcionem expressar de sua justiça: sobre os problemas e sobre as soluções. Afinal de contas, parece que os adultos em geral não têm mostrado grande capacidade para enfrentar de facto, e muito menos de solucionar, muitos dos problemas graves que os seres humanos e o planeta terra enfrentam neste século XXI.

No entanto, sabemos que milhões de crianças por todo o globo não estão a usufruir de adequados espaços e tempos de reflexão, decisão e comunicação sobre aquilo que diz respeito ao futuro delas próprias, tal como afirma a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Este é o único documento internacional que garante às crianças, nomeadamente nos artigos 12.º e 13.º a livre expressão da sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito e de ver essa opinião tomada em consideração (CDC, 1989):

Artigo 12

Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Artigo 13

A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

O exercício de tal direito poderá estar sujeito a certas restrições, que serão unicamente aquelas previstas em lei e consideradas necessárias:

- para o respeito dos direitos ou da reputação de outras pessoas; ou para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde pública e os costumes.

Sarmiento, Fernandes, & Tomás dizem-nos que “a Convenção sobre os Direitos da Criança, assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reportam às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (2007:192).

Entende-se aqui que trabalhar com as crianças e jovens os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) significa oferecer-lhes a oportunidade de pensar sobre os problemas e as questões que os preocupam nas suas sociedades, assim como uma oportunidade de nos revelarem as suas inquietações, instigando a sua aplicação, envolvimento e tenacidade na busca de soluções. O trabalho de sensibilização, reflexão e partilha sobre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) é uma tarefa para a qual todos os cidadãos têm sido chamados. No entanto, no presente texto pretende-se privilegiar as vozes dos jovens e das crianças enquanto exercício de cidadania sobre as soluções que por elas poderão ser encontradas para os problemas que as afetam, ou aqueles que afetam especialmente a sua comunidade. De acordo com as Nações Unidas (ONU, 2015) as crianças e os jovens são centrais no “apelo global de participação” para atingir as 168 metas de Desenvolvimento Sustentável, para dar a conhecer a nova Agenda global 2030, assim como para inspirar e incentivar as pessoas a participarem no desenvolvimento das suas comunidades. A partir da sua ação, liberdade de expressão e criatividade podem ser produzidas e, por elas próprias, enunciadas mensagens-chave e ações que urgem ser tomadas em relação ao alcance dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Nas escolas deste século XXI é fundamental que se mobilizem valores e competências que permitam às crianças e jovens intervir na vida das suas sociedades, dar opiniões, sugestões ou mesmo tomar decisões sobre questões ambientais, sociais e éticas. Assim, entendemos que tomar como base a Agenda de ação 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) auxilia a promover o reforço educativo ao proporcionar a estes jovens atores sociais atividades sobre os ODS que as sensibilizem, estimulem e convidem a exercitar o pensamento inclusivo, competências comunicacionais, ações coletivas de cooperação e solidariedade, em dinâmicas conscientes e responsáveis de comunicação e responsabilidade ambiental – em suma: de Cidadania Infantil.

Veicular as suas vozes e argumentos faz parte dos nossos deveres enquanto adultos educadores e responsáveis por esta geração. As crianças e os jovens são centrais neste apelo global de participação para dar a conhecer a nova Agenda global 2030 e inspirar e incentivar todas as pessoas a participarem no desenvolvimento das comunidades, identificando e concretizando respostas, com as suas próprias comunidades.

Ao assumir o trabalho com as crianças e jovens sobre a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015) e divulgar publicamente as suas reflexões, estaremos a dar-lhes a oportunidade de criar, inovar, alertar e agir, garantindo simultaneamente o alcance de outras metas no âmbito dos ODS, tal como são, por exemplo:

- promover uma educação de qualidade com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS 4 – educação de qualidade);
- o respeito pela dignidade de todos os seres humanos e o compromisso com a igualdade (ODS 5 - igualdade de género);
- a construção de uma sociedade moderna e equilibrada, capaz de gerar emprego e riqueza, respeitando ao mesmo tempo a natureza e seus recursos para usufruto de todas as gerações (ODS 10 – Reduzir as Desigualdades; e ODS 17 – Parcerias para o Desenvolvimento).

Assumir o trabalho sobre a ‘Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável’ (ONU, 2015) com as crianças e jovens, significa educar para a cidadania em cidadania.

Referências Bibliográficas

- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acedido em 25 de novembro de 2019.
- Organização das Nações Unidas (2015). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/amp/>. Acedido em 25 de novembro de 2019.
- Sarmiento, Manuel; Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil, *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 25: 183-206.

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: ESTUDOS SOBRE A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL BRASIL E TIMOR LESTE

Suzani Cassiani²

O Timor não sai de mim

Eu não deixo o Timor amor passar
Eu luto, eu resisto, eu (re) existo, eu aprendo
O Timor não sai de mim
É o meu lar, meu mar
É a vida a pulsar
Na morte de tantos
No genocídio do povo
Na alegria da liberdade
Na independência da pátria
A certeza de levar o Timor no coração
Porque esse amor não sai de mim.
Suzani, 10, 03, 2020

Introdução

Nesse trabalho trazemos alguns estudos que contribuíram para repensar uma cooperação educacional em Timor-Leste - um país asiático, distante do Brasil, mas que, ao mesmo tempo, tem muitas identificações.

Mas, por que o Timor-Leste? Quais interesses o Brasil tem nessa cooperação? Por que não se investe em escolas brasileiras, em vez de recursos humanos para outros países? Essas são algumas perguntas que, constantemente, têm balizado nossos trabalhos.

² Licenciada em ciências biológicas pela PUCC. Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp. Atua junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil) e desenvolve o projeto Repositório de Práticas Interculturais: proposição para pedagogias decoloniais junto ao Grupo de pesquisa: "Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação."

Segundo Pepe (2006), essa política internacional começou na década de 1980, na qual o Brasil desejava exercer um papel destacado na ONU. Para tanto, era necessário adotar uma ação pró-ativa no apoio à agenda mundial. Em 1988, após o término da ditadura, depois de mais de vinte anos de seu afastamento dessa função, o Brasil volta ao Conselho de Segurança da ONU como membro não-permanente. A partir daí:

Envolveu, igualmente, um engajamento maior do país em operações de paz das Nações Unidas. Assim, nos últimos 20 anos, o país apresentou-se nas seguintes missões: Europa: Croácia; África: Angola, Moçambique, Ruanda/Uganda, Guiné-Bissau, Costa do Marfim; Ásia: Camboja, Timor Leste; América Latina: Peru/Equador, Guatemala, El Salvador e Haiti. (PEPE, 2006, p. 55)

Nesse sentido, o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP) foi parte de uma série de iniciativas e programas internacionais de diversos países, como os desenvolvidos por Portugal, Nova Zelândia, Austrália, entre outros. Segundo Silva (2007), esses países disputam hegemonia no processo de edificação do sistema educacional em Timor-Leste.

No PQLP, que foi gerido pelo MEC/CAPES até 2009 e, a partir daí também pela Universidade Federal de Santa Catarina, o Brasil desenvolveu uma política de cooperação internacional em educação com o Timor-Leste, na qual enviava 50 professores brasileiros para desenvolver atividades em três frentes: *a) formação inicial e contínua de docentes; b) fomento ao ensino da língua portuguesa; e c) apoio ao ensino superior*³.

Nossa história com essa cooperação se inicia em 2009, quando alguns professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passaram a assessorar o programa e foram indicados à coordenadores acadêmicos do PQLP⁴. Ao longo desses anos de intervenções com essa cooperação internacional, nos perguntamos quais referências teóricas poderiam contribuir para a construção de conhecimento sobre esse contexto, para além daquelas que nos embasavam o nosso grupo Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DiCiTE). O grupo que iniciou em 2004, trazia até então, algumas reflexões teóricas que privilegiavam discussões sobre a Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) (LINSIGEN & CASSIANI, 2010, OLIVEIRA & LINSINGEN, 2019), numa perspectiva discursiva, procurando entender o funcionamento da linguagem no campo da educação básica e superior (PECHÊUX, 2006; ORLANDI, 1996; 2007;). Como referenciais nos

³ Ajuste complementar do PQLP em 02/03/2011.

<http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2011/ajuste-complementar-ao-acordo-de-cooperacao-educacional-entre-o-governo-da-republica-federativa-do-brasil-e-o-governo-da-republica-democratica-de-timor-leste-para-implementacao-do-programa-qualificacao-de-docentes-e-ensino-da-lingua-portuguesa-em-timor-leste>

⁴ Bolsista Produtividade em Pesquisa - CNPq nível 1C.

pautávamos na perspectiva dos Estudos CTS (ECTS) latinoamericanos e na noção de Discurso da Escola Francesa. Pela interdisciplinaridade que perpassavam os trabalhos, fosse no funcionamento da linguagem, fosse nos estudos CTS, o panorama de nossas pesquisas possuía distintos focos e objetos de estudo, concentrando-se em análises de: educação tecnológica; mídias e tecnologias da informação, divulgação científica, leitura e escrita na educação em ciências da natureza, a formação de professores e práticas pedagógicas com perspectivas emancipatórias.

As atividades do PQLP, a princípio, eram de gestão e extensão. Nossa tarefa, enquanto comissão gestora, era elaborar editais junto à CAPES, selecionar pessoas com perfil para atuar naquele contexto, preparar formações para esses professores, acompanhá-los ao Timor-Leste e para situar e organizar o trabalho. Além disso, ao longo dos semestres era preciso avaliar o trabalho desses professores brasileiros, ou melhor, cooperantes, durante os meses ou mesmo anos, que ficavam em Timor-Leste, além várias outras frentes, como articulações políticas com autoridades timorenses. Fizemos um esforço grande para estar presentes a cada semestre em solo timorense, de 2009 à 2016. A CAPES sempre apoiou a UFSC, nas decisões para melhoria do programa e contribuiu muito para o bom funcionamento do PQLP, desde 2009.

Com o passar dos anos, essas observações, vivências, percepções das ações sobre o PQLP e conseqüentemente esse grande envolvimento junto ao Timor-Leste, deram início a novas pesquisas, aprofundamentos e novos referenciais teóricos, a partir de outros projetos que foram sendo agregados: Projeto de Mobilidade Internacional da CAPES, a ida de mais de vinte estudantes à UFSC, com bolsa do Fundo Nacional do Petróleo, entre outros.

Os trabalhos do Grupo Dците envolveram diversas questões, dentre elas: estudos sobre propostas de ensino contextualizadas (CASSIANI; LINSINGEN; LUNARDI, 2012); a questão do sagrado na cultura das parteiras (ARAÚJO, 2013); o funcionamento do PQLP e o perfil mais adequado aos cooperantes (PEREIRA; CASSIANI, 2011; PEREIRA, 2014; PEREIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2015; CASSIANI; PEREIRA; LINSINGEN, 2016); a formação de professores de Ciências/Biologia em língua portuguesa (XAVIER, 2016); a co-docência na Universidade Nacional de Timor-Leste (JANNING, 2016); o currículo do Ensino Secundário Geral (ESG) (BARBOSA; CASSIANI, 2015); a educação CTS em Timor-Leste (LINSINGEN *et al.*, 2014), sendo esses alguns exemplos, apenas para citar nossas ações de forma bastante generalizada. Alguns desses estudos contribuíram sobremaneira para que pudéssemos construir conhecimentos para trilhar por esses diferentes caminhos. Assim, outros estudos se desdobraram, a partir do Timor-Leste, inclusive para repensar o contexto brasileiro e da América Latina.

Nesse trabalho, especificamente, abordaremos estudos que contribuíram sobremaneira para pensar futuras cooperações, inclusive dentro do próprio Brasil, se pensarmos que ocorre, também, um processo muito próximo à transnacionalização curricular e que denominamos aqui de transregionalização de currículos. Então, o objetivo desse trabalho é apresentar alguns referenciais teóricos que foram sendo implementados em nossas pesquisas e que contribuíram para um repensar sobre um olhar para a cooperação bilateral Sul-Sul Brasil Timor-Leste.

Referenciais Teóricos

Para a compreensão do contexto timorense, buscamos aprofundamentos nas reflexões sobre os estudos de colonialidade do saber/poder/ser/viver (MIGNOLO, 2003; CASTRO-GOMEZ, 2007; QUIJANO, 2010; WASH, 2007), a importância das Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010), os efeitos de transnacionalização de currículos (DALE, 2004; 2010) e interculturalidade (GARCÉS, 2007; SILVA, 2014), tanto para provocar autocríticas quanto para apresentar possíveis caminhos de superação aos novos desafios.

A percepção do fenômeno de transnacionalização curricular, ou seja, a tentativa de transferência de saberes de um país para o outro, sem levar em conta a realidade local, começou a ficar evidente, tanto em práticas de cooperantes brasileiros, quanto em práticas de outras cooperações, refletidas como um movimento interfronteiras dos currículos educacionais, dos países em cooperação técnica com Timor-Leste. Algumas questões permearam nossos estudos desde a temática da cooperação educacional, tais como: o que é necessário para um professor que atua nessas cooperações em contextos complexos interculturais? Qual seria o melhor perfil de professores, para atuarem nesses contextos? Como produzir e implementar práticas emancipatórias que visem a descolonização de saberes? Quais referências teóricas poderiam contribuir para a construção de conhecimento sobre esse contexto? Como as tecnologias digitais da informação e comunicação podem atuar na desconstrução das barreiras impostas pela globalização dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a partir de perspectivas interculturais? Fazemos abaixo uma síntese de ideias que foram importantes para entendermos esses processos.

Com relação à transnacionalização curricular, em seus trabalhos de sociologia da educação, Roger Dale (2004) critica o pensamento comum de que a homogeneização curricular acontece devido ao compartilhamento de valores de modernidade e progresso entre países de forma neutra. Especialmente porque essa visão se baseia na similaridade das estruturas curriculares e naturaliza o cariz

ocidental desta cultura. Como contribuição, Dale (2004) coloca que essa similaridade curricular não é fruto de um compartilhamento neutro, mas das tentativas supranacionais de manutenção das estruturas capitalistas, onde os países recebem moldes e padrões de modernidade e progresso necessários para sua pertença na comunidade internacional. Assim, a globalização curricular ocorre, especialmente, nas políticas educacionais, nas quais órgãos multilaterais desempenham papéis significativos. A Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, coloca metas e princípios que guiam políticas educacionais de todos os seus signatários, enquanto a Organização para Cooperação Econômica para o Desenvolvimento (OCDE), uma organização econômica, avalia a educação de diversos países através do PISA. Já os efeitos desses processos não são tão perceptíveis, pois o resultado desse exame acaba medindo a educação nos países sem levar em conta as culturas locais.

Destacamos, que os países envolvidos, não são passivos nesses processos, já que a adoção dessas medidas depende de suas estruturas administrativas. Porém, Dale (2010) aponta para a existência de deslocamentos de sentidos de termos comuns, como o “currículo nacional”, visto que os currículos não são mais montados dentro dos países através de suas necessidades internas e de seus valores culturais e sim, como é o caso de Timor, por cooperações internacionais, que acabam por produzir materiais fora da realidade timorense, com propostas parecidas com a do país em cooperação (CASSIANI, 2018).

Esses processos de transnacionalização produzem efeitos de colonialidade. Estes efeitos estão ainda presentes, pois expressam nas cicatrizes históricas deixadas pelo colonialismo. Efeitos como o racismo, o patriarcado, o capitalismo, impostos por uma valorização epistemológica da racionalidade moderna europeia (pautada na universalidade e neutralidade), como se fosse uma história única e verdadeira. Nesse sentido, a partir da invasão dos territórios no século XV foram promovidos genocídios, epistemicídios, glotocídios, violências de muitas formas e saberes dos povos que foram expropriados de suas riquezas materiais e imateriais. A legitimação destas estruturas historicamente eurocentradas de poder, de saber, de ser e de viver, criaram dependência e subalternização nos países que foram colonizados. (MIGNOLO, 2003; CASTRO-GOMÉZ, 2007; QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010; WALSH, 2007).

Dos tipos de colonialidade apontados, a colonialidade do saber, por exemplo, está presente nas escolas, na formação de professores, na produção da ciência, enfim dentro das instituições, nas universidades africanas, latinoamericanas e timorenses, e inclusive fomentadas pelas estruturas e funcionamento das mesmas. As epistemologias, estrutura rizomática do conhecimento, e os idiomas possíveis para a transmissão do conhecimento participam da estruturação das colonialidades (CASTRO-GOMÉZ, 2007; GARCÉS, 2007).

Quadro: Tipos de Colonialidade

colonialidade do poder	colonialidade do saber	colonialidade do ser	colonialidade do viver
traz a ideia de uma hierarquia racializada imbricada na destruição dos valores das comunidades, não somente através do epistemicídio e do racismo epistêmico, mas também do glotocídio (assassinato de línguas), genocídio, nutricídio e pilhagem dos saberes, recursos humanos e materiais	aponta a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento, ou seja, o conhecimento eurocêntrico reconhecido como o detentor do saber universal em detrimento de saberes outros – uma relação de poder encontrada, inclusive e, sobretudo, nas universidades.	classifica e divide os humanos em categorias binárias, ou seja, primitivo versus civilizado, promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização das pessoas por conta de sua cor e/ou raízes ancestrais, gênero e sexualidade.	traduz no dualismo natureza sociedade em detrimento do mágico-espiritual-social. As relações milenares entre mundos biofísicos, humanos e espirituais (antepassados, espíritos, deuses e orixás) são negadas e destruídas, desumanizando o ser e a coletividade que as mantêm.

Fonte: elaborado pela autora a partir de vários autores.

Assim sendo, é necessário criar formas de discutir o propósito da Ciência e de seu ensino, através da problematização da sua história, construção e papel colonizador junto a africanos no continente e na diáspora, mulheres, povos indígenas e homossexuais.

Além dessas críticas e denúncias, como diz Paulo Freire, vamos pensar em anúncios ou saídas emancipadoras. Nas ênfases sobre as Epistemologias do Sul, por exemplo, Santos (2007), afirma que é preciso superar as linhas abissais, destacando o pensamento pós-abissal que pode ser sintetizado como um aprender com o Sul Global, envolvendo o diálogo de saberes. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna). A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. O reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia generalista. Para esse autor, a ecologia

de saberes se apresenta como uma proposta contra-hegemônica, procurando dar consistência epistemológica ao pensamento pluriversal.

Um outro anúncio de se pensar práticas pedagógicas mais emancipatórias tem aportes em Paulo Freire (1983; 1985; 2005) que nos apresenta a noção de emancipação, como uma conquista política da práxis humana, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela dominação social e opressão.

Portanto, é necessário criar possibilidades pedagógicas que rompam com silêncios, pensadas desde os distintos territórios e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como indígenas, negros, mulheres, homossexuais e outras e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (WALSH, 2005). Portanto, nossos estudos focados sobre e das pedagogias decoloniais estão sendo fundamentais, para pensar em formas de resistência relacionadas aos diversos preconceitos como o racismo estrutural, o preconceito de gênero e sexualidade, entre tantas outras formas de afronta aos direitos humanos.

Para tanto, defendemos a possibilidade de pensar num ensino que traga uma educação em ciências mais engajada, na qual os conteúdos sejam meios de contribuir para mudanças sociais necessárias e não apenas um fim em si mesmo. As várias formas de injustiças sociais presentes nas sociedades colonizadas, nos últimos anos têm nos exigido um olhar cuidadoso sobre questões que promovem opressão como a fome, a pobreza, o uso exagerado de agroquímicos, racismo, sexismo, a o extermínio dos indígenas. É sobre isso que iremos falar no próximo tópico.

Em prol de uma educação contra-hegemônica crítica e decolonial

Nossas pesquisas sobre o PQLP foram importantes nos campo de pesquisa da educação em ciências, ao aprofundarmos o impacto dessa cooperação Sul-Sul, tanto em relação ao que ocorreu em solo timorense, como o que ocorreu aqui no Brasil, com a volta desses brasileiros que puderam compreender melhor o Brasil a partir dessa vivência. Ao entendermos os processos de colonialidade de Timor-Leste, compreendemos que algo semelhante acontece no Brasil. Questões dessa natureza eram igualmente relevantes para a explicitação e resolução de problemas semelhantes de países da América Latina. Nesse sentido, foi também considerada em nossas pesquisas a construção de alternativas educacionais em ciências e tecnologias, voltadas para inclusão social em países em situação de fragilidade social e econômica. Portanto, estudos sobre e das pedagogias decoloniais estão sendo fundamentais, para pensar em formas de resistência relacionadas aos diversos preconceitos como o racismo estrutural, o preconceito de gênero e

sexualidade, entre tantas outras formas de afronta aos direitos humanos. (OROZCO, NUNES & CASSIANI, 2020; BIANCHETTI, LINSINGEN & CASSIANI, 2019, BARBOSA, CASSIANI & PAULINO, 2019).

A proposição focar os conhecimentos aliando-os aos problemas locais contribuem para pensar o país, no sentido de que possam refletir e resolver os próprios problemas e não problemas importados de sociedades ocidentalizadas. Também, na área da Educação em Ciências é preciso considerar aspectos históricos e sociais do processo de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com o objetivo de desnaturalizá-los, problematizá-los, deslocando seu caráter de neutralidade, além de questionar a pretensa essencialidade e centralidade da Ciência e da Tecnologia nos processos de tomadas de decisões nas mais diferentes instâncias sociais.

Nossa proposta é a decolonização de saberes e uma ênfase em Pedagogias interculturais e decoloniais. Concordamos com Paulo Freire sobre a resistência contra a hegemonia dos países dominantes que produzem subalternidade, dependência, e colonialidade epistêmica e também como diz Catherine Walsh (2007):

Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como diz o intelectual afro colombiano Manuel Zapata Oliveira; desescravizar as mentes como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumento o avô do movimento Afrocolombiano Juan García

Como exemplo de decolonialidade, trazemos um evento ocorrido em 15 de março de 2017, no qual o Parlamento da Nova Zelândia aprovou uma lei que confere personalidade jurídica e direitos humanos ao rio Whanganui. Os índios Maori consideram o rio sagrado, um ser vivo como um de seus antepassados. Desde 1870, ao fim de mais 140 anos de luta, os Maori conseguiram obter a proteção jurídica que procuravam para o rio Whanganui e segundo declarou o ministro da Justiça, Chris Finlayson:

"Terá sua própria identidade jurídica, com todos os direitos e deveres correspondentes". "Esta ação que concede a um rio personalidade jurídica é única". E complementa "A nova legislação é um reconhecimento da conexão profundamente espiritual entre o iwi (tribo) Whanganui e seu rio ancestral".

Os conservadores questionaram: "Se um rio não é um ser humano, não tem cabeça, nem tronco, nem pernas, como lhe atribuir direitos humanos e

personalidade jurídica?” A resposta do ministro foi dada em forma de contra pergunta. “E uma empresa tem cabeça, tem tronco, tem pernas? Se não tem, como nos é tão fácil atribuir-lhe personalidade jurídica?”

E assim ficamos a pensar. Isso tudo veio a enriquecer substancialmente a pesquisa e ampliar as possibilidades de abordagens do meu grupo DiCite, e também de minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação de professores (CASSIANI, 2018). As atividades acadêmicas que venho desenvolvendo ao longo dos últimos 20 anos e os aprofundamentos realizados com os referenciais das Epistemologias do Sul e dos Estudos de Colonialidade estão sendo muito valiosos para a ampliação do espectro formativo na formação de professores, na licenciatura das Ciências Biológicas e na pesquisa em Educação em Ciências.

Conclusões

Ao incorporar discussões dessas dimensões, muitas vezes silenciadas em debates da área da Educação em Ciências e associadas à compreensão dos processos que passou o Timor-Leste, permite-nos perceber a importância de uma educação mais crítica que possa contribuir para a sustentabilidade da paz (SILVA, 2010) e dos principais contributos no desenvolvimento da promoção da paz, segurança e estabilidade no Timor-Leste. Então, esse trabalho traz algumas provocações de superações desses olhares.

Pensamos que é fundamental ampliar a compreensão sobre o movimento de transnacionalização do currículo, que carrega conhecimentos produzidos em um lugar, em um dado contexto sociocultural que faz sentido para um povo, impondo-os verticalmente a outros povos, com outras culturas, como conhecimentos universais, neutros, a-históricos, higienizados e sem diálogo de saberes. Explicitar e desnaturalizar essa compreensão, que é também uma forma de operar a colonialidade do saber/poder, constitui uma contribuição significativa para a construção de processos educacionais emancipatórios, favorecendo que os efeitos de sentido sobre esses materiais sejam percebidos criticamente pelos professores de ciências.

É necessário repensar essas questões na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, não somente para contextos internacionais, mas também para o Brasil, para que possamos construir saídas mais emancipadoras para os contextos brasileiros.

Referências

- ARAÚJO, I. S. B. O sagrado na cultura das parteiras do Timor-Leste. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. 2013.
- BARBOSA, A ; Cassiani, S. ; PAULINO, V. . A implementação do Currículo do Ensino Secundário geral em Timor-Leste: desafios e possibilidades. *Perspectivas Educativas*, v. 8, p. 304-324, 2019.
- BARBOSA, A. T.; CASSIANI, S. Efeitos de colonialidade no currículo de ciências do ensino secundário em Timor-Leste. *Revista Dynamis*. FURB, Blumenau, v.21, n. 1, p. 3–28, 2015.
- CASSIANI, S.; PEREIRA, P. B.; LINSINGEN, I (Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário. *Revista Perspectiva*, 2016.
- CASTRO-GOMEZ, S. Decolonizar La universidad. La hybris Del punto cero y El diálogo de saberes. IN: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para um diversidad epistêmica más allá Del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.
- 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.
- _____, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez., 2010.
- LINSINGEN, I.; VARELA, G.; CASSIANI, S.; CUNHA, F. S. Educação CTS em Timor-Leste: Possibilidades e Desafios. *Revista Científica Multidisciplinar da Sociedade Timorense*. v. especial, n.1, pp. 51-51, 2014.
- _____, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino (UNICAMP)*, v. 1, p. 01-16, 2007.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, : Paz e Terra, 2005.
- GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistêmica. IN: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para um diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.
- JANNING, D. P. A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) -

- Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2016.
- LINSINGEN, I. & CASSIANI, S. Educação cts em Perspectiva Discursiva: Contribuições dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia na Educação. Revista Redes, UNQ, Argentina 2010 .<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90721346008>
- MIGNOLO, W. D. Histórias locais/Projetos globais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003
- OLIVEIRA, M. & LINSINGEN, I. Reflexões acerca da Educação CTS Latino-americana a partir das discussões do grupo de pesquisa RESISTIR, (RE)EXISTIR E (RE)INVENTAR A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA In Cassiani, S. e Linsingen, I. (Orgs) <https://dicite.paginas.ufsc.br/files/2019/08/PDFinterativo-eBook.DiCiTE.pdf>
- ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. As formas do silêncio: No movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.
- OROZCO, Y. ; NUNES, P. ; Cassiani, S. . Branquitude e a Cisgeneridade problematizadas na formação de professoras(es) de Ciências e Biologia: Uma proposta decolonial no estágio supervisionado. REVISTA ELETRÔNICA ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE, v. Especial, p. 224-237, 2020
- PÊCHEUX, M.. O Discurso: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- PEPE, L. L.; MATHIAS, S. K. O envolvimento do Brasil na questão timorense. Revue Lusotopie, XIII (2), 49-58, 2006.
- PEREIRA, P. B.; CASSIANI, S. Ser x Saber – Efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. In: Atas eletrônicas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Campinas, SP, dez. 2011.
- PEREIRA, P. B.; SOARES NETO, F. F. Condições de produção de uma aula de energia: a formação científica de professores em Timor-Leste. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências IX ENPEC, Águas de Lindóia – SP, 2013.
- 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. 2014. 305f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2014.

- PEREIRA, P.; CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. V. International educational cooperation, coloniality and emancipation: the Program Teacher. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 12, n. 27, 2015.
- 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.
- RIBEIRO, S. S. ; Giraldi, P. M. ; Suzani C. . AS NÃO AUSENTES?: OLHAR INTERSECCIONAL PARA A ECOLOGIA DE SABERES. *REVISTA FÓRUM IDENTIDADES*, v. 30, p. 131-150, 2019.
- RODRIGUES, V. A. B.; von LINSINGEN, I.; CASSIANI, S. Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens CTS. *REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS ON-LINE*, v. 9, p. 71-91, 2020
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra (Portugal), n. 78, p. 3-46, out. 2007.
- SANTOS, B.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. (orgs.). *Timor-Leste, por trás do palco*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- 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.
- SILVA, A. *Modelo de Letramento da Pedagogia Maubere*. Instituto de Estudos de Paz e Conflito. Tese de Doutorado, Universidade Nacional de Timor Leste, 2010.
- XAVIER, A. Problemas e possibilidades em escolas de comunidades agrícolas de Timor-Leste: o que dizem os professores de Biologia? 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2016.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

ESTUDANTES TIMORENSES EM PORTUGAL E NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA DA COOPERAÇÃO ACADÊMICA

Silvia Garcia Nogueira¹

Introdução

Este artigo pretende abordar as percepções da dimensão cotidiana da cooperação acadêmica experimentada por timorenses cursando graduação/licenciatura e pós-graduação em Portugal e no Brasil. A presente análise apóia-se em uma pesquisa etnográfica desenvolvida entre 2013 e 2019 com estudantes no Brasil, mais estreitamente junto a 30 alunos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e, entre julho de 2017 e abril de 2018, com 15 em Portugal (Lisboa, majoritariamente, Porto, Évora e Braga, presencial ou por mídia social).

Desde seu início, a opção tem sido a de um tipo de abordagem que pretende tratar a cooperação acadêmica estabelecida pelo Timor-Leste com Portugal e Brasil em três dimensões: a internacional, a dos Estados e a dos indivíduos. É a partir do olhar destes últimos (os estudantes) sobre sua experiência em situação de formação no exterior que este artigo se apóia.

Ex-colônia portuguesa durante mais de 400 anos, ex-ocupação indonésia por 24 anos, submetido a missões da Organização das Nações Unidas entre 1999 e 2012 – além de um escritório local –, somente a partir da restauração da independência em 2002 Timor-Leste iniciou um processo de construção de Estado e de Nação, ainda em curso. A ênfase na Educação tornou-se um dos objetivos de seu Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED). Investimentos no Ensino Superior, em especial, compõe um conjunto de ações para a formação de

¹ Doutorado em Antropologia (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro), pós-doutorado em Antropologia (Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa), professora efetiva da Graduação e Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: snogueirari@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1263593714592175>

quadro qualificado para atuação em diversos setores do Estado. A concessão de bolsas de estudo no exterior é uma delas.

Integrante da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), tendo ao lado do Tétum o Português como idioma oficial, a emissão de alunos bolseiros para países lusófonos constitui-se como uma estratégia de fortalecimento de uma língua que poucos no Timor-Leste dominam. Portugal e Brasil têm se configurado, portanto, em locais de destino de parte desses jovens.

A cooperação acadêmica com múltiplos atores estabelecida pelo Timor-Leste, em acordos bilaterais ou multilaterais, corresponde a uma ferramenta de política externa para criação de laços internacionais. Em nível doméstico, é um meio de qualificação de quadros para atuarem nos distintos órgãos do Estado, capacitados em áreas diversas, dentro de uma lógica de cooperação para o desenvolvimento. Em princípio, os estudantes bolseiros, ao retornarem, devem se encaixar em algum cargo público. No caso dos alunos de pós-graduação, em geral já funcionários do Estado, devem retomar suas atividades profissionais.

Paralelamente, quanto a Portugal e ao Brasil, as orientações de política externa relativas à cooperação obedecem a duas lógicas distintas, respectivamente. No caso português, à manutenção de vínculos com suas ex-colônias. No brasileiro, à cooperação do tipo Sul-Sul², para fortalecer sua posição no meio internacional tendo como referenciais países “em desenvolvimento”³. No que se refere especificamente às universidades envolvidas na cooperação acadêmica dos três países, a internacionalização das instituições de ensino superior tem sido a principal razão de ser da recepção e/ou emissão de estudantes estrangeiros.

De acordo com Sebastián (2004, p.13), a internacionalização das universidades ultrapassa o âmbito acadêmico para “introducirse también en las políticas educativas, asociándose con procesos y objetivos heterogéneos en los que se mezclan motivaciones culturales, educativas y económicas”. Impacta ainda sobre o processo de incorporação cultural da própria internacionalização, afetando mentalidades, valores e percepções (SEBASTIÁN, 2004; NOGUEIRA, 2014; ALMEIDA, 2016).

² A cooperação de tipo Sul-Sul pressupõe horizontalidade, simetria e fortalecimento de laços sócio-culturais entre os parceiros, visando ainda aumento de prestígio e influência internacionais em dimensões sociais, políticas e econômicas, entre outras.

³ A orientação da política externa brasileira voltada para a cooperação de tipo Sul-Sul prevaleceu durante o período de realização da pesquisa e vigência do protocolo de cooperação com a UEPB, sendo adotada pelos governos Lula da Silva (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). De acordo com Bruno Ayllón Pino (2010), a partir de 2003 ocorreu uma expansão da cooperação implementada pelo Brasil, assim como a de tipo Sul-Sul tornou-se prioridade. A partir do mandato do presidente Jair Bolsonaro (2019-) aqui não se tem elementos suficientes para afirmar que seja essa a direção da orientação da atual política externa brasileira.

Diante do fato da mobilidade estudantil, a recepção de estrangeiros pelas universidades coloca em pauta o modo como esses alunos estão sendo recebidos. Tendo isto por referência, as perguntas que sempre nortearam a presente pesquisa são: Como os estudantes, que provêm de realidades distintas, percebem o modo como estão (ou não) sendo acolhidos por essas universidades? Quais as principais dificuldades quando chegam às universidades portuguesas e brasileiras? O que sugerem para que possam ser mais bem recebidos?

Para tentar discutir essas questões, serão visibilizadas as vozes dos estudantes, ao relatarem os problemas encontrados e também ao fornecerem sugestões quanto ao modo como gostariam de ser recebidos, em particular em sua chegada e no período inicial no lugar de destino⁴. Para tal, além do trabalho de campo com observação-participante e de observação direta, serviram como fontes entrevistas com eles e representantes da Embaixada do Timor-Leste em Belém (Portugal), do Ministério da Educação do Timor-Leste, de uma ONG em Portugal (Porto) e da UEPB. Sites dos governos e de universidades também foram consultados. A interpretação do estudo é resultado do encontro da perspectiva da pesquisadora com a dos estudantes.

Este artigo está organizado do seguinte modo: em um primeiro momento, será realizada uma contextualização da situação do Timor-Leste em termos educacionais, incluindo-se aí dados quantitativos, além de trazer informações contidas no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 quanto à educação e relatórios do Fundo do Desenvolvimento do Capital Humano (FDCH) do país. Ademais, serão apresentados números referentes aos bolsheiros timorenses em Portugal e no Brasil e apresentadas características específicas da cooperação com cada um deles. Em seguida, serão apresentados e analisados relatos dos alunos sobre as dificuldades iniciais da mobilidade. Finalmente, as sugestões fornecidas por eles serão apresentadas.

1- Educação em e para Timor-Leste

Timor-Leste possui uma população aproximada de um milhão e duzentos mil habitantes, com uma média de idade de cerca de 18 anos. Os idiomas oficiais são o Tétum e o Português. Tecendo um histórico da educação no país, com foco na alfabetização, Silva (2005) aponta que a Língua Portuguesa alcançou o auge de sua difusão na segunda metade do século XIX, ainda como colônia de Portugal. Nessa

⁴ As percepções desses estudantes, assim como os problemas e as soluções por eles apontados, foram explorados também em Iorio e Nogueira (2019) e Nogueira e Iorio (2020). Alguns dos depoimentos aqui apresentados também foram utilizados lá.

época, quem freqüentava a escola era alfabetizada em Português, ainda que em locais públicos as pessoas falassem em Tétum Praça.

Durante a ocupação indonésia (1975-1999), as escolas que ensinavam em Português passaram a ensinar em língua indonésia: “Cabe ressaltar que além de banir as línguas locais, a Língua Portuguesa e outras, mais precisamente o holandês, as autoridades de Jacarta elegeram o Inglês como língua a ser ensinada nas escolas como língua estrangeira”, por que o Bahasa Indonésia não possibilitava a comunicação com o mundo. Nesse período, existiam 55 escolas para a educação infantil, 709 unidades para o Ensino Fundamental, mostrando “a força e o peso do investimento indonésio na escolarização” (SILVA, 2005, p.152-153).

Os diferentes contextos políticos e educacionais, de acordo com os que estavam no poder, resultou no fato de que, dependendo da geração, os timorenses foram educados em Português, língua indonésia, Inglês, Tétum ou uma mistura delas⁵. O alto índice de analfabetismo e o baixo de escolaridade, junto a uma preocupação pós-independência sobre como construir o Estado e a Nação com bases na autodeterminação, alçaram a Educação como uma das prioridades do Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 do Timor-Leste. Ademais, em 2011, foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano (FDCH), com o principal objetivo de garantir “investimento público em programas plurianuais de formação para responder às necessidades do país” (MPIE/FDCHa, 2016, p.13)

I.1. PED e FDCH

O Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 é uma importante ferramenta para o alcance do objetivo político maior que é a construção do Estado e da Nação timorense a partir de uma lógica de autodeterminação, após o longo período de dominações externas. De acordo com o Plano,

A educação e a formação são as chaves para melhorar as oportunidades de vida do nosso povo para o ajudar a concretizar todo o seu potencial. São também vitais para o crescimento e

⁵ Pouco tempo depois da restauração da Independência do Timor-Leste, Silva (2005, p.156) apontava que a população timorense apresentava uma “clivagem: existe uma nova e uma velha geração. A primeira é composta por pessoas da “velha guarda” que conhecem a Língua Portuguesa; já, as pessoas mais jovens, que vivenciaram o rápido processo de colonização da Indonésia, aceitam o Tétum, porém fazem restrições com relação ao aprendizado do Português, pois muitos afirmam que o Inglês seria uma Língua de maior comunicabilidade entre Timor e o mundo. (...) Dito de outro modo há pessoas em Timor que internalizaram o modo de colonização salazarista e outras, o modelo cultural indonésio”. A questão da língua, entretanto, é ainda mais complexa, uma vez que concorrem os que defendem as línguas maternas e a influência da Igreja Católica quanto ao uso do Português.

desenvolvimento económico de Timor-Leste. A nossa visão é de que todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam virem a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma activa para o desenvolvimento da Nação.

(...) Para lá de melhorar o acesso à educação, Timor-Leste precisa melhorar a qualidade e a equidade da educação (...)Estas duas tarefas irão requerer a afectação de recursos substanciais. (RDTL, 2011, p.18)

A maior inclusão das crianças na escola, por outro lado, gera uma demanda maior de recursos nas várias etapas do sistema de ensino timorense. De acordo com o PED, por isso os “desafios são tremendos neste sector da educação” (2011, p.19). Se por um lado fornecerão capital humano e a mão-de-obra qualificada para construção do Estado e da Nação, por outro, uma vez que a maior parte da população esteja qualificada, é preciso ter onde alocar profissionalmente essas pessoas, nos órgãos públicos ou na iniciativa privada. Essa incerteza, como será visto adiante, afeta os estudantes timorenses em Portugal e no Brasil, quanto às suas expectativas de retorno.

Para o ensino superior, o Plano prevê mecanismos de financiamento para as instituições públicas e privadas, estabelecimento de institutos superiores politécnicos, desenvolvimento de sistema administrativo para coordenar e estabelecer alvos e orçamentos prioritários, estabelecimento de um Quadro Nacional de Qualificações e continuação do desenvolvimento da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Acadêmica (ANAAA) relacionada à garantia de qualidade das instituições de ensino superior (RDTL, 2011, p.25).

De acordo com o PED, antes de 2004 eram 17 instituições de ensino superior e funcionamento, com 13.000 alunos. Em 2011 eram 11 instituições em funcionamento, sendo que 9 com creditação acadêmica, e um total de cerca de 27.000 alunos. Criada em 2000, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) é a única universidade pública do país. Por ela, até 2011, havia terminado os estudos a maioria dos universitários (5.401) de um total de alunos formados até aquele ano da ordem de 7.995 estudantes. Ela receberá reforços financeiros e ampliação de seus cursos, inclusive com especial atenção para a criação de um Centro de Formação em Petróleo e Gás.

A criação do Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano fez parte da estratégia do PED para a formação e qualificação de quadros para atuarem nas esferas públicas (principalmente) e privadas do país, constituindo-se com uma ação que reconhece a necessidade de desenvolvimento de recursos humanos, por meio da educação em escala global e do esforço de capacitação em médio e longo prazos.

Entre outros programas, o FDCH seria o responsável por fornecer “bolsas de estudo nacionais e internacionais, estágios, sessões de trabalho diversas, programas e treinamento e outros métodos de desenvolvimento profissional”. Na interpretação do Plano, isso proporcionará “maior competitividade global” e será um “investimento na nossa soberania nacional” (RDTL, 2011, p.35). Em 2011 foram investidos 25 milhões de dólares, mas a previsão era a de que o Fundo aumentasse para cerca de 175 milhões de dólares em cinco anos.

Antes sob responsabilidade do Ministério da Educação, a partir de 2015, com a constituição do VI Governo Constitucional, o FDCH passou a ser presidido pelo Ministro do Planeamento e Investimento Estratégico (MPIE). O “Relatório FDCH de 5 anos (2011-2015)” foi elaborado com o intuito de se ter “uma ideia das áreas que foram mais beneficiadas pelo FDCH e quais as áreas que ainda precisam de ser apoiadas”, segundo palavras do Presidente do Conselho de Administração do Fundo, Kay Rala Xanana Gusmão (MPIE/FDCHa, 2016, p.2).

Segundo o Secretário Executivo do FDCH, Isménio Martins da Silva, nesse relatório, cerca de 45 mil pessoas foram formadas no âmbito dos programas do Fundo, incluindo desde formação de curta duração à formação no país e no exterior. Neste último caso, a opção por fornecer bolsas de estudos fora do Timor-Leste obedeceu à lógica da ausência dentro do país de cursos em algumas áreas. Além dos funcionários públicos, a população em geral foi beneficiada.

Entre as principais ações implementadas ao longo dos cinco anos estão a elaboração dos procedimentos de seleção e o processo seletivo propriamente dito dos candidatos a novas bolsas para 2012, “incluindo as áreas prioritárias, os custos por bolsheiro, a definição de critérios de seleção e as vagas por curso”, elaboração de um “Guião de Bolsas de Estudo” e do “Guião de Formação”, em Tétum, a partir de uma discussão com 34 instituições inscritas no Fundo, coleta de informações para “criação de um sistema de pagamento das bolsas de estudo melhorado através dos adidos da educação” e realização de visitas de fiscalização aos projetos de formação profissional e ao programa de bolsas de estudo dentro e fora do país (MPIE/FDCHa, 2016, p.16-17).

Entre 2011 e 2015, foram alocados no Fundo 178.532 milhões de dólares, sendo que o programa de Bolsas de Estudos foi o que recebeu maior orçamento, 86.727 milhões de dólares, 48,6% do valor alocado para o desenvolvimento de recursos humanos. Destes, 1.994 mulheres (46%) e 2.325 homens (54%) foram beneficiários das bolsas de estudo, sendo que muitas delas “para o envio dos estudantes para o estrangeiro” (MPIE/FDCHa, 2016, p.26).

Em termos de distribuição de bolsheiros por país de destino, Timor-Leste ocupa a primeira posição, com 1.572 (36%), seguido por Indonésia com 1.409 (33%), Portugal com 356 (8%), Cuba com 278 (6%) e Brasil, na quinta posição, com 219 (5%) (:27). Quanto ao nível de ensino, a prioridade recaiu sobre as licenciaturas

(2.098); Mestrado (559) e Doutorado (94) ocuparam a terceira e a quarta posições. Entre as áreas prioritárias, Medicina Geral, Enfermagem, Parteira, Farmácia e Gestão de Finanças, de Administração, ocuparam os cinco primeiros lugares. Bolseiros de Díli (capital) e Baucau foram os mais contemplados⁶.

Em 2015, uma comissão do Parlamento Nacional no processo de aprovação do Orçamento Geral do Estado recomendou aumentar dois novos programas, entre eles o de Assistência Técnica para o Ensino Terciário, que visa “aumentar e melhorar os recursos humanos” da UNTL e em programas para formação em níveis de mestrado e doutoramento em Portugal e Cuba, mestrado em Timor-Leste e licenciatura para a língua Portuguesa (MPIE/FDCHa, 2016, p.18).

Cabe dizer que o Decreto-Lei No. 30/2008, de 13 de agosto de 2008, trata do Regime de Atribuição de Bolsas de Estudo no Estrangeiro. Em seu Artigo 5º, Natureza do vínculo, fica clara a relação entre a formação acadêmica e o aproveitamento do aluno ao terminar o curso de ser aproveitado na administração pública:

(...) os bolseiros abrangidos pelo presente decreto-lei ficam obrigados, logo após a conclusão dos respectivos cursos, trabalhos de investigação ou actividades de investigação científica, a exercer actividade profissional remunerada na administração pública de Timor-Leste, em regime de exclusividade, pelo período igual ao dobro do tempo de duração das bolsas (Jornal da República. Quarta-Feira, 13 de Agosto de 2008, Série I, No. 35, página 2567)

O decreto-lei tenta garantir soluções para pelo menos duas questões importantes. A primeira refere-se ao problema da fuga de cérebros (*brain drain*), em que depois de investimentos do governo em bolsas para qualificação no exterior, ao final dos cursos, a capacitação adquirida é aplicada em outros países que não o de origem, uma vez que os estudantes não retornam para suas terras natais. Para combatê-la, o governo busca estabelecer um vínculo direto entre maior qualificação e garantia de emprego para os mais qualificados, tentando fixá-los no Timor-Leste. A segunda, relacionada aos processos de *state building* e *nation building*⁷, é uma ação que busca cumprir o objetivo maior do programa de distribuição de bolsas de estudo no exterior, que é o de fornecer quadros qualificados para atuarem na administração pública. Ambas possuem uma relação

⁶ Conforme o Relatório, a escolha foi estratégica, por serem as cidades mais populosas do Timor-Leste.

⁷ *State Building* é um processo cujo foco recai sobre governança, instituições e regras legais. *Nation Building* está relacionado a um processo cultural de formação de uma comunidade política coesa que sustenta o desenvolvimento de um estado funcional (LEACH, 2012)

intrínseca entre si e estão voltadas para o cumprimento do que seria o objetivo principal formulado no PED e gerido pelo FDCH, que é o desenvolvimento do Timor-Leste, anos depois da publicação do Decreto-Lei.

Quanto à questão do vínculo entre sair para estudar fora e retornar para trabalhar no Timor-Leste, a “Avaliação dos Resultados dos Programas do FDCH 2011-2014” (MPIE/FDCH, 2016, p.18) aponta que 65% dos beneficiários do FDCH voltaram ao seu lugar de trabalho ou ao Ministério patrocinador depois do término da ação de formação/curso superior e que um quarto dos beneficiários não ficou empregado imediatamente após a formação/curso superior.

O documento conclui que os beneficiários do programa de Formação Técnica apresentam maior taxa de empregabilidade após a formação e uma maior incidência em ficar com o mesmo empregador, enquanto os beneficiários de Bolsas de Estudo, dos Programas de Formação Profissional e de Outra Formação apresentam menor taxa de empregabilidade (após conclusão da formação e à data do estudo), maior incidência de mudança de empregador após a conclusão da formação/curso superior e maior incidência de colocação fora do setor público (MPIE/FDCH, 2016, p.19).

Outro problema apontado pela avaliação, que aplicou um questionário junto a 915 beneficiários de bolsas de estudo e já formados, é que eles consideram que a formação/cursos do FDCH exerce pouca influência no que tange à promoção e à satisfação salarial: “uma minoria aponta ter existido influência na promoção profissional (47%) e na alteração do nível de satisfação salarial (43%)”. Um dado importante presente nas entrevistas realizadas junto aos diretores de RH, é que cada entidade parece possuir o seu próprio sistema de seleção, de apoio e de reintegração dos beneficiários, sem o alinhamento das competências obtidas com os percursos profissionais dos beneficiários. Por outro lado, os ex-bolseiros projetam seu futuro profissional mais positivamente do que os demais beneficiários (MPIE/FDCH, 2016, p.22; 24)⁸.

O FDCH realizou, a partir dessas avaliações, um mapeamento de recursos humanos do setor público timorense. Nele constatou-se que “a falta de competências em termos de leitura, escrita, oralidade e compreensão em língua inglesa e em língua portuguesa” restringe a participação dos membros das entidades públicas estudarem no exterior e participarem de eventos internacionais, além de prejudicarem “a interação e comunicação com as agências internacionais de desenvolvimento que operam em Timor-Leste” (FDCH, 2016, p.17).

⁸ As relações estabelecidas entre capacitação e formação educacional no exterior, a recepção de bolsa de estudos para fazê-las, as chances de empregabilidade pelos bolseiros e mobilidade social desses estudantes no retorno ao Timor-Leste são cuidadosamente exploradas por Sónia Simões (2020).

O balanço que os documentos emitidos pelo FDCH e o PED 2011-20130 trazem se coaduna com o que os interlocutores da pesquisa em Portugal e no Brasil pensam sobre a própria cooperação, as expectativas de futuro e o compromisso com os processos de construção do Estado e da Nação timorense, como será visto em seguida.

1.2. Cooperação acadêmica com Portugal e Brasil

A cooperação de tipo Sul-Sul (CSS) envolve estados, nações e demais atores do Sul Global, podendo ser interpretada como um importante mecanismo para a promoção do desenvolvimento humano (CAIXETA, 2014) e uma estratégia de fortalecimento de solidariedade frente às desigualdades presentes no cenário internacional (MUÑOZ, 2016). Além disso, conforme destacado por Giacalone (2016, p.144), a CSS não é “aleatória” e geralmente está vinculada a modelos de desenvolvimento, estratégias de inserção internacional e integração regional, que orientam a quantidade e o tipo de recursos a ela destinados.

A cooperação estabelecida entre Timor-Leste e Brasil se enquadra, portanto, em um caso de Cooperação Sul-Sul. De um ponto de vista político, representa uma relação formal estabelecida tendo em vista o desejo timorense de desenvolvimento presente no PED 2011-2030 e, no caso brasileiro, ao fortalecimento de uma política externa protagônica e baseada no multilateralismo⁹. Ainda que a cooperação do tipo Sul-Sul pressuponha horizontalidade e simetria entre os parceiros, nesse caso específico da cooperação acadêmica, o Brasil vem se colocando como aquele que tem mais a oferecer ao Timor-Leste do que o contrário, exercendo por meio da cooperação acadêmica *soft power*¹⁰.

Já Portugal vem investindo na relação com suas ex-colônias e, particularmente no que tange ao Timor-Leste, há ainda um componente de senso de responsabilidade para com o país, em decorrência em grande medida de um processo de descolonização turbulento, o que acabou por ajudar a criar as condições políticas para a violenta ocupação indonésia a partir de 1975.

De acordo com Mendes, a relação de Portugal com Timor Leste é marcado por um “dilema habitual entre equilibrar a ética internacional e salvaguardar os interesses nacionais” (2011, p. 126). Para ele, nos anos 1990 Portugal tentou atrair

⁹ Conforme já apontado, ao menos esta era a orientação de política externa durante a realização da pesquisa.

¹⁰ Sobre a relação entre Brasil e Timor-Leste no que se refere à cooperação acadêmica do tipo Sul-Sul, sob à ótica do paradigma do dom e da hospitalidade, abrangendo valores como solidariedade, generosidade e simetria, ver Nogueira e Araújo (2019).

a atenção sobre o que se passava em sua ex-colônia em fóruns europeus e reforçou o projeto de criação de uma comunidade de países de expressão Portuguesa. Era uma ação para fortalecer uma política externa mais assertiva e, assim como o Brasil, na relação com o Timor-Leste, por meio de uma melhoria do seu *soft power* – nesse sentido, podemos acrescentar, aumentando o uso de poder brando para influência cultural.

Portugal participou de ações de *state building*, destinando “uma enorme quantidade de dinheiro para a cooperação com Timor-Leste e as Nações Unidas”: foram USD\$ 655,21 entre 1999 e 2007, além de terem sido assinados vários acordos de assistência e cooperação nas áreas de educação, governança e justiça (MENDES, 2011, p.127). Para o autor, o elevado nível do investimento possui uma relação direta com a “defesa e a difusão” do Português, atreladas ao processo de construção de uma identidade nacional timorense – o que é controverso internamente, em nível doméstico.

De uma outra perspectiva, a do Timor-Leste, a relação com a ex-metrópole ainda é referência importante para o Estado e a população, devido a anos de um laço estabelecido que fez alternar a ideia de Portugal como colonizador/dominador no que se refere a um período pré-colonial, por um lado, com a interpretação do país como um aliado de resistência política frente à violenta ocupação indonésia nos 24 anos que se seguiram ao processo de descolonização, por outro.

A participação de Portugal em situações de Ajuda Internacional¹¹ e na própria construção do Timor-Leste, que se seguiu a partir da restauração da Independência em 2002, somada a facilidades de acesso ao ensino superior em Portugal para timorenses e filhos de naturais do Timor-Leste, incentivam a cooperação acadêmica entre eles, de tipo Norte-Sul. Neste caso, ao contrário da CSS, que pressupõe uma horizontalidade entre os parceiros, o papel de doador português sempre esteve presente, em uma relação entendida como vertical, em que Portugal ainda assume sua responsabilidade sobre o país.

Uma das políticas adotadas por Timor-Leste tem sido a de estabelecer parcerias e protocolos de cooperação com instituições de ensino superior. Particularmente no que se refere a Portugal, os alunos chegam após uma seleção feita no Timor-Leste, em um regime especial destinado a naturais de lá, abrangendo os que lá nascem ou filhos de timorenses nascidos em Portugal. Os selecionados têm seus currículos do secundário avaliados pelo gabinete do adido da Educação, de modo a encaminhá-los aos diversos cursos em distintas universidades, segundo correspondências curriculares exigidas.

Esse processo diz respeito aos alunos bolseiros (termo nativo que se refere aos que recebem uma bolsa para estudar), apoiados pelo Ministério da Educação do

¹¹ Ver Silva (2008) para uma discussão sobre o assunto.

Timor-Leste. Em 2016 eram 29 estudantes bolseiros e em 2017, 41¹², de um total de inscritos no período 2016/17 de 73 alunos em universidades portuguesas (DGES, 2017). Alguns deles fazem a migração com fins de estudo por conta própria e às custas da família.

Ao Brasil os alunos chegam também a partir de uma seleção realizada em Timor-Leste. Já em terras brasileiras, alguns passam por um “Semestre Zero”¹³, para aprender Português e Matemática, e são encaminhados para os cursos conforme escolha estratégica do governo timorense. Podem receber bolsa do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação brasileiro, ou ainda obtê-la do próprio governo timorense, a partir de protocolos de cooperação acadêmica bilateral, com universidades específicas.

Dentro do PEC-G, foram selecionados um aluno em 2015, seis em 2016 e onze em 2017. No PEC-PG, eram seis em 2014, três em 2015 e nenhum em 2016 (não há dados ainda sobre 2017; fonte: Divisão de Temas Educacionais 2017). Entretanto, duas universidades abrigaram mais estudantes timorenses em protocolos de cooperação próprios, ambas na região Nordeste: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com 51 alunos de graduação atualmente (em 2017, dado disponível no site da instituição, Unilab 2017), mas que em 2012 recebeu 72 estudantes timorenses - sendo a instituição com maior contingente -, e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a segunda em números de alunos, com 33 alunos em 2012 (23 na graduação e 10 na pós-graduação) e que recebeu mais 19 alunos em 2015 (UEPB, 2014, 2016).

Em paralelo aos protocolos de cooperação e estratégias políticas que compõem a cooperação acadêmica, os estudantes timorenses possuem suas próprias interpretações sobre o assunto, tecem críticas e dão sugestões que poderiam enriquecer o modo como a mobilidade estudantil afeta as relações entre os Estados envolvidos, a vida das universidades receptoras e a dos alunos no país de destino. Ouvi-los, torna-se, assim, essencial para que as distintas estratégias presentes na cooperação – dos Estados, das universidades e dos indivíduos – sejam bem-sucedidas.

¹² Números fornecidos em agosto de 2017 pelo Gabinete da Educação da Embaixada do Timor-Leste, em Belém, Portugal.

¹³ Termo utilizado na UEPB.

2. Primeiros encontros

Em um dia de 2012 nós, professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), recebemos um email institucional convidando para participarmos de uma reunião no Campus I da universidade (em Campina Grande, no estado da Paraíba, Região Nordeste do Brasil) com 33 alunos do Timor-Leste, já que receberíamos tais estudantes em nossos cursos pela primeira vez, fruto de um protocolo de cooperação bilateral. Do meu, Relações Internacionais, somente outra professora e eu nos interessamos em ir. Até então, nunca havia pensado em Timor-Leste.

Lá, em uma sala repleta de jovens timorenses e alguns professores, além de representantes da Coordenadoria de Relações Internacionais e Institucionais, nos apresentamos. Estavam presentes também uma professora de Matemática e outra de Português, ambas atuantes no “Semestre Zero”, uma espécie de capacitação oferecida pela universidade a pedido do governo do Timor-Leste para nivelar os alunos quanto a conhecimentos básicos¹⁴ antes deles efetivamente iniciarem seus cursos superiores (em níveis de graduação e mestrado). Na seqüência dessa reunião, os professores presentes foram convidados a se encontrar particularmente com os alunos que ingressariam em seus cursos especificamente. No nosso, cinco estudantes vieram conversar conosco. Mal entendiam o Português, e pouco falavam.

Na chegada dos estudantes à Paraíba, estes foram recepcionados por representantes da UEPB e encaminhados para serem acomodados em um condomínio de um bairro próximo do Campus I, mesmo aqueles que posteriormente estudariam em outros campi, em outros municípios, ainda que a maioria seguisse estudando em Campina Grande. Rapazes e moças eram separados por sexo nas moradias. A universidade garantiu a acolhida inicial durante esses primeiros meses.

Uma greve de docentes que durou cerca de cinco meses adiou o segundo encontro com os alunos, já nas nossas salas de aula. Esse período sem atividades acadêmicas era algo incompreensível para eles, conforme relatos depois disso. Ficaram perdidos sem saber o que fazer inicialmente. Depois, começaram a organizar campeonatos esportivos (rapazes, futebol; moças, voleibol) dentro do condomínio. Andavam pela cidade.

Passado o período de greve, iniciaram seus cursos. Aqueles de outros campus tiveram que mudar de cidade, ainda que alguns inicialmente tenham optado por permanecer em Campina Grande, apesar da distância. Para João Pessoa (Campus V), para o curso de Relações Internacionais, seguiram quatro deles – antes cinco,

¹⁴ Posteriormente, o “Semestre Zero” foi ampliado quanto às disciplinas ofertadas, introduzindo ainda noções sobre cultura brasileira, por exemplo, além de outros temas que se imaginava serem importantes para os estudantes.

um pediu para trocar de curso e foi estudar Direito, no Campus I. Posteriormente, outro deles desistiu e voltou para o Timor-Leste antes do término do curso. Começava aí uma relação mantida com eles que perdura até o presente momento, mesmo os retornados a seu país. A partir deles, mantive contatos com os demais.

Foi justamente pelo acesso a uma rede de relações estabelecidas entre os timorenses em estudo pelo mundo que permitiu, em 2017, um primeiro encontro com uma aluna em Lisboa. Prima de outra estudante na UEPB, gentilmente aceitou me encontrar em uma “cafeteria” perto da Universidade de Lisboa, onde estava estudando. Muito simpática e entusiasmada, conversamos sobre sua experiência lá e, ao final daquela tarde, me passou nomes e contatos de outros timorenses, enfatizando que quem eu deveria encontrar deveria ser o presidente da Associação de Alunos do Timor-Leste em Lisboa¹⁵. Assim o fiz. Iniciava, assim, a pesquisa em Portugal.

O primeiro encontro com esse outro estudante ocorreu em outra “cafeteria” do Estádio Universitário, um lugar de práticas esportivas da Universidade de Lisboa. Do mesmo modo acolhedor e receptivo, contou-me um pouco de sua trajetória e disse que iria marcar um novo encontro em um shopping com mais estudantes timorenses. Dias depois foi o que ocorreu. Lá compareceram dez alunos, de diferentes cursos e universidades. Era também uma reunião formal da Associação de Alunos, em que o presidente teria que dar alguns informes. Entre eles, a de um evento gastronômico da Embaixada da Indonésia, na Estufa Fria (Parque Eduardo VII), no qual haviam recebido convite formal para comparecerem. Teceram grandes elogios à comida indonésia e, após uma primeira conversa de apresentações mútuas, fui convidada para acompanhá-los ao evento. Fui.

Após esses contatos iniciais, minha estratégia de pesquisa no Brasil e em Portugal foi a de acompanhar a rede desses estudantes. Uns iam indicando outros que, acreditavam, eu deveria conhecer. Alguns deles, em especial de cidades fora de Lisboa, com exceção do Porto e de Braga (locais em que eu estive pessoalmente com alguns estudantes, por alguns dias), mantive contato ainda por whatsapp ou facebook. Aliás, ao longo do trabalho de campo, as mídias sociais figuraram como importantes ferramentas de comunicação entre nós. Com alguns deles estreitei relações, que se tornaram de amizade. Com outros, tive encontros mais fugazes.

¹⁵ Aproveito para agradecer a todos os estudantes timorenses com os quais convivi e que generosamente se dispuseram a compartilhar suas opiniões, suas impressões, seus sentimentos e seus tempos comigo. Em especial, agradeço a Adolfo, Benigno, Hendrikus, Luiza, Nice, Suzeti e Zaqueu, além de João de Barros, da ONG Tane, que apóia timorenses em Portugal. Sem eles, a pesquisa seria muito mais árdua. Também preciso agradecer à Embaixada do Timor-Leste em Belém (Portugal) e à Coordenadoria de Relações Internacionais e Institucionais (depois Coordenadoria de Relações Exteriores) da UEPB. Finalmente, agradeço ainda ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, que me abrigou como investigadora visitante em pós-doutoramento entre 2017 e 2018, e a Susana Viegas, minha supervisora.

Os encontros foram em diversos lugares, desde locais públicos até a casa de alguns deles. Cerimônias significativas como as relacionadas ao Massacre de Santa Cruz (no Porto), comemorações do dia da Restauração da Independência em maio (na Paraíba) ou outros eventos também foram por mim acompanhadas. Desde o início, a intenção sempre fora dar voz aqueles que vivenciam a cooperação educacional e os estudos no exterior.

3. O que dizem os estudantes timorenses

Os Estados e universidades envolvidos em protocolos de cooperação medem o sucesso de seus esforços a partir da relação direta com o atendimento de seus objetivos. No caso dos Estados, os laços estabelecidos com os países de destino dos estudantes por eles enviados, a reputação internacional ou estratégias domésticas particulares. Para as instituições de ensino superior, a própria internacionalização.

Entre a política dos Estados, as ações diplomáticas e a burocracia que sustenta a mobilidade estudantil estão os alunos que vivenciam a cooperação. Ainda que acompanhados minimamente pelas representações de seus países de origem, principalmente a partir de um acompanhamento de presenças em aulas e notas em disciplinas dos seus respectivos cursos, em geral o cotidiano deles não tem merecido atenção. Eles tendem a ser contatados em situações muito específicas, quando há um problema maior (p.ex., doença, não pagamento de bolsa) ou são convidados para atuarem em assuntos diversos, em que se julga necessária a representação estudantil (p.ex., evento de comemoração de datas importantes para o Timor-Leste, como a restauração da Independência e o Massacre de Santa Cruz, reunião sobre mobilidade estudantil na CPLP, eleições).

A proposta aqui, como dito, é apresentar o modo como os estudantes se percebem como sujeitos da e na cooperação, de algum modo relacionando à própria construção do *self* com o lugar em que estão, o de onde partiram e provavelmente para onde retornarão. A mútua constituição entre o *self* e o lugar, no caso dos migrantes, implica naquilo que Mandola Jr. e Gallo (2010, p.410) chamam de “formação enquanto pessoa”, uma vez que o *self* é composto por dinâmicas, fenômenos e laços sociais que se desenrolam em uma “realidade geográfica”, gerando um sentido de pertença que resulta, portanto, da sua inserção no universo relacional do grupo (KOURY, 2001).

A questão do domínio da Língua Portuguesa, a adaptação à dinâmica da sala de aula, a relação com os professores e a compreensão dos conteúdos ministrados constituem-se como os principais obstáculos iniciais:

O pior momento foi quando o professor pediu para fazer um seminário em grupo. Ninguém nos escolheu. Acho que é porque não sabemos bem o Português e os alunos têm medo de ficar com nota baixa por isso [aluna da UEPB, de uma graduação]¹⁶

Eu tenho medo, professora [resposta de outra aluna da UEPB de graduação à minha pergunta sobre porque não tirava dúvidas com o professor de uma disciplina]. No Timor-Leste é muito diferente...

Tenho respeito pelos professores. Lá é tudo muito diferente. E não temos tantos livros, tantas coisas para ler [aluna da UEPB de graduação]

Quando cá cheguei não percebi como tudo funcionava. E na sala de aula, fui procurar um professor depois da aula para tirar dúvida, e ele me mandou ler as páginas do livro conforme havia indicado, mas para os estudantes portugueses deu explicações [aluno de licenciatura de uma universidade portuguesa]

A administração das bolsas recebidas em função dos gastos para a manutenção no novo país também. Há uma percepção generalizada – e um desejo - de que eles deveriam ser um pouco mais apoiados, particularmente na chegada e no primeiro ano, em Portugal e no Brasil. Ainda que, como disse um aluno em Portugal, o período no exterior seja um momento de construir “autonomia”.

No início recebíamos a bolsa acumulada nos seis meses. Um gerente de banco me fez ter cartão de crédito e outros serviços. Não sabia como funcionava. Fiquei devendo muito e nem sabia como agir. O dinheiro acabou no início, porque gastei ajudando uma prima que estava estudando em outra universidade no Brasil. Não sabia o que fazer...[depoimento de uma aluna. O caso desse gerente de banco, na Paraíba, gerou uma interferência direta do Adido da Educação no país, pois o contrato do pagamento da bolsa junto ao banco não permitia tal pacote de serviços. O banco reverteu o incidente, pois ficara comprovada a má-fé do gerente]

Cheguei e não havia ninguém me esperando no aeroporto [em Lisboa]. Não conhecia nada, não sabia como me deslocar. Acho que seria importante ter mais apoio na chegada, pois não conhecia nada...[aluna de licenciatura em Lisboa]

Eu tive problema quando cheguei, mas conversei com meu irmão, que disse que eu deveria continuar. Construí minha autonomia aos poucos. As dificuldades com o Português...lia dicionário. Os conteúdos do curso também não eram fáceis [aluno de licenciatura em Lisboa]

¹⁶ Por uma questão de sigilo das fontes, como de praxe na pesquisa antropológica, os nomes e outros identificadores serão omitidos.

Particularmente no que se refere ao obstáculo da língua, a despeito do Português ser um dos idiomas oficiais, a dificuldade também foi observada por Nogueira e Iorio (2020), Iorio e Nogueira (2019) e Cristóvão e Nogueira (2011), em estudos junto a estudantes timorenses em Portugal. Para estes últimos autores, existem pontos negativos e positivos quanto à experiência do grupo pesquisado, com foco em estudantes da Universidade de Évora:

Pontos negativos: fraco domínio da língua portuguesa, clima (frio no inverno e quente no verão), existência de muitas regras limitadoras da liberdade individual.

Pontos positivos: aumentar o conhecimento do Português; forte componente de prática de ensino, elevado nível de exigência (apesar da dificuldade com o padrão indonésio conhecido), condições de trabalho na universidade.

A maioria quis voltar para o TL, movidos por “um espírito nacionalista” e “pelo sentimento de responsabilidade perante a necessidade de ajudar ao desenvolvimento do país e das famílias” e por estarem acostumados ao modo de vida, alguns não tem idéia definida.

Todos eles concluíram a parte lectiva no período estipulado, contudo, o fraco domínio da língua portuguesa constituiu claramente um factor de empobrecimento da experiência de mobilidade estudantil internacional, não só em termos académicos mas também socioculturais. Enquanto a nível académico foram sujeitos a um esforço suplementar para a obtenção de aprovação, a nível social acabaram por se movimentar num espaço muito restrito e de carácter essencialmente funcional. (CRISTÓVÃO e NOGUEIRA 2011, p.96)

É interessante notar que dentre os timorenses consultados na pesquisa que venho desenvolvendo, ao contrário do que notaram Cristóvão e Nogueira (2011) quanto à limitação da liberdade individual, uma parcela dos estudantes se sentiu demasiadamente “solta”. Percebi nas falas e conversas com alguns deles, em particular com os alunos de licenciatura em Portugal e Graduação no Brasil, um relativo desejo de serem mais “acompanhados” – um deles chegou a utilizar o termo “controlado – ao menos no primeiro ano no novo país:

De minha parte, acho que quando cá chegamos precisamos ter mais convívio com os portugueses. A nossa tendência é ficarmos somente com os outros companheiros [timorenses]. Isso atrapalha nossa aprendizagem do Português e aprender os modos portugueses. Viver com uma família portuguesa é a solução, ao menos no primeiro ano. Poderíamos também ser

mais acompanhados, controlados. Ficamos muito soltos [aluno de uma universidade particular portuguesa]

Do mesmo modo que Cristóvão e Nogueira, entre as motivações principais para os interlocutores da minha pesquisa ultrapassarem as dificuldades estavam o aprendizado do Português e o que ele representa (possibilidade maior de emprego público, domínio de um idioma que ainda poucos o têm, reforço de uma relação com países católicos, entre outros), assim como um forte senso de responsabilidade para com os processos de construção do Estado e da Nação timorenses e o compromisso com suas famílias. A fala de um estudante no Brasil é emblemática nesse sentido:

Quero voltar a meu país, para ajudar ao meu país. Os conhecimentos adquiridos aqui vão continuar a construir o meu país. É a minha vez, como jovem, de lutar por ele, assim como no período da Indonésia os jovens lutaram na resistência para defender Timor-Leste [estudante de graduação, durante sua fala de apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso, ao término do bacharelado]

O desejo de retorno é grande, ainda que a incerteza quanto ao que encontrarão no Timor-Leste seja motivo de preocupação para a maior parte. A isto, soma-se o que Cristóvão e Nogueira detectam sobre a aquisição de um novo estilo de vida na experiência migratória, colocando em dúvida o local onde querem exercer a profissão recém-adquirida. Um estudante de Direito em Portugal expressa significativamente tal incerteza:

Eu vou retornar a Timor-Leste, mas porque acredito que é meu papel. Mas quando penso que um advogado aqui ganha em torno de dois mil euros e que lá ganha perto de 200, é uma dúvida que os estudantes têm. Além disso, nem sempre um emprego está garantido lá...por isto, muitos estudantes apesar de quererem voltar não voltam...

Antes de chegar a esse ponto, contudo, as dificuldades dos estudantes começam no próprio deslocamento por terem que passar por longas viagens tendo Portugal (cerca de um dia) e Brasil (cerca de três dias) como destinos. A chegada e a recepção nos novos países, a instalação no local, a programação dos gastos com a bolsa recebida, o sistema acadêmico e a sala de aula constituem, na fase inicial da mobilidade estudantil, os momentos emblemáticos de um choque cultural em muitos níveis que os acomete, ainda que ao longo do tempo tudo isso vá sendo amenizado por um *savoir-faire* aprendido no cotidiano.

Por isto mesmo, a internacionalização das universidades, entendida por Almeida (2016, p.27) como uma “quarta missão da universidade”, deve servir como uma “via de humanização”, que deveria incluir uma dimensão de compreensão de todos os envolvidos nesse processo como sujeitos, incorporando abertura para o “outro”, simpatia e generosidade. Do contrário, o risco, para o autor, é o de um “processo doloroso de ‘autogueteização’ num país estrangeiro, a partir da indisponibilidade, seja dos intercambistas seja dos que os recebem”, ou ambos (p.41).

O primeiro passo, nesse sentido da humanização da internacionalização das universidades e da cooperação educacional, em que os sujeitos da cooperação são reafirmados como sujeitos a partir do aprendizado com o “outro”, é portanto levar a sério – por meio de formulação de políticas e implementação de ações cotidianas voltadas para esse segmento - o modo como os estudantes percebem e interpretam suas próprias experiências na situação da mobilidade internacional.

O diagnóstico das principais dificuldades e a proposta de solução a elas por parte dos estudantes tornam-se, assim, fundamentais para que os objetivos de política externa dos estados envolvidos (*soft-power* ou desenvolvimento), de internacionalização das universidades (melhoria em ranqueamentos de instituições de ensino superior internacionais) e de capacitação profissional (dos alunos como sujeitos de transformação social) sejam plenamente alcançados.

Considerações finais: dificuldades e soluções na ótica dos estudantes

Entre a política dos Estados, as ações diplomáticas e a burocracia que sustentam a mobilidade estudantil estão os alunos que dão concretude à cooperação. Em geral o cotidiano deles não vem merecendo atenção suficiente. A intenção aqui é reforçar a ideia dos estudantes como sujeitos da e na cooperação, construindo o *self* a partir de uma combinação entre vivências no lugar em que estão estudando, no de onde partiram e provavelmente para onde voltarão.

No caso dos timorenses em situação de estudo no exterior, o compromisso de tais estudantes com os processos de *state-building* e *nation-building* do Timor-Leste é representativo de uma dimensão que reforça os laços que unem os Estados envolvidos, as universidades e os indivíduos da cooperação educacional. Exatamente por isto, faz-se necessário, com urgência, aumentar o nível de atenção dos responsáveis pela cooperação às percepções dos alunos - construídas cotidianamente - sobre suas dificuldades e soluções para elas.

Tendo como base a pesquisa em tela, resumidamente, os principais problemas apontados por eles foram:

- 1) falta de domínio da Língua Portuguesa;
- 2) falta de domínio da cidade, na chegada, na escolha da moradia e quanto à circulação;
- 3) falta de explicação sobre funcionamento do sistema acadêmico;
- 4) problemas iniciais nas relações em sala de aula com outros alunos e com professores (p.ex. apresentação de seminário em grupo);
- 5) problemas na compreensão dos conteúdos ministrados nos cursos;
- 6) falta de apoio emocional institucional em situações difíceis (foram relatados casos de depressão e até um caso de suicídio);
- 7) falta de orientação quanto aos gastos com a bolsa e orçamento doméstico;
- 8) falta de ajuda com documentos (vistos, sistema acadêmico, etc.).

Para alguns desses problemas concretos enfrentados pelos estudantes no Brasil e em Portugal, eles próprios sugerem soluções:

- 1) reforço de aulas de Português para os selecionados, antes de iniciarem os cursos no local de destino ou um “semestre zero”, antes de iniciarem efetivamente nas universidades. Um aluno sugere um programa de moradia em que os alunos seriam abrigados por famílias locais (portuguesas ou brasileiras), para melhorarem a língua portuguesa e para terem de algum modo, nas palavras de um estudante, “pessoas mais responsáveis olhando por eles” (no caso de alunos de licenciaturas/graduações);
- 2) maior apoio das embaixadas ou representação do Timor-Leste na chegada e nos momentos iniciais no local de destino;
- 3) maior acompanhamento dos estudantes estrangeiros e informações por parte das universidades de destino;
- 4) maior difusão dos serviços das universidades a que eles têm direito como estudantes estrangeiros e de funcionamento do próprio sistema acadêmico;
- 5) maior atenção e sensibilidade dos professores quanto às suas dificuldades com a língua e com os conteúdos ministrados. Sistemas de tutorias também são bem vistas;
- 6) programas de integração entre alunos nacionais e timorenses, como promoção de eventos esportivos, festas e outros.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, André Albino. “A internacionalização do ensino superior por ser uma via de humanização?”. In: Rogério Adolfo de Moura e André Albino de Almeida (orgs.), *Internacionalização do Ensino Superior: desafios e perspectivas*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 27-44.
- CAIXETA, Mariana B. *Cooperação Sul-Sul como nova tendência da cooperação internacional: o discurso e a prática da cooperação técnica do Brasil com São Tomé e Príncipe para o combate à tuberculose*. Brasília: UNB, 2014. Disponível em: [\[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15924/1/2014_MarinaBolfarineCaixeta.pdf\]](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15924/1/2014_MarinaBolfarineCaixeta.pdf) Acesso em: 01.07.2017.
- DGES. Diretório Geral de Ensino Superior. Regimes Especiais – Naturais de Timor-Leste 2007 a 2016. 2017
- CRISTÓVÃO, Dália, NOGUEIRA, Pedro. Apresentar novas investigações sobre Timor-Leste: Percursos, estratégias e representações socioculturais de um grupo de estudantes timorenses em Portugal. In: Michael Leach, Nuno Canas Mendes, Antero B. da Silva, Bob Boughton e Alarico da Costa Ximenes (Eds.). *New Research on Timor Leste. Proceedings of the 3th. Timor Leste Association Conference*, Díli, 2011. Pp. 92-97
- GIACALONE, Rita. La Cooperacion Sur-Sur en La Agenda de Política Exterior de Brasil, Chile y Venezuela. In: Maria Regina Soares Lima, Carlos R.S. Milani, Enara Echart Muñoz (Eds.). *Cooperación Sur-Sur, política exterior y modelos de desarrollo en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2016.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro, 2014, “Pela consolidação da sociologia e da antropologia das emoções no Brasil”, *Revista Sociedade e Estado*, 29(3): 841-866.
- LEACH, Michael, 2012, “Longitudinal change in East Timorese tertiary student attitudes to national identity and nation building, 2002-2010”, *Bijdragen tot de taal-, Land-en Volkenkunde* [online], 168(2-3). Disponível em: <URL: <http://www.kitlv-journals.nl/index.php/btlv>> (acesso em 15/08/2017).
- MANDOLA JR., Eduardo, Priscilla Marchiori Dal Gallo, 2010, “Ser migrante: implicações territoriais existenciais da migração”, *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, jul.-dez., 27(2): 407-424.
- MENDES, Nuno Canas. Notas sobre a política externa portuguesa e os interesses portugueses em Timor Leste. In: LEACH, Michael., Et al., (Eds.). *New Research on Timor Leste. Proceedings of the 3th. Timor Leste Association Conference*, Díli, 2011, p. 125-128.

- MPIE/FDCH. Ministério do Planeamento e Investimento Estratégico/Fundo do Desenvolvimento do Capital Humano. **Avaliação dos Resultados dos Programas do FDCH 2011-2014**. Díli, 2016.
- _____. a. **Relatório FDCH 5 Anos (2011-2015)**. Díli, 2016. Disponível em: <http://www.fdoch.gov.tl>. Acesso em: 30/07/2018.
- MUÑOZ, Enara Echart. Una visión crítica de la cooperación Sur-Sur, prácticas, actores y narrativas. In: *Cooperación Sur-Sur, política exterior y modelos de desarrollo en América Latina*. Maria Regina Soares Lima, Carlos R.S. Milani, Enara Echart Muñoz (Eds.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2016.
- NOGUEIRA, Silvia Garcia. Cooperação educacional Brasil-Timor-Leste e a dádiva da hospitalidade paraibana: reflexões sobre uma experiência. In: Miriam de Oliveira Santos; Regina Petrus; Anita Loureiro de Oliveira. (Org.). *Recortes interdisciplinares sobre migrações e deslocamentos*. 1ed.Rio de Janeiro: Leo Christiano Editora Ltda., 2014, v. 1, p. 107-120.
- RDTL. *Timor-Leste. Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf>. Acesso em: 02.02.2018.
- SEBASTIÁN, Jesús. Cooperación e internacionalización de las universidades. Buenos Aires: Biblos, 2004.
- SILVA, Nilce da. A História da Educação no Timor-Leste e os seus distintos Processos de Alfabetização. *Revista História da Educação*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, 2005, pp. 145-158.
- SILVA, Kelly Cristiane. “A cooperação internacional como dádiva. Algumas aproximações”. *Mana. Estudos de Antropologia Social*,14(1), 2008: 141-171.

A UNTL NO DOMÍNIO DE FORMAÇÃO, COOPERAÇÃO E DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Vicente Paulino¹

Introdução

A Universidade como instituição superior de ensino, criada desde da Idade Média, teve papel particularmente destacado em todo o percurso da história da formação académica, da produção do conhecimento e da ciência. Significa que a sua fundação foi considerada fundamental para formar, por um lado, os quadros do Estado que capaz desenvolver os trabalhos administrativos e de governação das instituições governativas. Por outro lado, para formar os cidadãos que pudessem servir à sociedade. Portanto, as atividades das Universidades são orientadas para o cultivo do conhecimento, em um contexto de formação de pessoas, criou as condições para a época das revoluções científicas.

O ensino superior em Timor-Leste está a prestar o serviço aos cidadãos timorenses com as ofertas formativas do nível superior após a finalização do ensino secundário numa escola secundária, liceu, ginásio ou outro estabelecimento de ensino. O ensino superior em Timor-Leste está atuado normalmente em estudos de graduação e estudos de pós-graduação, bem como estudos e formação de natureza vocacional (como no caso do Politécnico de Betano – Same). O ensino superior em Timor-Leste é composto por ensinos superiores privados e ensino superior públicos com o princípio de produzir e disseminar o conhecimento no quadro da cultura académica e prestando serviços sociais à população (Santos & Paulino, 2016).

Questões que se colocam agora: será que o ensino superior em Timor-Leste está apostar mesmo no “agir académico” voltado aos princípios de “pedagogia

¹ É Licenciado e Mestre em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Doutorado em Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) e Diretor do CECA – Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Email: vicente.paulino@untl.edu.tl

colaborativa” na formação dos docentes e na investigação? Será que o ensino superior em Timor-Leste consegue interiorizar a cooperação estabelecida com universidades parceiras no quadro protocolar de mobilidade académica? E qual é papel dos cooperantes internacionais na internacionalização do ensino superior de Timor-Leste com a investigação e produção da mesma?

Estas questões vão ser explicitadas com informações úteis e credíveis que possam dar algumas luzes sobre a forma como o ensino superior em Timor-Leste funciona, tanto no aspecto de formação dos docentes bem como na investigação. Incluindo a forma como o ensino superior em Timor-Leste interioriza a sua acção no quadro de investigação e formação com a modalidade de cooperação internacional.

1. A UNTL e a sua modalidade de cooperação com universidades parceiras

A UNTL enquanto universidade pública timorense que tem por missão de formar pessoas capaz de pensar no mercado de trabalho e na nação, deve repensar o seu papel da mobilidade cooperação internacional criado ou estabelecido com universidades parceiras, de modo a poder garantir os benefícios à UNTL, nomeadamente no que diz respeito:

- a) Promover uma melhor compreensão sobre o espaço de actuação na formação e na pesquisa científica, fortificando os diálogos institucional numa forma “cooperativa e colaborativa” entre a UNTL e universidades parceiras sobre as áreas de ciência, tecnologia e inovação;
- b) A UNTL deve repensar na nova fórmula de cooperação que visa as estratégias de internacionalização do ensino superior ao nível institucional, nacional e regional e sobre o papel dos programas de mobilidade em larga escala, enquanto motores e resultados dessas mesmas estratégias;
- c) A UNTL deve repensar nas questões que influenciam a qualidade da mobilidade e o seu impacto no desenvolvimento dos indivíduos e das instituições, nomeadamente no que concerne a implementação de melhorias no ensino e na aprendizagem e no reforço da liderança e da gestão institucional.

Além disso, no domínio de investigação científica é preciso repensar também na política de ajustamento estratégico, isto quer dizer que as instituições do ensino superior timorenses ou seja a UNTL deve firmar uma estreita de laços entre diferentes centros de investigação de diferentes nações, de modo a poder comungar o objectivo comum das sociedades científicas mundiais através de

internacionalização das pesquisas e produções conjuntas. Assim, dentro do âmbito das políticas de relações internacionais e da cooperação internacional, cabe às instituições do ensino superior a função primordial de promover a paz, através da ciência e cooperação académica e técnica (cf. Costa & Simões, 2015). Sendo assim, acontece algum desentendimento entre os professores cooperantes na própria demanda da cooperação com a instituição que os acolheu. Isto faz com que o carácter “ser simples” estava ausente no agir comunicativo e isso implica o agir-racional na convivência do ser profissional, logo, possivelmente a incerteza ética aparece quando está a correr ao lado do “risco de expor algumas estratégias didácticas de forma ineficaz, ou aquilo que na teoria de relações internacionais é conhecida “mal-estar na cooperação” suficientemente contra o senso comum das normas diplomáticas de carácter cooperativo. Acredita-se que é “no registo das estratégias pedagógicas realizadas ou adaptadas para a realidade de Timor que será possível pensar as soluções que emergem na prática quando confrontadas com questões teóricas” (Dourado, S/D, p.5).

1.1. Cooperação e internacionalização no domínio de formação e de investigação

Aposta na cooperação é um dos principais vectores de desenvolvimento da UNTL, em conformidade com o Plano Estratégico 2011-2020 da Universidade, sendo muitas das iniciativas de cooperação desenvolvidas no âmbito dos vários acordos bilaterais e multilaterais firmados com instituições de todos os continentes, e das redes e associações de cooperação interuniversitária em que participa. Todavia, a UNTL trabalha activamente com diversas Embaixadas e Agências de Cooperação com o objectivo de disseminar o número mais alargado possível de bolsas de estudo disponíveis (Ximenes, 2012; Jesus, 2016). Aposta na cooperação e internacionalização que a UNTL faz é uma forma de fazer uma “articulação horizontal” formal que reflecte a “um conjunto de interesses e o compromisso de uma variedade de parceiros sobre uma agenda comum e um programa de acção multidimensional” (Rodrigues & Stoer, 1998, p.37). Trata-se de uma definição do compromisso em termos da participação das instituições na negociação dos objectivos-chave de actuação e incluindo os papéis atribuídos aos agentes-parceiros ou cooperantes.

A presença dos professores brasileiros em Timor-Leste sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior – CAPES instituiu o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP). Este programa foi estabelecido com a base do Decreto nº 5.274, de 18 de Novembro de 2004, que na abertura do texto informa:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea 'a', da Constituição, e tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.104, de 11 de Junho de 2014, e considerando o interesse de integração educacional e cultural com as nações que adotam o português como língua oficial e a prioridade da consolidação da independência da República Democrática de Timor-Leste, declarada por seu Presidente quando do ingresso de Timor-Leste na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP; DECRETA: Art. 1º Fica instituído o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, a ser custeado com recursos alocados para este fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 18 de Novembro de 2014, 183º da Independência e 116º da República (Brasil, 2004).

O Brasil cumpriu esse acordo com o envio de professores a Timor-Leste para actuar nas instituições do ensino superior e em outras instituições governamentais, cedendo por volta de 2 milhões de dólares anuais com um projecto de capacitação dos professores timorenses (Marchesi, 2015). O Instituto Nacional de Formação de Docente e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) foram definidos como “principais actuações” de instituições parceiras do PQLP sob assessoria da Universidade Federal de Santa Catarina confiada pela CAPES, e que durante de sua actuação em 2007 até 2010 implantou programa de pós-graduação *lato sensu* na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL com quatro cursos de especialização na área de educação (Educação Ambiental, Gestão em Educação, Ensino da Língua Portuguesa, Educação e Ensino) e com seus respectivos componentes curriculares definidos e planeados (Martins, 2013, pp.53-56); Guedes et al, 2015) como uma forma de fundamentar o sentido de “fortalecimento da cooperação educacional e interuniversitária, a formação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores, e o intercâmbio de informações e experiencias no âmbito educacional” (Brasil, 2001 – *apud* Todescatto et al, 2015, p.173).

É portanto a cooperação internacional para o desenvolvimento educacional entre Brasil e Timor-Leste é fundamentada pelas trocas de ideias e partilhas de experiências através da acção codocência na leccionação da matéria em sala de aula, co-organização de eventos de matriz académica² e a produção de artigos

² Esta acção está bem visível nos trabalhos realizados colectivamente e/ou mutuamente pelos professores brasileiros e professores timorenses. Destaca-se alguns exemplos concretos desta parceria como a realização do 1º e 2º Simpósio da educação (o 1º foi realizado em Janeiro de 2014 e o 2º teve lugar em Abril 2015). Quanto o 2º Simpósio da educação, os organizadores deixaram uma breve nota que dizia “os três dias de

científicos em co-autoria com os professores e investigadores timorenses³ (Santos, 2011; Todescatto et al, 2015; Guedes & Paulino, 2016). Além disso, UNTL na sua política institucional estabeleceu *memorandum* de entendimento com universidades dos países lusófonos (Brasil e Portugal), da Austrália e do Japão para implantar cursos de pós-graduação especializada e mestrado em diversas áreas com descrição de componentes curriculares definidos e respectivos docentes (Martins, 2013, pp.69-74; Cruz, 2013, p.45) para dar respostas as seguintes necessidades do país: a) capacitação ao mais alto nível dos quadros da administração pública; b) garantir a sustentabilidade da única universidade pública, através da contínua formação científica e pedagógica, possibilitando a progressão na carreira académica, dos seus docentes e; b) possibilitar que todos os timorenses, possam progredir nos seus estudos, no seu país, contribuindo para o desenvolvimento das organizações públicas e privadas (Cruz, 2013, p.51).

No âmbito de cooperação internacional, os professores cooperantes desenvolveram várias actividades, tais como a leccionação da matéria na sala de aula e orientação das monografias⁴. Desenvolvendo também outras actividades

realização do II Simpósio representaram 72 horas e 4.320 minutos de apresentações, partilha de conhecimentos, debates e troca de ideias” (Paulino & Barbosa, 2016, p.13). O *Colóquio Internacional de Educação, Ciências e Cidadania Cultural* que teve lugar no dia 7 de abril de 2016 e, entre outros seminários. Estes eventos foram realizados colectivamente pelo PQLP/CAPES (Brasil), pela Faculdade de Educação, Artes e Humanidades; e pela Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento Científico do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.

³ Quanto à produção de artigos científicos (alguns foram apresentados em seminários, simpósios e colóquios, referidos na nota-de-rodapé anterior) foram publicados em livros organizados pelos professores brasileiros e timorenses, tais como: o livro *“Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste”* organizado por Vicente Paulino & Alessandro Tomaz Barbosa (2016) – este livro é composto por vários textos apresentados no 2º Simpósio da Educação e nesse mesmo espaço que fizeram surgir “novos conceitos e consolidaram-se novas ideias”; o livro de *“Tradições Oraís de Timor-Leste”* organizado por Vicente Paulino e Keu Apoema (2016) – este livro é composto por vários textos de autores brasileiros e timorenses e foi resultado de um projecto realizado em parceria entre professores do PQLP/CAPES e o Programa de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa’e; o livro *“Histórias da minha origem – Ai-knanoik hosi ha’u nia hun”* organizado por Márcia V. Cavalcante e Maria da Cunha (2018).

⁴ Estas actividades foram e são realizadas pelos professores cooperantes especificamente no Departamento do Ensino de Língua Portuguesa e Departamento de Formação dos Professores do Ensino Básico. Alguns foram destacados na Faculdade de Filosofia e Direito.

como realização de seminários, colóquios e simpósios, incluindo algumas jornadas pedagógicas.

Sabendo que a predisposição para cooperar e a predisposição para agir educativo e comunicativo na base da mudança. As instituições cooperantes que estabeleceram o protocolo com a UNTL devem basear-se nestes princípios de cooperação:

- 1) Considerar os agentes colectivos e individuais de instituições cooperantes e da instituição acolhedora, potencialmente identificados como “parceiros de trabalho” com o princípio de “todos nós somos iguais”.
- 2) As relações de parceria são estabelecidas com base na cultura de mútuo respeito.
- 3) A identificação da natureza de cada cooperação (sobretudo no que toca ao seu campo de actuação como a formação e investigação científica) com a base de interdisciplinaridade.

Estes princípios de cooperação são considerados pertinentes quando as instituições cooperantes e a instituição acolhedora adoptam o conceito de responsabilidade moral e social como uma exigência na definição das funções e das actividades que vão ser realizadas conjuntamente.

1.2. Professores brasileiros

A cooperação internacional para o desenvolvimento educacional entre Brasil e Timor-Leste é fundamentada também pelas trocas de ideias e partilhas de experiências através da acção co-docência na leccionação da matéria em sala de aula e a produção de artigos científicos em co-autoria com os professores-investigadores timorenses (Santos, 2011; Todescatto et al, 2015; Guedes & Paulino, 2016). Quanto à acção de co-docência, Cipriana Santa Brites Dias afirma que

A experiência de trabalho em parceria, ao nível de co-docência, levou-me a trabalhar de forma reflexiva e colaborativa. Possibilitou-me um espaço de trocas e de partilha de ideias e experiências entre pares, em língua portuguesa, porque anteriormente as aulas eram ministradas em língua indonésia. Julgo que o trabalho em parceria de co-docência se constituiu, para mim, como uma experiência positiva em relação ao meu trabalho como docente do Ensino Superior (Dias, 2018, p.113).

É portanto, com a partilha de ideias e de experiência, cada um ser profissional consegue fazer melhor o seu trabalho dentro do panorama específico. O que importante é motivar o nosso próprio ser para o sucesso da aprendizagem (Fonseca, 2018). Além disso, com a partilha de ideias e de experiência que cada um ser profissional consegue desenvolver na produção científica e cada produção científica é acompanhada sempre por uma justificação de abordagem para garantir a sua prova de existência.

Os professores brasileiros conseguiram desenvolver alguns projectos de pesquisa e de produção científica com os professores timorenses, e isso já é em si mesmo como um marco positivo para o desenvolvimento do conhecimento científico em Timor-Leste. Pois, toda a produção científica é resultado de uma “compreensão do ser que necessita mesmo de um esclarecimento” (Heidegger, 2005, p.31). Resulta-se, deste modo, algumas produções de co-parceria que, de fato, têm importância para o ensino de Timor-Leste. Por exemplo,

- a) No livro de “Tradições Orais de Timor-Leste”, de autoria Vicente Paulino e Keu Apoema (2016) conduz-nos para uma compreensão de que

Este livro é, pois, o resultado do encontro entre pesquisadoras/es timorenses e brasileiras/os, com a presença do académico português Lúcio Sousa. Encontro esse que foi proporcionado, em primeiro lugar, pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste, iniciativa que, desde 2007 a 2016, quando se encerrou, manteve no país profissionais ligados ao ensino de português, literatura, história, ciências sociais, educação, educação especial, educação física e ciências naturais. O programa actuou na formação de professoras/es nas mais diferentes frentes. A mais significativa dentre elas, sobretudo em seus dois últimos anos, foi a sua presença em diferentes centros de ensino superior do país, entre os quais, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) (Paulino & Apoema, 2016, p.17).

- b) No livro de “Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste” (2015) encontra-se uma compreensão que reflecte sobre o passeio feito pelos brasileiros e timorenses em torno de acções e reflexões da produção científica, crescendo juntos para fazer uma abordagem em

diferentes ópticas da Formação de Professores e Ensino da Língua Portuguesa, entre outras coisas. sem dúvida, são produções de conhecimento que serão bem-vindas, até mesmo em outros contextos e realidades (Cassiani & Linsingen, 2015, p.16-17).

É isso que se autodenomina “Professores sem fronteiras” no quadro de uma cooperação internacional dentro do espaço lusófono.

- c) No livro de “Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste” (2016) encontra-se a verdadeira participação dos pesquisadores timorenses na produção científica, e para tal efeito, justifica-se desta forma:

Não poderíamos deixar de registar a felicidade de publicar um livro que apresenta mais de 50% dos textos escritos por autores timorenses, totalizando um número de 38 pesquisadores (Paulino & Barbosa, 2016, p.14).

- d) Enfim, várias produções científicas que vão sair em livros de co-parceria e/ou de co-autoria entre pesquisadores timorenses, brasileiros e portugueses. Trata-se de produções que vão ao encontro de partilha de ideias e experiências metódicas e analíticas-interpretativas.

Contudo, vale a pena reconhecer que a presença dos professores brasileiros em Timor-Leste é muito importante para ajudar os professores na consolidação do português nas escolas, desde escolas primárias até ao ensino superior. A presença dos professores brasileiros em Timor-Leste já é, em si mesma, uma contribuição do Brasil a difundir o português e sua cultura aos timorenses que faz parte da mesma comunidade lusófona. E se for possível, o governo brasileiro retoma a cooperação do envio dos professores brasileiros a Timor-Leste como tinha sucedido em 2012.

1.3. Professores portugueses

No âmbito de manutenção da cooperação no sector educativo entre Timor-Leste e Portugal, o Instituto Camões no início de 2015 destacou 15 agentes de cooperação na Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) com a missão de apoiar à capacitação de quadros timorenses ao nível da formação inicial de professores. No mesmo ano, o Instituto Camões estabeleceu contactos institucionais com vista à conceção *do Projeto Formar Mais* – Formação Contínua de Professores. Neste contexto, haviam em curso negociações com o Ministério da Educação timorense, através do INFORDEPE, destinados a arrancar com o desenho desta nova iniciativa implementada em 2016.

Em 2020, o Governo Português enviou, mais uma vez, 140 docentes portugueses a Timor-Leste para o projeto CAFE, cujo objetivo é para garantir as atividades do ensino, particularmente para a qualificação do sistema educativo de

Timor-Leste e para a consolidação da língua portuguesa. Porém, devido a pandemia Covid 19, alguns desses professores regressaram de imediato para o seu país de origem.

Alguns professores cooperantes no CLP – Centro de Língua Portuguesa estão atuar nas atividades como dar formação aos alunos e professores da UNTL. A sua atuação está estreitamente estabelecida com a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH), particularmente com o Departamento de Língua Portuguesa e com o Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico. As atividades realizadas são seguintes: lecionar algumas unidades curriculares em dois referidos departamentos; ações formativas sobre língua portuguesa e sobre metodologias de ensino aos professores; dar formação *de* e *em* língua portuguesa aos funcionários administrativos, bolseiros e alunos do programa de pós-graduação e pesquisa da UNTL. Desenvolvendo ainda outras atividades como a orientação das monografias e a realização de alguns eventos académicos e artísticos:

- a) Realizou-se a I Jornadas Pedagógicas do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL em 2016.
- b) Realizou-se a II Jornadas Pedagógicas do Centro de Língua Portuguesa da UNTL em 2017.
- c) Realizou-se alguns Seminários realizados em parceria entre CLP e Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento em 2018.
- d) A participação de alguns professores cooperantes do CLP nos simpósios, colóquios e conferências, organizado pela Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento.
- e) Realizou-se sempre juntamente com os professores e os alunos do Departamento do Ensino de Língua Portuguesas o evento cultural e workshop.

Encontram-se também outros professores portugueses que não fazem parte do CLP, mas estão dar aulas na UNTL, como na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e no Departamento do Ensino de Desporto e do Departamento do Ensino de Língua Tétum, incluindo no Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL. Estes professores participaram ativamente com apresentação das comunicações em eventos académicos organizados pelos professores timorenses. Eles fizeram também algumas produções de co-parceria que têm importância para o ensino de Timor-Leste. Por exemplo, a publicação do livro “Educação Física e Desporto em Timor-Leste: Currículo e Práticas no Desenvolvimento Pessoal e Social” organizado pelos professores Céu Baptista e Vicente Paulino (2021).

2. Projecto de capacitação na UNTL

Tentar definir o conceito de “capacitação” numa frase apenas para compreender a sua abrangência e complexidade no campo de acção. A capacitação é o processo de assimilação de conhecimentos com o fim de realizar uma actividade. O conceito de capacitação tem um significado que diz respeito a um algo a significar, isto quer dizer que qualquer pessoa pode adquirir conhecimento, destreza ou habilidade. Ou seja, capacitar significa capaz de fazer um algo com certa utilidade para o bem-comum da sociedade. Neste sentido, percebe-se que a educação é identificada como uma ferramenta de capacitação.

A capacitação é um conceito com vários sentidos e várias modalidades, e não existe unanimidade na definição deste conceito. Este termo é utilizado com muitas e diferentes acepções, em função de diferentes perspectivas de abordagem. Querendo dizer que a conceituação do conceito de capacitação tem sido problemática e não existe à sua volta um consenso comum, salvo em relação ao seu campo de acção que é de natureza prática e ligado à educação e à metodologia.

O conceito de capacitação voltado aos professores timorenses, particularmente dos docentes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, envolve “um conjunto de actividades e tarefas que envolvem a afectação de recursos (humanos, materiais e financeiros) organizados e geridos em função da realização, num horizonte temporal bem definido de um objectivo específico, coerente e convergente para a realização de objectivos mais globais de desenvolvimento” (Fazendeiro, 1995, p.2).

Atualmente, a UNTL tem trabalhado com algumas Agências de Cooperação para capacitar os seus recursos humanos, oferecendo-lhes bolsas de estudo e outras formações académicas e técnicas⁵:

1. Instituto de Camões – Portugal em parceira com a UNTL desenvolveu o Projeto para Capacitação em Língua Portuguesa na UNTL. Trata-se de um projeto de cooperação técnica para consolidação da Língua Portuguesa como instrumento para aquisição e acesso ao conhecimento, através da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (Departamentos de Ensino de Língua Portuguesa e Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico), financiado pelo Governo de Portugal.
2. PQLP/CAPES Brasil – é o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa que atua em Timor-Leste. É um programa administrado conjuntamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

⁵ <http://untl.edu.tl/pt/universidade/factos-e-numeros/51-portugues/cooperacao> (acesso a 6 de fevereiro de 2021) e <http://pqlp.ufsc.br/> (acesso a 6 de fevereiro de 2021).

Nível Superior (CAPES), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pelo Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), que teve por missão de realizar atividades educacionais na qualificação dos docentes timorenses em língua portuguesa. Nessa perspectiva, o PQLP tem como objetivo a execução do ensino da língua portuguesa e outras atividades relacionadas à formação de docentes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses. Dessa forma, o Programa atua em três áreas fundamentais, a saber: a) formação inicial e continuada dos docentes; b) fomento ao ensino da língua portuguesa e c) apoio ao ensino superior.

3. JICA de Japão desenvolveu o projeto de cooperação técnica para capacitação da Faculdade de Engenharia, Ciências e Tecnologia da UNTL, financiado pelo Governo do Japão.
4. JICA – Japão em parceria com a UNTL desenvolveu o projeto para construção de novos edifícios da Faculdade de Engenharia, Ciências e Tecnologia da UNTL, financiado pelo Governo do Japão.
5. BMC – Brigada Médica Cubana apoiou a UNTL na capacitação técnica da Escola Superior de Medicina da Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde.
6. *Projeto ForSa* – Formação em Saúde em Timor-Leste. Trata-se de um Projeto para capacitação técnica da Escola Superior de Tecnologias da Saúde da Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde na UNTL e ICS – Instituto de Ciências Medicina. É um projeto de parceria entre a Fundação Calouste Gulbenkian e a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa.
7. Australia Timor-Leste Program of Assistance for Secondary Services (ATLASS II). Trata-se de um projeto para capacitação técnica da Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde, no domínio da formação pós-graduada.
8. *Grant Program for Japanese-Language Education Activities*. Trata-se de um projeto para implementação de aulas de língua japonesa na UNTL.

Certo é que, entretanto, apostar na cooperação bilateral associada ao domínio da capacitação técnica-científica, didático-pedagógica e linguística, é um dos principais chaves para o desenvolvimento da UNTL. no futuro

Conclusão

Nesse mundo globalizado, o papel fundamental das universidades timorenses é transformar e abarcar a geração de conhecimento sobre as leis do universo como uma de suas missões. A eficácia da ciência pode modificar o mundo, mas só

pessoas que transformam o mundo. Por isso que a formação de pessoas para viver nesse mundo transformado passa a requerer uma educação baseada em ciência e a centralidade da instituição universitária nesse processo se torna evidente.

O trabalho de formação acadêmica, técnica e linguística, desenvolvido pelos cooperantes na UNTL remete-se à existência das cooperações internacionais em termos das relações Sul-Sul e Sul-Norte, no âmbito de dar visibilidade e de internacionalização da UNTL no mundo. Assim, apostar no campo de capacitação dos professores da UNTL em língua portuguesa é muito importante para assegurar a política institucional que está na mesma linha de orientação Constitucional da República Democrática de Timor-Leste. Entende-se que, pois, foi esta língua que influenciou fortemente as principais formulações, instrumentos e estratégias de defesa da identidade cultural e nacional timorense na luta pela libertação nacional. A aposta da UNTL nesse sentido é – numa perspectiva mais oficial e institucional – uma das principais demandas que rege a área de educação, formação e investigação científica. É portanto, o protocolo de cooperação assinado pelo Instituto Camões e a UNTL que, em essência, pretende estabelecer ligações com outras universidades falantes de língua portuguesa, e como ponto de partida para a consolidação do português em todos os sectores.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Presidência da República. 2004. Decreto nº 5274, de 18 de novembro de 2004 institui o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa e dá outras providências. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5274.htm (acesso a 15/5/2018).
- BRASIL. 2001. Memorando de entendimento na área de cooperação educacional, entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Administração transitória das Nações Unidas em Timor-Leste. Díli – 24 de agosto de 2001; República Federativa do Brasil.
- BRAIKER, Harriet B. 2004. Whos Pulling Your Strings ? How to Break The Cycle of Manipulation. New York: McGraw-Hill Education
- CRUZ, Vasco Fitas da. 2013. Perspectivas para a formação pós-graduada com vista à qualificação dos recursos humanos em Timor Leste. In *VERITAS – Revista Científica da Universidade Nacional Timor Lorosa'e*, nº 2 (pp.37-47), Díli: Programa de Pós-Graduação e Pesquisa/Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento da UNTL.
- COSTA, Marla Barbosa & Simões, Livia Santos. 2015. Universidade, ciência e relações internacionais: uma análise histórica da mobilidade académica. In

- Revista Gestão Universitária*, disponível em http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/104/original/Artigo-MarlaCosta.pdf?1444247368 (acesso a 15/5/2018).
- BAPTISTA, Ceú & PAULINO, Vicente (Orgs). 2021. Educação Física e Desporto em Timor-Leste: Currículo e Práticas no Desenvolvimento Pessoal e Social. Díli: UNTL – Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
- DOURADO, Ivan Penteado. S/D. Universidade nacional do timor-leste: por uma reforma curricular contra-hegemônica e intersubjectiva. Disponível em [http://cac-
php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo5/UNIVERSIDADE_NACI
ONAL_DO_TIMORLESTE_POR_UMA_REFORMA_CURRICULAR_CONTRAHEGE
MONICA_E_INTERSUBJETIVA.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo5/UNIVERSIDADE_NACI
ONAL_DO_TIMORLESTE_POR_UMA_REFORMA_CURRICULAR_CONTRAHEGE
MONICA_E_INTERSUBJETIVA.pdf) (acesso a 15/5/2018).
- GUEDES, Maria Denise & PAULINO, Vicente. 2016. Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e Educação: um estudo preliminar sobre os desafios e possibilidades de uma experiência compartilhada entre Brasil e Timor-Leste. In *Revista Perspectiva*, Florianópolis: UFSC – Brasil, 34 (2), pp. 365-389.
- GUEDES, Maria Denise & et al. 2015. Introdução – o programa de qualificação docente e ensino de língua portuguesa: desafios e perspectivas. In GUEDES, Maria Denise & et al (orgs)., *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP/UFSC, pp.19-27.
- FAZENDEIRO, António. 1995. O Ciclo do Projecto de Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- HOBBS, Thomas. 1983. *Leviatã*. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo: Abril Cultural.
- JESUS, Paulina Soares de. 2016. Cooperação bilateral timor leste e brasil na educação superior: trajetória, realidade e perspectivas da parceria entre ministério da educação, UNTL e UNILAB. Trabalho de conclusão do curso para obter o grau bacharel. Redenção: UNILAB
- MARTINS, Francisco Miguel. 2013. A institucionalização e o desenvolvimento de pós-graduação e pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. In *VERITAS – Revista Científica da Universidade Nacional Timor Lorosa'e*, nº 1 (pp.45-79), Díli: Programa de Pós-Graduação e Pesquisa/Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento da UNTL.
- MARCHESI, Reinaldo de S.. 2015. Notas sobre a cooperação brasileira em Timor-Leste. In *Jornal Matadalan*, edisaun 79, 11-17 de Fevereiro.
- PAULINO, Vicente & BARBOSA, Alessandro Tomaz (org.). 2016. Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.

- RODRIGUES, Fernanda & STOER, Stephen. 1998. Entre Parceria e Partenariado. Oeiras: Celta.
- SANTOS, Miguel Maia & PAULINO, Vicente. 2016. Ensino superior em Timor-Leste – pedagogia e crítica. In Sarmento, Cristina Montalvão & Paulino, Vicente (coord científica), *Rotas de Signos: mobilidade académica e globalização no espaço da CPLP e Maucau*. Díli: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, pp.265-273.
- SANTOS, Maurício Aurélio dos. 2011. Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: cooperação internacional e educação timorense. Florianópolis: UDESC.
- TODESCATTO, Cleusa; SCARTEZINI, Raquel Antunes & CUNHA, Fátima Suely F. 2015. A cooperação educacional brasileira no ensino superior em Timor-Leste. In GUEDES, Maria Denise & et al (orgs)., *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP/UFSC, pp.171-185.
- XIMENES, Custódio Barata. 2012. Modelos de cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste: o caso do ensino superior. Dissertação de mestrado, Évora: Universidade de Évora.

PARTE II
DECOLONIALIDADE, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO CRÍTICA

DO SOPÉ AO CUME DA MONTANHA: RUMO A PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DECOLONIZADAS

Francisca Reis¹

Marlene Barra²

Introdução

O presente texto pretende dar conta de como as orientações contidas no Plano Estratégico do recentemente criado Departamento de Formação de Professores do Ensino Pré-escolar, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e -, estão relacionadas com os princípios dos processos de decolonialidade ou pós-colonialidade das práticas docentes. Isto é, a formação de professores do ensino pré-escolar na UNTL surge como o espaço onde é valorizada a diversidade dos saberes, incentivada a criatividade do pensamento e compreendidos os modos de ser e estar no mundo, dos próprios estudantes em formação em primeiro lugar. Isto significa que a decolonização do currículo de formação inicial dos educadores de infância é realizada através de práticas pedagógicas reflexivas realizadas em conjunto com os estudantes, as suas famílias e as suas comunidades de pertença.

A Universidade Nacional de Timor Lorosa'e - UNTL é uma Instituição Pública, nova e ambiciosa, localizada num país jovem e promissor. A UNTL materializa a vontade do povo de Timor-Leste na construção prioritária de uma Instituição onde os seus cidadãos vejam garantido o seu direito à igualdade de oportunidades para aceder aos mais altos níveis de educação. Em 2018, no âmbito do Protocolo de Cooperação Cultural, Científica e Pedagógica entre a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) e a Universidade do Minho (UMinho), foi dado um passo crucial ao ser criado o primeiro Curso de Formação de Professores do Ensino Pré-Escolar - CFPEP, no seio da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades – FEAH, contemplando duas saídas profissionais: Professores do Ensino Pré-Escolar e Formadores de Professores do Ensino Pré-Escolar. A criação deste novo curso na

¹ Diretora Académica do Departamento de Formação de Professores do Ensino Pré-Escolar da Faculdade de Educação Artes e Humanidades da UNTL. Díli, Timor-Leste. Email: reisfdcc@yahoo.com

² Centro de Recursos para Cooperação e Desenvolvimento do Instituto de Educação da Universidade do Minho – BGCT no CRCD IE-UMinho. Email: marlenebarra2016@gmail.com

área da Educação em Timor-Leste, dirigido às crianças antes dos 6 anos de idade, objetiva preencher uma lacuna do sistema educativo Timorense o qual não previa a formação superior para docentes ou formadores do ensino Pré-Escolar.

A criação do curso de Licenciatura em Formação de Professores da Educação Pré-Escolar na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, em colaboração com o Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal manifesta a vontade das instituições governativas timorenses em preparar recursos humanos qualificados para trabalharem no ensino pré-escolar, proporcionando o adequado acompanhamento do desenvolvimento das crianças timorenses, entre os 3 e 6 anos de idade, mas também a sua preparação para o acesso e sucesso nos ciclos de ensino seguintes. O cumprimento deste desígnio está em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, ratificada por Timor-Leste a 16 de abril de 2003, mas também com as Leis Nacionais Timorenses: Lei da Educação Básica (Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro) e a Lei Nacional de Base da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 3/2015, de 14 de janeiro, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei 3/2018 de 14 de março).

Assim, a UNTL e a política nacional parecem estar globalmente sintonizadas com os desafios contemporâneos e levam a sério as evidências dos estudos internacionais sobre o desenvolvimento das crianças durante a designada “Primeira Infância” (0-6 anos). De acordo com estes estudos em diversas áreas do conhecimento (educação, psicologia, neurociências, economia, entre outras) a primeira infância revela-se como a fase mais crítica da vida dos seres humanos, ou seja, uma oportunidade única para investir em programas de educação de qualidade que efetivamente reduzam os efeitos da pobreza, desigualdade e trauma. Isso mesmo está sintetizado nas palavras de James Heckman, Prémio Nobel da Economia em 2000³:

Países que não investem na primeira infância apresentam índices de criminalidade mais elevados, maiores taxas de gravidez na adolescência e de evasão no ensino médio e níveis menores de produtividade no mercado de trabalho, o que é fatal. Como economista, faço contas o tempo inteiro. (...) cada dólar gasto com uma criança pequena trará um retorno anual de mais 14 centavos durante toda a sua vida. É um dos melhores investimentos que se podem fazer — melhor, mais eficiente e seguro do que apostar no mercado de ações americano.

Entende-se, no entanto, que também os desafios internos do jovem país Timor Lorosa'e devem ser tidos em conta quando o objetivo é formar os primeiros

³ Entrevista publicada on-line, na Revista Veja: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia/>

professores do ensino pré-escolar, sobretudo quando a estruturação e a implementação do seu currículo está a ser feita, em língua portuguesa e em conjunto com Portugal.

De acordo com alguns autores que se debruçam sobre a temática da decolonialização e a educação em Timor-Leste, a herança colonial ainda se faz muito presente na atitude dos timorenses ao se subjugarem a tudo aquilo que vai ao encontro dos padrões ocidentais, ou seja, aceitando aquilo que reproduz os valores da ciência positivista e eurocêntrica “(...) em detrimento a um ‘pensamento timoriano’ pluri-versal, que respeita as culturas, tradições, línguas e dialoga com outros saberes” (Silva A., 2016 in Cunha, 2017: 132).

É no auxílio a esta reflexão que o pensamento decolonial propõe a construção de outros conhecimentos e o (re)conhecimento de outros saberes, a partir de outros sujeitos, considerando todos os tipos de conhecimento e de atores, e não apenas aqueles validados pela ciência eurocêntrica. É de sublinhar que esta mesma orientação se encontra implícita no artigo n.º 2 da Lei de Bases da Educação da República Democrática de Timor-Leste (RDTL, 2008), onde são identificados os “cinco princípios gerais da educação”, entre os quais aqui destacaremos: “(...) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas, resultante da formação de cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de julgarem a sociedade em que se integram e de contribuírem activamente para o seu progresso, em termos mais justos e sustentáveis”.

Assim, em sintonia com a defesa de pedagogias decoloniais na formação de professores proposta por diversos autores timorenses, mas também a coberto das leis mais fundamentais do país, o objetivo deste texto é instigar os docentes e dirigentes à reflexão sobre as formas como podem ser resgatados e “(...) explicitados os conhecimentos silenciados ao longo da colonização portuguesa e da ocupação indonésia, e que atualmente permanecem invisibilizados pela matriz da colonialidade.” (Barbosa, Cassiani, Paulino, 2019: 55).

Em primeiro lugar, no presente texto, apresentaremos o conceito de decolonialidade (Walsh, 2009; Ballestrin, 2013), inserto no conjunto de correntes teóricas e analíticas designadas de pós-coloniais, as quais tiveram uma forte implantação nos estudos culturais mas estão hoje disseminadas em todas as ciências sociais.

Em segundo lugar pretendemos explicitar de que formas estão a ter lugar: a valorização da cultura timorense e da diversidade dos saberes das várias regiões de Timor-Leste; o incentivo à criatividade e pluralidade do pensamento crítico; e compreendidos os modos de ser e estar no mundo, dos próprios estudantes em formação no curso de FPEP, em primeiro lugar.

Para tal, apresentaremos brevemente algumas propostas plasmadas no plano estratégico do recentemente criado Departamento de Formação de Professores do Ensino Pré-escolar, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL – fazendo luz sobre a forma como a prática pedagógica está relacionada com processos decolonialidade ou pós-colonialidade.

A formação de professores do ensino pré-escolar na UNTL surge como o espaço onde é valorizada a diversidade dos saberes, incentivada a criatividade do pensamento e compreendidos os modos de ser e estar no mundo dos próprios estudantes em formação em primeiro lugar. Isto mesmo será objeto das reflexões finais que apresentaremos neste texto.

Esta exposição tem subjacente o pressuposto de que para promover a inclusão social, o bem-estar e os direitos de todas as crianças de Timor-Leste, há-que decolonizar desde logo as práticas na formação inicial dos professores de educação pré-escolar: (re)conhecendo as qualidades e potencialidades do caminho que há que trilhar do sopé até ao deslumbre do cume da montanha.

Reflexões no sopé da montanha

O vocábulo “pós-colonialismo” sugere a referência ao que vem depois da época colonial, o que nos poderia levar a supor que o colonialismo estaria terminado enquanto relação de dominação. No entanto, não é nesse sentido que deve ser interpretado este conceito no presente texto, pois o fim das potências coloniais não significou o fim das relações de dominação ou do colonialismo; e o fim do colonialismo das relações políticas não significou o fim do colonialismo das relações sociais; assim como não foi em 1974, ou nos anos subsequentes, que se dissiparam magicamente estas relações. Deve entender-se sobre o vocábulo “decolonial” aquilo que é defendido por Catherine Walsh (2009) e Luciana Ballestrin (2013), entre outros autores: a expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”, pois, se em termos cronológicos esta última palavra indica uma fase posterior ao colonialismo, o conceito de decolonialidade indicará exatamente o contrário, ou seja, ele procura transcender a colonialidade sem procurar desfazer o colonial ou revertê-lo.

De uma forma muito geral, o pós-colonialismo pode, então, designar-se como o conjunto de correntes teóricas e analíticas que, embora tivessem germinado no âmbito dos estudos culturais, estão hoje presentes em todas as ciências sociais e têm em comum “(...) darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo.” (Santos, 2008:18). As teorias pós-coloniais fundamentam-se numa atividade crítica de contestação e leitura crítica do legado colonial tendo em consideração que

tanto o mundo ocidental como o não ocidental foram vítimas do colonialismo e que “(...) a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis” (Santos, 2008:19). Com este mesmo objetivo de ler criticamente a realidade, neste texto teremos como referência o discurso de autores sobre pós-colonialidade, entre eles Bhabha (1990), Wallerstein (1997), Spivack (1999), Wolf (1983), Quijano (2007), Dussel (2002), Mignolo (2003), entre outros. Assim, para fazer a reflexão sobre a atividade docente e as práticas pedagógica dos estudantes do CFPEP, tomaremos em consideração um necessário exercício da “descentração do olhar sobre o objecto” (Sanches, 2005), recorrendo à utilização de uma pluralidade de ferramentas que recusam o ponto de vista totalizante, ocidental.

Neste movimento de superar o momento colonial pelo momento pós-colonial, a intenção é provocar um posicionamento contínuo de insurgir, podendo dizer-se que ao questionar a visão eurocêntrica do mundo estamos a permitir que se abra espaço às vozes e visões dos “subalternos” - aqueles que durante a dominação colonial foram sistematicamente representados como não tendo agência ou voz (*idem*). O eurocentrismo é um conceito central nos estudos e teorias pós-coloniais porque este é um pressuposto marcadamente colonialista e segundo Walter Mignolo, teórico contemporâneo argentino, “(...) o eurocentrismo funciona como se não houvesse nenhum lado de fora das macro narrativas canônicas da civilização ocidental ou da modernidade europeia desde a Renascença” (2003:665). Chakrabarty fala sobre um “eurocentrismo esmagador” nas histórias de países como a Índia, China e Quênia, dizendo, por exemplo “(...) os historiadores do terceiro mundo sentem necessidade de referir os trabalhos da história europeia, mas os historiadores da Europa não sentem necessidade nenhuma de o fazer” (2000:27).

Os autores que se debruçam sobre o estudo do período colonial caracterizam-no como violento, física e epistemologicamente, e consideram que aí teve lugar um apagamento dos colonizados através de um “branqueamento cultural” (Mudimbe, 1994) na organização das suas vidas e pensamento, pois o iluminismo ocidental impôs a “ordem” de dominação na organização: política, económica, social e cultural enquanto a ciência moderna auxiliou na justificação dessa ordem.

No âmbito dos estudos pós-coloniais é afirmado que nos últimos séculos o “Homem Branco” tem levado outros grupos a partilhar da sua “definição de realidade” na qual se inclui a própria noção de “humanidade” enquanto todos os “outros” são remetidos para papéis subordinados que estão ao serviço dos interesses do “topo da hierarquia simbólica” (Cabecinhas, 2008). É importante refletir também sobre a forma como o projeto colonial pode ser associado à ciência moderna (saber académico) e ao capitalismo, no sentido em que o avanço técnico e a ciência permitiram explorar o Sul como projeto colonial para

desenvolvimento do norte capitalista - muitas vezes sob a capa protetora de argumentos humanistas, civilizacionais e científicos.

A reflexão pós-colonial impele a este tipo de reflexão e requer o exercício da crítica às dicotomias. As quais estão na base do exercício da autoridade hegemónica: periferia/centro, cosmopolitismo/ruralismo, civilizado/selvagem, negro/branco e norte/sul, ocidente/oriente, adulto/Criança, civilizado/selvagem, cultura/natureza, moderno/tradicional, bom/mau, superior/inferior, etc.. Encetar este tipo de diálogos significa, desta forma, retirar da marginalidade outros atores sociais e a introdução de outras vozes na construção do conhecimento sobre as sociedades, quer locais quer globais. Ou seja, faz-se apelo à interdisciplinaridade com vista à “descolonização dos saberes” (Mignolo, 2003) e à desconstrução das realidades sociais da forma mais holística, diversa e informada possível.

Procurando distância da visão colonial da história, os teóricos pós-coloniais buscam a dissonância da narrativa (pre)dominante, procurando explicitar como a hegemonia do conhecimento ocidental é uma forma de particularismo ocidental com a especificidade de ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os outros conhecimentos que com ele rivalizem. Ou seja, o homem branco ocidental ignora, relega para uma posição inferior, ou nega outros conhecimentos, outras formas de vida ou organizações sociais estranhas e práticas sociais distintas - mesmo que essas práticas e narrativas existam comprovadamente com sucesso há milhares de anos.

No fundo, os estudos pós-coloniais clamam pela realização de uma justiça cognitiva e justiça histórica através da desnaturalização dos estereótipos e uma descentralização do conhecimento, para que se passe a ter em conta outros conhecimentos e realidades e uma capacidade de autocrítica que tem por base a documentação, testemunhos ou discussões entre os intervenientes. O tipo de estratégias que aqui propomos para “descolonizar o conhecimento” e “descentrar a geopolítica do conhecimento” alinha-se também com a construção de historiografias e de discursos emancipatórios alternativos, ou “subalternos”, a partir da identificação de formas e de narrativas nativas de resistência e de oposição à dominação colonial ou ao capitalismo global (Santos 2008). Por outras palavras, aquilo que reclamam os teóricos pós-coloniais é um “diálogo hermenêutico” (Chakrabarty, 2000; Santos, 2004) entre os diversos saberes para que a (suposta) incompletude de qualquer cultura ou conhecimento seja sanada, mas também para que se busquem novos sentidos na leitura das realidades.

Rumo ao cume da montanha

Neste segundo ponto pretendemos explicitar de que formas estão a ter lugar a valorização da diversidade dos saberes, incentivada a criatividade do pensamento e compreendidos os modos de ser e estar no mundo dos próprios estudantes em formação no curso de FPEP. Tal como inscrito na introdução, o presente texto pretende dar conta de como as orientações contidas no plano estratégico do recentemente criado Departamento de Formação de Professores do Ensino Pré-escolar, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL -, estão relacionadas com os princípios dos processos decolonialidade ou pós-colonialidade.

De acordo com a bibliografia que vai sendo produzida sobre a temática da colonialidade ou sobre as formas como a educação escolar e a universidade podem ser consideradas colonizadas, entende-se como necessário um exercício de decolonizar os discursos e as práticas educativas no ensino superior de Timor-Leste. Assim, a exposição daquilo que se considera ser o “rumo a práticas de formação de professores decolonizadas” no Curso de FPEP será realizada brevemente tendo como referência o panorama internacional e nacional: quando se reflete sobre as práticas dos países colonizadores na história de Timor-Leste; e quando se reflete sobre o domínio do saber universitário e do habitante cidadão, em relação às restantes regiões de Timor-Leste. Assim, e de acordo com Maldonado Torres (2007) e Aníbal Quijano (2007), são três as dimensões sobre as quais recai o processo de colonização e é a partir destes construtos teóricos que se se construirá também a nossa reflexão:

- (i) “colonialidade do poder” - implica a existência de uma hierarquia, a qual tem o seu radical na destruição dos valores das comunidades;
- (ii) A “colonialidade do saber” - aponta a imposição de uma perspectiva hegemónica do conhecimento;
- (iii) A “colonialidade do ser” - classifica e divide os humanos em categorias binárias, tal como primitivo/civilizado.

Assim, relativamente à (i) “colonialidade do poder” (Torres, 2007, Quijano, 2007), a desconstrução de hierarquias que se entende estar a ter lugar, tem na sua base aquilo que é referido pelo artigo n.º 5 da Lei de Bases da Educação da República Democrática de Timor-Leste, onde estão plasmados os *objetivos fundamentais da educação*, nomeadamente: *descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as ações educativas, de modo a adaptá-las localmente e a permitir a participação das populações*. Pois, sendo este um dos documentos que fundamentam as atividades desenvolvidas no Curso de FPEP, este objetivo em particular é tido em especial atenção, pois nele se destaca a importância de se

(re)construírem os currículos de formas dialógicas, horizontalizadas e contextualizadas (Barbosa, Cassiani, Paulino, 2019). O retorno ao conceito de comunidade como agregador central na vida social dos indivíduos faz parte de olhar para as práticas sociais e culturais das sociedades marginalizadas, ou dos grupos minoritários no interior da própria sociedade, que não implica a exclusão das experiências e saberes da vida coletiva, nomeadamente no que respeita às práticas familiares, ao trabalho ou à participação cívica. Tal como exposto no primeiro ponto, reforçamos, na contemporaneidade é cada vez mais reforçada a ideia de que não são apenas os “países ricos” que têm algo a oferecer aos “países pobres” ou países “em desenvolvimento”, tendo aqueles também muito a aprender: são aprendizagens mútuas de onde surgem propostas criativas e inovadoras que respondem inclusivamente a muitos dos problemas criados pelo capitalismo, cujos efeitos estão a ser intensamente sentidos pelos países periféricos.

Relativamente à (ii) “colonialidade do saber” (Torres, 2007, Quijano, 2007), a qual aponta a imposição de uma perspetiva hegemónica do conhecimento, a implementação do currículo do Curso FPEP de uma forma decolonizada, pressupõe que uma educação pré-escolar de qualidade contribui para uma formação sólida na Infância, para o respeito pelos Direitos da Criança universalmente aceites e, sobretudo, para a valorização dos saberes das crianças, famílias e comunidades de pertença (das crianças e dos estudantes). No entanto, estes objetivos não surgem apenas da transposição dos documentos portugueses, estando também alicerçados nas Diretrizes do Currículo Nacional de do Ensino Pré-escolar de Timor-Leste (METL, 2012):

- a) Ligação estreita com a cultura e modo de vidas locais;
- b) Desenvolvimento pleno da criança através de atividades lúdicas;
- c) Valorização da individualidade da criança;
- d) Garantia da participação plena da criança;
- e) Relação de proximidade com a família e a comunidade

O saber, ou aquilo que é suposto ser sabido pelos estudantes, encontra-se materializado nas unidades curriculares propostas. No Curso de FPEP as Unidades curriculares de conteúdo institucional continuam a ter um lugar fundacional na formação social, cultural, estética e espiritual dos futuros professores do ensino pré-escolar durante os quatro anos da licenciatura, tais como: Língua Tétum, Educação Cívica, Ética e Moral e História, Sociedade e Cultura. Aquelas apontadas como Unidades curriculares de base, para além de espelharem as recentes perspetivas sociológicas, sociopolíticas, psicossociais e judiciais sobre a infância a infância e o desenvolvimento da criança, avançam com conteúdos programáticos que privilegiam o conhecimento sobre os constrangimentos e as potencialidades

do próprio contexto sociocultural dos estudantes timorenses, tal como acontece com as disciplinas de: Saúde Infantil, Tecnologias da Informação e Comunicação, Iniciação ao Conhecimento do Mundo, Pedagogia e Didática da Educação Inclusiva, Pedagogia da Língua Materna e Não Materna, Política Linguística e Sociologia da Infância e da Educação, por exemplo. As Unidades curriculares de especialização, tais como a Educação e a Didática no domínio das expressões visual, dramática, musical e educação física são aquelas nas quais está especialmente vertida a cultura timorense. Pois, a origem diversa dos estudantes do Curso de FPEP, provenientes de todas as regiões do país, dá o mote para a (re)construção de conteúdos a partir das diversas realidades sociais e culturais dos docentes e dos estudantes timorenses: trabalhos manuais, culinária, artes plásticas, músicas, danças, canções, mitos, histórias, entre outros. As Unidades Curriculares de profissionalização permitirão, por sua vez, que os conhecimentos teóricos apreendidos possam ser amplamente testados e verificados na prática pedagógica com as crianças e os adultos reais das comunidades de pertença destes estudantes, nomeadamente através das atividades de estágio e da realização de pesquisas no âmbito da monografia da licenciatura. Ou seja, os conhecimentos adquiridos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças devem proporcionar aos estudantes a proximidade suficiente com as realidades socioculturais que eles conhecem, assim como o suporte necessário para promover a sua autonomia pedagógica no desenvolvimento das suas práticas no contexto das comunidades de pertença.

A pretensão dos estudos ao nível da licenciatura em formação de professores do ensino pré-escolar é a de valorizar profissionais capazes de uma atitude investigativa e reflexiva partindo de situações concretas da prática educativa e tendo em conta o seu contexto sociocultural de imersão. No âmbito desta diversidade, a proveniência linguística dos estudantes da licenciatura em FPEP é inevitavelmente alvo de reflexão. Lembramos aqui que a língua portuguesa é uma das línguas oficiais de Timor-Leste e funciona como língua de ensino, mas é uma língua não materna e disputa o seu lugar num caldeamento de línguas maternas. Ou seja, torna-se necessário efetivar com os estudantes exercícios críticos reveladores dos princípios elitistas e seletivos do próprio sistema educativo, pois na opinião de autores como Silva (2014) e Paulino (2018) o regime colonial influenciou o sistema de educação timorense e o elitismo que surgiu como uma das heranças coloniais portuguesas.

Na exposição da nossa posição quanto à (iii) “colonialidade do ser” – segundo a qual os humanos são classificados e divididos em categorias binárias, tal como primitivo/civilizado, poderemos citar o trabalho de Tomaz Barbosa, Suzani Cassiani e Vicente Paulino (2019) relativamente às reformas curriculares que vão tendo lugar no seio da educação pública timorense. Estes autores destacam, por

exemplo, que a falta de participação dos professores timorenses nos processos de reestruturação torna impossível problematizar as interpretações e os limites da configuração desses documentos curriculares e

“(...) questionam: como reestruturar um currículo nacional sem a participação efetiva dos professores timorenses? Como os professores que atuam no contexto da prática das escolas do ESG poderiam transformar a modalidade da ação, sem ao menos participarem dessa construção (...)? Quais os impactos dessa implementação, que levou em conta apenas um grupo de professores de Díli?” (Barbosa & Cassiani in Tomaz Barbosa, Suzani Cassiani & Vicente Paulino, 2019: 41).

Na mesma medida em que o eurocentrismo advoga o pensamento do “outro” como ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado e influi enormemente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições acadêmicas, sobretudo ocidentais, é nossa intenção que seja eliminada esta interdição simbólica, permitindo pensar a partir das ideias, representações, práticas e ações sociais dos docentes e estudantes timorenses e da própria comunidade acadêmica na qual se situam espacial e temporalmente. Por outro lado, também no interior do país de Timor-Leste, tendo como referência as suas diversas regiões, se deve levar a cabo uma reflexão sobre as formas como a Universidade, a cidade e os saberes dos seus habitantes cosmopolitas se vão sobrepondo forçosamente às regiões e aos saberes das pessoas que vivem em meios rurais.

Em suma, aquilo que se pretende é possibilitar aos estudantes o acesso a uma formação que respeita e valoriza a diversidade e a heterogeneidade das características das crianças e necessidades das famílias timorenses, algo que se faz, em primeiro lugar, junto aos próprios estudantes do CFPEP. Como exemplo deste princípio pode citar-se a realização do I Seminário Internacional do Curso de Formação de Professores do Ensino Pré-Escolar, designado “Quem é a Criança – Sé mak labarik?”. Pois, no espaço de realização deste Seminário esteve patente uma exposição denominada: “Mural dos Estudantes do CFPEP”, exibindo trabalhos individuais dos estudantes realizados no âmbito da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação na Infância (TIC), os quais espelham a sua identidade e falam-nos sobre a arte e a cultura timorense de cada um dos municípios dos quais estes estudantes são provenientes. Fizeram também parte da programação vários momentos culturais, musicais e lúdicos escolhidos e dinamizados inteiramente pelos estudantes do Curso de FPEP: Hino Nacional, Marcha da UNTL, Dança “Babadok”, Dança “Suru Boek”, Dança “Ba ne’ebé Nonoi”, Música “Por ti Timor”, Dança “Luhu”, Momento Musical “Rai Díli Rai Sidade” e Dança “Kakehe”. Foi desta forma que, do nosso ponto de vista, se enriqueceu a reflexão pública entre atores

nacionais e internacionais, governantes, responsáveis políticos, representantes das academias envolvidas no Projeto de Cooperação UNTL-UMinho 2019-2022, representantes dos diversos departamentos da FEAH-UNTL; docentes e alunos de todos os departamentos da UNTL; centros de investigação e de conhecimento; ONG e Agências Internacionais de cooperação; sociedade civil; assim como os demais interessados sobre a Infância e a formação de professores do Ensino Pré-Escolar em Timor-Leste.

Reflexões finais

O propósito deste texto é o de fazer luz sobre a forma como a implementação do currículo e a orientação da prática pedagógica dos docentes do recentemente criado Departamento de Formação de Professores do Ensino Pré-escolar, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, estão relacionadas com processos decolonialidade ou pós-colonialidade.

Fazendo uma breve situação teórica e o esclarecimento de alguns conceitos teóricos relativos aos estudos pós-coloniais numa primeira parte, fomos convidados a fazer o caminho “Do sopé ao cume da montanha: rumo a práticas de formação de professores decolonizadas”. Ora, sendo a base da montanha indissociável do seu cume, alerta-se para a natureza estruturante de ambos os momentos descritos na realização deste desígnio que é a decolonização das práticas na formação de professores.

Do exposto, pode dizer-se então que a formação de professores do ensino pré-escolar na UNTL surge como um espaço onde é valorizada a diversidade sociocultural dos saberes, incentivada a criatividade do pensamento e compreendidos os modos de ser e estar no mundo. Este processo de decolonização efetiva-se, num primeiro momento, junto dos próprios docentes e estudantes em formação, para que seguidamente sejam eles próprios a criar este espaço junto das crianças, seus alunos, e das suas famílias. Isto significa que outros modelos de educação são possíveis e devem ser fortalecidos e ampliados em prol de uma educação superior que respeita a realidade de países periféricos e dignifica a identidade e cultura de todas as gerações envolvidas.

Percebemos então que o próprio currículo destinado ao primeiro Curso de Formação de Professores do Ensino Pré-Escolar da FEAH-UNTL não se apresenta como um produto final pronto a aplicar, mas que se consubstancia num processo contínuo. Ou seja, é nas suas diferentes fases de implementação que ele se vai confrontando e conformando com a realidade do contexto económico, social e cultural do país, mas sobretudo entrando em diálogo com as diversas origens e representações sociais e culturais dos estudantes da licenciatura em FPEP, assim

como com as suas famílias e comunidades. Só desta forma poderá afirmar-se o compromisso ético, político e epistemológico do currículo com o contexto, ou a sua decolonização, assim como se poderá estar a contribuir para a transformação da realidade pelos próprios atores sociais.

Referências bibliográficas

- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11, 89-117. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Barbosa A., Cassiani, S. Paulino, V. (2019). A Implementação do currículo do ensino secundário geral em timor-leste: desafios e possibilidades. *Perspectivas Educativas. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima*. Vol. 8, n.º 1, 39-59.
- Barreto, E. (2015). Formação de Professores da Educação Pré-Escolar do Distrito de Dili (Monografia de Licenciatura). Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico FEAH – UNTL, Díli, Timor-Leste.
- Bhabha, H. (1990) (Org.). *Narrating the Nation*. Londres: Routledge.
- Cabecinhas, R. (2008). Racismo e Xenofobia – a actualidade de uma velha questão. *Comunicação e Cidadania*, 2:165-182. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9639/1/Cabecinhas_Co_municationCidadania_2008_vol2.pdf
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Constituição da República Democrática de Timor-Leste 20 de Maio de 2012. Díli: República Democrática de Timor-Leste.
- Cunha F. S. R. (2017). A Pesquisa na Formação Inicial de Professores de Ciências no Timor-Leste: Contribuições do grupo de estudos sobre ensino de ciências e tecnologia (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Dec. Lei n.º 3/2015, de 14 de janeiro. Aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar. Díli: República Democrática de Timor-Leste.
- Dec. Lei nº 3/2018, de 14 de março. Primeira Alteração ao Dec. Lei N.º 3/2015. Díli: República Democrática de Timor-Leste.
- Lei n.º 14 de 2008, de 29 de outubro. Lei de Bases da Educação, Série 1 n.º 40. Díli: República Democrática de Timor-Leste.
- Lei n.º 6/2013, 3 de maio de 2013. Lei Orgânica do Ministério da Educação. Díli: República Democrática de Timor-Leste.

- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias Locais/ Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG.
- Ministério da Educação de Timor-Leste (2012). Um Referencial para as Políticas de Educação Pré-Escolar - Tecendo um TAIS para a Educação de Infância em Timor-Leste. Díli: Ministério da Educação de Timor Leste/UNICEF.
- Mudimbe, V. (1994). *The Idea of Africa*. Indiana: Indiana University Press.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social'. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (94-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Sanches, M. (Org.) (2005). *Deslocalizar a Europa – Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós- Colonialidade*. Lisboa: Cotovia.
- Santos, B. S. (2008). Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro. Travessias. *Revista de Ciências Sociais e Humanas em língua portuguesa*. N.º 6/7, 15-36. Disponível em: <file:///C:/Users/IE/Downloads/Do%20pos-moderno%20ao%20pos-colonial.pdf> .
- Silva, A. B da. (2014). Pequena e Complexo: Os desafios da educação timoriana. *Revista Veritas*, Díli: UPDC-PPGP, Vol. 2, n.º 3, 79-82.
- Silva, A. B. da (2016). Educação Timoriana: uma proposta alternativa. In Vicente Paulino & Alessandro Tomaz Barbosa (Orgs.) *Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento, Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20166218-Lingua-ciencia-e-formacao-de-professores-em-timor-leste-vice-paulino-alessandro-tomaz-barbosa-organizacao.html> .
- Spivack, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press.
- Wallerstein, I. (1997). Eurocentrism and its Avatars: The Dilemmas of Social Science. *New Left Review*, 226:93-107.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Wolf, E. (1983). *Europe and the People Without History*. Berkeley: University of California Press.

DECOLONIALIDADE E EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO POPULAR TIMORIANA¹

Samuel Penteado Urban²

Irlan von Linsingen³

Introdução

Num longo processo histórico (1512 a 1975), iniciado no período das grandes navegações, Timor-Leste foi mantido como colônia portuguesa. Após ter conquistado a independência em 28 de novembro de 1975, por meio da associação política Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), o país foi invadido pelos indonésios em 7 de dezembro do mesmo ano, permanecendo sob seu domínio até o ano de 1999, quando por meio de guerra de guerrilha os timorenses expulsam os invasores. De 1999 a 2002, o país esteve sob administração provisória da Organização das Nações Unidas (ONU) até a conquista da restauração da independência ocorrida em 2002.

Num primeiro momento, Portugal não estabelece com o Timor uma relação de exploração, sendo que apenas após 1515 se inicia a exploração do sândalo. Nesse período, segundo Silva (2011, p. 04), missionários católicos da Ordem de S. Domingos foram enviados a Timor com o intuito de promover a civilização dos povos menos desenvolvidos. De certa forma, o caso de Timor assemelha-se ao acontecido no Brasil, sendo que o processo de “colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra “descoberta”, uma nova civilização. Interessava-lhes, em um primeiro momento, a exploração comercial da terra”. (FREIRE, 1967, p. 67).

¹ Uma versão anterior desse texto foi publicada em Monteiro et. al. Decolonialidades na Educação em Ciências (2019).

² Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus avançado de Patu e membro da Anistia Internacional Natal. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis/SC

Deste modo, de acordo com Silva (2012), entende-se que Portugal não deixou de lado a questão educacional em Timor por falta de interesse, mas sim, proporcionou essa situação de grande analfabetismo no país como forma de garantir seus interesses coloniais, lembrando que as políticas educacionais, como o próprio nome já diz, são atos políticos e, assim, são proporcionados por um ou mais agentes com algum propósito⁴.

Neste caso, uma política educacional que não esteve voltada para a alfabetização da população promoveu, de forma planejada ou não, o estabelecimento de relações de poder pautados pela submissão dos timorenses. Em outras palavras, pode-se entender que Portugal teria mantido a situação de analfabetismo no país, pois esta condição de subalternidade dos timorenses era favorável aos seus interesses coloniais. Até porque, “não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre as ‘sociedades imperiais’ e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe” (FREIRE, 1977, p. 16).

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

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

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

Como forma de impulsionar o ensino da língua portuguesa, na década de 1970 houve um salto no que se refere ao número de escolas primárias, chegando a

⁴ Isso não quer dizer que os timorenses não questionassem este estado de coisas, pelo contrário. A independência de Timor em 1975 e depois a restauração da mesma em 2002, foi fruto de uma organização e resultado de processos educativos internos ligados a FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente).

456 e havendo, assim, 60 mil estudantes nestas escolas. Porém, o índice de analfabetismo beirava os 90% da população (CUNHA, 2001, p. 116).

Prosseguindo o desenrolar cronológico, Timor proclama sua independência unilateral em 28 de novembro de 1975, através da Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente – FRETILIN, estabelecendo então, a República Democrática de Timor-Leste (RDTL)⁵. Dias depois, esse processo de independência é interrompido pelos indonésios que invadem o país em 7 de dezembro de 1975, apoiados pelos EUA e Austrália no contexto de Guerra Fria, no sentido de um “despotismo descentralizado” (SANTOS, 2009). Isto é, os Estados Unidos da América do Norte (principal agente) realiza de forma indireta a invasão em Timor, utilizando-se de representantes regionais geograficamente próximos a Timor-Leste, sendo denominado por Harvey (2010) como “hegemons regionais”. Estes, representados por Indonésia e Austrália.

Desde então, é quase imediata a proibição do uso da língua portuguesa no ensino timorense, dando-se início ao uso da língua indonésia⁶. De acordo com Silva (2011a, p. 10), “todas as posições administrativas, técnicas e profissionais eram ocupadas pelos indonésios: 20% dos professores primários e 90% dos professores secundários que lecionavam nas escolas não eram timorenses.”

O ensino, de modo geral, foi sempre marcado por uma imposição linguística, pela memorização e descontextualizado, no qual eram trabalhados conteúdos advindos de Portugal, num primeiro momento, e depois advindos da Indonésia. (ACÁCIO, 2006; GUNN, 2007).

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

O contexto educacional atual de Timor-Leste resulta desse processo histórico, do qual se destacam como principais agentes: Portugal, no período das grandes navegações e do imperialismo; Indonésia, no período da Guerra Fria, momento em que os Estados Unidos da América do Norte e a Austrália possuem relevantes papéis, o primeiro fornecendo armamentos e o segundo com o interesse no petróleo presente no mar do sul de Timor.

Esse processo histórico de invasões, que resultou nas várias formas de imposição citadas acima (sobretudo pedagógica e linguística) objetivando a

⁵ Esta se manteve mesmo com a invasão indonésia.

⁶ Destaca-se que um importante ator da difusão da Língua Portuguesa no Timor-Leste foi a Igreja Católica. Esta que respondia ao Vaticano e não a Jacarta. A ilustração desse contexto, pode ser vista no episódio ocorrido em 1983, em pleno regime indonésio, quando a Escola Portuguesa localizada em Díli foi reaberta oferecendo cursos na Língua Portuguesa, fora do currículo nacional proposto pelos indonésios. (GUNN, 2007, p. 51)

exploração territorial timorense, refere-se ao paradigma da apropriação/violência, para o qual “apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2009, p. 29). Assim, essa violência não apenas física, mas também cultural e humana caracterizam a colonialidade do saber/poder/ser/viver (CASTRO-GÓMEZ, GROSFOGUEL, 2007; WALSH, 2007, 2013). A maior manifestação da violência física em Timor-Leste foi o massacre de 1/3 da população leste timorense, sobretudo em função da apropriação do petróleo e das terras de Timor.

Neste artigo nos interessa aprofundar alguns aspectos da educação popular no Timor-Leste no contexto da resistência contra os invasores indonésios, com destaque para as escolas populares de saúde, a partir das perspectivas das epistemologias do sul e os efeitos de colonialidade. De forma mais detalhada, na primeira seção são realizados alguns apontamentos acerca da educação popular e as principais influências externas e internas ao Timor-Leste; em seguida, tratamos de externalizar as escolas populares de saúde, desde uma perspectiva decolonial e das epistemologias do sul.

As duas seções do texto compõem um estudo historiográfico que tem como dados fontes distintas - dados provenientes da literatura e dados empíricos oriundos de entrevistas⁷.

Os resultados apresentados decorrem da experiência de 18 meses realizada junto ao Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP)⁸, que tem como foco principal a formação inicial e continuada de professores, atuando “como país cooperante em ações de formação de professores – com a integração entre ensino, pesquisa e extensão no território timorense.” (PEREIRA; NETO; CASSIANI, 2015, p. 205).

Por meio de pesquisa qualitativa, foi realizado levantamento e aprofundamento teórico em temas como história da educação em Timor-Leste, Educação Popular em Timor-Leste, Epistemologias do Sul e Estudos Decoloniais. Para complementar o pouco material bibliográfico referente ao tema abordado, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas na língua Tétum (língua oficial de Timor-Leste juntamente com o Português) com o Professor Dr. Antero Benedito da Silva⁹ e com o Sr. Alberto Martins Guterres¹⁰, presidente do principal movimento social do campo de Timor-Leste denominado União dos Agricultores de Ermera (UNAER).

⁷ Realizadas na língua Tétum – oficial em Timor-Leste ao lado da língua portuguesa.

⁸ Cooperação educacional brasileira no Timor-Leste.

⁹ Foi liderança da juventude estudantil durante a resistência timorense contra os invasores indonésios e atualmente é Professor da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

¹⁰ Foi guerrilheiro durante a resistência timorense contra os invasores indonésios.

Apontamentos históricos acerca da Educação Popular

A partir de entrevistas realizadas e da bibliografia analisada, pôde-se constatar que as lutas em Timor-Leste, desde o período da colonização portuguesa até os dias atuais, basicamente se concentram na busca pelo direito a terra, pela alfabetização associada a um processo de conscientização política¹¹ e pela conquista/restauração da independência.

Em cada período histórico ou, como destaca Freire (1997), em cada unidade epocal¹², uma luta se sobrepõe à outra, em função das necessidades prioritárias do momento. Desta forma, no período que antecede 1975, a luta primordial dos timorenses foi pela conquista da independência. Tal luta englobava, ainda, as lutas pelo acesso a terra e pela alfabetização, já que nesse período, em especial no distrito de Ermera, a Sociedade Agrícola Pátria e Trabalho (SAPT)¹³ utilizava as terras para cultivo do café, fazendo com que os timorenses trabalhassem num regime de quase escravidão no lugar em que outrora foram donos.

No período indonésio, a luta primordial era para que a República Democrática de Timor-Leste (RDTL) restaurasse sua independência. Assim, tanto as lutas pela terra quanto contra o analfabetismo estiveram internalizadas com foco na conquista da independência. Destaca-se o papel da empresa *P. T. Demok Hernandez International* como responsável pelo monopólio da terra durante o regime indonésio, pois explorava a situação economicamente através da produção cafeeira, fazendo dos timorenses seus funcionários nos mesmos moldes da SAPT.

Com relação à Educação, diferentemente do período de colonização portuguesa, houve uma extensa política educacional, porém, esta encontrava-se ligada a um processo em que se priorizava uma educação “bancária” (FREIRE, 1997) e integracionista, o que caracteriza fortemente a intensão de subjugar culturalmente, buscando construir a não existência da diversidade cultural timorense. Em todo esse processo histórico, nos períodos português e indonésio,

¹¹ “O termo “conscientização” derivado de Paulo Freire, foi usado por FRETILIN para descrever seu “trabalho de base e campanha de alfabetização.” (SILVA, 2011, p. 8, tradução nossa).

¹² Freire (1997) destaca unidade epocal e subunidade epocal. A primeira refere-se a momentos históricos mais gerais: na época das grandes navegações, Timor se tornou colônia portuguesa. Em seguida, num contexto de Guerra Fria, a Indonésia invade a RDTL com apoio do lado capitalista da guerra (E.U.A.). Por fim, após a restauração da independência, que é precedida pelo fim da Guerra Fria, Timor é inserido num contexto de capitalismo neoliberal. As subunidades aqui podem ser entendidas como questões locais que, apesar de suas diferenças, possuem um mesmo objetivo em sua totalidade (independência do país).

¹³ Empresa portuguesa responsável pela exploração do café em Timor-Leste e pelo início do processo de concentração de terras nas mãos de estrangeiros.

os efeitos de colonialidade emergem de maneira intensiva, tanto na forma quanto no conteúdo educacional¹⁴.

Com relação à unidade epocal na qual o Timor estava inserido, associado a um contexto de lutas pela libertação nacional, o professor Antero afirma que a “Educação Popular em Timor tem várias dimensões, vários teóricos, vários fundamentos de teoria” (SILVA, 2015). Essas dimensões da Educação Popular permeiam desde a campanha de alfabetização realizada pela FRETILIN, até a produção de medicamentos ligada à formação de pessoas para lutarem na guerrilha como paramédicos. (SILVA, 2015). De forma geral, “O termo ‘educação popular’ descreve o programa de educação alternativo da FRETILIN realizado entre 1974 e 1999.” (SILVA, 2011, p. 3, tradução nossa).

Segundo Silva (2014, p. 40, tradução nossa), tais influências estão permeadas pela “teoria de classe de Karl Marx: camponês contra latifundiário [...]; classe burguesa e classe do proletariado no sistema capitalista; e colonizado contra colonistas no sistema colonial.” Especificamente foram utilizados alguns pensadores marxistas no desenvolvimento do pensamento timorense em relação à Educação, sendo Paulo Freire, Amílcar Cabral e Mao Tsé-Tung os principais (SILVA, 2015). Assim, pode-se dizer que se trabalhava em frentes distintas neste processo de Educação Popular. Em um primeiro momento, foi realizada a campanha de alfabetização que englobava pressupostos teóricos ligados a um ensino de conscientização política. Em um segundo momento, foi criada a própria escola de formação política, que partia dos mesmos pressupostos, mas tinha como público-alvo lideranças da FRETILIN, militares e alguns jovens já alfabetizados, incluindo aqui, as escolas populares de saúde.

O pensamento de Paulo Freire deu grande suporte à campanha de alfabetização realizada pela FRETILIN, englobando um trabalho de base que se utilizava de práticas culturais do povo, juntamente com o uso de temas geradores¹⁵, visando a uma educação direcionada para a emancipação que, no caso de Timor, se concretizaria através da libertação nacional contra Portugal, em um primeiro momento e, posteriormente, contra o regime indonésio. Dessa forma, segundo o Programa Político da FRETILIN de 1974, “para constituirmos um Timor verdadeiramente livre e independente, é necessário que todos, homens, mulheres, velhos, jovens, crianças, todos saibam ler e escrever.” (FRETILIN, 1974, p. 19).

¹⁴ A língua portuguesa no Timor está em formação e, portanto, possui características próprias. (RAMOS et. al., 2015)

¹⁵ Tema Gerador surge como a própria compreensão coletiva do educando ligada a sua realidade, questionando-a como determinante do atual estágio do capitalismo. Para realização na prática, o Tema Gerador requer um processo de investigação, denominado como *investigação temática*. Nesse processo, ocorrem levantamentos de “situações-limite”, a partir das contradições presentes nas falas, resultando num processo educativo baseado em problemas que atendam as reais necessidades dos educandos e da comunidade de forma geral. (FREIRE, 1997).

A influência de Mao Tsé-Tung se deu com o trabalho de base realizado pela FRETILIN com apoio da União dos Estudantes de Timores (UNETIM). Esse trabalho ocorreu nas bases de apoio que lutavam pela independência e, logo depois, na resistência contra a invasão indonésia. Nessas escolas, localizadas próximas às aldeias, encontravam-se integrantes das Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste (FALINTIL) e a população civil, em geral, incluindo os trabalhadores e trabalhadoras da agricultura¹⁶ e suas famílias.

Nesse trabalho de base, houve também a influência de Amílcar Cabral através do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), aprendido em Portugal quando os estudantes da Casa dos Timores tiveram contato com integrantes desse partido político africano (SILVA, 2014, p. 40)¹⁷ e com a obra de Cabral intitulada *Pedagogy of the Liberation Struggle* (*Pedagogia da Luta de Libertação*). Dessa forma, as bases de apoio em Timor foram influenciadas por Mao Tse-Tung e Amílcar Cabral. Assim, considerando a Educação como uma arma política (SILVA, 2011), a influência de Cabral veio no sentido de

[...] uma educação mais política, [...] [sendo] a dos esclarecimentos, mistura de uma propaganda política¹⁸ e literacia política sobre conceitos e teorias principais, por exemplo, as teorias revolucionárias marxistas, Teoria de Mao Tsé-Tung e Amílcar Cabral em África.

Cabe ressaltar que dentre as práticas realizadas pelo PAIGC¹⁹, almejou-se um desenvolvimento da agricultura, da saúde e da luta contra o analfabetismo. (SILVA, 2011, p. 84, tradução nossa). O mesmo ocorreu em Timor, com suas peculiaridades inerentes à educação timorense ligada à libertação nacional, denominada como Pedagogia Maubere, que entendemos poder ser caracterizada como uma pedagogia decolonial que agrega elementos diversos, tais como a teoria freireana e os conhecimentos da luta de guerrilha e das culturas locais.

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

¹⁶ Utilizamos o termo “agricultura” porque o sentido de “rural e urbano” é diferente no Brasil e em Timor, exigindo aprofundamentos sobre essa relação.

¹⁷ “De acordo com Abílio Araújo, foi através do MRRP que os alunos da Casa dos Timores aprenderam sobre Amílcar Cabral do PAIGC e sobre os movimentos anti-coloniais na África.” (SILVA, 2011, p. 60, tradução nossa)

¹⁸ No material pesquisado não foi encontrada informação sobre o processo de difusão da propaganda política com o povo.

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

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

Nessa educação baseada na prática, os estudantes foram sujeitos primordiais para que esse processo de Educação Popular pudesse acontecer. Assim, destaca-se uma educação política intimamente ligada com a formação de uma consciência política “para além de um limite mínimo que é a consciência das suas necessidades” (CABRAL, s/d, p. 84). Desse modo, a Educação Popular timorense, embasada nos pressupostos teóricos destacados anteriormente, resultou de uma série de influências teóricas distintas com o intuito de criar uma educação contextualizada a Timor, sendo denominada como Pedagogia Maubere (SILVA, 2011; 2012; 2014).

Em todo esse contexto histórico de educação popular, destaca-se a dialeticidade existente entre pensamento abissal e pensamento pós-abissal. O primeiro refere-se ao pensamento advindo de uma cultura ocidental, colonial, que se coloca como saber superior, isto é, o universo existente, os civilizados, que foi imposto pelos invasores. Já o segundo, diz respeito a uma “ecologia de saberes”, buscando a superação da hierarquia de saberes, sendo que determinado conhecimento pode ser válido para determinada sociedade, mas não para outra. Assim como para todo o mundo colonizado, o pensamento abissal no contexto colonial timorense se materializa em apropriação/violência. Sob essa perspectiva, as sociedades metropolitanas - Portugal, Indonésia, Austrália e E.U.A. teriam uma justificativa moral para realizar exploração econômica do território de Timor, pelo uso da força, imposição das línguas, culturas e pedagogias, com o objetivo de favorecer a apropriação do petróleo, da produção de café, do turismo, além da própria anexação espaço-territorial.

Em contrapartida, no contexto da luta de resistência contra os invasores indonésios, em especial de 1975 a 1999, foram formadas escolas de educação popular que, na perspectiva do pensamento pós-abissal (SANTOS, 2009), podem ser caracterizadas como praticando uma “ecologia de saberes”. Em outras palavras, o pós-abissal se caracteriza como contra hegemônico, o que não está incluído no pensamento ocidental. Como visa à horizontalidade entre os saberes (ecologia de saberes) insere-se em uma perspectiva decolonial. Considera-se como válidos aqueles conhecimentos/saberes que suprem as necessidades de determinada sociedade para determinada situação, como foi o caso da utilização da ciência moderna em consonância com saberes tradicionais de timorenses

sobre plantas locais para a obtenção de medicamentos e sequente formação de paramédicos para auxiliarem na guerrilha. Nas palavras de Santos (2010, p. 49), essas práticas advêm da “riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis.”

As escolas populares de saúde

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

Uma das principais bases da resistência em Timor encontrava-se no monte Matebian e, em consequência da guerra e dos problemas de saúde acumulados durante anos, o governo da RDTL construiu três centros de saúde e educação em Baguia (subdistrito de Baucau próximo ao Matebian): Centro de Saúde em Samalari, onde foram produzidos comprimidos e fornecidos serviços de saúde; Centro de Saúde na aldeia Bibela, com produção de comprimidos e realização de serviços de saúde e um terceiro, talvez o mais importante, o Centro de Produção de Medicamentos em Kaisae-Hoo. Este último foi criado por Manuel Gama, que construiu depois outro ramo desse centro em Uato-Lari, em meados de 1977. (SILVA, 2011, p. 215-216). Nesses três centros de saúde eram realizadas pesquisas médicas e produção de medicamentos. Eis o que registra Silva (2011, p. 216):

[...] com base em suas próprias experiências, [...] para experimentar e ter sucesso. Eles eram, portanto, centros de educação popular e de aprendizagem, fazendo uma contribuição única para a luta de libertação nacional contra a ocupação indonésia, e além.” (tradução nossa).

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

Essa prática, portanto, seria a forma de validação desse conhecimento, como um dos meios para conquista da restauração da independência. Nesse sentido, o pensamento pós-abissal a que nos referimos nesse artigo, remete também para um “pragmatismo epistemológico”, originado no movimento pragmático de John Dewey, Sanders Peirce e William James, mas que apresenta

inovação importante em relação ao pragmatismo clássico, sobretudo por questionar o *status quo* (NUNES, 2009). Por incorporar conhecimentos locais, transformando conhecimentos oriundos de diferentes lugares, adaptando-os aos interesses e percepções locais, caracteriza um processo de ruptura colonial, um processo emancipatório de construção de sua própria identidade.

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

As características decoloniais desse processo, no sentido de transformação dos conhecimentos e práticas em perspectiva emancipatória, construídas na luta de libertação, e que foi utilizado nas escolas populares de saúde aqui apresentadas, caracteriza-se por uma

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

Partindo dessa perspectiva de diversidade epistêmica e do pragmatismo (questionador) e a sua associação às experiências dos oprimidos no contexto em que vivem (NUNES, 2009), é que se pode compreender a validade da união existente entre saberes locais sobre plantas medicinais e saberes da ciência moderna, transformando-os, a si e seus produtos. Tal processo remete para saberes novos, compreensíveis e adequados àquela cultura sendo, portanto, emancipatórios.

Nas palavras de Nunes (2009, p. 219), “as condições de produção e validação do conhecimento só poderiam ser determinadas de maneira adequada a partir de um conhecimento das próprias práticas de produção e validação de conhecimentos.” Avaliação esta, que só pôde ser realizada pelos sujeitos

envolvidos naquele contexto de resistência e que viram a necessidade da criação de escolas populares de saúde, isto é, “justificado pelo facto de as experiências de vida dos oprimidos lhes ser inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências.” (SANTOS, 2009, p. 50-51).

Nesses moldes, destacam-se os papéis de Dr. Maubere e do Dr. Lekdoe que no depoimento de Silva (2015) apresentam

[...] outro tipo de Educação Popular [que] foi através da introdução de plantas indígenas para serem medicina, FRETILIN construiu escolas populares de saúde nas bases de apoio, havendo destaque para dois nomes famosos: o Dr. Maubere, foi iliterado²⁰, mas ele conhecia bem plantas indígenas então promoveu um centro de educação no centro norte em Remexio e conseguiu educar quase 200 paramédicos para trabalhar em todo o campo das bases de apoio. Em outras partes do país, Manuel Gama (Dr. Lekdoe) foi analfabeto também. Ele foi preso em Angola em 1959 e depois voltou para Timor mais tarde em 1960 e, depois quando Indonésia invadiu esteve em Timor também. Em Angola anteriormente, ele trabalhou com um Doutor Português que fez pesquisa sobre plantas indígenas em Angola, ele aprendeu sem escrever, só vendo e praticando. Quando indonésia invadiu ele surgiu como enfermeiro e estabeleceu um centro de produção de medicina e conseguiu trabalhar até o final das bases de apoio em 1978. Ele teve muitos alunos paramédicos que trabalharam com ele. O centro funcionava em Baguia, centralizado em Baguia, mas em outras bases de apoio havia também práticas de produção de medicina com plantas indígenas. Isso pra mim foi científico e Político.

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

Pensamento este que buscou dar “credibilidade para os conhecimentos não científicos” (SANTOS, 2009, p. 48), mas sem desconsiderar o próprio conhecimento científico moderno, promovendo a “interação e interdependência entre os saberes científicos e outros saberes” (SANTOS, 2009, p. 48). Até porque, além do próprio uso da ciência moderna (medicina advinda de Portugal), houve “práticas científicas alternativas” (SANTOS, 2009, p. 48), afirmado por Silva (2015) no trecho da entrevista acima como práticas científicas e políticas.

²⁰ Analfabeto.

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

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

Assim, Silva (2011, p. 228) define este processo como *second cultural army*, pelo qual

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

Em síntese, pode-se afirmar que três influências externas ao país asiático tiveram grande papel nas escolas populares de saúde (QUADRO 1): Paulo Freire em relação a uso de práticas culturais do povo, materializados nos conhecimentos locais; Mao Tsé-Tung referente à educação realizada diretamente nas bases da sociedade timorense, sendo os civis integrantes das escolas; e por último, a influência de Amílcar Cabral acerca das escolas de saúde realizadas em contexto semelhante ao de Timor, no continente africano.

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

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

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

Fonte: Elaboração própria.

Pensando esse processo com as lentes das epistemologias do sul, observa-se aqui a presença do pensamento pós-abissal, partindo das experiências

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

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

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

Uma das “premissas da ecologia de saberes é que todos os conhecimentos têm limites internos e externos. Os internos dizem respeito aos limites das intervenções no real que permitem” (SANTOS, 2009, p. 48). Isto é, a formação de paramédicos e a produção de medicamentos - voltados àquele momento específico de resistência, naquelas localidades onde se instalaram as escolas populares em que eram utilizados conhecimentos específicos de plantas locais em adição aos conhecimentos advindos da ciência moderna (medicina) - não se aplicam a outros contextos (espaciais, temporais e situacionais), pois a validação daqueles conhecimentos foi realizada por uma parcela do povo timorense em específico, para aquele contexto e condições.

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

Considerações Finais

De forma sintética, esse ensaio busca contribuir com o desenvolvimento da educação no Timor-Leste, sobretudo no que se refere à educação popular como uma alternativa a uma educação opressora (colonial) que se deu no passado, mas que ainda se manifesta ligada a lógica do neoliberalismo.

Por meio de imposições realizadas através de invasões na República Democrática de Timor-Leste, ocorreu a difusão de um pensamento colonial abissal, por meio da apropriação/violência, representado pela língua, cultura e educação do colonizador.

Em contrapartida, partindo de um pensamento pós-abissal, ou seja, da “existência de uma pluralidade de formas de conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 45), buscou-se por meio de práticas culturais do povo, uma educação decolonial diretamente na base da sociedade timorense, com a criação de escolas populares de saúde que, como conhecimento válido para aquele contexto, mesclaram saberes locais acerca de plantas medicinais aos saberes da ciência moderna, representadas pela medicina ocidental (ecologia de saberes), produzindo novos saberes. Assim, as escolas de educação popular de Timor-Leste se inserem no movimento contra-hegemônico, de caráter decolonial, ligado a uma resistência epistemológica, que foram essenciais para a conquista da restauração da independência em 2002.

Atualmente, a Educação Popular no Timor-Leste que teve origem em 1974, está relacionada a outro contexto de lutas decoloniais. Após o processo de restauração da independência em 2002, a luta pela reforma agrária e por uma economia mais justa e alternativa, tornou-se pauta da sociedade civil do Timor-Leste, com destaque para o movimento social do campo União dos Agricultores de Ermera (UNAER) que, em parceria com o Instituto de Paz e Conflito da Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e (UNTL), idealizou e pôs em prática o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu.

Por fim, partindo de uma perspectiva crítica de educação, isto é, de que há uma relação dialética entre educação e sociedade, é preciso ter sempre presente que não há justiça social sem justiça cognitiva global. (SANTOS, 2009).

Referências

- ACÁCIO, Manuel. A última bala é a minha vitória: A história secreta da resistência timorense. Dafundo: Oficina do livro, 2006.
- CABRAL, Amílcar. Amílcar Cabral. Cabo Verde, s/d. 114 p. Disponível em <http://www.Amilcarchabral.org/livro.pdf>. Acessado em outubro 2015.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial : Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- CUNHA, João Solano C. da Cunha. A Questão do Timor-Leste: origens e evolução. Brasília: FUNAG/IRBr, 2001.

- DURAND, Frédéric. Timor-Leste: País no cruzamento da Ásia e do Pacífico. Lisboa: Lidel, 2010.
- DUSSEL, Enrique D. Filosofia da Libertação. São Paulo: Edições Loyola, 1977.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRETILIN-Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente. FRETILIN/Manual e Programa Políticos. Lisboa, CasaComum.org, 1974. Disponível em http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_130467. Acessado em 02 outubro 2015.
- GUEDES, Maria Denise, et. al. Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis : NUP/UFSC, 2015.
- GUNN, Geoffrey C. A ocupação indonésia em Timor-Leste: Lições e legados para a construção do Estado da nova nação. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. Timor-Leste por trás do palco: Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2007. p. 40-62.
- HARVEY, David. O novo imperialismo. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- MONTEIRO, Bruno A.P.; DUTRA, Débora S.A.; CASSIANI, Suzani; SÁNCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D.V.L. (Orgs). Decolonialidades na Educação em Ciências. São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019.
- NUNES, João Arriscado. O resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: CES, 2009.
- PEREIRA, Patrícia Barbosa; NETO, Francisco Fernandes Soares; CASSIANI, Suzani. Formação científica de professores em Timor-Leste: análise de uma intervenção. In: GUEDES, Maria Denise, et. al. Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis : NUP/UFSC, 2015.
- RAMOS, André Gonçalves et. al.. Práticas didáticas de professores brasileiros de língua portuguesa em Timor-Leste. In: GUEDES, Maria Denise, et. al. Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis, NUP/UFSC, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: CES, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: CES, 2009.
- SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. Timor-Leste por trás do palco: Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2007.
- SILVA, Antero Benedito da. Apêndice 01. In: URBAN, Samuel Penteado. A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história

- de resistência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2016, 204 f.
- SILVA, Antero Benedito da. Foinsa'e e Maubere: Historia Luta baUkun-Rasik-nahusi UNETIM ba DSMPPTL. Aileu: IEDKS, 2014.
- SILVA, Antero Benedito da. FRETILIN Popular Education 1973-1978 and its relevanceto Timor-Leste today. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universityof New England, 2011.
- SILVA, Antero Benedito da. Fulidaidai: Dalan Kultural ba Dezenvovementu Kooperativu. Klaak-semanal, 2008. Disponível em<http://klaak-semanal.blogspot.com.br/2008/03/fulidaidai-dalan-kultural-ba.html>. Acessado em jul. 2014.
- SILVA, Antero Benedito da. LiteracyModelofthe Maubere Pedagogy. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace andConflictStudiesInstitute), 2012.
- SILVA, Antero Benedito da. Pequena e Complexo: Os desafios da educação timoriana. Revista Veritas, Díli: UPDC-PPGP, v. 2, n. 3, p. 79-82, 2014a.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- SILVA, Suzi Alves. A Educação em Timor-Leste em seus distintos períodos históricos: Um olhar para a formação de professores. In: I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidade de Língua Portuguesa. UNINOVE. 2011a. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parcia/SOFELP/67.pdf. Acesso em: 10 Julho 2014.
- UNITED NATIONS - MDG. Joint Program: Promoting Sustainable Food and Nutrition Security in Timor-Leste. Final Report. Díli, 2011. Disponível em: http://www.mdgfund.org/sites/default/files/Signed_JP_Timor_Leste_Children_Sept09.pdf. Acesso em: jan. 2016.
- URBAN, Samuel Penteado. A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de resistência. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R.(Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

PARTE III
SOCIOEDUCATIVO, CURRÍCULO E DIDÁCTICO

CONTRIBUTOS DE ATORES SOCIOEDUCATIVOS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO EM TIMOR-LESTE¹

Filipe Couto²

Introdução

Esta apresentação relata alguns contributos de atores socioeducativos, em particular organizações da sociedade civil, para a contextualização do currículo contemporâneo do ensino primário em Timor-Leste.

Através de uma retro perspetiva histórica destaca-se o afastamento do currículo das realidades do território durante o período colonial português e durante o período de ocupação indonésia que ocorreram até ao final do século XX. Do mesmo modo, evidenciam-se os desafios existentes na área da educação após a independência de Timor-Leste, bem como a preocupação, já demonstrada em 1975, em se “timorizar” o currículo no território.

Ao se exporem os contributos dos atores socioeducativos esclarecem-se os seus interesses e as suas motivações. Aqui, reforça-se a participação motivada como condição essencial para uma participação significativa e qualificada.

Os contributos dos atores socioeducativos são expostos patenteando o discurso dos atores, recolhidos na investigação *Participação de atores e desenvolvimento socioterritorial – A construção do currículo do ensino primário em Timor-Leste*, realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Católica Portuguesa.

É apresentada uma breve análise ao discurso dos atores onde se consideram intencionalidades de contextualização do currículo, bem como de recuperação e de conservação do conhecimento endógeno. Ao analisarmos esses contributos verificamos que estão revestidos de um processo de aproximação do currículo ao território e, como tal, próximos de um processo decolonial assente na afirmação dos atores do território como protagonistas na edificação dos seus saberes.

¹ Apresentação realizada no Colóquio Internacional “Decolonialidade na educação de Timor-Leste: dilemas e perspetivas” – UNTL, Díli, 5 e 6 de fevereiro de 2020.

² Professor Convidado no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e; Doutor em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Católica Portuguesa.

1. Percursos de educação formal e de construção curricular no território de Timor-Leste

Período de colonização portuguesa (desde o século XVI até 1975)

Desde a chegada dos portugueses a Timor, no início do século XVI, até finais do século XIX, a presença portuguesa em Timor-Leste foi bastante reduzida, apenas de natureza comercial e missionária. Segundo Belo (2008), até ao final do século XVIII apenas os missionários tiveram a iniciativa de abrir escolas junto das igrejas para permitir a oportunidade de educação aos locais, durante essa época a educação privilegiava a evangelização, a língua e a cultura portuguesa.

O estabelecimento de uma estrutura administrativa com vista a gerir todo o território, assim como uma ocupação efetiva do interior iniciou-se entre 1894 e 1908. Foi a partir desse período que o governo da colónia considerou, se bem que por muitos anos de um modo retórico, a educação como um dos fatores a desenvolver em Timor. Assim, a política colonial portuguesa orientou-se por princípios e acordos internacionais, nomeadamente o tratado de Berlim e o tratado de Versalhes, em que o direito de exploração estava associado ao dever de civilização. Porém, o pouco investimento efetuado por Portugal em Timor nesse período era justificado pela pequena dimensão do território.

Em 1929 poucas escolas existiam em Timor, mas já o desajuste curricular era referido num Boletim sobre Educação, em que o articulista José Valdez (1929) citado por Marroni (2008) menciona que a instrução em Timor é um dos mais importantes problemas suscetíveis de nova abordagem e sugere um ensino diferente do adotado na metrópole. Deste modo indica, para Timor, um ensino mais técnico e prático orientado para a agricultura e para a pecuária e virado para a terra como modo de se adequar à realidade local timorense.

Até perto do fim do período colonial em Timor, cerca de 1960, o Estado Português quase nada tinha feito no domínio do ensino, “o governo Português só muito tarde se interessou em pelo ensino em Timor” (Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor [GCRET]³, 1975, p. 9).

Relativamente ao currículo utilizado, durante o período de colonização o ensino em Timor foi uma cópia do ensino metropolitano aplicado em Portugal, desajustado, portanto das realidades e das necessidades de Timor e por isso desenraizado dos estudantes com a preocupação de “portugalizar” os jovens timorenses. As escolas permaneceram afastadas da realidade e da vida dos meios em que se inseriam (GCRET, 1975, p. 9).

³ GCRET - Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor, criado no período de descolonização de Timor-Leste com o objetivo de “elaborar propostas relativas ao Ensino de Transição para Timor” (GCRET, 1975, p. 1)

Os programas não eram de apropriados a preparar os timores para serem cidadãos úteis a Timor. As crianças da 4ª classe a tinham de aprender os rios, as montanhas, as cidades, as linhas férreas de Portugal, da Guiné, de Angola, de Moçambique, da “Índia Portuguesa” e de Macau, e apenas algumas linhas do manual eram dedicadas à geografia de Timor. GCRET (1975, p. 9)

Em março de 1975, quando se preparava a saída dos portugueses de Timor, o GCRET apresentou as linhas mestras para o ensino de transição. No ensino primário uma das tarefas principais consistia em retirar do currículo e do ensino “o seu carácter colonialista, que o deturpava totalmente” inserindo no currículo atividades agrícolas, artes e ofícios, seguido de um ano de especialização de: prático agrícola, carpinteiro, costureira, serralheiro auxiliar, alfaiate, etc. O GCRET considerou também necessário a elaboração de novos manuais, em especial os de história e de geografia. (GCRET, 1975, pp.13-14).

Nesse período existiram propostas para se alfabetizarem os alunos nas línguas maternas, com a passagem para a língua portuguesa quando os alunos fossem capazes de ler e escrever na língua materna. Porém o GCRET mostrou-se ciente da existência de 32 línguas com 6 origens distintas e considerou que esta opção poderia trazer “múltiplas dificuldades e graves problemas”, considerando que este assunto carecia de maior estudo (1975, p. 14). A maior preocupação para o GCRET era que o currículo ensinado em Timor deveria ter em conta a realidade timorense.

O que o ensino em Timor precisa, fundamentalmente, é de ser timorizado. Timorizado nos conteúdos, timorizado nos métodos, timorizado nos objectivos. E para isso tem que ter em conta a realidade de Timor GCRET (1975, p. 10).

Os professores deveriam ter processos de reciclagem para darem respostas aos novos desafios e serem colocados, de preferência na sua terra natal, pois assim seria mais fácil obter-se um ensino aajorado às necessidades das populações e permitir comunicação com os alunos e comunidade, por domínio da língua local (GCRET, 1975).

Período de ocupação indonésia (de 1975 até 1999)

A instabilidade e a violência, ocorrida a partir de 1975, com a invasão e “ocupação indonésia” (Relatório da Diocese de Díli [RDD]⁴, 1980, p. 2), e a “guerra civil” (República da Indonésia [RI], 1980, p. 9) provocaram com que muitas pessoas

⁴ RDD – relatório elaborado pela diocese de Díli, “Educational Activities of the Díli Diocese”, em 1980, sobre as atividades educativas da Diocese e sobre o estado da educação em Timor-Leste durante a ocupação indonésia.

abandonassem as suas localidades, deixou de financiar a educação e não havia professores disponíveis, a maioria das escolas foi danificada ou destruída e as atividades letivas foram interrompidas, período que se estendeu até 1978.

No ano letivo 1978/1979, com o final da “guerra”, foram efetuados esforços por parte do governo indonésio, seguidos da diocese, de se iniciarem as atividades letivas. Porém, as escolas encontravam-se em más condições, muitos dos professores timorenses não tinham qualificações e viviam em condições sociais precárias, juntamente com as populações, em “centros de refugiados”. Como é referido no RDD (1980, p. 2) estava-se perante uma “situação de emergência”.

Referindo a importância da educação (RI, 1980) o governo indonésio elaborou um programa de educação intensivo para a nova província. Como primeiro passo considerou necessário reconstruir as escolas destruídas e construir novas escolas, bem como elevar a qualidade da educação através da introdução e formação de professores qualificados e da substituição do currículo considerado de caráter colonialista (p. 9).

Iniciou-se a reabilitação e a construção de escolas, no final de 1978, 36 escolas tinham sido reabilitadas pela nova administração indonésia e, em 1979, foram construídas, ou estavam em construção, 150 escolas, em 50 dos 64 subdistritos de Timor. Até 1980, para além de materiais escolares e manuais, a administração indonésia tinha já enviado para Timor 410 professores (RDD, 1980), provenientes de outras províncias indonésias, para lecionarem no ensino primário e secundário. Desses professores 181 foram enviados em 1977 da ilha indonésia de Java e, no ano letivo 1978/1979 foram enviados 229 professores qualificados da província indonésia Sulawesi Sul. Estes professores tiveram grandes dificuldades de adaptação, devido às diferenças linguísticas e culturais e à resistência dos timorenses em relação ao ensino indonésio. Porém, existia um forte empenho por parte das autoridades indonésias em desenvolver o sistema de ensino. O relatório (RDD, 1980) aponta três motivos para se verificar esse empenho: (i) as escolas e a educação desempenham um papel fundamental no processo de integração dos timorenses à República da Indonésia; (ii) a escola é um fator importante para o regresso e reinstalação dos timorenses que se refugiaram nas montanhas; (iii) a abertura de escolas e proporcionar mais e melhores condições de educação do que as oferecidas pelo portugueses é expectável para promover a credibilidade das autoridades indonésias, já que tinham prometido melhores padrões de vida para os timorenses com a anexação.

Durante o período de ocupação indonésia ocorreu um substancial alargamento no setor da educação. Em 1985 existiam escolas primárias em praticamente todos os sucos e nos inícios dos anos 90 ensino secundário em todos os distritos, permitindo prosseguir os estudos aos alunos que concluíssem o ensino primário. O número de professores timorenses do ensino primário aumentou

significativamente, em 1998 dos 6672 professores existentes no ensino primário 78% eram timorenses. Porém a qualidade de ensino era débil, a maioria dos professores apenas tinha completado a 4.ª classe e devido ao reduzido salário acumulavam outros empregos, situação que provocava bastantes ausências. O aumento quantitativo não foi acompanhado pela correspondente melhoria de qualidade, assim como na maioria das províncias da Indonésia, o ensino era de fraca qualidade (PNUD, 2002, p. 51).

Neste período o currículo era idêntico para 40 milhões de alunos, focado na construção da nação indonésia e na luta Javanesa, encontrando-se alienado da realidade timorense. O governo indonésio encarava o sistema de ensino como uma parte essencial do processo de “indonesiação” da população timorense (PNUD, 2002, p. 51). A língua de instrução era o indonésio, o estado proibia a utilização da língua portuguesa e apenas nos três primeiros anos de escolaridade os alunos eram autorizados a falar a sua língua local (UN, 2000, p. 60 e PNUD, 2002).

As direções das escolas, assim como as posições de gestão, técnicas e administrativas da área da educação eram maioritariamente ocupadas por indonésios (UN, 2003). Estas situações associadas às dificuldades económicas de algumas famílias em adquirir materiais escolares e à resistência ao currículo “estrangeiro”, desencorajavam as famílias em relação à educação.

Período de transição para a independência (de outubro de 1999 até maio de 2002)

Após o referendo realizado em 1999, em que a população de Timor-Leste votou pela sua independência, provocando desocupação apressada dos indonésios revestida de violência, estima-se que entre 80% e 90% das escolas ficaram danificadas e muitas destruídas, todos os professores indonésios saíram de Timor-Leste (UN, 2000, WB, 2003). Grande parte do mobiliário, material pedagógico e registos escolares foram roubados ou incendiados. Também, muitas das escolas construídas no período indonésio estavam em locais para onde comunidades tinham sido, obrigatoriamente, deslocadas. Após a independência muitas populações regressaram às suas localidades de origem, ficando as escolas sem potencial utilização. Outras escolas, que tinham sido construídas pelas autoridades indonésias em terrenos privados, foram reclamadas pelos anteriores proprietários dos terrenos. Estes fatores, associados às crueldades da violência existente após o referendo de 1999, contribuíram para aumentar ainda mais a já débil fragilidade do sistema educativo.

O país iniciou uma campanha de reconstrução rápida logo após a chegada das forças de paz das Nações Unidas e com um governo de transição em prática. Com a ajuda de muitos educadores timorenses dedicados e apoio técnico e financeiro da comunidade internacional, no prazo de dois curtos anos, as escolas foram sendo

reabilitadas, novos professores foram contratados, e o sistema de ensino tornou-se mais operacional. Os professores foram contratados no prazo de um ano (mais de 4000 até agosto de 2000) e o sistema de ensino ficou funcional recomeçando em outubro de 2000, independentemente da condição das escolas (WB, 2003; PNUD, 2002).

Segundo o PNUD (2002) o movimento de reconstrução e reforma que entretanto se iniciou procurava, essencialmente, cumprir três finalidades: (i) reabilitar e reabrir as escolas; (ii) recrutar novos professores; e (iii) substituir o currículo indonésio por um currículo mais significativo e mais consonante com os propósitos da nova Nação e com os desafios que mais recentemente se têm colocado aos sistemas educativos, em geral.

Durante a fase de "emergência" sob a administração da UNTAET, livros didáticos indonésios foram comprados e secções controversas da história e da identidade nacional foram removidas (Nicolai, 2004). O ensino de história no período de transição dependeu da iniciativa de cada professor. Para colmatar essas controvérsias grande parte das escolas foram providas com manuais portugueses em substituição dos anteriores manuais. Os novos manuais foram um recurso útil para os professores embora, como nos refere Nicolai (2004) carecessem de relevância para o contexto timorense.

Período de independência (desde maio de 2002)

A partir de 2002 já com o primeiro governo timorense democraticamente eleito iniciaram-se as primeiras decisões para o novo futuro de Timor-Leste. Uma delas foi a decisão de as línguas cooficiais serem o Português e o Tétum, um novo currículo primário era visto como necessário para reintroduzir as novas línguas oficiais e dar respostas aos desafios da nova nação. Já antes da independência, os líderes da resistência timorense tinham identificado a educação, principalmente um novo currículo timorense, como essencial para a construção de uma nova nação e definição da identidade timorense (Quinn, 2007).

Para o período contíguo à independência um relatório do Banco Mundial menciona que “para melhorar a qualidade da educação requer o desenvolvimento de um currículo relevante que atenda às necessidades do país, que gerencie a transição da língua de ensino de língua materna da criança para as línguas oficiais Português e Tétum” (WB, 2004, p. xxiii). O mesmo relatório aponta a necessidade de capacitação dos timorenses em todas essas áreas, fundamental em profissionais ligados ao desenvolvimento de currículos, professores, formadores de professores, especialistas em avaliação e universidades. Referindo que não é suficiente esses grupos de partes interessadas estarem representados nos comitês de assuntos curriculares, aconselhando a criação de organismos mais permanentes em diversas

áreas especializadas de educação em que estes grupos continuem a reunir para compartilhar informações e preocupações (p. 60). Os doadores apoiaram bastantes atividades de desenvolvimento curricular para o ensino primário, principalmente Portugal e a UNICEF (p. 60) até 2004, destacando-se: a aquisição de livros didáticos do ensino primário em Português (Governo de Portugal); o desenvolvimento de um plano de estudos e livros para a escola primária em ciências sociais e matemática, de cartazes para a ciência primário, e de um plano de estudos para o exercício primário física e saúde pela UNICEF; a produção de manuais de professores para a matemática e ciência pela Austrália. No entanto, essas atividades desenvolveram-se fragmentadas e só previram objetivos a curto prazo, não tendo existido consulta com os principais interessados no seu planeamento (p. 60 e p. 61).

Em 2003 os responsáveis distritais de educação referiram a irrelevância do currículo como um dos maiores problemas da educação em Timor-Leste (WB, 2004, p. 65).

Problemas na educação: perspectiva dos responsáveis distritais, 2003

Qual é o problema mais grave na educação?	
Currículo irrelevante	19%
Falta de transportes	19%
Preparação inadequada dos professores	15%
Infraestruturas	15%
Falta de água e saneamento	12%
Falta de recursos de avaliação	12%
Falta de manuais	12%
Decisões confusas do Ministério	8%
Utilização do Português	8%
Absentismo dos professores	8%
Absentismo dos alunos	4%

Fonte: WB (2004, p. 65)

Segundo Bolina (2005, p. 188) as escolas, 4 anos depois da libertação, continuaram a seguir o currículo da indonésia, com pequenas adaptações: a introdução da disciplina de Língua Portuguesa em todos os anos de escolaridade, com exceção do ensino primário e, a retirada da disciplina de “Pankasila”, a Moral da Nação Indonésia.

Em 2003, com apoio significativo de doadores, o Ministério da Educação iniciou o processo de conceção de um novo currículo e em dezembro de 2004 foi elaborado o Plano de Implementação do Novo Currículo do Ensino Primário 2004-2009 (ME, 2004). O plano, aprovado em junho de 2005 (ME, 2005, p. 21), previa a implementação do novo currículo no ano letivo 2005/2006 com a integração prevista na 1ª classe de todas as escolas e na 2ª classe de algumas escolas de

modo que, gradualmente, todas as escolas do país teriam o novo currículo adotado até à 6ª classe no ano letivo 2010/2011. Vários princípios estavam refletidos no Plano de Implementação do Novo Currículo. As estratégias e decisões pedagógicas realizadas durante o processo de desenvolvimento curricular, implementação e avaliação, deveriam ser: democráticas, flexíveis, de base local e inclusivas. A intenção era que professores, formadores de professores, pais, alunos e toda a comunidade educativa sentissem que os conteúdos e a abordagem do novo currículo fosse culturalmente e socialmente relevantes para o contexto de Timor-Leste (ME, 2004). Ao mesmo tempo, o novo currículo era destinado a "responder às características de Timor-Leste" e demonstrar que "valoriza sua identidade histórica e cultural" (p. 3). As políticas do Ministério da Educação foram, neste período, projetadas para atingir esses objetivos, em cooperação com as iniciativas em curso, apoiado pelo UNICEF, Portugal e Brasil. As atividades previstas incluíram em especial o apoio ao desenvolvimento curricular através de apoio a longo prazo, a formação em serviço de professores para a reforma curricular e apoiar um programa adequado de formação inicial de professores (ME, 2005, p. 21).

Contudo, Timor começa a ser fustigado por instabilidades políticas, sociais e militares e, em abril de 2006, o país é abalado por uma deflagração de violência. Embora a violência tivesse iniciado por divisões no seio das forças armadas, foi alimentado por uma série de fatores históricos, identitários, sociais e económicos complexos, envolvendo e fragilizando as populações (WB, 2014, p. 256).

A elaboração do novo currículo do ensino primário, previsto ser implementado progressivamente nas escolas a partir de 2005/2006, ficou apenas concluída em 2007 (ME, 2007) pela Universidade Católica Portuguesa por solicitação da UNICEF e financiado pelo governo sueco (UNICEF, 2010; Resolução Parlamentar nº 20, 2011, p. 5132). O atraso na implementação do novo currículo, principalmente devidos à crise de 2006, provocou que, em março de 2007, através de despacho ministerial⁵ se desse início à "implementação acelerada do Novo Currículo do Ensino Primário em todas as classes e em todas as Escolas em Timor-Leste" a iniciar-se no ano letivo 2007/2008.

Até ao ano de 2009 o sistema de educação expandiu-se consideravelmente com os amplos esforços do Ministério da Educação para recuperar e reconstruir o setor, no entanto considerava-se que ainda existia um longo caminho a percorrer para alcançar os objetivos definidos a nível nacional e internacional. Temas de cidadania, de educação para a paz e de educação em direitos humanos faziam parte dos novos currículos, recentemente adotado pelo Ministério da Educação. Atividades de formação de professores em educação para a paz foram conduzidas na capital e em outras regiões do país com o apoio de várias organizações

⁵ Despacho Ministerial nº 01/2007/MEC de 13 de Março

nacionais e internacionais desde o início da independência. Contudo, a falta de coordenação entre parceiros, e a falta de recursos e materiais de ensino e de aprendizagem eram apontadas como os principais obstáculos para a implementação de um programa coerente, abrangente e sistemático, em particular sobre a educação para a paz (UNESCO, 2009, pp. 12-13).

A Resolução do Parlamento Nacional n.º 20 (2011, p. 5133), sobre a Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de Uma Identidade Própria e Original no Mundo, indica que a introdução a partir de 2005 do currículo oficial do ensino primário em língua portuguesa não produziu os resultados esperados, existindo evidências de que os professores precisam de formação adicional para implementar integralmente o currículo no nível primário. Verificam-se também mudanças que resultaram da introdução da Lei de Bases Nacional de Educação, como a Educação Básico até ao 9.º ano obrigatória e gratuita. Assim o Ministério da Educação, ME (2011), considerou que mudanças substanciais têm de ser implementadas para garantir que todas essas mudanças acontecem, nomeadamente o currículo para do 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico (ensino primário) será revisto (p. 25). O “novo currículo nacional vai ensinar nossas crianças sobre o nosso valores nacionais, história, cultura e promoção da fluência em nossas duas línguas oficiais, e oportunidades de aquisição de Inglês” (p. 79).

Reforçando a ideia de falta de contextualização curricular o Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste 2011-2030 (PED, 2011) considera que o “currículo é inadequado para lidar com as necessidades de desenvolvimento da nossa Nação”, manifestando a necessidade de se implementar um currículo moderno e relevante, disponibilizando materiais de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os professores e alunos (p. 23). No mesmo ano o Ministério da Educação reforça essa posição referenciando que “o desenvolvimento de um currículo de qualidade que dê resposta às necessidades educativas reais de Timor-Leste é um elemento crítico para o desenvolvimento do capital humano do País” (ME, 2011, p. 37), para isso prevê a revisão do currículo como um processo contínuo e sistemático, dando prioridade à revisão aprofundada do currículo do 1.º e 2.º Ciclos por forma a colmatar as deficiências em termos de conteúdo e abordagens pedagógicas que estão a ser detetadas.

Em 2012 o Programa do V Governo (2012, p. 15)⁶ menciona que pretende “continuar a reforçar o sistema para que preste acesso universal e garanta a conclusão de um ensino básico de qualidade por parte de todas as crianças. [...] O desenvolvimento e implementação de um currículo escolar moderno e pedagogicamente adequado”. Deste modo o Ministério da Educação refere a que

⁶ Programa do V Governo Constitucional Legislatura 2012-2017

necessidade da “revisão do currículo dos primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico” tendo como objetivos específicos, entre outros, o estabelecimento de uma comissão de reforma do currículo de modo a adaptar os conteúdos programáticos à realidade do país e constituir equipas multidisciplinares, de especialistas nacionais e internacionais, responsáveis pela revisão curricular e pela produção de manuais para alunos e professores. (ME, 2012, p. 12)⁷.

Em agosto de 2013 iniciou-se o processo de revisão curricular do ensino primário, como preconizado no Plano do Ministério da Educação 2013-2017. O processo desenvolveu-se em Timor-Leste de modo a permitir uma maior participação e melhor capacitação dos atores locais. Com a primeira fase do desenvolvimento efetuada, o Decreto-Lei nº4/2015, de 14 de Janeiro, aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico, a ser implementado de forma faseada no ano escolar de 2015.

2. Decolonidade e Desenvolvimento Socioterritorial

A decolonidade, ancorada no afastamento de valores coloniais, obriga a uma afirmação dos sujeitos de cada território como construtores e edificadores do seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, relembra-se Paulo Freire que na pedagogia de libertação evoca a educação a transformar povos oprimidos com uma consciência ingénua em povos com uma consciência crítica, conscientes da sua opressão cultural. Na continuidade de Paulo Freire, Budd Haal (UNESCO, 1998, p. 20) indica que não é suficiente os povos ficarem apenas conscientes da sua opressão. Budd Haal considera necessário que os povos compreendam de que modo o processo de colonização apagou o conhecimento endógeno, advogando a necessidade de se recuperar esse conhecimento, para que de um modo autónomo possam controlar o seu próprio desenvolvimento e, sem se oporem à modernização, se privilegiem as técnicas e os recursos tradicionais.

A consciência crítica e a recuperação do conhecimento endógeno só podem ter sucesso com a participação dos atores do próprio território, distinguindo-se o seu êxito pelo dinamismo construtivo dos indivíduos e instituições que constituem o território. Deste modo o desenvolvimento do território afirma-se como o resultado do encontro e da mobilização dos atores sociais que integram um dado espaço geográfico e que procuram reconhecer, analisar e resolver problemas comuns. Consequentemente o território é um resultado em configuração constante que, como nos referem Carrière e Cazella (2006, p. 34), é indissociável da história, da memória social acumulada e de um processo de aprendizagem coletiva e cognitiva.

⁷ Plano do Ministério da Educação 2013-2017.

Destaca-se assim a referência a Fare, Freitas e Meyer (2015), que expõem o conceito de desenvolvimento territorial entendido como a construção social de um espaço coletivo multidimensional, onde as atividades sociais são “localizadas”, uma vez que permite a consideração da construção do território por atores locais.

Consequentemente, para um território independente como Timor-Leste, a participação dos seus atores locais no desenvolvimento não pode ser considerado exógeno, no entanto o seu processo de decolonialidade depende, essencialmente, da capacidade dos próprios atores do território endogeneizarem o seu desenvolvimento. O território tem de ser ativado e revelado pelas partes interessadas que cooperam para encontrar soluções para resolver problemas comuns. A visão territorial ressalta a capacidade das partes interessadas no território para produzir uma dinâmica de desenvolvimento sustentável endógeno. Daí brota o caráter societal associado à noção de território e, consequentemente, o desenvolvimento socioterritorial como processo de edificação qualificada do próprio território.

3. A participação de atores socioeducativos – motivações e contributos

As recomendações no âmbito da Campanha Global para a Educação (CGE) de que todas as partes interessadas participem no desenvolvimento e aprovação de planos do sector da educação vai ao encontro de considerar que envolvimento dos cidadãos nos processos dos planos do setor educacional é valioso e necessário para atingir os objetivos da educação. É importante que os atores socioeducativos se esforcem para contribuir e impulsionar as discussões com contributos de qualidade com base em evidências confiáveis. Neste domínio a CGE (2014, p. 23) aponta as organizações da sociedade civil como partes fundamentais no processo de apoiar a elaboração de políticas educativas. Para a CGE na melhor das hipóteses, a sociedade civil deveria atuar como uma forma de representar as “vozes dos cidadãos”, incluindo particularmente os cidadãos mais marginalizados, nas discussões oficiais, e atuar como uma ponte entre as realidades das comunidades e os processos oficiais. Assim, a sociedade civil deve ter um papel reconhecido e pleno na criação de Planos Setoriais de Educação e ser membros plenos de quaisquer grupos de partes interessadas necessários para fornecer contribuições ou avaliação de planos nacionais. (CGE, 2014, p. 14)

No âmbito da construção curricular do ensino primário em Timor-Leste foi possível identificar a participação das organizações da sociedade civil, em particular organizações que se dedicam à educação ou que vêm na educação um papel fundamental para a promoção e valorização das áreas em que intervêm. As organizações que participaram no processo de construção curricular atuam e

apoiaram o processo em diversas áreas, nomeadamente: direitos humanos e justiça; gênero; pequena infância; música; saúde; gênero e violência; história; arte e cultura; deficiência e inclusão; deficiência e desporto; água, higiene e saneamento; gênero e política; juventude; saúde reprodutiva; direitos humanos e boa governação; história e gênero; educação e ciência; ambiente; geografia; e natureza e cultura.

Considero, que na fase de desenvolvimento [elaboração] deste currículo, foi a primeira vez para Timor-Leste que se envolveu tantos timorenses na elaboração do seu próprio currículo. Então eu penso que nesse sentido este é um currículo revolucionário. (OSC1)

Destaca-se o conhecimento do território, das suas realidades, e dos atores que o compõem, que apontam que o espaço-território se distingue pela sua construção a partir do dinamismo dos indivíduos que nele vivem. Como nos refere Azevedo (2009) a participação assenta numa cooperação feita nas “fronteiras” entre as instituições e que passa pelo surgimento de responsabilidades sociais em cada projeto, pela mobilização e pelo compromisso de todos os atores.

A vontade de participar com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade da educação foi um dos aspetos indicados pelos participantes.

Para nós é muito importante, nós vemos Timor como um país jovem e para melhorar a qualidade da educação em Timor precisamos de ter o contributo de todos os sectores, de todas as organizações para apoiar o Ministério da Educação a melhorar a qualidade da educação em Timor. [...]

Porque nós sentimo-nos responsáveis pelo futuro das nossas gerações, é por isso que é que para nós é muito importante apoiarmos o processo de revisão curricular. (OSC1)

Esta motivação, ancorada na solidariedade e na responsabilidade social é justamente um dos princípios subjacentes à solidariedade social. Azevedo (2007) aponta que cada ser humano deve aprender a viver com os outros, membro de uma comunidade e consciente dos seus direitos e deveres, advogando que cada cidadão é chamado a ser solidário e responsável. Verifica-se que os participantes também demonstraram interesse em participação para contribuírem para a contextualização do currículo e, ao mesmo tempo, promoverem as ideias e valores das suas organizações.

Também é importante sensibilizar, logo desde o início, as crianças sobre a igualdade de género e os direitos humanos. Por isso, consideramos que, através da educação, é um dos maios mais importantes para começar a ensinar as crianças sobre estes assuntos [igualdade de género, violência contra as mulheres e

direitos humanos]. Então, e por estes motivos, é que a [OSC3] participou ativamente no processo de consulta e, eu própria, como membro da [OSC3], estive envolvida no processo de desenvolvimento do currículo, garantindo a integração destes conteúdos no currículo nacional do ensino básico. (OSC3)

Uma organização participante que se dedica à história, em particular à história dos acontecimentos “trágicos” ocorridos durante o período de ocupação indonésia, refere-nos, como podemos verificar no discurso seguinte, a importância de transmitir a história do território às gerações vindouras.

Para nós é importante, porque no nosso currículo desde antes até agora ainda não tinha muitas histórias, matéria de história que vem da nossa história. Então, pensamos que esta contribuição é muito importante. Temos muitas histórias que nunca foram contadas para as crianças, os estudantes, então isso é muito importante! Porque a nova geração não sabe nada sobre o que aconteceu. Para nós é importante que os estudantes, os alunos, a geração mais nova compreenda [o que aconteceu] nos anos passados, no conflito, porque se eles sabem, souberem, da história eles vão compreender e também poder ter uma referência para o futuro. (OSC2)

A recuperação do conhecimento endógeno também ficou patente no discurso de um dos participantes, valorizando assim a identidade do próprio território.

A nossa missão é desenvolver e vitalizar a cultura timorense através de reforçar o sistema agrícola, através da música e da arte e toda a sabedoria que os timorenses têm que foi destruída durante a ocupação. (OSC1)

Outra organização, cujas suas missões se prendem com igualdade de gênero, violência doméstica e saúde reprodutiva, considera que é através da educação que se ensinam as crianças sobre esses assuntos e por isso procurou participar ativamente no processo de construção curricular. A mesma organização referiu que se não participassem os conteúdos que advogam possivelmente não seriam incluídos, como ficou patenteado no seu discurso.

Consideramos que é extremamente importante que estes assuntos sejam integrados nos currículos e sem uma participação ativa não podemos esperar que estas iniciativas sejam realmente integradas. (OSC3)

Assim, de entre os participantes entrevistados identificam-se diversas motivações e interesses em participar no processo de construção curricular.

Dessas motivações e interesses sobressai: o interesse em contribuir para uma educação de qualidade; a consciência de que o país é jovem e que necessita do contributo de diversos sectores; a consciência de ser necessário apoiar o Ministério da Educação; o sentido de responsabilidade, associado ao sentido de dever, em particular para com as gerações futuras; a consciência de contextualizar o currículo, tornando-o mais relevante; o interesse em advogar pelos seus valores, com a consciência de que se não participarem esses valores podem não ser considerados no currículo.

Deste modo que os interesses e as motivações dos atores em participar na construção de políticas educativas, em particular na construção do currículo nacional, convergem como nos refere Azevedo (2007) para a valorização de uma participação política cidadã, apoiada no exercício livre e responsável dos próprios atores num sentido de territorialização das políticas educativas, redefinindo e valorizando não só o papel do Estado, mas também das comunidades e dos atores que compõem o território.

O processo de construção do currículo é um momento privilegiado para que as organizações advoguem os seus princípios e valores e para que todos os atores socioeducativos possam contribuir para a edificação do currículo. Neste sentido, as suas participações apresentam-se como um imperativo democrático, quer pelo direito em participar, quer pelo dever em participar.

Destacam-se resultados e a boas práticas advindas da participação que sobressaíram dos discursos dos participantes entrevistados, em particular aos resultados que permitiram dar aos atores uma voz na determinação do seu próprio desenvolvimento. Uma das organizações que participou no projeto, cujo seu foco é Natureza e Cultura, estabelece uma relação entre o seu contributo para o currículo e a realidade visível nas escolas.

Como já temos as Hortas Escolares estabelecidas no currículo nacional, mais cedo ou mais tarde todas as escolas devem ter horta escolar. Assim, como é parte do currículo nacional todas as escolas devem fazer [a horta escolar]. Neste momento a Horta Escolar é algo que fisicamente se ver em mais de 200 escolas pelo país. Algumas escolas demonstram já sucesso, algumas escolas ainda estão no arranque, mas a maioria delas já utiliza a Horta Escolar para ensinar. E também, verificamos a motivação, os conhecimentos e as aptidões dos alunos para regressarem a casa e fazerem as suas próprias hortas está a aumentar. E isso deveu-se à reforma curricular. (OSC1)

Como verificamos na cateterização do território o currículo era, no último século, considerado “desenraizado” da realidade timorense (GCRET; 1975; José Valdez, 1929 citado por Marroni, 2008) e carecido de temáticas orientadas para a

terra e para a prática agrícola. Como foi possível verificar no documento do currículo nacional essa temática é agora parte da disciplina Arte e Cultura.

Outro participante cuja motivação em participar no processo de construção curricular era assegurar que no currículo era abordador as temáticas defendidas pela sua organização, nomeadamente, os assuntos de igualdade de género, saúde reprodutivo, direitos humanos, etc., considera que a sua participação permitiu ir ao encontro da missão da sua organização e contribuir para a contextualização do currículo, como está patenteado no seu discurso.

E aquilo que a [nossa organização] considerava importante incluir no currículo eram esses conteúdos. (...) Assim, intervimos no currículo, nos conteúdos, nos livros e materiais didáticos, nas imagens, incluindo ainda, nas metodologias de ensino. (...) Então, eu vejo isto como uma mais-valia deste currículo, pois permitiu realmente contextualizá-lo, incluindo conteúdos relevantes para a atual situação de Timor, para aquilo que acontece em território nacional. E também permitiu adequar os materiais que foram usados. (OSC3)

Aqui fica reforçado a importância da participação dos atores locais para contextualizar o currículo, indo ao encontro do pretendido no Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030, “um currículo de qualidade que dê resposta às necessidades educativas reais de Timor-Leste” (ME, 2011, p. 37).

Outro testemunho evidencia a satisfação a participação no currículo, destacando os resultados da sua participação como “uma grande vitória”.

Porque para nós, quando vimos no currículo, pelo menos existe referência ao CHEGA! Isso é como uma grande vitória para nós, como ganhar uma grande luta! Como fazer as pessoas, em particular o governo, incluir história sobre o conflito no currículo. É um passo positivo! (OSC2)

O mesmo participante destaca na sua participação o contributo para a contextualização do currículo através de conteúdos de história do próprio território, permitindo transportar a sua própria cultura e identidade para as gerações mais jovens.

Para nós é importante, porque no nosso currículo desde antes até agora ainda não tinha muitas histórias, matéria de história que vem da nossa história. Então, pensamos que esta contribuição é muito importante. Temos muitas histórias que nunca foram contadas para as crianças, os estudantes, então isso é muito importante! (OSC2)

Aqui observa-se que a participação destes atores permitiu contextualizar o currículo. Como nos refere I. Guerra (2010) a participação dos atores locais é

indispensável, considerando que uma mudança positiva só ocorre quando existe envolvimento local. Os contributos testemunhados pelos participantes deste trabalho revelaram-se significativos e autênticos, dignos de uma participação relevante e qualificada.

Conclusões

Como verificámos o território de Timor-Leste vivenciou até 1999 diferentes prescrições curriculares exteriores o que provocou a existência de uma educação descontextualizada e desenraizada do território. Ora durante o período de colonização portuguesa, ora no período de ocupação indonésia, os currículos escolares eram perspectivados como modo de aculturação do território e das pessoas que o compunham ao país dominante. A vontade de “timorizar” o currículo aproxima-se da teoria contemporânea de decolonialidade, não apenas por ter sido um país colonizado, mas também por ter sido um país ocupado. Interessa, neste sentido, evidenciar que independentemente da terminologia utilizada, colonização ou ocupação, Timor-Leste esteve condicionado por decisões vindas do exterior do seu território, as vozes dos atores do território não eram consideradas na edificação do seu próprio desenvolvimento.

Deste 1999 com a autodeterminação reconhecida, os atores locais reclamam, recuperam e constroem identidade. Aproximam o currículo ao território e distanciam-se de um passado curricular prescrito do exterior, como um processo inato de decolonialidade assente na afirmação dos próprios atores do território como protagonistas na edificação dos seus saberes. Para participarem no processo de construção curricular, os atores locais, motivam-se através de um sentimento de responsabilidade, associado ao sentido de dever em particular para com as gerações futuras. Os atores procuram contextualizar o currículo, tornando-o mais relevante e evidenciam interesse em advogar pelos seus valores e pelos valores das organizações que representem. Assim, a participação destes atores locais conduz a currículos mais contextualizados e, como tal, capazes de gerar aprendizagens mais relevantes e mais significativas para o território.

Referências bibliográficas citadas

- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.
- Azevedo, J. (2009). A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 8-34.

- Belo, X. (2008). *A língua portuguesa em Timor-Leste*. Lisboa: Agência de Notícia da Igreja Católica em Portugal.
- Bolina, M. (2005). Timor e a Língua Portuguesa no seu Projecto Educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 179-193.
- Campanha Global para a Educação – CGE. (2014). *Civil Society Review*. CGE. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2015-02-gpe-civil-society-review.pdf>
- Carrière, J.P & Cazella, A. (2006). Abordagem introdutória ao conceito de desenvolvimento territorial. *Eisforia*, 4, 23-47.
- Fare, M., Freitas, C. & Meyer, C. (2015). Territorial development and Community currencies: symbolic meanings in Brazilian Community development banks. *International Journal of Community Currency Research*, 19, 6-17.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (2010). *Evaluation of UNICEF's Education Programme in Timor Leste 2003 – 2009*. Nova Iorque: UNICEF.
- Guerra, I. (2010). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia em Ação – O Planeamento em Ciências Sociais*. Lisboa: Princípa.
- Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor – GCRET. (1975). *Sumário do Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor*. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?passa=05000.219>
- Marroni, M. (2008). *Os Outros e a Construção da Escola Colonial Portuguesa no Boletim Geral das Colónias 1925-1951*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- Nicolai, S. (2004). *Learning independence: education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Organização das Nações Unidas – UN. (2000). *Relatório sobre Timor-Leste Maio – Junho de 2000*. Díli: Administração de Transição das Nações Unidas em Timor-Leste. Disponível em: <https://peacekeeping.un.org/en/mission/past/etimor/untaetPU/ETupdateMGP.pdf>
- Organização das Nações Unidas – UN. (2003). *Sobre timor*. Díli.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1998). *Lifelong Learning and Institutions of Higher Education on the 21st Century*. Hamburgo: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2009). *Timor-Leste – UNESCO Country Programming Document 2009-2013*. Jacarta.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. (2002). *East Timor – Human Development Report 2002*. Díli: PNUD

- Quinn, M. (2007). "The Challenge of Realising Language and Literacy Goals in East Timorese Schools." In Kingsbury, D. & Leach, M. (Eds.) *East Timor: Beyond Independence*, 251-262. Melbourne: Monash University Press.
- Relatório da Diocese de Díli – RDD. (1980). *Educational Activities of the Díli Diocese*. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06473.011>
- República da Indonésia – RI. (1979). *To Build a Better Tomorrow in East Timor*. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06449.002#14>
- República da Indonésia – RI. (1990). *The Development of East Timor – province*. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06449.003#11>
- World Bank – WB. (2003). *Timor-Leste Poverty Assessment*. Washington: World Bank.
- World Bank – WB. (2004). *Timor-Leste: Education Since Independence - From Reconstruction to Sustainable Improvement*.

Documentos e Normativos Legais citados

- Decreto-Lei n.º 4/2015 de 14 de Janeiro. (2015) Aprova o currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. Díli.
- Despacho Ministerial nº 1 /2007/MEC de 13 de Março.
- Ministério da Educação, ME (2004). *Primary Curriculum Implementation Plan 2004-2009 Supporting the implementation of new curriculum from Grade 1 to Grade 6*. Díli: Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto.
- Ministério da Educação, ME (2005). *Strategic Plan for Universal Primary Completion by 2015*. Díli: Ministério da Educação e Cultura.
- Ministério da Educação, ME (2007). *Plano do Currículo Nacional para a Educação Primária*. Timor-Leste: Ministério da Educação e da Cultura.
- Ministério da Educação – ME. (2011). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – ME. (2012). *Plano do Ministério da Educação 2013-2014*. Díli: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – ME (2013). Timor-Leste Country Paper - Learning for all Ministerial Meeting, Nova Iorque: Setembro 2013.
- Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste 2011-2030 – PED. (2011). Díli.
- Programa do V Governo Constitucional Legislatura 2012-2017. (2012) Díli: Presidência do Conselho de Ministros.
- Resolução do Parlamento Nacional n.º 20/2011 de 7 de Setembro (2011). *Sobre a Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de Uma Identidade Própria e Original no Mundo*. Díli: Parlamento Nacional de Timor-Leste.

ORGANIZAÇÃO DE ARECAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TIMOR-LESTE EM TORNO DOS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS PAUTADOS EM PRÁTICAS DE ETNOMATEMÁTICA

Gaspar Varela¹

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino²

Introdução

Atualmente, no intuito de acompanhar a evolução da sociedade, atribui-se grande importância aos avanços tecnológicos e às formas de ensinar matemática no Ensino Básico (EB). No entanto, para que isso ocorra, depende-se dos conhecimentos profissionais dos professores, como um conhecimento matemático que possibilite reflexões teóricas a respeito da matemática a ser ensinada. Para além de discutir o conhecimento matemático a ser ensinado, é preciso levar em conta à qual escola estamos nos referindo.

Muitas das dificuldades relacionadas ao ensino de matemática estão associadas à realidade local e à escola, que são singulares e complexas. De acordo com Knijnik (2003, p. 106), apesar de não haver um relativismo exacerbado quanto as potencialidades dos saberes populares no processo pedagógico, “[...] os modos que as pessoas produzem significados, compreendem o mundo, vivem sua vida cotidiana, são tomados como elementos importantes, até mesmo centrais do processo educativo”. Desse modo, considera-se importante que professores-investigadores que trabalham com a formação de professores do EB busquem caminhos alternativos de formação de professores que ensinam matemática que atendam às suas necessidades específicas, tendo em conta a cultura local.

¹Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina [UEL], Londrina-PR/Brasil e Professor Leitor Senior (C3) do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico [DFPEB] da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades [FEAH] da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e [UNTL], Díli/Timor-Leste. Email: gasparzitov@gmail.com

²Professora Titular do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. Email: marciacyrino@uel.br.

Como forma de encontrar soluções para as dificuldades que o Timor-Leste³ tem enfrentado atualmente, propomo-nos a investigar caminhos alternativos de formação de professores que ensinam matemática (PEM) que nos permitam pensar em possibilidades de práticas utilizadas por grupos sociais distintos, envolvendo seus modos de pensar e suas habilidades de contar e medir. Assim, nessa busca de caminhos alternativos, elaboramos e desenvolvemos tarefas com (futuros) professores do EB na Universidade Nacional Timor Lorosa'e em Timor-Leste, que envolvem a relação entre formas de organizar cordas de areca⁴ de grupos culturais e conhecimentos escolares formais. O objetivo era construir um processo pedagógico que permitisse a criação de nexos entre as formas do conhecimento formalizado e as do saber de grupos culturais e as atuações derivadas deles.

Essas tarefas viabilizaram a discussão de conhecimentos necessários aos PEM no EB no Timor-Leste, no processo de formação de professores, considerando os aspectos sócio-históricos específicos, tais como os dilemas da política linguística de línguas de instruções nesse contexto de formação de professores (DOMITE, 2011; OLIVEIRA, 2004). Nossa intenção era responder a questão: *que elementos do contexto de formação baseada na perspectiva da etnomatemática podem apoiar a construção de conhecimentos profissionais dos (futuros) professores que ensinam matemática no Timor-Leste?*. Mais especificamente, no presente artigo, nos propomos a identificar e discutir os conhecimentos matemáticos mobilizados por (futuros) PEM no processo de Formação de Professores da EB, da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades [FEAH] da Universidade Nacional Timor Lorosa'e [UNTL].

1. Contexto socio-histórico do Timor-Leste e as práticas de organizar arecas

Nesta seção focamos o contexto sócio-histórico do Timor-Leste e as práticas de organizar arecas de grupos étnico-sociais por considerar, assim como D'Ambrosio (1998, 2001, 2013, 2015), que os seres humanos desenvolvem suas práticas e suas habilidades para escolher os instrumentos que os auxiliem a superar suas necessidades de sobrevivência e transcendência. Com o tempo, adquirem novas experiências e novos conhecimentos para se organizar em sociedades mais

³ Neste artigo, utilizamos Timor Leste com hífen, com referência à “República Democrática do Timor-Leste - RDTL”, pronunciado no texto da proclamação da independência do país.

⁴ Areca é o fruto de uma palmeira da família de **Arecaceae**, cujo nome científico é *Dypsis Lutescens*. No Timor-Leste também é chamada por “pé de areca”. Esse fruto é comercializado para o tratamento de feridas e para mascar, devido ao seu uso medicinal. Para sua comercialização, as arecas são colocadas em palitos (no tamanho do antebraço), que são agrupados de cinco em cinco e amarrados, formando sempre uma corda, ou seja, **uma corda possui dez palitos de arecas**, entretanto o número de arecas em cada palito não é padrão, uma vez que o tamanho do fruto pode variar.

complexas, e, muitas vezes, são expropriados da prática da cultura que deu origem a esses conhecimentos. De acordo com Montoito (2009, p. 80-81) é preciso elaborar intersecções entre a etnomatemática da academia e a de outros grupos sociais “numa visão despida de superioridade e preconceito [...] para o que se entende como educação no mundo atual, uma educação que, além da cultura formal, propicie ao indivíduo uma nova visão sobre si mesmo e sobre o mundo que integra”.

1.1. Contexto sócio-histórico do Timor-Leste e manifestação de ideias matemáticas

Investigações apontam que foram encontrados pequenos reinos que construíram a confederação de Servião com sede em *Helon*⁵, situada no oeste da ilha de Timor, e a confederação *Uevico-Uehali*, localizada no leste da ilha com sede em Belo⁶ (BARBEDO-MAGALHÃES, 2004; CANARIN; CANARIN, 2013; FIGUEREDO, 2004). Assim, as pessoas da ilha de Timor, situada entre as ilhas do arquipélago do oriente do sudeste asiático, denominado Pequena Sunda ou Sunda Leste, já tinham acumulado certas habilidades para se organizar em pequenos grupos étnico-sociais, denominados povoados/aldeias. Ao fixarem-se num determinado lugar, esses grupos adquiriram novas experiências e conhecimentos com a prática da cultura e se organizaram em pequenos reinos e, em seguida, liderados por *liurais*⁷, em dois conjuntos maiores de reinos, sociedades mais complexas com práticas de agricultura.

Com essas práticas, os membros de povoados e regulados adquiriram novas formas de pensar, com características próprias para desenvolver modos de conhecer coisas úteis para a vida cotidiana. Isso se deu por meio de medições de espaços para a construção de casas e cultivo da terra. Ao medir espaço para habitar e plantar, foram essenciais outras experiências para analisar as dimensões de terrenos, construir casas, delimitar terrenos férteis ao plantio, avaliar

⁵ Helon hoje é o conselho administrativo de Kupang, capital da província de *Nusa Tenggara Timur* [NTT].

⁶ Belo, atualmente, é um dos conselhos administrativos da província de NTT da República unitária da Indonésia com sede em Atambua e faz fronteira terrestre e marítima com Timor-Leste.

⁷ *Liurai* é uma palavra utilizada no contexto sociopolítico e cultural de Timor para designar um líder tradicional de pequenos reinos ou de conjunto de reinos de indígenas. O termo *liurai* é uma palavra da língua *tétum* composta por: *Liu* e *Rai*. A palavra *Liu* significa passar/ultrapassar de ou ir além de. Enquanto, *Rai* significa *terra* ou *espaço territorial*. A palavra *liurai* significa passar/ultrapassar ou ir além de um espaço territorial ou uma região de jurisdição, no entanto, significa que um líder tradicional possui poder além do limite de seu espaço territorial de domínio. Ela foi traduzida pelos portugueses como “régulo indígena”, que quer dizer “rei da população indígena” com sua região de jurisdição denominada “regulado” (ou reino). A palavra *liurai*, *grosso modo*, significa “senhor da terra com seus escravos”. E, o sentido da palavra “reino”, no contexto real do Timor antigo, significa “população da classe escrava”.

quantidades de sementes suficientes para produção que atendesse suas necessidades de sobrevivência. Consideramos que as práticas para o período de implementação da agricultura já são *manifestações matemáticas* (D'AMBROSIO, 1998, 2001).

Com a implementação da agricultura, as pessoas passaram a desenvolver seus métodos próprios para resolver seus problemas de sobrevivência, para direcionar a produção de alimentos e bens naturais escassos (D'AMBROSIO, 1998, 2015). Com o cultivo, começaram a dar passos para criar calendários, de modo a atender a previsão de **quando** plantar e colher, como ideia primordial do tempo (*mathema*); de **onde** plantar e armazenar, como manifestação de ideia para medir e comparar espaços geométricos (*mathema*); de **quanto** plantar e colher, como pensamento de quantificação, representando noções unidades medidas ou unidades numéricas (*mathema*); e de **como** plantar e armazenar, como forma de manifestação de habilidades, formas, maneiras, modos, técnicas e/ou artes (*techne*).

Partindo desse contexto histórico, é possível apontar que os primeiros *timores*⁸, ao incrementarem ideias novas para se organizar em comunidades e estabelecer interações de convivência, provocaram mudanças nas formas de pensar e de construir novos conhecimentos. Em seguida, eles procuraram localizar espaços e construir lugares (celeiros) de armazenamento dos produtos e alimentos produzidos, utilizando métodos para sua preservação. Além disso, os *mauberes* avançaram nos modos de avaliar e demarcar limites de espaços e terrenos para criação de rebanhos de gados, carneiros, búfalos e cavalos, para atender às necessidades relativas aos cultos, ao comércio e ao transporte (manifestações de ideias de medida). Eles buscaram formas para avaliar os bens naturais e os espaços para fazer trocas diretas de produtos agrícolas com outras mercadorias, tais como: sal, mel e animais.

Para realizar tais trocas foram utilizados tanto instrumentos, que possibilitaram o desenvolvimento da capacidade de comunicar, interpretar e analisar linguagens, como códigos e sinais de trocas de mercadorias, que viabilizaram modos para resolver seus problemas de comércio e seus desejos de conviver social e culturalmente em grupo (*ethno*). Com isso, descobriram formas de contar (quantificar) seus rebanhos, em quantidade de um em um e por meio de agrupamentos (10, 100, 1000), envolvendo certas práticas de medir o espaço para criar e plantar, valendo-se de suas linguagens próprias e seus conhecimentos específicos de contextos sócio-históricos e linguísticos, enfim, tentando atender às suas necessidades de sobrevivência e transcendência.

⁸ Após a revolução democrática de 25 de abril de 1974, conhecida por revolução dos cravos em Portugal, houve certas divergências político-ideológicas entre as forças políticas que existiram no Timor-Português para dar nome a indivíduo de Timor-Leste. Os progressistas pretendiam chamar um indivíduo de Timor com própria designação de timore, timoneiro ou maubere, já os neoliberais chamavam por timorense.

Portanto, é possível dizer que o grupo cultural de Timor-Leste, muito antes da chegada dos navegadores portugueses, já havia ampliado suas habilidades de conhecer, medir, plantar, criar e contar, inclusive acumulando certos saberes e fazeres para se organizar em determinados lugares com sua estrutura social tradicional própria. Tais saberes e fazeres – práticas e habilidades de contar –, abrangendo termos utilizados na contagem verbal de objetos e animais de dez em dez, representavam elementos de manifestações, ideias e atividades matemáticas do grupo cultural de Timor-Leste que deveriam ser associadas como processos de interação cultural e de expansão da cultura ocidental, envolvendo atividades de comércio e religião nos territórios asiáticos com possibilidades econômicas e políticas. Além das práticas, das habilidades de conhecer, dos termos utilizados na contagem verbal de dez em dez de objetos com características de representações específicas como as de animais, outros termos foram utilizados na contagem dos objetos relacionados aos elementos envolvidos na organização, por exemplo, as cordas de areca.

1.2. Conhecendo areca e sua organização

No contexto das plantações, a areca é uma espécie de palmeira que pertence à família de *Arecaceae*, cujo nome científico é *Dypsis Lutescens*. A areca, a que referimos nesta investigação, é chamada *Areca Catechu L.*, popularmente conhecida no Timor-Leste como “pé de areca” (Figura 1).

Figura 1: Plantação de arecas e arecas com características necessárias à coleta (Fonte: Primeiro autor do artigo)



No costume do grupo cultural de *macasa'e*⁹ em especial, as frutas dessa planta são tiradas dos seus pés e, em seguida, descascadas para retirar suas sementes (suas nozes). Essas frutas são lascadas ou raladas por partes, para que possam ser aplicadas as práticas de preencher os palitos e formar cordas de areca, para finalidade comercial. Essa ação atende também aspectos culturais, como reuniões nas casas sagradas para celebrar cerimônias rituais e/ou reuniões entre familiares, discutir questões relativas ao dote casamenteiro, denominado *barlaque*.

Nesse contexto, é costume as nozes de areca serem trituradas e usadas junto com as folhas de *bétele*¹⁰, misturadas com um pouco de leite de cal para ser mascada pelas pessoas como diversão, tal como o fumo é mascado no Brasil. Essa mistura é mascada em momentos de relaxamento, em visita ou em reunião entre famílias para discutir assuntos de convivência. Além disso, as nozes de areca também possuem substância medicinal para tratamento de feridas. Assim, no Timor-Leste, ela possui valor não apenas econômico, mas cultural.

As nozes de areca são organizadas em palitos, cordas e batam¹¹ para secar e, posteriormente, ser comercializadas. Para tanto, foi preciso que os pequenos agricultores desenvolvessem práticas e habilidades de prever tempo de coleta, buscar formas de identificar as frutas de areca, analisar e avaliar se elas apresentavam características para serem colhidas ou não (coloração amarela – Figura 1). Atualmente, as colheitas são feitas a partir do final do mês de abril e terminam por volta da primeira quinzena do mês de julho.

O grupo étnico-social do contexto do Timor-Leste, usando termos de contagem próprios, de acordo com os usos, costumes e tradições de cada contexto sociolinguístico específico, desenvolveu formas de pensar, habilidades de contar, utilizando termos peculiares, para organizar as arecas. Para ele, um agrupamento de dez palitos de areca corresponde a uma corda, um agrupamento de dez cordas corresponde a um batam.

A organização das frutas de areca em cordas requer que os pequenos agricultores procurem outro tipo de palmeira, chamada de *ma-meta*¹² em língua

⁹ Uma das línguas maternas mais faladas na região da ponta leste do Timor-Leste.

¹⁰ É uma erva arbustiva (*Piper betle* L.) da família Piperáceas, nativa da Índia e do sudeste da Ásia, cultivada desde a pré-história. As folhas de bétele são utilizadas no preparo mastigatório e suas raízes contêm óleos essenciais antissépticos. O mastigatório tônico é feito da noz de areca, após descasque, cozimento, trituração e secagem, misturada a leite de cal, enrolado na folha de bétele (erva). Este mastigatório é usado intensa e extensamente pelas populações do sudeste asiático. O mastigatório da mistura de noz de areca e leite de cal enrolado na folha de bétele pela população provoca uma espécie de embriaguez, deixa a boca temporariamente tingida de um tom acastanhado e os dentes escurecidos, embora isso não os prejudique.

¹¹ Um agrupamento de dez cordas corresponde a um batam.

¹² Essa palmeira possui um elemento que costuma ser manipulado pelos agricultores rurais para produzir bebidas naturais fortes, as quais podem ser utilizadas para confeccionar bebidas alcoólicas, como aguardente ou pinga.

*macasa'e*¹³ e de *tua-metan* na língua *Tétum*¹⁴ para cortar suas folhas e delas fazer os palitos de areca.

Portanto, para organizar os frutos de areca em cordas, é necessário que os pequenos agricultores de areca escolham a palmeira para cortar suas folhas e tenham habilidades para retirar as suas quinas, analisando e avaliando suas dimensões para ver se as quinas servem para a confecção de palitos de areca. Na Figura 2, apresentamos um pequeno agricultor que leva no seu ombro algumas folhas de *tua-metan*, das quais foram retiradas algumas quinas para que possam ser utilizadas como palitos de areca.

Figura 2: Agricultor preparando palitos para organização da areca
(Fonte: Primeiro autor do artigo)



As quinas de folhas da planta *tua-metan* (Figura 2) são denominadas *ma-quessi* em *macasa'e* e *tua-queçac* que, em *tétum*, significa palito e que serviu como primeiro termo utilizado na organização para contagem de areca. Após retirar as quinas de folhas de *tua-metan*, para serem usadas como palitos, os pequenos agricultores coletam as frutas para descascar. Em seguida, repartem cada fruto de areca em duas partes iguais. Como algumas possuem grandes tamanhos, podem ser divididos em três partes. Posteriormente, espetam as frutas de areca nos palitos que são agrupados de cinco em cinco.

Quando dois grupos de cinco palitos estão preenchidos, os pequenos agricultores de areca amarram as partes superiores desses dois grupos de cinco palitos para formar “uma corda de areca”. Na Figura 3, observa-se um agricultor

¹³ É uma língua materna utilizada pela maioria da população dos distritos de Baucau e Viqueque na ponta leste de Timor-Leste.

¹⁴ É a língua nacional timorense que está sendo desenvolvida para ser uma das línguas oficiais.

(de *macasa'e*) preenchendo um grupo de cinco palitos e, em outra imagem, um grupo com suas pontas amarradas, constituindo uma corda de areca.

Figura 3: Agricultor confeccionando cordas de areca
(Fonte: Os autores)



“Uma corda de areca” no contexto da língua *macasa'e* é designada por linguagem *bua da'e-ú* que significa uma cabeça de areca, enquanto “a sua metade” é designada por *baregafi*. Mas, algumas vezes, são designadas por *bua tali-ú* e *bua tali- gafi*, devido à influência da língua *tétum*, que significam, em português, uma corda de areca e metade de uma corda de areca. Uma corda de areca, no contexto da língua *macasa'e*, é formada por dez palitos, como forma de juntar os dois grupos de cinco palitos (ou dobro de cinco palitos) ou dar a ideia de simetria de cinco palitos que vai resultar em uma quantidade total de dez palitos (Figura 4).

Figura 4: Corda formada por dois grupos de cinco palitos (base 5)
(Fonte: Os autores)



A organização das arecas em grupo de cinco palitos, constituindo metade de uma corda, é denominada *boe baregafi*, em linguagem de contagem oral de *macasa'e*. O ato de juntar dois grupos de cinco palitos, para formar uma corda de areca com dez palitos, é denominado *boe da'e-ú* em linguagem de contagem oral de *macassa'e*.

Além disso, existem também formas de pensar que possibilitaram aos pequenos agricultores formarem dez cordas de areca, designadas “*boe batana*” (Figura 5) no contexto de língua materna *macassa’e*.

Figura 5: Representação de batans
(Fonte: Os autores)



Desse modo, temos como resultado dessas práticas de organizar areca:

- **palito de areca:** onde são colocados os frutos da areca, com habilidade de contar *boe kesi-u*;
- **grupo de cinco palitos de areca** com expressão de contagem *boe baregafi* em *macassa’e*, que significa **metade de uma corda de areca** (Quadro 1);
- **grupo de dez palitos de areca**, com linguagem de contagem *boe da’e-u* em *macassa’e*, que significa **uma corda de areca**; e
- **grupo de cem palitos**, com termo de contagem *boe batana-u*, que significa **um batam de areca** (Quadro 2).

As práticas sociais de organizar areca em palitos, cordas e batam, representam a diversidade do modo de pensar de pequenos agricultores de areca, uma característica cultural e social em Timor-Leste, desenvolvida com certas habilidades, como caminhos para encontrar soluções para seus problemas de *contar e medir* areca.

Nos Quadros 1 e 2, apresentamos as linguagens utilizadas para a contagem oral, respectivamente, de palitos de areca e cordas de areca.

Quadro 1 – Linguagens utilizadas na contagem oral de palitos de areca (Fonte: Os autores)

Linguagem em Macassa’e	Linguagem em Tétum	Linguagem em Português	Linguagem simbólica matemática
Boe Kesi-ú	Bua kesak ida	Um palito de areca	1 palito de areca

Boe kesi lolae	Bua kesak rua	Dois palitos de areca	2 palitos de areca
Boe kesi lolitu	Bua kesak tolu	Três palitos de areca	3 palitos de areca
Boe kesi loloha'a	Bua kesak há'at	Quatro palitos de areca	4 palitos de areca
Boe kesi lima (baregafi)	Bua kesak lima	Cinco palitos (metade de uma corda) de areca	5 palitos de areca
Boe kesi daho	Bua kesak nem	Seis palitos de areca	6 palitos de areca
Boe kesi fitu	Bua kesak hitu	Sete palitos de areca	7 palitos de areca
Boe kesi afo	Bua kesak ualo	Oito palitos de areca	8 palitos de areca
Boe kesi siua	Bua kesak sia	Nove palitos de areca	9 palitos de areca
Boe kesi ruru (da'e-u)	Bua kesak sanulu (talin ida)	Dez palitos (uma corda) de areca	10 palitos

No Quadro 2, mostramos a relação com termos utilizados na contagem de elementos de areca com base no sistema de contagem de dez em dez, explicitando sua relação com o Sistema de Numeração Decimal - SND.

Quadro 2: Termos utilizados na contagem de elementos de areca
(Fonte: Os autores)

Termos de contagem de areca de dez em dez				
Macasa'e	Tradução Literal	Linguagem Tétum	Linguagem em Português	Linguagem simbólica matemática
Boe da'e-U	Uma cabeça de areca	Bua talin ida	Uma corda de areca	1 dezena
Boe da'e-lola'e	Duas cabeças de areca	Bua talin rua	Duas cordas de areca	2 dezenas
Boe da'e-Lolitu	Três cabeças de areca	Bua talin tolu	Três cordas de areca	3 dezenas
Boe da'e-loloha	Quatro cabeças de areca	Bua talin há'at	Quatro cordas de areca	4 dezenas
Boe da'e - Lima	Cinco cabeças de areca	Bua talin lima	Cinco cordas de areca	5 dezenas
Boe da'e-Daho	Seis cabeças de areca	Bua talin nen	Seis cordas de areca	6 dezenas
Boe da'e - Fitu	Sete cabeças de areca	Bua talin Hitu	Sete cordas de areca	7 dezenas
Boe da'e - Afo	Oito cabeças de areca	Bua talin ualo	Oito cordas de areca	8 dezenas
Boe da'e - Siua	Nove cabeças de areca	Bua talin sí'a	Nove cordas de areca	9 dezenas

Entretanto, os pequenos agricultores utilizam essas linguagens na contagem dos elementos de areca com fins comerciais, devido ao seu uso nas atividades sociais da cultura tradicional local de Timor-Leste. Para responder a suas necessidades e a seus

desejos, os grupos culturais do Timor-Leste planejaram como prever períodos do tempo e espaço e técnicas de plantar. Nem sempre é unânime a prática de confeccionar cordas de areca, dividindo-as em dois grupos de cinco (5) palitos, porque há agricultores, em algumas regiões, que, simplesmente, juntam os dez palitos, amarram as suas pontas superiores e têm, então, uma corda.

Mesmo que existam diferentes modos e formas de pensar para organizar cordas de areca no Timor-Leste, a nossa discussão aqui se concentra na confecção de cordas de areca, organizada em dois grupos de cinco palitos. As diferentes formas de pensar as práticas de organizar de areca revela uma diversidade cultural nas manifestações de ideias matemáticas que possibilitam aos (futuros) professores contextualizar o ensino da disciplina no contexto local em que atuam. Reafirmamos que nossa discussão vai centrar-se na confecção de cordas de areca com dois lados, utilizando termos de contagem do contexto da língua materna *macasa'e* para que possamos entender possíveis significados de contagem encontrados nas produções escritas dos (futuros) professores em *tétum* que possibilite a tradução para a língua portuguesa, e, por conseguinte, relacionando com termos utilizados no SND. Desse modo, utilizamos elementos das práticas sociais de organizar arecas em palitos, cordas e batans na elaboração de tarefas como uma estratégia didática para introduzir às crianças do primeiro ciclo do básico no aprender, de forma significativa, o conceito de números e operações do universo da matemática.

2. Encaminhamento metodológico

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com o objetivo de identificar e analisar conhecimentos matemáticos mobilizados por PEM no Timor-Leste, em processo de formação, na elaboração de tarefas que envolvem elementos da prática de organizar arecas.

Essas tarefas foram elaboradas, na perspectiva da etnomatemática, para tentar solucionar as dificuldades que os timores têm enfrentado atualmente, no que concerne à linguagem e aos significados para o conceito de número, ao SND e às operações trabalhadas no EB e na formação de PEM. As tarefas, elaboradas com base nas formas de pensar de grupos culturais do Timor-Leste, consideram a prática de organização de arecas.

Criamos um plano de aula que considerou, além das tarefas matemáticas, questões didático-pedagógicas para serem discutidas com (futuros) professores no curso de Formação de Professores do EB, da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades [FEAH] da Universidade Nacional Timor Lorosa'e [UNTL]. Esse plano de aula foi desenvolvido separadamente em duas turmas, Turma 1 com 27 estudantes em formação inicial e Turma 2 com 33 professores em formação

continuada, em quatro encontros, totalizando 180 minutos na disciplina Matemática Básica II no curso da Formação de Professores do EB.

Para a presente investigação, de modo intencional e dirigido de acordo com a produção escrita, escolhemos para análise a produção de oito professores e quatro professores em formação continuada. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: 1) as produções escritas das resoluções das tarefas, 2) as gravações das aulas e 3) as entrevistas realizadas com os sujeitos investigados.

No processo de análise, baseados em Castro e Rodrigues (2008), identificamos e discutimos os conhecimentos matemáticos mobilizados pelos professores em formação, tendo em conta os elementos que se tornaram ponto de enfoque nas discussões. Para a apresentação da análise de informações, assumimos as seguintes codificações: F para o formador, FP para os futuros professores e PEB para os professores do EB.

3. O contexto de formação de PEM no Timor-Leste e a organização de arecas

Com o objetivo de promover um processo de formação que focasse o contexto sociocultural dos (futuros) PEM e dos alunos da EB, foram propostas seis tarefas.

Nos Quadros 4, 5, 6, 7 e 8, as tarefas que foram objeto de análise no presente artigo.

Quadro 4: Tarefa 0 - Fazendo trocas com palitos de areca (Fonte: Os autores)

Imagine que os palitos de sorvete são palitos de areca e que, com os elásticos, você pode agrupá-los, montando cordas ou batans. Considerando que os conjuntos de palitos amarrados pelos elásticos não poderão ter mais de 10 elementos, ajude Armindo a **(re) organizar e (re)escrever** as quantidades de batans, cordas ou palitos de areca.

- 1- Se um palitinho de uma corda de areca corresponde a uma unidade numérica, quantos palitinhos constituem uma corda?
- 2- Uma corda corresponde a quantas unidades numéricas? Como essa quantidade de palitos pode ser denominada, usando a linguagem matemática?
- 3- Dez cordas correspondem a quantos palitos? De que formas essa quantidade de palitos pode ser denominada, usando a linguagem matemática?
- 4- Lembrando que os conjuntos de palitos amarrados pelos elásticos não podem ter mais de 10 elementos, (re)organize e (re)escreva os registros no quadro a seguir:
- 5- Quantas cordas, podemos formar com 60 palitos? Escreva essa quantidade de palitos, usando a linguagem matemática.
- 6- Quantos *batans* há em 325 palitos? Escreva essa quantidade de palitos, usando a linguagem matemática.
- 7- Qual é o número de palitos formado por 2 batans, 7 cordas e 14 palitos. Escreva essa quantidade de palitos, usando a linguagem matemática.

Quadro 5: Tarefa 1 - Conhecendo a produção de areca (Fonte: Os autores)

Na sociedade timorense, areca é uma espécie de palmeira, o seu fruto tem valor cultural e comercial. Armindo é um timorense que tem plantação de 100 pés de areca. Habitualmente, a primeira coleta de areca é feita no mês de abril e a segunda e a terceira coleta entre os meses de maio e junho. Naturalmente, cada pé de areca produz três ramos de frutos por ano. A primeira coleta, feita no mês de abril de 2014, rendeu 20 cordas.

1. Escreva como é denominada **uma corda** de areca, utilizando sua língua materna ou em língua *tétum*. Escreva também como é denominada essa quantidade em linguagem numérica.
2. Faça um esboço para representar/indicar o número de palitos da **metade** de uma corda. (representações pictográficas). Escreva como é denominada essa **metade** da corda de areca, utilizando sua língua materna ou em língua *tétum*. Escreva também como é denominada essa quantidade em linguagem numérica.
3. Agrupe **dez cordas de areca** e escreva como essa nova forma de organização de cordas é denominada em sua língua materna ou em língua *tétum*. Escreva também como é denominada essa quantidade em linguagem numérica.
4. Como Armindo organiza todos os frutos de arecas colhidos na primeira coleta em cordas? Faça um esboço para representar sua ideia. Escreva como é denominado esse agrupamento de **20 cordas** em sua língua materna ou em língua *tétum*. Escreva também como é denominada essa quantidade em linguagem numérica.

Quadro 6: Tarefa 4 – Vendendo cordas de areca (Fonte: Os autores)

Em um determinado momento do ano, Armindo vendeu 15 das 65 cordas. Desta vez, ele vendeu cada palitinho por 50 centavos de dólar.

1. Quantas cordas ainda não foram vendidas? Indique o número de palitinhos das cordas que ainda não foram vendidas.
2. Quantos palitinhos existem nas 15 cordas que foram vendidas? Indique essa quantidade, usando símbolos matemáticos.
3. Quantos dólares Armindo recebeu pela venda das 15 cordas? Descreva as ações utilizadas para encontrar a quantidade que Armindo recebeu com essa venda, usando símbolos matemáticos.
4. Quantos dólares Armindo teria recebido se vendesse todas as cordas de areca coletadas do ano por 50 centavos cada? Descreva as ações utilizadas para encontrar a quantidade que Armindo teria recebido com essa venda, usando símbolos matemáticos.

Quadro 7: Tarefa 5 – Calculando a coleta anual de areca (Fonte: Os autores)

Apresentamos na tarefa anterior que naturalmente cada pé de areca produz três ramos (de fruto) por ano. Digamos que cada ramo de areca correspondesse a uma corda. Caso o Armindo faça coletas correspondentes a 100 pés num determinado ano:

1. Quantas cordas e palitinhos correspondem às três coletas?
2. Descreva as ações utilizadas para encontrar a quantidade de cordas e a quantidade de palitinhos correspondente às três coletas, usando símbolos matemáticos.

Quadro 8: Tarefa 6 – Distribuindo cordas de areca (Fonte: Os autores)

Na primeira colheita de 2015, Armindo conseguiu colher uma corda e meia de areca, na segunda colheita Armindo obteve uma corda de areca e, na terceira colheita, Armindo colheu metade de uma corda. Então, como Armindo já tinha guardado dinheiro da colheita de 2014, ele decidiu oferecer toda quantidade da coleta anual aos seus irmãos: Isaura, Martina e João.

1. Quantos palitinhos e cordas correspondem às três coletas?
2. Armindo quer pegar o total das três coletas e distribuí-lo para seus irmãos de modo que cada um receba a mesma quantidade. Quantos palitinhos e cordas ganhará cada irmão de Armindo?
3. Descreva as ações utilizadas para encontrar a quantidade de cordas e a quantidade de palitinhos que ganhará cada irmão de Armindo.

Essas tarefas foram resolvidas e discutidas pelos (futuros) professores com intenções de: a) identificar ideias e formas matemáticas presentes nas resoluções individuais da tarefa; b) problematizar essas ideias e formas e associá-las aos conhecimentos matemáticos formais, c) conhecer as justificativas apresentadas pelos (futuros) professores para as respostas dadas às tarefas.

Buscamos criar um ambiente no qual cada um dos (futuros) professores pudesse se manifestar de modo a estabelecer relações entre os conhecimentos das práticas presentes nos contextos socioculturais e os conhecimentos formais vigentes na escola.

Inicialmente as tarefas foram resolvidas individualmente e, em seguida, as resoluções foram discutidas em pequenos grupos para que eles pudessem negociar os conhecimentos produzidos/mobilizados e investigar possíveis estratégias, procedimentos e dinâmicas utilizadas nas resoluções das tarefas que possibilitassem o desenvolvimento/mobilização de conhecimentos matemáticos, em particular no que diz respeito ao conhecimento/conceito de unidades de medida, valor posicional do sistema de numeração decimal (SND). Nessas resoluções, os (futuros) professores em formação tiveram oportunidade de manifestar suas capacidades de estabelecer relações entre informações socioculturais presentes nas tarefas e conhecimentos legitimados na matemática escolar.

Foi possível observar algumas diferenças no desenvolvimento das tarefas das turmas 1 e 2. A maioria dos professores da turma 2 demonstrou mais dificuldades do ponto de vista matemático para resolver as tarefas que os futuros professores (turma 1). No entanto, todos demonstraram interesses, curiosidades e entusiasmo para buscar caminhos para resolvê-las. Foi-lhes possível discutir com os seus pares ideias, significados e linguagens contidas nas tarefas. Alguns (futuros) professores puderam expressar, com desenhos, suas formas de trabalhar as tarefas, representando significados presentes nas resoluções das tarefas e estabelecendo relações entre eles e as ideias matemáticas.

As ações e as interações desencadeadas na resolução e na discussão das tarefas permitiram que os (futuros) professores começassem a entender as intenções das tarefas e as compartilhassem com toda sua turma. A dinâmica de discutir em pequenos grupos para negociar os significados encontrados nas resoluções das tarefas ofereceu oportunidade de os professores conhecerem possibilidades e dificuldades de aprendizagem matemática e de refletirem sobre outros aspectos de contextos social e cultural local do Timor-Leste, compartilhados com toda turma.

A dinâmica proposta privilegiou, além da resolução das tarefas, o processo de negociação de significados, considerando os diferentes tipos de registros e as diversas formas de pensar. Os significados produzidos, a partir da resolução e da discussão das tarefas, culminaram com a sistematização dos conhecimentos matemáticos, no sentido de construir uma compreensão sobre conceitos matemáticos que favorecesse a prática social e cultural dos (futuros) professores em formação e dos alunos do EB do Timor-Leste.

As informações coletadas durante a realização das quatro aulas nos permitiram apresentar discussões relacionadas aos aspectos de etnomatemática, essenciais para a construção do conceito de número e de suas operações e para a constituição de conhecimentos profissionais dos professores do EB.

Na próxima seção, discutimos os conhecimentos matemáticos mobilizados pelos (futuros) professores no contexto de formação.

5. Conhecimentos matemáticos mobilizados pelos (futuros) PEM do Timor-Leste

Os (futuros) professores, de modo geral, resolveram as questões das tarefas e ofereceram informações que nos permitiram identificar os conhecimentos matemáticos por eles mobilizados, associados aos seguintes pontos de enfoque das discussões: contagem oral, contagem de objetos, relações numéricas, operações e representações. A seguir, discutimos cada um dos pontos de enfoque identificados no processo de análise.

Contagem oral

No processo de análise, foi possível identificar a contagem oral na produção do FP-Constantino¹⁵, com a descrição: *“uma corda, mais uma corda, mais uma corda, mais uma corda é igual a quarenta”*. Essa contagem pode ser associada à contagem oral de

¹⁵ Os nomes utilizados são fictícios, para preservar a identidade dos investigados.

agrupamentos de 10 em 10 palitos até um agrupamento de 100 palitos e/ou maior de 100 palitos. Ao confirmar a expressão do FP-Constantino, a FP-Anita defende que as tarefas de areca podem,

Figura 6: Argumento da FP-Anita (Fonte: Os autores)

provoque os alunos para compararem os códigos
utilizando na organização das cordas de areca
com linguagens numérica formal são:
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

As informações fornecidas pelo FP-Constantino e pela FP-Anita (Figura 6) podem nos levar a interpretar que os (futuros) professores tiveram a oportunidade de agir de forma individual, de conhecer os termos utilizados nas situações ou nas práticas culturais e sociais de organizar a contagem de areca. Eles procuraram estratégias de interagir com seus pares coletivamente, para tentar validar os significados atribuídos pelas situações e/ou práticas socioculturais e legitimar que esses significados caracterizam ideias que podem promover o desenvolvimento de termos de transição e de regras para gerar uma nova ordem.

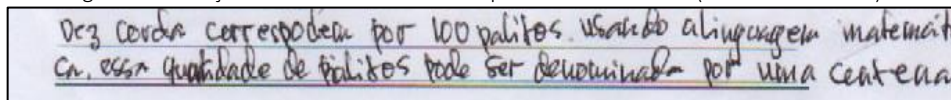
Contagem de objetos

Além da contagem oral, as informações obtidas nas resoluções das tarefas dos (futuros) professores também apontaram alguns aspectos que promovem processos de correspondências entre as palavras ditas e os palitos contados. Eles estruturaram um grupo de palitos (de dez palitos) para formar uma corda de areca, ou em grupos de cordas (de dez cordas) para formar um batam de areca, reconhecendo os termos utilizados nos agrupamentos. Por fim, enumeraram o palito para o reconhecimento da quantidade total de palitos organizados em um grupo (de 10 palitos) ou em grupos de palitos (de 100 palitos). As Figuras 7 e 8 ilustram as produções dos (futuros) professores Cesarino e Clarina.

Figura 7: Produção escrita do FP-Cesarino da questão-1 da tarefa 0 (Fonte: Os autores)

Uma corda constituído por 10 palitos

Figura 8: Produção escrita da FP-Clarina da questão-3 da tarefa 0 (Fonte: Os autores)



Dez cordas correspondem por 100 palitos. usando a linguagem matemática, essa quantidade de palitos pode ser denominada por uma centena

A PEB-Dulce afirmou que: “um palito de uma corda de areca corresponde a uma unidade numérica. Uma dezena é igual 10 unidades”.

As tarefas colocaram os (futuros) professores em situações que lhes propiciaram contar os palitos de uma determinada corda ou um dado batam de areca no contexto de formação em busca de respostas à questão “quantos palitos constituem uma corda? E/ou quantos palitos constituem dez cordas?”. Essa situação ajudou os (futuros) professores a buscarem estratégias próprias de contar palitos de areca de uma corda. Os procedimentos utilizados por eles e as discussões com seus pares levaram-nos a **reconhecer a quantidade total de um conjunto de palitos ou de cordas**. Esse processo, desencadeado pelas tarefas de arecas, que se constituíram **um material acessível e contextual**, permitiu desenvolver competências numéricas para estimular a construção e a compreensão de **princípio de cardinalidade**.

Relações numéricas

Além de promover o desenvolvimento de competências numéricas para a construção do conceito de número e operações por cardinalidade, as questões das tarefas também oportunizaram aos (futuros) professores refletirem a respeito de relação entre um palito de areca e uma unidade numérica. As resoluções e as discussões realizadas favoreceram o reconhecimento de que as tarefas de areca possuem potencialidades para desenvolver a capacidade de articular elementos das práticas de organizar arecas com ideias e linguagens de quantificação e comunicação, permitindo comparar com linguagens numéricas simbólicas do SND, como apontou a produção escrita (Figura 9) da FP-Anita. E, podem, ainda, significar estratégias para a determinação (ou reconhecimento) de quantidade de palitos de uma “corda” e revelar processos de relações mentais e numéricas no desenvolvimento do sentido de número, entendido como processo de percepção.

Percepção composta

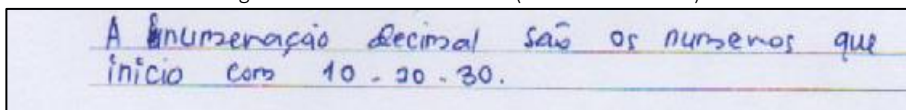
Nas respostas dadas à questão 1 da **Tarefa 0**, os (futuros) professores manifestaram uma maneira de contagem de objetos que envolve aspectos de percepção composta com reconhecimento de quantidades superiores a seis, por composição de percepções simples no processo de construção de conceito de número. Por exemplo, nas respostas à questão 1 da Tarefa 0, os (futuros)

professores descreveram que “para apoiar alunos a traduzir a linguagem verbal para linguagem simbólica, por exemplo: linguagem verbal de dez, vinte, cem [para] linguagem simbólica: 10, 20, 100” (FP-Anastácio). Para o FP-Abril: “[...] dentro de uma corda são dez (10) elementos de palitinhos”. Já para a FP-Charly: “uma corda constitui por 10 palitinhos ou 1 corda = 10 palitinhos”. Neste caso, a percepção simples caracteriza aspectos de visibilidade dos objetos contados para desenvolver seu cálculo mental. Para encontrar a maneira de reconhecer quantidades superiores a seis, pode-se utilizar a percepção composta no processo de construção do conceito e compreensão do sentido de operações de número.

Relação dos números entre si

Além de desenvolver a percepção composta, as resoluções das tarefas demonstraram também algumas características que dizem respeito à relação dos números entre si, como por exemplo a utilização do cinco e do dez como números de referência. Essas características foram expressas pela FP-Anita (Figura 9).

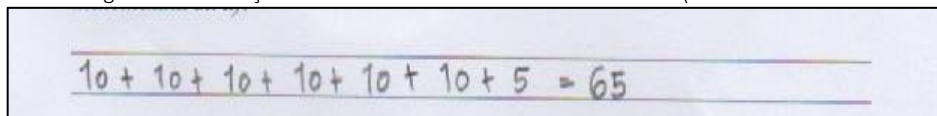
Figura 9: Justificativa FP-Anita (Fonte: Os autores)



A Enumeração decimal são os numeros que inicio com 10 - 20 - 30.

A FP-Anita, em sua produção, exteriorizou que o SND se inicia com 10, 20 e 30. Nessa dimensão, a FP pode ter relacionado tanto os números entre 10 e 20, como sendo a soma de 10 (número de referência) com outra quantidade entre 1 a 10, quanto os números entre 10 e 30, como sendo a soma de 10 com outros números. A PEB-Felicidade registrou 65, como sendo a soma de 10 seis vezes mais cinco (Figura 10).

Figura 10: Revelação da soma de vários 10 da PEB-Felicidade (Fonte: Os autores)

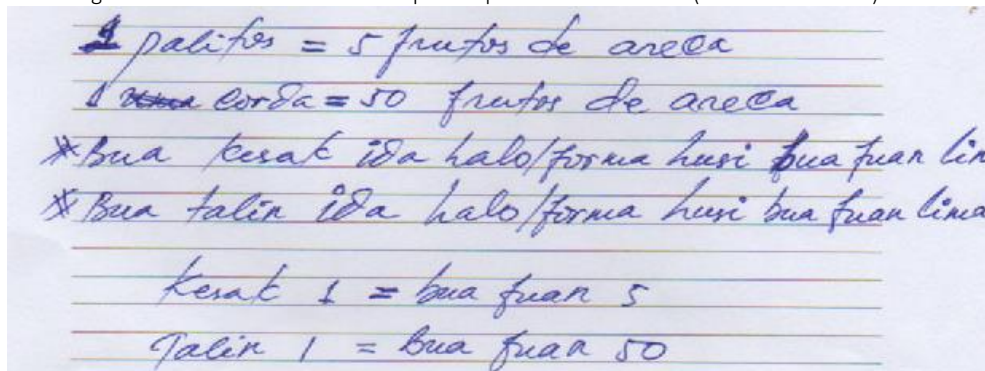


$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 5 = 65$

Na resolução da PEB-Felicidade, observamos a operação de adição sucessivas do 10. Além disso, a professora relacionou os números entre 5 e 65, como sendo a soma de 5 (número de referência) com a soma de 10 (outro número de referência) por 6 vezes. Ela também poderia ter representado os 65 palitos como uma soma entre 5 palitos e 5 palitos sucessivamente 13 vezes. Ou seja, a operação da PEB-Felicidade justifica que, com uma soma entre 10 e 10 palitos sucessivamente até 6

vezes com 5 uma vez, encontra-se um total de 65 palitos. Isso também aconteceu com FP-Cesarino, quando decidiu resolver a questão 4 da Tarefa 1 expondo as seguintes justificativas:

Figura 11: Justificativa FP-Cesarino para a questão 4 da Tarefa 1 (Fonte: Os autores)



O FP-Cesarino explorou uma relação que nós não esperávamos, quando disse que um palito tem cinco frutos de areca. Nesse enfoque, a “unidade” seria o fruto de areca que mudará o desenvolvimento, deslocando unidade, dezena, centena e deixará de ser um sistema decimal, pois 1 palito = 5 frutos. Apesar disso, entendemos que ele estabeleceu uma relação de números entre cinco e dez, como sendo a soma de cinco com outra quantidade de um a cinco. As produções escritas dos três (futuros) professores revelaram ideias de relações dos números entre si, utilizando o cinco e o dez como números de referências.

Relação parte-parte-todo

Além de relações dos números entre si, utilizando o cinco e o dez como números de referência, as tarefas também motivaram o tipo de relações parte-parte-todo. Essas relações foram estabelecidas pelos (futuros) professores em suas resoluções ou em suas justificativas às questões das tarefas de areca ou às questões para análise didático-pedagógica delas (Figuras 12 e 13).

Figura 12: Justificativa FP-Sufa (Fonte: Os autores)

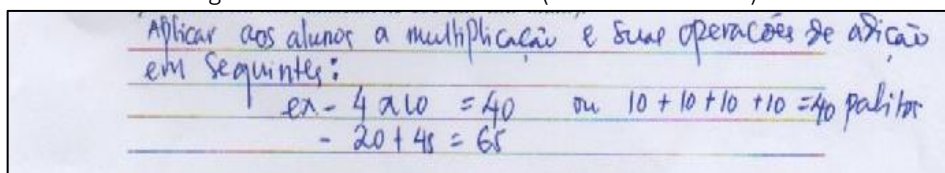


Figura 13: Justificativa FP-Carmelita (Fonte: Os autores)

b. Sim.. Quando os alunos precisa de orientar de Professor Para conhecer melhor sobre a sistema numeracao decimal ex: $4 + 4 = 8$

Neste nível de entendimento, podemos dizer que os dois futuros professores responderam às questões sem precisar contar os palitos. Ao afirmarem que $4 + 4 = 8$ ou $4 \times 10 = 40$, mobilizaram a relação parte-parte-todo no contexto de construção do conceito de número e operações.d) Relações numéricas de dobro

Ao analisarmos as informações coletadas nas resoluções e nas discussões, inferimos que existem algumas relações que dizem respeito ao dobro de cinco. Os (futuros) professores, ao resolverem as questões, justificaram que metade de uma corda de areca possui cinco palitos. Por exemplo, a FP-Clara disse em língua *tétum* (Figura 14) que “metade de uma corda de areca é igual a cinco palitos, porque uma corda de areca possui 10 palitos. Então podemos dividir as duas e cada parte encontrará cinco palitos de areca” (tradução nossa).

Figura 14: Justificativa FP-Clara da questão 2 da tarefa 1 (Fonte: Os autores)

serin hui bub talin ida = bua kesak lima
tamba:
bua talin ida ida kesak 10 eufun
ita fahu ba rua mak serin-serin sei hetan
bua kesak lima.

FP-Charly: “1 corda = 10 palitos e, $\frac{10}{2}$ palitos = 5 palitos”.

A partir das resoluções e das justificativas das duas (futuras) professoras, deduzimos que uma corda é dobro da metade dessa mesma corda, que corresponde a um grupo de dez palitos. Esses dez palitos são o dobro de cinco palitos, no contexto de organização de areca. Isso significa que uma dezena correspondente a dez unidades numéricas e que é o dobro de cinco unidades numéricas na representação simbólica.

Operações

Além das ideias de relações numéricas de dobro de cinco, no contexto de organização de areca, algumas relações de padrões crescentes e repetitivos

também foram identificadas nessas resoluções e discussões das questões das tarefas (Figura 15).

Figura 15: Resposta da FP-Adélia (Fonte: Os autores)

Handwritten mathematical work by FP-Adélia. The first line shows the addition of five tens: $10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 50$. The second line shows the multiplication $10 \times 5 = 50$. The third line shows the multiplication $5 \times 10 = 50$.

A FP-Adélia, em sua resposta à questão 1 da Tarefa 4, efetuou relações de padrões “*crescentes e repetitivos*” com referência em dez para identificar a ideia de noções de multiplicação. E efetivou multiplicação com referência em cinco e dez. A resposta com inscrição $10 \times 5 = 50$ e $5 \times 10 = 50$ da FP-Adélia deveria ser considerada como uma manifestação da propriedade: $a \times b = b \times a = c$, porém as nossas discussões baseiam-se nas relações de padrões crescentes e repetitivos com referência em dez, então, o que conta nessa discussão é o número de repetição (de soma) de dez, cinco vezes.

Figura 16: Resposta da FP-Anita para a questão 1 da Tarefa 4 (Fonte: Os autores)

Handwritten text and subtraction by FP-Anita. The text reads: "Que ainda não vender têm 50 cordas." Below the text, there is a subtraction problem: $65 - 15 = 50$.

A FP-Anita efetivou uma operação de *subtração* com base na “venda” de 15 cordas de 65 cordas de areca do Armindo para saber quantas cordas de areca ainda não haviam sido vendidas (Figura 16). Ao responder à questão 2 da tarefa 6 afirmou que:

Figura 17: Resposta da FP-Anita para a questão 2 da tarefa 5 (Fonte: Os autores)

Handwritten text and division by FP-Anita. The text reads: "O Armindo recebeu distribui-la para seus irmão e irmão do armindo ganharam uma pessoa ganhara 1 cordas e 10 palitos de areca." Below the text, there are two division problems. The first is $31 \div 3 = 10$ with a remainder of 1. The second is $31 \div 3 = 10$ with a remainder of 1.

Nessa produção escrita, a FP-Anita fez operação de *divisão* com base na “distribuição” de total de palitos de areca coletados para três irmãos, para saber quantos palitos cada um iria ganhar.

A FP-Clarina, ao responder à pergunta da entrevista “o que você entende como agrupamento?”, destacou:

sobre agrupamento de alguns objetos, como por exemplo de areca, nós podemos fazer agrupamento dentro de alguma coisa ou algum sítio ou lugar que já preparamos ou [...] escolher alguns objetos e nós juntamos dentro de algum lugar que já preparamos e/ou nós [...] escolhemos alguns objetos para aumento, escolher um por um para colocar numa quite ou num lugar.

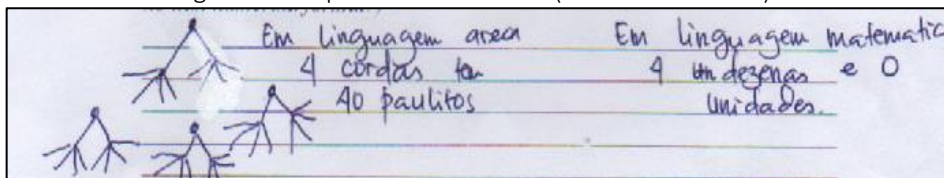
O FP-Constâncio afirmou que agrupar significa, “*colocamos junto as arecas num lugar ou colocar junto em um grupo*”.

As produções e as entrevistas dos (futuros) professores serviram de informações importantes para interpretar ideias e utilizarmos as contagens para a compreensão dos termos e sinais utilizados em regras e procedimentos de cálculos de números na base dez.

Representações

Além de as tarefas desenvolverem aspectos de contagem de objetos, de construção de relações numéricas e de operações, elas também incrementaram aspectos de comunicação por meio de representações, tanto simbólicas e iconográficas quanto pictográficas. Nesse caso, os (futuros) professores fizeram desenhos ou marcaram com traços para representar a ideia de agrupamento. Por exemplo, na Figura 18 a FP-Adélia justificou, por meio de um esquema, que a resposta era 40 palitos.

Figura 18: Esquema da FP-Adélia (Fonte: Os autores)



Essas representações promoveram comunicação com criatividade, organização reflexiva de ideias, linguagens e outros tipos de raciocínio no desenvolvimento do conhecimento matemático para além de comunicação oral. Desse modo, podemos concluir que essas representações podem servir de ideias e estratégias para incentivar os

alunos a observar o que veem e interpretar e representar o que pensam por meio de símbolos e códigos na construção de seus raciocínios sobre conceito e operações de número nas bases cinco e dez.

No Quadro 9, exibimos uma síntese dos conhecimentos matemáticos mobilizados pelos (futuros) professores em formação na resolução e na discussão das tarefas de areca, associados aos pontos de enfoque e suas justificativas.

Quadro 9: Conhecimentos matemáticos mobilizados pelos (futuros) professores
(Fonte: Os autores)

Pontos enfoque	Conhecimentos matemáticos mobilizados	Justificativas apresentadas pelos (futuros) professores
Contagem Oral	✓ Conhecimento da sequência de números de um só dígito ✓ Conhecimento das irregularidades entre 10 e 20	✓ O método que utilizamos para provocar os alunos a comparar quantidade de códigos utilizados na organização de cordas de areca com linguagem numérica formal é contar palitos com sequência de um só dígito com expressão: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10. ✓ O sistema de numeração decimal se inicia com 10; 20; 30. ✓ Uma corda mais uma corda mais uma corda mais uma corda é igual a quatro cordas.
Contagem de objetos	✓ Cardinalidade-quantidade. O último termo corresponde à quantidade total de objetos contados	✓ A formação de grupo de contagem de dez em dez. ✓ [...] dentro de uma corda há dez (10) elementos de palitos. ✓ Ou uma corda é constituída por 10 palitos ou 1 corda = 10 palitos. ✓ Dez (10) cordas de areca correspondem a 100 palitos.
Relações Numéricas	✓ Percepção composta: reconhecimento de quantidades superiores a 6 por composição de percepções simples	✓ Usamos uma corda de areca para [...] apresentar aos alunos palitinhos, cordas e batans para que eles compreendam unidades, dezenas e centenas. ✓ Utilizamos uma corda, duas cordas de areca como material apelativo e estruturado para verbalizar e confrontar suas pequenas descobertas e ser valorizados por elas.
	✓ Relação dos números entre si (por exemplo, utilizando o 5 e o 10 como números de referência)	✓ 8 palitos de areca correspondem a 5 palitos mais 3 palitos, ou a 10 palitos menos 2 palitos.

	✓ Relação parte- parte-todo	✓ Quando o aluno pensa que 5 palitos e 3 palitos são 8 palitos é o mesmo que 4 palitos e 4 palitos, ou seja, são 8 palitos. ✓ $10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 50$ ✓ $10 \times 5 = 50$ e $5 \times 10 = 50$
	✓ Relação de equivalência (reflexiva, simétrica, transitiva)	✓ <i>Sorin husi bua talin ida = bua kesak lima, tamba, bua talin ida iha kesak 10, entaun, ita fahe ba rua mak sori-sorin sei hetan bua kesak lima</i> (Metade de uma corda de areca é igual a cinco palitos de areca, dentro de uma corda de areca estão 10 palitos, então, dividimos em duas, em cada lado há de encontrar cinco palitos). ✓ Sem contar, o (futuro) professor, sabe que metade de uma corda é resultado de outra metade dessa mesma corda.
	✓ Relação numérica de dobro	✓ Uma corda de areca é o dobro de duas metades. ✓ Uma corda é formada por um dobro de cinco palitos.
Operações	✓ Cálculo por estruturação, sem recorrer à contagem um a um, mas que se apoiam: em adição, em agrupamentos e distribuições (divisão), em relações entre os números (multiplicação).	✓ 10 cordas de areca = $10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 100$ palitos. Ou podemos transformar em multiplicação: $10 \times 10 = 100$.

Representações	• Simbólica: utilizando os numerais	✓ 1 corda de areca = 10 palitos de areca. $10 \text{ cordas de areca} = 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 100$ palitos ✓ Ou podemos transformar em multiplicação: $10 \times 10 = 100$.
	• Iconográficas: que substitui os elementos (do mundo real) por riscos ou bolas	• Podemos pintar tampas de garrafas ou pintar palitos nas operações de adição e subtração

	• Pictográficas: estão ligados ao real	• Utilizamos o ábaco, mas [...] o que fazemos é utilizar tampas da garrafa, pauzinhos e as pedrinhas. • Utilizamos material local como pedra, <i>koto nussan</i> (grau de feijão), ai-rohan (pedacinhos de pau, ou seja, palitos) e tampas de garrafa.
--	--	---

Considerações finais

Ao analisarmos os dados apresentados nas resoluções, nas discussões e nas entrevistas, inferimos que as tarefas contribuíram para a construção de ideias de contagens de um em um, de relações entre esses elementos para compreensão de regras e procedimentos de cálculos, e de comunicações por representações iconográficas, pictográficas ou simbólicas, que podem servir como conhecimentos e experiências necessários às ações pedagógicas dos (futuros) PEM.

Consideramos que o processo de formação possibilitou evidenciar conhecimentos – objetos, ideias, práticas e técnicas quantitativas, termos ou linguagens, códigos ou sinais – associados ao contexto de formação (DOMITE, 2011; OLIVEIRA, 2004). As resoluções das tarefas de areca feitas no contexto de formação ofereceram oportunidade de os (futuros) professores: agirem de forma individual, para identificar elementos contextuais explícitos nas tarefas como as ideias e práticas de organizar arecas; interagirem com os seus pares para discutir relações entre conhecimentos mobilizados e conhecimentos formais; explicitarem relação de proximidade entre elementos ou aspectos de conhecimentos contextuais (“linguagem cultural de areca” como palito, corda e batam) com linguagem matemática “formal”; desenvolverem critérios para a organização de palitos de areca em grupos, evidenciando o papel dos elementos das ideias e as práticas de organizar areca.

Por meio desse processo, foi possível observar que os elementos de diversidade étnico-social podem ser associados a materiais e instrumentos comunicativos acessíveis que ajudam os (futuros) professores a criar estratégias com seus conhecimentos, técnicas e capacidades para ensinar.

Os significados produzidos na resolução e na discussão das tarefas de areca culminaram com a sistematização dos conhecimentos matemáticos, no sentido de construir uma compreensão sobre um conceito de matemática que levasse em conta a prática social e cultural dos (futuros) professores em formação e dos alunos do EB do Timor-Leste.

Assim, as tarefas elaboradas com base nas ideias ou na organização de arecas representam práticas, técnicas e procedimentos de matemática pertencente ao grupo cultural de Timor-Leste, e podem servir como material alternativo acessível para o estabelecimento de um espaço comunicativo em sala de aula.

Esperamos que esta investigação possa cativar novos investigadores compromissados com a realidade do Timor-Leste, e potencializá-la, levando adiante os elementos estudados, para que ela se torne importante ao processo de formação de PEM e relevante nas salas de aula no contexto *maubere*.

Referências Bibliográficas

- BARBEDO-MAGALHÃES, A. Descolonização do ensino em Timor. (S.l.): Projecto FCT-POTI/CPO/44915/2002, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANARIN, R. T.; CANARIN, G. J. Formação de Professores no Timor Leste. In: Simpósio sobre formação de professores Educação Básica: desafios frente às desigualdades educacionais, SMFOP, 5, de 5 a 7 de junho de 2013, Anais..., p.1-10, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina.
- CASTRO, J. P.; RODRIGUES, M. Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: MEducação – DGIDC, 2008.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. 2a ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; D'AMBROSIO, U. Educação Matemática para uma sociedade em transição. 2a ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. Educação Matemática: da teoria à prática. 23a ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- _____. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 5a ed. São Paulo: Autêntica, 2015.
- DOMITE, M. D. C. S. Etnomatemática e Formação de Professores: no meio do caminho (da sala de aula) há impasses. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 13, Anais..., p. 1-12, 2011, Universidade Federal de Pernambuco.
- FIGUEIREDO, F. A. D. Timor: a presença portuguesa (1769-1945). Tese (Doutorado)- Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2004.

- KNIJNIK, G. Currículo, Etnomatemática e Educação Popular: um estudo em um assentamento do movimento sem-terra. Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, p.96-110, 2003.
- MONTOITO, R. Educação Etnomatemática: três apropriações da teoria. Educação Matemática em Revista – RS, v.2, n. 10, p. 73-92, 2009.
- OLIVEIRA, C. J. D. Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 39 - 52.