

12

RESISTÊNCIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO: AS ESCOLAS POPULARES DE SAÚDE NO TIMOR-LESTE

*Decolonial resistance and Education:
the popular health schools in East
Timor*

Samuel Penteado Urban | Irlan von Linsingen



Introdução

TIMOR-LESTE é um pequeno país em extensão territorial, localizado no sudeste asiático, mais precisamente na região denominada de Ásia-pacífico. De 1512 a 1975 esteve sob domínio português. 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), que se instalaram por lá 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.

De forma mais detalhada, num longo processo histórico (1512 a 1975), Timor foi mantido como colônia portuguesa, contexto esse iniciado no período das grandes navegações. Durante todo esse período, os baixos índices de alfabetização da população podem ser compreendidos como forma de, estrategicamente, manter um maior controle sob a população timorense¹. Num primeiro momento, não se 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. 4), 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).

Desse 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 propósito.

Nesse 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 afirmar que Portugal teria mantido a situação de analfabetismo no país, pois essa condição de subalternidade dos timorenses era favorável aos seus interesses coloniais. Até porque “não há real ajuda entre classes dominantes e

¹ Isso não quer dizer que os timorenses não questionassem esse estado de coisas, pelo contrário. A independência de Timor em 1975 e depois a sua restauração em 2002, foi fruto de uma organização e resultado de processos educativos internos ligados a FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente).

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 desses 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 456 e havendo, assim, 60 mil estudantes nessas 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)². 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) realizam 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, e dá-se início ao uso da língua indonésia³. De acordo com Silva (2011a, p. 10), “todas as posições administrativas, técnicas e pro-

²Esta se manteve mesmo com a invasão indonésia.

³Destaca-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).

fissionais 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, e 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.

Baseando-se em Santos (2009), esse processo histórico de invasões, que resultou nas várias formas de imposição citadas anteriormente (sobretudo pedagógica e linguística) objetivando a exploração territorial timorense, refere-se ao paradigma da apropriação/violência. Isso significa que a “apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2009, p. 29). Assim, essa violência não é apenas física, mas também cultural e humana que caracterizam a colonialidade do saber/poder/ser/viver (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOUEL, 2007; WALSH, 2007, 2013). A maior expressão 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 capítulo 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 entrevistas⁴.

Os resultados obtidos foram possíveis por meio da experiência de 18 meses realizada com o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP)⁵, que tem como foco principal a formação inicial e continuada de professores, atuando “como país cooperante em ações de formação

⁴Realizadas na língua Tétum – oficial em Timor-Leste ao lado da língua portuguesa.

⁵Cooperação educacional brasileira no Timor-Leste.

de professores – com a integração entre ensino, pesquisa e extensão no território timorense” (PEREIRA; SOARES NETO; CASSIANI, 2015, p. 205).

Em termos metodológicos, esta pesquisa insere-se no que se denomina comumente de pesquisa qualitativa. Assim, realizou-se levantamento e aprofundamento teórico em temas como história da educação em Timor-Leste, Educação Popular em Timor-Leste, Epistemologias do Sul e Estudos Decoloniais. Em função do pouco material bibliográfico referente ao tema da pesquisa, fez-se necessária a realização de entrevistas semiestruturadas na língua Tétum (língua oficial de Timor-Leste juntamente com o Português) com o Professor Dr. Antero Benedito da Silva⁶ e com o Sr. Alberto Martins Guterres⁷, atual presidente do principal movimento social do campo de Timor-Leste denominado União dos Agricultores de Ermera (UNAEER).

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 nas lutas pelo direito à terra, pela alfabetização associada a um processo de conscientização política⁸ e pela conquista/restauração da independência.

Em cada período histórico ou, como destaca Freire (1997), em cada unidade epocal⁹, uma luta se sobrepõe à outra, em função das necessidades prioritárias do momento. Dessa forma, no período que antecede 1975, a luta primordial dos timorenses foi pela conquista da independência. Tal luta englobava, ainda, as lutas pelo acesso à terra e pela alfabetização, já que nesse período, em especial no distrito de Ermera, a Sociedade Agrícola Pátria e Trabalho (SAPT)¹⁰ 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.

⁶Foi liderança da juventude estudantil durante a resistência timorense contra os invasores indonésios e atualmente é Professor da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

⁷Foi guerrilheiro durante a resistência timorense contra os invasores indonésios.

⁸“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).

⁹Freire (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 (EUA.). 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).

¹⁰Empresa portuguesa responsável pela exploração do café em Timor-Leste e pelo início do processo de concentração de terras nas mãos de estrangeiros.

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 Hernandes International* como responsável pelo monopólio da terra durante o regime indonésio, pois explorava a situação economicamente através da produção cafeeira, fazendo dos timorenses seus funcionários nos mesmos moldes da SAPT. 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 intenção de subjugar culturalmente, buscando construir a não existência da diversidade cultural timorense. Em todo esse processo histórico, nos períodos português e indonésio, os efeitos de colonialidade emergem de maneira intensiva, tanto na forma quanto no conteúdo educacional¹¹.

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

A influência de Paulo Freire foi o que 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 geradores¹², visando a uma educação direcionada para a emancipação que, no caso de

¹¹A língua portuguesa no Timor está em formação e, portanto, possui características próprias (RAMOS *et al.*, 2015).

¹²Tema Gerador surge como a própria compreensão coletiva do educando ligada a sua realidade, questionando-a como determinante do atual estágio do capitalismo. Para

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).

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 agricultura¹³ 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 quando em Portugal, quando os estudantes da Casa dos Timores tiveram contato com integrantes desse partido político africano (SILVA, 2014, p. 40)¹⁴ e com a obra de Cabral intitulada *Pedagogy of the Liberation Struggle 8* (Pedagogia da Luta de Libertação). Dessa forma, as bases de apoio em Timor foram influenciadas por Mao Tsé-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 política¹⁵ e literacia política sobre conceitos e teorias principais, por exemplo, as teorias revolucionárias marxistas, Teoria de Mao Tsé-Tung e Amílcar Cabral em África.

É relevante ressaltar que, dentre as práticas realizadas pelo PAIGC¹⁶, almejou-se um desenvolvimento da agricultura, da saúde e da luta contra o analfabetismo (SILVA, 2011, p. 84, tradução nossa). De forma semelhante, o mesmo ocorreu em Timor, com suas peculiaridades inerentes à educação timorense ligada à libertação

realização na prática, o Tema Gerador requer um processo de investigação, denominado como *investigação temática*. Nesse processo, ocorrem levantamentos de “situações-limites”, a partir das contradições presentes nas falas, resultando num processo educativo que seja baseado em problemas que atendam às reais necessidades dos educandos e da comunidade de forma geral (FREIRE, 1997).

¹³ Buscou-se nesse momento não tratar o termo rural, já que a concepção de rural e urbano difere da ocorrida no Brasil, por exemplo. Será necessário aprofundamento maior na temática em pesquisas posteriores sobre a relação entre urbano e rural.

¹⁴ “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 anticoloniais na África” (SILVA, 2011, p. 60, tradução nossa).

¹⁵ Por não constar essas informações no material pesquisado, cabe questionar como se deu a difusão da propaganda política com o povo.

¹⁶ “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).

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

[...] 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).

De forma geral, percebe-se que, 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 sendo um saber superior, isto é, o universo existente, os civilizados, que foram impostos pelos invasores. Já o segundo diz respeito a uma “ecologia de saberes”, buscando uma superação da hierarquia de saberes, sendo que determinado conhecimento pode ser válido para determinada sociedade, mas não para outra.

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

Em contrapartida, internamente há uma luta de resistência contra os invasores indonésios, em especial de 1975 a 1999. Houve a formação de escolas de educação popular, que podem ser entendidas por meio de um pensamento pós-abissal, utilizando-se do que Santos (2009) denomina como “ecologia de saberes”. Em outras palavras, o pós-abissal é tido como o contra-hegemônico, o que não está incluso no pensamento ocidental, e que visa à horizontalidade entre os saberes (ecologia de saberes) e, nesse sentido, se coloca 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 (2009, p. 49), essas práticas advêm da “riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis.”

As escolas populares de saúde

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

Nesse sentido, como ponto de partida, fez-se necessário realizar um pequeno enquadramento espacial do país objeto desta pesquisa. Este se localiza no sudeste asiático, compreendendo uma pequena área de aproximadamente 15000 km² (MAPA 01).



Figura 12.1: Mapa Político de Timor-Leste. Fonte: UN Cartographic (2011).

Uma das principais bases da resistência em Timor encontrava-se no monte Matebian e, em consequência da guerra e dos problemas de saúde acumulados durante anos, o governo da RDTL construiu três centros de saúde e educação em Baguia (subdistrito de Baucau próximo ao Matebian): Centro de Saúde em

Samalari, onde foram produzidos comprimidos e fornecidos serviços de saúde; Centro de Saúde na aldeia Bibela, com produção de comprimidos e realização de serviços de saúde e, um terceiro e talvez o mais importante 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, tradução nossa):

[...] 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.

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 neste 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 realizado pelos oprimidos, e não mais por um mediador advindo de fora do contexto, mesmo que este último tenha as melhores das intenções. Dessa forma, para alcançar emancipação faz-se necessário que os sujeitos que sofrem realizem por meio de suas práticas a construção da restauração da independência, construindo na denúncia um anúncio a ser feito e desvelando as verdadeiras contradições do capitalismo, materializado pelas invasões sofridas (FREIRE, 1997; SILVA, 2004; DUSSEL, 1977).

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 –, simetizando 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 epistémica 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 medicinais, FRETILIN construiu escolas populares de saúde nas bases de apoio, havendo destaque para dois nomes famosos: o Dr. Maubere, foi iliterado¹⁷, 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 medicinais 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 medicinais com plantas indígenas. Isso pra mim foi científico e Político.

Essa luta, que se utilizou da educação como um meio para a conquista da

¹⁷Analfabeto.

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), afirmadas por Silva (2015), no trecho da entrevista, como práticas científicas e políticas.

Cabe destacar que Manuel Gama residiu em Portugal e lá aprendeu acerca das práticas ligadas à saúde e também pressupostos teóricos de Amílcar Cabral. Tem-se, então, essa experiência teórica traduzida em uma educação de caráter político e científico, direcionada à libertação nacional de Timor-Leste, tanto em seu aspecto formativo quanto no que se refere às necessidades básicas da população com relação à mortalidade. 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, tradução nossa) define esse processo como *second cultural army*, pelo qual

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

Em síntese, é possível afirmar que três influências externas ao país asiático tiveram grande papel nas escolas populares de saúde (Tabela 1): Paulo Freire em relação a uso de práticas culturais do povo, materializadas 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 12.1: *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 à “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.

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 dos 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, o presente capítulo visa 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 à lógica do neoliberalismo.

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

Em contrapartida, partindo de um pensamento pós-abissal, ou seja, da “existência de uma pluralidade de formas de conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 45), buscou-se por meio de práticas culturais do povo uma educação 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).

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, faz-se necessário ter em mente 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.

ALBERTO (2015). Apêndice 02. *In*: URBAN, Samuel Penteado. **A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste**: uma história de resistência. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

CABRAL, Amílcar. **Amílcar Cabral**. Cabo Verde, s/d., 114 p. Disponível em: <http://www.Amílcarcabral.org/livro.pdf>. Acesso em: outubro 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, 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. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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. Acesso em: 2 out. 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.

NUNES, João Arriscado. O resgate da Epistemologia. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; SOARES NETO, Francisco Fernandes; 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.

SILVA, Antero Benedito da. **Fulidaidai**: Dalan Kultural ba Dezenvolvementu Kooperativu. *Klaak-semanal*, 2008. Disponível em: <http://klaak-semanal.blogspot.com.br/2008/03/fulidaidai-dalan-kultural-ba.html>. Acesso em: jul. 2014.

SILVA, Suzi Alves. A Educação em Timor-Leste em seus distintos períodos históricos: Um olhar para a formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAÍSES E COMUNIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNINOVE, 2011a. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/67.pdf. Acesso em: 10 jul. 2014.

SILVA, Antero Benedito da. **FRETILIN Popular Education 1973-1978 and its relevanceto Timor-Leste today**. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of New England, 2011b.

SILVA, Antero Benedito da. **Literacy Model of the Maubere Pedagogy**. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace and Conflict Studies Institute), 2012.

SILVA, Antero Benedito da. Pequena e Complexo: Os desafios da educação timoriana. **Revista Veritas**, Díli, UPDC-PPGP, v. 2, n. 3, p. 79-82, 2014a.

SILVA, Antero Benedito da. **Foinsa'e e Maubere**: Historia Luta baUkun-Rasiknahusi UNETIM ba DSMPPTL. Aileu: IEDKS, 2014b.

SILVA (2015), Antero Benedito da. Apêndice 01. In: URBAN, Samuel Penteadó. **A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de resistência**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

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.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Org.). **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.

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.