COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE PARA PENSAR COOPERAÇÕES INTERNACIONAIS DECOLONIAIS[1]

Patrícia M. Giraldi[2]
Irlan von Linsingen[3]
Suzani Cassiani[4]

Resumo: Ao refletirmos sobre o impacto de cooperações realizadas entre vários países e o Timor-Leste, concluímos que, muitas vezes, elas acabam estabelecendo uma relação comunicativa verticalizada. Particularmente, em se tratando de educação científica e tecnológica, as abordagens costumam ser realizadas como um monólogo de conhecimento, marcadamente eurocêntrico, em que o cotidiano e os saberes locais são silenciados, produzindo novas formas de colonialidade, epistemicídios, subalternidades, perda de identidade cultural, baixa autoestima, falta de pertencimento e dependência econômica. A partir dessa constatação, há que se discutir alternativas sistêmicas para a superação desse modelo de "inclusão global" que, mesmo que não seja conscientemente praticado por parte de muitos agentes diretos, promove desconstrução e imposição de uma monocultura do saber, que historicamente está associada à lógica da Apropriação e Violência no sul global. Com essa perspectiva em foco, discutimos possibilidades de alternativas aos efeitos de colonialidade para a construção de um diálogo de saberes que promova emancipação e uma cultura da paz. Nesse sentido, este artigo pretende aprofundar algumas questões sobre um projeto de internacionalização, financiado pela CAPES, o qual conta com a mobilidade internacional de professores e estudantes em vários países, projeto intitulado "Repositório de Práticas Interculturais: proposições para as pedagogias decoloniais". A partir de reflexões surgidas nesse contexto, no presente texto realizamos algumas articulações entre as bases teóricas da crítica colonial e a perspectiva conceitual de

---

[1] Esse artigo está relacionado a um projeto em andamento, com o título, Repositório de Práticas Interculturais: Proposições para Pedagogias Decoloniais iniciado em 2019. Este foi aprovado pelo edital de Programa Institucional de Internacionalização (PRINT), financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual agradecemos pelo apoio. E também ao CNPq. Para maiores detalhes, acesse o site da UFSC. http://propg.ufsc.br/internacionalizacao/print/

[2] Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC, e-mail: patriciamgiraldi@gmail.com

[3] Centro Tecnológico – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC, e-mail: irlan.von@gmail.com

[4] Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC – Bolsista Produtividade em Pesquisa – CNPq nível 1C. e-mail: suzanicassiani@gmail.com

comunicação de Paulo Freire. Os conceitos de colonialidade/decolonialidade também são importantes nesse aprofundamento, já que entendemos que o modelo dominante de educação em ciências pode estar contribuindo para reforçar as desigualdades sociais. Ao mesmo tempo propomos caminhos que busquem superar essas denúncias, o que inclui nosso trabalho em cooperações internacionais.

Palavras-Chave: Comunicação; Paulo Freire; Decolonialidade; Educação em Ciências; Cooperações internacionais; Efeitos de sentidos; multilinguismo.

COMMUNICATION AND EDUCATION: DIALOGUES WITH PAULO FREIRE TO THINK ABOUT DECOLONIAL INTERNATIONAL COOPERATION

Abstract: Reflecting on the impact of cooperation between several countries and Timor-Leste, we conclude that they often end up establishing a vertical communicative relationship. Particularly, when it comes to scientific and technological education, the approaches are usually performed as a monologue of knowledge, markedly Eurocentric, in which daily life and local knowledge are silenced, producing new forms of coloniality, epistemicide, subalternities, loss of cultural identity, low self-esteem, lack of belonging and economic dependence. Based on this finding, it is necessary to discuss systemic alternatives for overcoming this model of "global inclusion" that, even if it is not consciously practiced by many direct agents, promotes deconstruction and imposition of a monoculture of knowledge, which historically is associated with the logic of appropriation and violence in the Global South. With this perspective in focus, we discuss possibilities of alternatives to the effects of coloniality for the construction of a dialogue of knowledge that promotes emancipation and culture of peace. In this sense, this article intends to deepen some questions about an internationalization project, funded by CAPES, which has the international mobility of teachers and students in several countries, a project entitled "Repository of Intercultural Practices: propositions for decolonial pedagogies". From reflections arising in this context, in this text, we present some articulations between the theoretical bases of colonial criticism and the conceptual perspective of communication of Paulo Freire. The concepts of coloniality/decoloniality are also important in this deepening, since, we understand that the dominant model of science education may be contributing to reinforce social inequalities. At the same time, we propose ways to overcome these complaints, which includes our work in international cooperation.

Keywords: Communication; Paulo Freire; Decoloniality; Science Education; International cooperation; Effects of senses; Multilingualism.

Mensagem do Terceiro Mundo
Fernando Sylvan (1972)

Não tenhas medo de confessar que me sugaste o sangue
E esgravataste chagas no meu corpo
E me tiraste o mar do peixe e o sal do mar
E a água pura e a terra boa
E levantaste a cruz contra os meus deuses
E me calaste nas palavras que eu pensava.
Não tenhas medo de confessar que te inventaste mau
Nas torturas em milhões de mim
E que me davas só o chão que recusavas
E o fruto que te amargava
E o trabalho que não querias
E menos de metade do alfabeto.
Não tenhas medo de confessar o esforço
De silenciar os meus batuques
E de apagar as queimadas e as fogueiras
E desvendar os segredos e os mistérios
E destruir todos os meus jogos
E também os cantares dos meus avós.
Não tenhas medo, amigo, que não te odeio.
Foi essa a minha história e a tua história.
E eu sobrevivi
Para construir estradas e cidades a teu lado
E inventar fábricas e Ciência,
Que o mundo não pôde ser feito só por ti.

INTRODUÇÃO

Desde 2009, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a coordenar o Programa da CAPES, intitulado "Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa" (PQLP), o qual enviava missões de até 50 professores/as cooperantes por ano para

Timor-Leste. A atuação destes brasileiros se dava em duas frentes: na formação de professores, incluindo Ciências da Natureza e Ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, ao aprofundarmos o impacto de cooperações na área de Educação realizadas por diversos países em Timor-Leste (Pereira, 2014; Pereira, Cassiani & Linsingen, 2015), concluímos que muitas vezes, por mais bem intencionadas que sejam, elas acabam estabelecendo uma relação comunicativa verticalizada com consequências indesejadas. Particularmente, em se tratando de educação científica e tecnológica, as abordagens costumam ser realizadas como um monólogo de conhecimento, marcadamente eurocêntrico, em que o cotidiano e os saberes locais são silenciados, resultando num ensino de uma ciência dada como neutra, ignorando saberes e problemas locais, promovendo (mesmo que desavisadamente) epistemicídio, subalternidade, perda de identidade cultural, baixa autoestima, falta de pertencimento e dependência econômica, entre outros efeitos da globalização (Santos & Meneses, 2013), que se pode caracterizar como formas de colonialidade.

Nesse caminhar, também acabamos por compreender que na área de Educação, bem como o campo da Pesquisa em Educação, mesmo com discursos ligados à redução e superação das desigualdades sociais, do analfabetismo e exclusão, em prol de justiça social e da emancipação dos sujeitos, o que ocorre com frequência é a construção de um currículo que importa problemas de países tratados como "mais desenvolvidos", focando em temas "universais" e que não refletem ou não se relacionam com problemas locais (Sarmento, 2016). O efeito disso, além de todas as dificuldades com a língua portuguesa no caso de Timor, é que tanto o professor timorense, quanto o estudante, seja do ensino superior ou da escola básica, pouco se identificam com os temas de ensino. Nesse processo há, muitas vezes, o reforço de um ensino baseado na memorização, como diria Paulo Freire, numa educação bancária, que despreza temas e problemas locais como a fome, a poluição, os saberes ancestrais, o funcionamento da linguagem, as histórias de lutas e resistências (incluindo o que se denominou de pedagogia Maubere desenvolvida durante as lutas de resistência à ocupação indonésia).

Por isso, entendemos que a Educação, apesar de almejada como um bem maior, muitas vezes pode estar contribuindo para desconstruir saberes locais historicamente construídos e reforçar a desigualdade social, tanto em nível local/regional, quanto global.

A partir dessa constatação, há que se discutir alternativas sistêmicas para a superação desse modelo de "inclusão global" que, mesmo que não seja conscientemente praticado por parte de muitos agentes diretos, promove desconstrução e imposição de uma monocultura do saber, que historicamente está associada à lógica da Apropriação e Violência no sul global[5] (Santos & Meneses, 2013).

Com essa perspectiva em foco, discutimos alternativas para pensar uma Educação Científica e Tecnológica emancipatória e inclusiva; caminhos para a plena realização de um diálogo de saberes que permita visibilizar os efeitos de colonialidade ali presentes, favorecendo os processos emancipatórios e a construção de uma cultura da paz. A partir da explicitação dos efeitos de colonialidade, nos interessa propor alternativas à mera transferência de conhecimentos eurocentrados presentes na transnacionalização de currículos (conhecimentos muitas vezes apropriados das antigas colônias de países da Ásia, África e América Latina).

Procurando encontrar caminhos de contraposição a esses efeitos, esse artigo busca aprofundar algumas questões teóricas sobre um projeto de internacionalização, financiado pela CAPES e CNPq[6], o qual além de estudos e teorias, conta com a mobilidade internacional de professores e estudantes em vários países. Intitulado "Repositório de Práticas

[5] O Sul global refere-se às regiões do mundo que foram submetidas ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, se por um lado, no interior do Norte geográfico vastos grupos sociais estiveram e estão sujeitos à dominação capitalista e colonial, por outro lado no interior do Sul geográfico houve sempre as "pequenas Europas", pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que, depois das independências, a exerceram e continuam a exercê-la, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (Meneses, 2014).

[6] A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são agências brasileiras de financiamento de pesquisas científicas de todas as áreas do conhecimento.

Interculturais: proposições para as pedagogias decoloniais", o projeto tem como objetivos: 1) Aprofundar parcerias colaborativas entre professores/as de ciências de vários níveis (professores/as: formadores/as, em formação, da escola básica), a comunidade, a escola e a universidade. 2) Levantar temas locais que fomentem o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e a produção de materiais didáticos, as quais visam o diálogo de saberes e a emancipação 3) Alimentação e publicização desses materiais num repositório na Internet.

Adotamos neste trabalho, alguns referenciais teóricos baseados nos estudos de colonialidade e estudos latino-americanos que relacionam ciência, tecnologia e sociedade e teorias dos discursos para refletir e discutir a construção dessas compreensões pedagógicas, aprofundando aspectos da transnacionalização de currículo e a importância de estudos de pedagogias decoloniais, articuladas com a perspectiva conceitual de comunicação de Paulo Freire. Os conceitos de colonialidade e decolonialidade também serão importantes nesse aprofundamento, já que entendemos que é preciso refletir e fazer denúncias como afirma Paulo Freire, mas que por outro lado é preciso propor caminhos e anúncios.

APROFUNDANDO PARCERIAS COLABORATIVAS

Como já dissemos, o projeto em pauta tem como referência experiências anteriores dos membros da equipe. De 2009 a 2016, a UFSC coordenou o "Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa" (PQLP) da CAPES, o qual enviava missões de até 50 professores por ano para Timor-Leste. Por ser multidisciplinar, o projeto atual, "Repositório de Práticas Interculturais: proposições para pedagogias decoloniais" inclui, além da líder Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, os Programas de Pós-Graduação em Educação, Interdisciplinar em Ciências Humanas, Linguística, Psicologia e Serviço Social.

Como parceiros internacionais, incluímos universidades que estão atentas ou conectadas aos temas das pesquisas: The City University of New York

(CUNY) - Estados Unidos; University of New England: Armidale, NSW – Australia; Universidad Nacional de Quilmes – Argentina; Universidade Nacional de Timor Lorosa'e - Timor-Leste; Universidad de Cádiz – Espanha; Universidade de Valência – Espanha.

Também, é importante destacar que o projeto se articula a Cátedra da Unesco "Language Policies for Multilingualism" sediada na UFSC e coordenada pelo Prof. Gilvan Muller Oliveira. A partir de 2020, buscamos integrar outras instituições e países que participam da Cátedra da UNESCO: Índia, França, Rússia, China, México, África do Sul. Muito embora o contexto global atual envolvendo a pandemia de Covid-19 não permita a execução do planejamento inicial, as parcerias e desenvolvimentos do projeto ficam como expectativas de prazo mais alongado.

Assim, por meio de trabalhos em colaboração, há possibilidades de desenvolvimento de temáticas até então silenciadas na Educação Científica e Tecnológica. No Brasil, por conta de algumas políticas públicas na década passada e das lutas dos movimentos sociais, como as cotas (ingresso nas universidades para negros(as), indígenas e estudantes provenientes de escola pública), é possível perceber a crescente presença de temáticas nunca dantes discutidas na educação escolar. Por exemplo, temáticas relacionadas à questão do racismo, classismo, machismo, LGBT fobia, entre outras opressões. Esses debates promoveram um repensar a educação e a formação de professoras(es).

Entendemos que parcerias horizontalizadas, que emergem da articulação com escolas, comunidades e universidades, favorecem um diálogo de saberes, a emancipação e a não criação de dependência ou subalternização (Freire, 1978).

Em trabalhos anteriores (Cassiani, 2018; Barbosa, Cassiani, Paulino, 2019; Pereira e Cassiani, 2012; Pereira, Cassiani, Linsingen, 2015; Janning, 2016), refletimos sobre os efeitos de colonialidade nos livros e materiais didáticos brasileiros e timorenses, respectivamente. A discussão se deu a partir dos pressupostos defendidos pelo grupo de estudos "Modernidade/Colonialidade" (MC) que aprofundam e discutem aspectos curriculares e suas relações com os efeitos das desigualdades, no intuito de superá-las. Nosso objetivo era compreender os efeitos de colonialidade reproduzidos no Ensino de Ciências e Biologia, a partir da análise de livros didáticos de Ciências do

Brasil e manuais didáticos de Ciências e Biologia do Timor-Leste, ambos países com características que os situam no Sul global.

Os manuais didáticos de Timor-Leste são o principal, senão único, recurso didático impresso, utilizado por professoras(es) em sala de aula. Destacamos, além disso, que essa condição atinge principalmente comunidades pobres e em situação de risco nos dois países, Brasil e Timor. Assim sendo, reconhecemos nosso lugar de fala, o perigo de falar no lugar do outro e os riscos de cair em armadilhas produzidas pela colonialidade. Por exemplo, no ensino de ciências, tratar do tema "destilação" sem considerar as formas de destilação utilizadas secularmente com materiais e conhecimentos desenvolvidos no local, ou classificar como obscurantista uma forma de medicina tradicional desenvolvida pelos ancestrais, colocando como uma "ameaça ao desenvolvimento da nação" (sic) (Cassiani, 2018). Essa tentativa de transferência de conhecimentos europeus, ou de transnacionalização curricular, ensinados como únicos e verdadeiros, portanto conteúdos "universais", neutros e sem história. Esses discursos presentes em livros didáticos, contribuem para a construção de silenciamentos de saberes locais, que caracterizam os efeitos de colonialidade, contribuindo para a construção de dependência, perda de autoestima, subalternidade do país, entre outros.

Roger Dale (2004), em seus trabalhos de sociologia da educação, critica o pensamento comum de que a homogeneização curricular, a qual acontece devido ao compartilhamento de valores de modernidade e progresso entre países, de forma neutra, ou seja, tentativas de transferência de conhecimentos de um país para o outro. Como contribuição, o mesmo autor coloca que transnacionalização da educação, ou seja, essa similaridade curricular não é fruto de um compartilhamento neutro, mas de tentativas supranacionais de manutenção das estruturas capitalistas, onde os países recebem moldes e padrões de modernidade e progresso necessários para sua aceitação na comunidade internacional.

Evidentemente, isso não significa desconsiderar a validade dos conhecimentos cientifico-tecnológicos ocidentais, mas entender a importância dos conhecimentos locais na construção de saberes novos, significantes para aquelas culturas. Ao negar o diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos

locais, mantem-se os processos de exclusão opressores. Ao abordar essas questões Paulo Freire propõe o que chama de "Educação Problematizadora", que se constitui a partir da realidade vivida pelos educandos.

DIALOGAR EM LÍNGUA PORTUGUESA: COLONIALIDADE OU RESISTÊNCIA?

A presunção de superioridade dessa cultura ocidental, muitas vezes proporciona o gradual deslocamento da centralidade das línguas nativas, ocasionando glotocídios (assassinato de línguas) (Oliveira, 2009). No caso de Timor-Leste, entretanto, há que se considerar que os 400 anos de colonização portuguesa não produziu o apagamento das línguas locais que conviveram com a língua portuguesa falada por uma parcela da sociedade. Entretanto, com a invasão da Indonésia em 1975, a disputa linguística ficou concentrada nas línguas portuguesa e indonésia, sendo a língua portuguesa proibida de ser ensinada nas escolas, ao mesmo tempo que tornava a língua indonésia a única língua de ensino, tendo como base filosófica os cinco princípios da Pancasila.[7]

Atualmente, apesar do Tétum e do Português serem as línguas oficiais de Timor-Leste, a língua Inglesa disputa espaço, de modo que as 32 línguas nativas acabam correndo o risco de ser negligenciadas em seus importantes papéis de garantia da preservação das culturas da ilha, a exemplo do que tem acontecido em outros territórios.

Na América Latina, temos problemas muito parecidos, pois cerca de 557 línguas indígenas faladas por indígenas estão em perigo de extinção, conforme aponta a figura abaixo.

[7] Após a Indonésia proclamar independência da Holanda em 1945 (reconhecida em 1949), o primeiro presidente indonésio, Sukarno, viu em suas mãos um país extremamente diverso, levando-o a criar a filosofia Pancasila. Os cinco princípios inseparáveis, influenciados pelo monoteísmo, socialismo e nacionalismo, eram: a crença em um único Deus; humanidade justa e civilizada; unidade da Indonésia; democracia guiada pela sabedoria de representantes; e justiça social. (Janning, 2016).

Figura 1: Mapa das Línguas Indígenas na América Latina

Fonte: Atlas Sociolinguístico de Povos Indígena na América Latina. UNICEF

Essas 557 línguas nativas faladas estão agrupadas em 99 famílias que se estendem da Patagônia até a Mesoamérica[8]. No Brasil, as chamadas línguas minoritárias são faladas em todo o país. O censo de 2010 contabilizou

[8] De acordo com o "Atlas Sociolinguístico de Povos Indígenas na América Latina", publicado em 2009 sob o auspício do Unicef e da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (Aecid).

305 etnias indígenas no Brasil, que falam 274 línguas diferentes[9]. Estima-se que, à época da chegada portuguesa, falava-se cerca de 1.078 línguas indígenas (segundo estimativas de Rodrigues, 1993, p. 23, citado por Oliveira, 2008, p. 1) no território posteriormente denominado de Brasil. Devido à política linguística do Estado Português e, após a independência, do Estado Brasileiro, de reduzir o número de línguas por meio do *deslocamento linguístico*, num processo de glotocídio, a maior parte dessas línguas desapareceu ou está em via de extinguir-se.

Como patrimônio cultural que representam as línguas e a vulnerabilidade que pode levar à extinção em muitos casos, a Unesco declarou 2019 como o Ano Internacional das Línguas Indígenas, como o direito de se utilizar o idioma de preferencia como "um pré-requisito para a liberdade de pensamento, opinião e expressão".

Por conta disso, consideramos que é extremamente necessário promover pesquisas destinadas a investigar temas, histórias e conhecimentos locais, objetivando produzir materiais alternativos aos livros didáticos tradicionalmente usados e socializar essas informações num portal ou biblioteca virtual, a qual chamamos de Repositório de Práticas Interculturais (RePI), em sintonia com a perspectiva comunicativa de Freire. Ademais, entendemos que a articulação horizontalizada de saberes de diferentes origens, tratados com o devido respeito às diferenças, favorece a construção de outros saberes, com o reconhecimento das especificidades culturais.

A IMPORTÂNCIA DE TEMAS LOCAIS

O que é um tema local e por que é tão importante?

Os temas locais, ou temas que sejam de interesse das culturas particulares (locais) são de importância vital, na medida em que se identificam com

[9] Número este colhido em auto-declarações de falantes, sendo 180 o número aceito na pesquisa linguística universitária, de acordo com Gilvan Müller de Oliveira, Linguista da Universidade Federal de Santa Catarina (NEP/UFSC) e pesquisador associado do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL).

as pessoas em suas vivências comunitárias. Freire nos ajuda nessa percepção, ao tratar do assunto no seu livro Pedagogia do Oprimido de 1975. Naquilo que se chamou de método Paulo Freire, incluindo a investigação temática como forma de construção dos temas de interesse local, ou temas relevantes para as comunidades, que depois eram trabalhados pedagogicamente. Trata-se, em última instância, de abordar questões problemáticas que não são percebidas pela comunidade, ou seja, tratar de explicitar/identificar/construir um problema a partir de um não-problema, isto é, o que é um não-problema para a comunidade que, entretanto, sofre seus efeitos (exemplo: verminose e mortalidade infantil provocada por falta de saneamento básico, que ao se tornar problema remete para a busca de solução, combinando reivindicação política com conhecimentos e práticas locais de resolução). Em se tratando de ensino de ciências, é ademais necessário construir uma aproximação ao local, o que pode ser feito através do que Freire denomina de temas geradores, ou seja, a negociação/aproximação de um tema/problema considerado relevante pela comunidade, com os princípios científicos que podem lhe conferir sentido explicativo.

Nesse contexto, o grupo de investigadores vinculado ao projeto vêm desenvolvendo pesquisas que abarcam a articulação entre ciência e silenciamentos locais, através do diálogo de saberes e visando a construção de processos emancipatórios.

São alguns exemplos de temas de pesquisas em desenvolvimento no Brasil: estudo do movimento do feminismo agroecológico em comunidades indígenas e quilombolas; estudo sobre a branquitude nos currículos de ciências; as contribuições dos Indígenas Guarani no território do Morro dos Cavalos em Florianópolis; a exploração do trabalho de crianças e mulheres; a problemática da alimentação e o silêncio sobre a fome nos currículos de ciências; a construção de "autoria" em escolas para Jovens e Adultos (Ensino Recorrente). No Timor-Leste, tem-se buscado construir articulações significantes dos estudos sobre colonialidade na educação em ciências. Assim como no Brasil, há muitas outras questões, ou situações-problema a serem abordadas no ensino de ciências, que estão mais próximas da realidade timorense. Exemplos: verminose, lixo, produção agrícola, violência doméstica,

questões de gênero, que são incluídas aqui como possibilidades temáticas a serem construídas como problemas para serem trabalhados no ensino de ciências desde uma perspectiva dialógica.

Enfim, esses estudos requerem repensar a educação, sua história, seus efeitos de colonialidade e subalternidade dos povos que foram submetidos à colonização e escravização. Requer abordar dialogicamente novas formas de enfrentar os problemas da sociedade brasileira e quem sabe timorense, numa atitude antirracista e decolonial.

O levantamento de temas locais contribui substancialmente para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e produção de materiais didáticos.

O REPOSITÓRIO DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS

Considerando a importância da Comunicação nos dias atuais, ainda mais em tempos de pandemia, pensar o conceito de diálogo é fundamental.

Ao realizarmos os nossos trabalhos de pesquisa, ensino e extensão em Timor-Leste, principalmente ao "conversar" com Freire sobre a perspectiva da extensão, acabamos percebendo que o diálogo é imprescindível, ou seja, a horizontalização de saberes, sem a arrogância da universidade, com vistas à emancipação dos sujeitos.

Em concordância com Freire há que se considerar, em primeiro lugar, que o termo extensão que se utiliza corriqueiramente no tripé ensino-pesquisa-extensão que sustenta a universidade possui, normalmente, na perspectiva do extensionista, no trabalho de extensão, o sentido de substituição de conhecimentos tradicionais das culturas (considerados inferiores ou menos importantes) por outro conhecimento: os seus. Assim, nas ações de cooperação é possível perceber uma incompatibilidade entre o significado de "extensão" e a ação educativa de caráter "libertador" (Ibidem).

Uma das características drásticas da ideia "de levar conhecimento ao outro", por melhor que seja a intenção da ação extensionista, é a "invasão cultural" que provoca, como consequência, a construção da não existência do outro, uma gradual desconstrução das culturas. Indícios dela são encontrados

na superposição de seus sistemas de valores aos indivíduos e a redução dos humanos "do espaço invadido a meros objetivos de sua ação" (Freire, 1985, p. 26). Para o autor "toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade" e isso se contradiz com o ato de perceber e considerar o humano "como sujeito, engajado na ação de optar, decidir, de transformar a realidade" (p.27).

Por outro lado, a perspectiva dialógica freireana adotada, trata do encontro de saberes e realidades sociais distintas. É o processo de interação de sujeitos sociais, que com vontades, interesses e conhecimentos próprios, acabam por expressar suas intenções, escutam as vozes dos outros e refazem seus saberes. A dialogicidade é visualizada como um processo que se inicia da observação, cruza a reflexão para assim chegar à ação transformadora, partindo das práticas sociais, dos valores, da leitura de mundo dos agentes envolvidos, do universo linguístico dos sujeitos sociais, do trabalho para compor consciências críticas e reflexivas sobre os contextos socioculturais e históricos nos quais vivem. Portanto, a dialogicidade é uma possibilidade pedagógica e política que pode gerar caminhos para a emancipação.

Sempre nos questionamos de quão importante é a perspectiva dialógica na construção de sentidos sobre o conhecimento. Em sintonia com Freire:

> Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a "outra parte do mundo", considerada inferior, para, à sua maneira, "normalizá-la". Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. (Freire, 1985, p. 13).

Um dos objetivos do projeto é a alimentação e publicização desses materiais num repositório na Internet, no sentido de comunicação de Paulo Freire, ou seja:

> Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. (Freire, 1985, p. 19).

Nesse sentido, o título conferido a este artigo – Comunicação e Educação: Diálogos com Paulo Freire para pensar cooperações internacio-

nais decoloniais – expressa e reafirma o compromisso de que as ações de cooperação internacional desenvolvidas através do projeto Repositório de Práticas Interculturais sejam conduzidas como comunicação em sentido freireano e não com o de extensão usualmente concebido nas relações verticalizadas de saber/poder.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Discutir sobre o papel de um projeto de cooperação internacional na promoção de perspectivas mais dialógicas na educação em ciências, nos leva a considerar distintos aspectos que estão, de nosso ponto de vista, intrinsecamente articulados. Assim, questões de linguagem e políticas linguísticas, a abordagem de temas locais, os trabalhos em parcerias colaborativas, são parte fundamental do par denúncia-anúncio. O projeto Repositório de Práticas Interculturais: proposições para pedagogias decoloniais, que articula diversos pesquisadores, professores e estudantes dedicados à temática decolonial em seus respectivos países, permite uma troca de conhecimentos e saberes potencializando formas dialógicas de compreensão da relação entre ciência, tecnologia, cultura e educação fornecendo subsídios teóricos para as abordagens de temas locais e para a transformação de ações educativas e escolares. Nesse contexto são destacadas as abordagens decolonial e dialógica que partem dos problemas, dos saberes, conhecimentos, formas de trabalho, cultura e produção da vida local para compreender e ampliar o conhecimento científico, tecnológico e o ensino, com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade pautada nos direitos humanos (Mignolo, 2003; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Walsh, 2008).

A abordagem teórica que subsidia as ações desenvolvidas no projeto busca denunciar as relações coloniais engendradas historicamente e que sustentam perspectivas racistas em suas diferentes dimensões, nos colocando como desafio o trabalho de construção de um acervo a partir da memória e da cultura local acerca de diferentes saberes e conhecimentos, que serão mapeados, catalogados e publicados em Tétum, Português, Espanhol e Inglês, além de permanecer disponível num repositório *online* em desenvolvimento. Além disso, como

parte do que denominamos de anúncios, inspirados em Paulo Freire, temos como objetivo a divulgação e construção de materiais didáticos dialógicos que contemplem elementos da cultura, do conhecimento e tecnologia local para subsidiar processos de ensino.

Enfim, trabalhos com essa perspectiva serão disponibilizados no Repositório de Práticas Interculturais multilíngue e apresentadas em eventos acadêmicos para a comunidade internacional.

Por fim, indicamos que o estudo e a pesquisa de aspectos socioculturais das regiões que historicamente sofreram e sofrem processos colonizadores são sumamente importantes para superar a colonialidade do saber/poder/ser/viver e reconhecer as formas ancestrais de trabalho, produção da vida, da cultura e da tecnologia, contribuindo para a perspectiva de um trabalho que envolva as cooperações Sul-Sul com solidariedade e uma educação para a paz (Freire, 1978).

REFERÊNCIAS

Barbosa, A.; Cassiani, S.; Paulino, V. (2019). A implementação do Currículo do Ensino Secundário geral em Timor-Leste: desafios e possibilidades. *Perspectivas Educativas*, Colômbia, v. 8, pp. 304-324.

Cassiani, S. (2018). Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. *Revista Ciência e Educação* – Editora da Unesp Bauru, vol. 24, n. 1 (aguardando publicação).

Castro-Gómez, S.; Grosfogel, R. (2007). *El giro decolonial Refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo Global.* Panamericana Formas e Impresos S.A. Bogotá.

Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando 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, pp. 423-460, mai./ago.

Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1985). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Janning, D. P. (2016). A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores. 164f. Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis.

Meneses, Maria Paula. (2014). Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global, *Em Aberto*, v. 27, n. 91, pp. 90-110.

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

Oliveira, G. (2008). Plurilingüismo no Brasil. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167.

Oliveira, G. (2009). Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. *Revista Linguagem*, 11 ed., UFSCAR.

Pereira, P. B. (2014). O Programa De Qualificação De Docentes E Ensino De Língua Portuguesa No Timor Leste: Um Olhar Para O Ensino De Ciências Naturais. *Tese de doutorado*, UFSC.

Pereira, P. B. & Cassiani, S. (2012). *Ser x Saber* – Efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. Atas do VIII Enpec.

Pereira, P. B.; Cassiani, S.; Linsingen, I. (2015). International educational cooperation, coloniality and emancipation: the Program Teacher Qualification and Portuguese Language Teaching in East Timor and the teacher education. *RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação.* v.12, pp. 1-21. http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/499/pdf.

Santos, B. S. & Meneses, M. P. (2013). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Ed. Almerinda.

Sarmento, V. (2016). *O currículo de biologia em Timor-Leste: um estudo de caso na escola 12 de Novembro – Becora, Díli*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC.

Walsh, Catherine. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas. de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n. 9, jul-dez, pp. 131-152.