

Ser x Saber - Efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico

Being and Knowledge - Symbolic effects of coloniality in the relationships between subjects and scientific knowledge

Patrícia Barbosa Pereira¹, Suzani Cassiani²

1. Doutoranda – Bolsista CAPES na Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

patricia2708@gmail.com

2. Profa. Dra. na Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

suzanicassiani@gmail.com

Resumo

Neste artigo apresentaremos uma reflexão epistemológica a partir das condições de produção das ações de professores brasileiros na formação de professores de Ciências do Timor-Leste. Partimos de um projeto maior, no qual se encontra a pesquisa de doutorado da primeira autora, realizada no/a partir do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP). Para uma melhor compreensão das condições de produção dessa formação, ou seja, do contexto histórico-político e sócio-cultural em que a mesma ocorre, vemos como importante situar o leitor a respeito de fatos que marcaram a história do país ao qual dedicaremos algumas reflexões, ao processo de globalização, bem como o processo de aproximação e parceria do Brasil no campo da educação, incluindo a científica, o que têm lançado olhares diversificados, geralmente relacionados à colonialidade do poder e às atuações assistencialistas, na concepção freiriana, por parte dos professores brasileiros.

Palavras-chave: Timor-Leste, formação de professores de Ciências, colonialidade

Abstract

In this paper we present an epistemological thinking from the conditions of production in the training of Science teachers in East Timor by brazilian teachers. We start from a larger project, which is the doctoral research of first author, accomplished in/from the Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP). For a better understanding of conditions of production in this training, in other words, the historical and political context and socio-culture in which it occurs, we see as important to situate the reader about events that marked the history of the country to which we will dedicate some thoughts, the process of globalization, as well as the process of access of Brazil in education area, including science education, which have launched diverse looks, usually related to coloniality of power and Freire's welfare conception, by brazilian teachers.

Key words: East Timor, training of Science teachers, coloniality

Introdução

O Timor-Leste é um país situado na parte oriental da Ilha de Timor, no sudeste asiático. Apesar de distante, barreiras geográficas não foram limitantes para o imaginário colonizador europeu, com referência direta aos portugueses, que dominaram e exploraram o território timorense por aproximadamente quatro séculos.

Apesar deste longo período de domínio e certa “imposição cultural”, após uma etapa conturbada da história de Portugal, houve então um abandono do Timor-Leste pelo país, com a proclamação de uma breve independência. Por esta brevidade, a língua portuguesa foi impedida de continuar como a mais corrente no território timorense, pois uma semana após a independência ocorreu uma invasão/dominação por parte da Indonésia, no ano de 1975. Para fortalecer este sentido de dominação, a Indonésia, que violentamente ocupou o país até 1999, além de promover uma série de genocídios, difundiu sua ideologia nacionalista através do sistema de ensino e assim proibiu em todas as escolas a utilização da língua portuguesa, ao impor seu idioma e, desta forma, os novos programas começaram a ensinar às crianças a cultura e história indonésias, ignorando por completo suas especificidades no próprio Timor-Leste (HULL, 2001).

Após esses 24 anos de ocupação pela Indonésia, um referendo assinado no dia 30 de agosto de 1999 decidiu pela independência timorense. Neste momento, o país contou com atuação da Organização das Nações Unidas (ONU) que garantiu a presença das forças armadas de muitos países, numa missão de paz com participação direta de alguns deles, tal qual o Brasil, um país irmão. Outras organizações internacionais também estão envolvidas e participam diretamente, desde a conquista da independência, de programas de cooperação internacional para a reconstrução e reestruturação do país em diversos setores, tais como o da saúde, justiça e educação, além do já citado setor da segurança.

Para demarcar esta nova fase de independência, o Timor-Leste voltou a adotar como língua oficial o português (língua de ensino), além do tétum (língua cultural). Esta convivência entre duas línguas oficiais, de acordo com Hull (2001) existe desde a época da colônia, pois, para a maioria dos timorenses a influência do cristianismo e da língua portuguesa, apesar de ser constante, era indireta e, por isso, os antepassados timorenses adotaram o português somente porque os europeus (lusitanos) não interferiram tanto nas instituições nativas e fizeram poucas tentativas de modificar a cultura indígena. Como ainda nos diz Hull¹:

(...) quando há vinte e cinco anos o território começou a emergir da sua fase colonial, não foi necessário procurar uma identidade nacional. O país era único do ponto de vista linguístico, com quinze línguas indígenas, a maioria das quais puramente timorense (ou seja, não faladas na Indonésia), tendo-se ramificado algumas delas em múltiplos dialectos locais. Além desta poliglossia, grande parte do território estava unificado pelo uso do tétum como língua franca, e as pessoas que tinham ido à escola também falavam o

¹ Trechos de um discurso pronunciado em tétum pelo Prof. Geoffrey Hull, da Universidade de Western Sydney (Austrália), diante do Conselho Nacional da Resistência Timorense, no dia 25 de agosto de 2000. Esta palestra, em defesa da adoção do português na condição de língua oficial é tratada por Hull como uma tentativa de preservar as línguas nacionais. Sua publicação na forma de livro (que usamos como referência neste trabalho) foi realizada pelo Instituto Camões, cerca de um ano após o evento.

português. Esta poliglossia não impedia que os funcionários da colônia e o clero católico comunicassem com a população, visto que os indígenas que não falavam o português podiam comunicar através do tétum-Dili (tétum-praça), uma variante de tétum mesclado com português e por isso facilmente aprendido pelos europeus (HULL, 2001, p. 31).

É na tentativa de restabelecer a língua portuguesa como oficial, junto ao tão falado tétum, ambas línguas de línguas de resistência (pois, foram proibidas durante o período de ocupação indonésia), que se encontra o trabalho de cooperação internacional de Portugal e Brasil, principalmente após a Constituição de 2002, da República Democrática de Timor-Leste. Neste contexto, o trabalho desses dois países se centra na formação em língua portuguesa voltada para todos os níveis de ensino.

Desta forma, e dentro dos objetivos que incluem também uma reestruturação política e cultural, um dos desafios do Timor-Leste é fazer com que as crianças do país, a partir da independência reconquistada em 1999 e da constituição aprovada três anos depois, aprendam a falar a língua portuguesa, assumida como oficial. Esta se configura como uma tarefa difícil, pois a maioria dos professores durante a ocupação era de origem indonésia, ou seja, imposição que levou toda uma geração a falar o idioma indonésio.

Com a independência surgiu o problema de formação de professores timorenses. Atualmente cerca de 85% desses professores não têm nenhum tipo de formação nos moldes acadêmicos.

A participação brasileira no âmbito da educação timorense

Nos primeiros anos da atuação brasileira no Timor-Leste, logo após a aprovação da constituição nesse país, houve principalmente o auxílio através das forças armadas, mas de maneira tímida e, paralela a esse, também ocorreram programas planejados e estruturados dentro desta política de atuação e expansão internacional, com esforço principal centrado na formação em língua portuguesa. Assim, desde os primeiros anos de inserção da língua portuguesa nas escolas timorenses, o Brasil propõe um trabalho de aproximação entre as culturas, através da língua, que teve seu início com a mobilização e ida de estudantes universitários envolvidos em projetos relacionados à adoção da língua portuguesa nas salas de aula timorenses, bem como o ensino da língua portuguesa aos militares timorenses, em ambos os casos, com o auxílio de músicas populares brasileiras.

Apesar destas primeiras idas de estudantes brasileiros, oficialmente, a atuação da cooperação brasileira teve seu início em 2005, cujo objetivo principal era o de ajudar os timorenses em seu esforço para dotar o país de um arcabouço legal e organizacional para o sistema educativo, fundamentado no trabalho a partir da língua portuguesa.

É neste contexto que inicia a parceria através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma entidade do Ministério da Educação (MEC), com o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste. A base legal deste programa se encontra no ajuste complementar ao acordo de cooperação educacional entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Democrática do Timor-Leste (RDTL, 2007), no Memorando de Entendimento firmado entre a CAPES e o Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste (MEC). Assim, a CAPES envia professores brasileiros das diferentes áreas do conhecimento para trabalharem em programas de formação de professores que apóiam a reintrodução da língua portuguesa naquele país.

Os programas desenvolvidos nesta parceria, dentro dos objetivos supracitados, são os seguintes: 1) Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária (PROCAPES); Pós-Graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (PG-UNTL); 3) Ensino da Língua Portuguesa Instrumental (ELPI) e 4) Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste (PROFEP- Timor).

Desde 2005, foram lançados editais de seleção para recrutamento de vários professores brasileiros que assim experimentaram a oportunidade de trabalhar na formação de outros professores no Timor-Leste. A partir de então, cerca de 50 professores oriundos dos mais diversos cantos do país e de diferentes áreas de formação se propõem a ficar de 06 a 18 meses no Timor-Leste, envolvidos nos diferentes projetos formação de professores do ensino primário; formação de professores do ensino secundário (principalmente nas áreas das Ciências Naturais); ensino da língua portuguesa, além do curso de especialização na Universidade Nacional do Timor Lorosae.

Dentro dos programas de qualificação docente e ensino da língua portuguesa no Timor-Leste, o PROCAPES é o que recebe o maior número de professores formadores, ou seja, é o programa que tem maior número de professores brasileiros envolvidos e atende um público bem maior, em comparação aos demais programas existentes no país. As bases de introdução deste projeto estão na exigência, desde o ano letivo de 2005-2006 do uso do português como língua de ensino a partir do 1º ano da Educação Pré-Secundária (7º ano de escolarização), passando a valer para os anos sucessivos, progressivamente (RDTL, 2007).

Este subprojeto teve início com a ida de 25 bolsistas, sendo um coordenador, para proporcionar aos professores timorenses das escolas pré-secundárias e secundárias, o acesso ao material didático em português, além da elaboração de livros didáticos (conhecidos pela denominação portuguesa de sebtas) e guias do professor para os dois últimos anos da educação secundária nas áreas do conhecimento que cada grupo de bolsistas estava envolvido, segundo dados da Embaixada Brasileira em Timor-Leste, em 2008. Estes materiais didáticos nos primeiros anos da cooperação eram insuficientes ou inexistentes em muitas localidades e, assim, o trabalho dos brasileiros sempre esteve no sentido do cumprimento da adoção da língua portuguesa como língua de instrução (ensino), a partir de um trabalho gradual de adoção desta pelos professores timorenses da educação pré-secundária e secundária nas mais diversas áreas, dentre elas, a científica.

Além das capacitações dos professores a partir destes materiais produzidos, de acordo com o relatório de atividades de 2008, publicado pela Embaixada Brasileira em Timor-Leste, outros objetivos iniciais do projeto, que continuam sendo cumpridos, são: 1) atuação no bacharelato de emergência, uma espécie de licenciatura curta para os professores do ensino secundário e pré-secundário, visando o trabalho com conhecimentos ligados aos conteúdos das disciplinas e também saberes necessários ao desenvolvimento de outras atividades pedagógicas, dentro e fora da escola e 2) oferecimento de cursos de Física, Matemática e Biologia a professores timorenses de vários distritos, na contribuição para a reintrodução da língua portuguesa no ambiente escolar e sua difusão, através da utilização do material didático em português, por parte destes professores timorenses.

Levando em consideração a atuação dos professores brasileiros na formação dos timorenses, é importante ressaltar que esta nova fase na história do país, de legitimação de uma nova língua, parece ainda estar associada a um processo de revalorização cultural, ainda que antagonico, pois preza uma cultura nacional que não é isolada do contexto mundial. Isso é bem percebido pela escolha da própria língua oficial, a língua portuguesa, que é calcada numa

série de interesses e objetivos. Geoffrey Hull, um reconhecido lingüista australiano², porém um defensor da língua como símbolo e identidade nacional, discursou em tétum na defesa da adoção do português como língua nacional e assim descreveu alguns objetivos:

(...) a preferência pelo português como língua co-oficial de Timor-Leste não é apenas reactiva a fatores culturais e ecológicos. O português em si é um idioma de importante relevo no mundo moderno. Tal como o inglês, o português é uma língua internacional com (incluindo os seus dialectos) mais de 180 milhões de falantes na Europa (Portugal e Galiza), África, Brasil, e três pequenas áreas da Ásia (Goa, Macau e Malaca), bem como Timor-Leste. Apesar de não ser usada internacionalmente como língua franca, como o inglês, o português é mais falado no mundo do que o russo, o japonês, o alemão, o francês ou o javanês (HULL, 2001, p. 43).

Atualmente ainda é mais expressivo este número de falantes do português, pois a própria população brasileira já ultrapassou os 180 milhões de habitantes anteriormente referidos a todos os países. Ainda de acordo com Hull (2001), na esfera econômica, o português também deve ser visto como porta de abertura, pois se aproxima bastante de outras línguas neolatinas, como o espanhol, o italiano e o francês. Estas línguas, sobretudo o espanhol e o francês, têm grande relevância no mundo do comércio. Já no caso da língua inglesa e das pessoas que falam este idioma, esta aproximação não é percebida, pois, por questões culturais e pela própria evolução histórica da língua que a isolou das demais, há em geral, um mau domínio de outros idiomas por parte dos falantes do inglês, tanto um domínio das línguas de origem germânica, quanto as já mencionadas neolatinas.

É perceptível que as questões relacionadas à escolha da língua são fundamentadas em campos de disputa, que envolvem interesses não só do próprio Timor-Leste, como dos países que fazem parte da cooperação para qualificação docente em língua portuguesa. O Brasil, por exemplo, está inserido neste programa por uma série de motivos, dentre os quais, a possível posição a ser conquistada como líder na América Latina e a manutenção de uma cadeira permanente na Organização das Nações Unidas (ONU), o fato de ser um país-irmão, o posicionamento estratégico que atrai outros países ao Timor-Leste, devido a sua grande proximidade à Indonésia, aos Tigres Asiáticos e à Austrália. Além disso, há a questão das reservas petrolíferas, que são um atrativo para os interesses econômicos de vários países, entre outros aspectos que influenciam o interesse de alguns países nesse pequeno país do sudeste asiático. Em relação à língua inglesa, há também um incentivo por parte da ONU e os próprios timorenses nos relatam que aprender o inglês pode ser sim uma garantia de emprego, pois países próximos, como a Austrália, frequentemente incentivam o ensino desta língua. Estas questões nos mostram que a participação neste ou naquele projeto não é uma escolha neutra, assim como não é neutro qualquer posicionamento, qualquer discurso, mesmo aquele que prega uma suposta neutralidade baseada na “simples cooperação”.

Ações de professores formadores em Ciências – efeitos de colonialidade e tentativas de transnacionalização.

² Interessante ressaltar que a Austrália apoiou a invasão indonésia nos anos setenta, levando o Timor-Leste a rejeitar o inglês quando do plebiscito, apesar da proximidade entre esses países.

Com a já referida ida em 2005 de professores brasileiros para atuar no âmbito da estrutura do sistema de ensino timorense, junto ao Instituto de Formação Continuada no preparo de aulas e materiais didáticos para as disciplinas curriculares (SOUZA & ALVES, 2008), teve início um movimento em relação às (im)possibilidades de expressão de voz e ação dos timorenses, direcionando alguns apagamentos culturais, especialmente quando atuação dos brasileiros deixou de levar em conta o contexto timorense.

Essas impossibilidades serão tratadas aqui como reflexos de um processo mais amplo, que partem do que alguns autores tratam como globalização (e seus efeitos), tais como a transnacionalização, a educação assistencialista e o neocolonialismo, através da colonialidade do poder. Porém, antes de pensarmos na situação específica de produção das ações de formação por parte dos professores brasileiros, consideramos essencial clarear um pouco dos sentidos relacionados a cada uma destas expressões/noções, a partir do enfoque de autores que se debruçam a estudá-las.

Para Mignolo (2003, p.36) “as diferenças coloniais significam a classificação do planeta do imaginário colonial/moderno praticada pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores”. É neste contexto, na tentativa de explicar uma série de complexos fenômenos sociais e históricos, oriundos dos processos de colonização, que o autor desenvolve a noção de “semiose colonial”, que enfatiza os conflitos gerados pela colonialidade no nível das interações sócio-semióticas, banindo assim a noção de “cultura”, pois esta é uma palavra chave dos discursos coloniais que classificavam as diversas localidades do planeta. Para isso, o autor parte do princípio que a colonialidade do poder submete o planeta inteiro, que se articula para a produção de conhecimento e seu aparato classificatório. Neste sentido, o eurocentrismo se transforma, portanto, numa metáfora para descrever esta colonialidade, na perspectiva da subalternidade.

Assim, é importante se ter em conta que esta dominação não se dá unicamente no sentido (asséptico) da Europa ao Timor-Leste, mas na forma de um efeito simbólico, repleto de contaminações simbólicas (e por isso não asséptico) em que o Brasil atua como intermediário nestas relações, ao incorporar traços de um país independente e, por uma série de razões já citadas, com suas elites no apoio da aproximação entre países, objetivando a manutenção de um *status* que legitima as distintas formas de poder. Desta maneira, uma “despretensiosa” aproximação mais do que fornecer elemento de libertação, pode vir a acorrentar os povos ainda mais à sua condição de pós-colonizado, ou seja, à condição de um país que, embora possua certa independência política, não se vê livre dos seus laços culturais subalternos ao antigo ou novo “protetor” ou “tutor” (SOUZA & ALVES, 2008).

Como pano de fundo da colonialidade do poder se encontra a globalização, que Mignolo (2004) aborda de duas formas complementares em seu discurso: como referência ao meio século passado e como referência aos últimos quinhentos anos do sistema mundial moderno, em que distingue quatro momentos coexistentes: Cristandade, Missão Civilizadora, Desenvolvimento e Mercado Global, cada qual correspondente ao projeto global específico, que inaugura diferentes histórias locais.

Trazemos estas referências por saber que neste âmbito se efetiva a formação pedagógica dos professores timorenses, por professores brasileiros, além de outras ações como a produção de materiais didáticos, e, principalmente, por defendermos uma concepção de ciência e tecnologia, menos estática e mais problematizadora, que dialogue com a realidade local. Em algumas coletas de dados preliminares (relatórios, materiais didáticos, observações *in loco*), percebemos a ausência de questionamentos que envolvessem uma maior reflexão acerca do trabalho desenvolvido. Em contrapartida, nos questionamos sobre até que ponto esse trabalho não pode também representar um campo de resistência? É possível que o

trabalho desses professores-cooperantes, apesar de todos os problemas envolvidos, tanto relacionados às questões macro como micro, configure também um tipo de resistência a essas questões postas?

Pensando no enfoque dado ao conhecimento científico escolar, um dos problemas bastante apontados em relatórios de avaliadores do PROCAPES, reside no fato de grande parte dos cooperantes brasileiros ter se deslocado ao Timor-Leste com uma formação limitante. A exigência era somente a licenciatura, como se para o trabalho com formação de professores fosse necessária apenas a prática pedagógica de no mínimo três anos, conforme exigências do edital. Além disso, muitas vezes, a formação inicial dos professores brasileiros, ocorria na maioria dos cursos de licenciatura em ciências naturais nos moldes 3+1 de forma a privilegiar os conteúdos das áreas de conhecimento científico e não o conhecimento pedagógico. Neste sentido, os materiais e práticas destinados a formar professores de Ciências no Timor-Leste muitas vezes se restringiam à apresentação de conteúdos de Física, Química e Biologia e Matemática.

Para problematizar essas questões, privilegamos um repensar sobre essa formação de professores que separa forma de conteúdo, destacando que um dos principais problemas presentes nos cursos de licenciatura são experiências na graduação pautadas na visão moderna do conhecimento e em disciplinas isoladas, que acabam sendo avaliadas, através de um estágio, geralmente ao final do curso. Pimenta e Anastasiou (2005) defendem que experiências desse tipo influenciam em muito a maneira de atuação dos professores do ensino superior e ainda, neste modelo, sempre ficou reforçada a visão de que o senso comum era algo sem valor e que deveria ser combatido através de um conhecimento científico neutro e verdadeiro, cabendo ao sujeito aprendê-lo com a maior objetividade possível.

As colocações destas autoras nos fazem pensar nas práticas dos professores do PROCAPES e em algumas questões que pretendemos trabalhar na formação dos mesmos, que no próximo processo seletivo junto a CAPES³, ocorrerá anterior ao início das atividades no Timor-Leste. Assim, buscaremos dar espaço a uma reflexão acerca do método de ensinar, em que o mesmo não se resume na capacidade docente de explicar os conceitos, de forma fragmentada, tomados de sínteses absolutas, fruto de um ensino que, muitas vezes, também privilegia a abordagens desta forma na graduação dos próprios professores (formadores).

Nesse fenômeno parece existir também a intenção (implícita ou não) de se fundamentar no generalizável, ou seja, de se trabalhar conteúdos comuns de cada área, como se os mesmos pudessem ser adotados independentemente do contexto. Em relação a isso, nem mesmo alguns dos teóricos da chamada “globalização” da educação concordam com a existência ou não de uma cultura educacional mundial ou comum a vários países e contextos. Dale (2004), por exemplo, ressalta a presença de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, o que explicaria, em partes, este trabalho dos professores no quadro de cooperação internacional, meramente fundamentado na transmissão de conteúdos eurocentricamente legitimados e, portanto, dominantes.

Esse autor ainda discute que as políticas do campo da educação em relação à globalização podem ser vistas sob duas principais abordagens explicativas: a de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” e a de “Uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, sendo que, o que há de comum entre essas abordagens é que se reconhece que hoje há um intercâmbio mundial de preceitos e práticas orientadores dos sistemas de educação

³ Edital nº 024/2011 em que até 50 professores da área de Ciências Naturais serão selecionados para atuar no segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012.

em várias partes do planeta, de maneira vertical. O que, diga-se de passagem, não parece ser novo, pois se caracteriza pela globalização desde os primórdios da colonização pelos europeus em diferentes partes do mundo.

Este movimento unilateral e verticalizado da abordagem do conhecimento científico na escola e, conseqüentemente, da imposição de ideias na formação de professores, também pode ser considerado a partir da ótica de uma transnacionalização da educação, que, ao desconsiderar a voz dos povos a que se destina, pode vir a se constituir neocolonial ou subalterna. Alguns autores (ORTIZ, 1994; DALE, 2004) situam a transnacionalização como a transferência de saberes e ideias pensadas/planejadas em outras situações e nações, para uma nação em desenvolvimento ou ainda em fase de estruturação, como é o caso do Timor-Leste. Em Ortiz (1994) esta noção teve início a partir do processo por ele denominado de transculturação e muito evidente em estudos sobre a transmutação cultural extremamente complexa ocorrida em Cuba.

Há um assistencialismo educativo nas intersubjetividades?

Segundo relatos orais de professores brasileiros que já atuaram junto ao PROCAPES e também de acordo com Souza & Alves (2008), existe uma amplitude de práticas e propostas que ora se aproximam de uma espécie de política de cooperação internacional, ora de uma “parceria entre amigos”, e às vezes, principalmente em virtude das diversas disputas de poder entre os professores bolsistas no complexo quadro timorense, as práticas se aproximam mais de uma espécie de ação de voluntários independentes, em que cada um passa a agir por si e atuar com apagamentos dos níveis hierárquicos impostos pela própria CAPES.

Ainda pensando nos efeitos de sentidos de colonialidade/subalternidade gerados nas relações entre os sujeitos, questões relacionadas à como contemplar as diferenças culturais nas práticas pedagógicas e nas sebtas e como se dá o funcionamento destas no ensino timorense nos remetem a uma reflexão, com aportes nas considerações de Paulo Freire (1985) sobre as concepções de sujeito, realidade e conhecimento. Este autor parte da premissa de que a educação, seja em qual âmbito que ela ocorra, é comunicação, é diálogo, na medida em que não há uma transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Significados estes quase que impossibilitados de serem construídos, num processo de mera transmissão parafrástica, repetitiva, de conteúdos fechados e tampouco problematizados.

Em consonância com a possibilidade de atuação, bem como a produção de materiais didáticos que abordem uma discussão do conhecimento científico mais contextualizada, que levem em conta também as particularidades culturais, quando nos referimos aos sujeitos, o fazemos em relação aos professores “formadores” (brasileiros) e formandos (timorenses). Já em relação à realidade, a percebemos, com base em Freire (1983;1985), como algo construído a partir do contexto imediato (próprio Timor-Leste e sua cultura local) e amplo (influências dos demais países), embora haja a pretensão da universalidade, pelos efeitos simbólicos da colonialidade do poder, principalmente em relação as noções de ciência e conhecimento científico. Ao tratar deste conhecimento, na perspectiva que aqui destacamos, o mesmo é considerado como dialógico, ou seja, se estabelece (surge) na relação entre os sujeitos e o objeto que se quer conhecer (que não são neutros), em contraposição ao modelo da unilateralidade/bilateralidade. Ressalto que a bilateralidade também passa a ser vista como ultrapassada por esta concepção dialógica, pois não considera a existência de um conhecimento particular, que nasce das relações entre os sujeitos formadores e os sujeitos formandos (professores brasileiros e timorenses), numa realidade também influenciada por

esta relação intersubjetiva com a questão peculiar de não somente se trabalhar o conhecimento científico, mas trabalhá-lo paralelo ao ensino de uma nova língua.

É neste âmbito das relações entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade que sinalizamos o perigo da possibilidade da noção de “assistencialismo educativo” (FREIRE, 1985) como uma possível demarcadora das condições de produção das sebtas e das demais ações de formação pelos professores do PROCAPES no Timor-Leste. Freire nos explica melhor esta noção quando expõe que:

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um ‘conhecimento’ memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras ôcas são como as ‘dádivas’, características das formas assistencialistas de domínio social (FREIRE, 1985, p. 80).

Freire (1985) considera ainda a educação tal qual uma situação gnosiológica em que ocorre a comunicação e relação entre os sujeitos cognoscentes, em que estes são mediatizados pelo objeto cognoscível que, numa fuga ao assistencialismo educativo, deve ser problematizado e compreendido pela intercomunicação e não pela extensão do pensado.

A perspectiva discursiva (Análise de Discurso de linha francesa) também legitima o papel do sujeito como ativo nos processos de comunicação (tal qual é a educação aqui defendida) quando leva em consideração e fundamenta a produção do discurso como vinculada a construção dos sentidos. Assim, estes sentidos são como “(...) uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. E é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (ORLANDI, 2003, p. 47). Desta forma, a Análise de Discurso (AD) parece ser um caminho promotor da reflexão acerca das possibilidades de sentidos da formação científica de professores timorenses, em especial os presentes nas “sebtas” produzidas pelos professores do PROCAPES.

Além de destinar uma importância maior aos discursos, ao movimento de significação e à compreensão da língua, outro motivo de se pensar a atuação dos professores brasileiros da área de Ciências Naturais no Timor-Leste, através deste referencial, se conecta à já mencionada maneira parafrástica e descontextualizada, no sentido de repetição frequente, para o tratamento dos conteúdos, numa concepção de educação científica pouco problematizadora. Nesta direção, parece frequente uma defesa (antagônica) de proteção/consideração do local a partir do global, proveniente dos discursos dominantes. Aí nos questionamos: é possível fazer diferente? Os professores brasileiros podem sim estar na contracorrente, configurando categorias de resistência, com a promoção de discussões científicas amplas, mas concernentes a realidade do país em que cooperam?

Nosso próximo passo é analisar neste âmbito educacional, o impacto desse trabalho em relação a sua ênfase dada às culturas locais e até que ponto existiram práticas que deixaram de reproduzir o modelo de fragmentação dominante, pois isso parece se refletir diretamente nas práticas docentes e no trabalho de produção de materiais didáticos por professores brasileiros.

Numa abordagem freiriana, que também remete à participação do Brasil em políticas de formação em outros países, Delizoicov (1982), em sua dissertação de mestrado, demonstra a possibilidade de um trabalho com os professores em formação (na sua experiência em Guiné-Bissau, África) ao defender a importância do emprego de situações abstraídas do meio

em que vive o aluno para a determinação de temas geradores, o que traduz um esforço interessante na busca de conteúdos da aprendizagem científica a partir dos conhecimentos da realidade.

Este exercício em resgatar os conhecimentos da realidade local entra em consonância com o modo em que as atividades de leitura são entendidas na AD, ou seja, como um processo de atribuição de sentidos amplo, em que fazem parte as histórias de leitura dos sujeitos envolvidos, bem como o entendimento do que é leitura, de onde ocorre esta leitura (incluindo o espaço social dos que lêem), do que é lido, para quem os mesmos lêem e como se lê (ORLANDI, 1996; CASSIANI de SOUZA & NASCIMENTO, 2006). Para além de trazermos a AD como uma possibilidade de resgate das leituras locais pelos sujeitos do conhecimento, defendemos que o trabalho a partir destes sentidos não é um fim em si mesmo, mas sim uma possibilidade transformadora, assim como o é na perspectiva freiriana.

Considerações Finais

Num contexto em que os professores brasileiros assumem uma parcela significativa de responsabilidade na formação de professores do Timor-Leste, parece haver uma linha tênue entre as práticas educacionais fundamentadas na transnacionalização ou ainda na inculcação de ideologias neocolonialistas que vêm a situar os timorenses numa posição subalterna em relação aos materiais e ideias (algumas vezes legitimadas eurocentricamente na formação).

Esta participação do Brasil, vinculada às políticas de ajuda externa à educação, se não pensada criticamente, no sentido dos próprios professores do PROCAPES refletirem acerca das questões intrínsecas à forma e ao conteúdo (que não são dissociáveis) dos materiais por eles produzidos e destinados à formação de outros professores em língua portuguesa e conhecimento específico, pode vir a ser caracterizada como uma estratégia neocolonial ou como um efeito simbólico da colonialidade, já que passa a impedir a tomada de consciência de caráter social, ou seja, limita a manifestação a partir da própria cultura dos professores timorenses.

Como Freire (1985, p. 85) nos diz “esta educação deixa de *ser* porque não *está sendo* em relação dialética com seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade”.

Diante deste quadro, parece arriscado pensar que a educação, sendo ainda mais dramático se pensar na científica, é passível de ser transplantada entre continentes, países ou culturas, pois nesta tentativa de homogeneização das diferenças culturais, muito se perde, inclusive as divergências, o que vem a caracterizar condições de subalternidade por parte de uns e, com isso, abertura para as condições meramente assistencialistas por parte dos outros.

Estas reflexões, antes de serem lidas como críticas negativas ao complexo (e por isso também grandioso) trabalho dos professores do PROCAPES no Timor-Leste, tem a intenção muito mais ampla e vinculada à possível geração de um espaço de novas proposições acerca da utilização de materiais didáticos e formas de atuação para as próximas idas de professores brasileiros formadores, participantes do programa de cooperação.

Referências Bibliográficas

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

CASSIANI de SOUZA, S. C. & NASCIMENTO, T. G. Um diálogo com as histórias de leituras de futuros professores de ciências. *Pro-Posições*. Campinas, SP, v.17, n.1(49), p. 105-116, jan./abr. 2006.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrado a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?” *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v.25, n.87, p.423-460, mai./ago. 2004.

DELIZOICOV, D. Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal (relato e análise de uma prática educacional em Guiné-Bissau). *Dissertação de mestrado em Educação/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Instituto de Física da Universidade de São Paulo*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, USP, 1982.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

HULL, G. *Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros – Instituto Camões, 2001.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE (RDTL). Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Projeto I – Capacitação de Professores de Educação Secundária e Pré-Secundária (Procapes)*. Díli: 2007.

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