

Patrícia Barbosa Pereira

**O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES E  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TIMOR-LESTE  
(PQLP): UM OLHAR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS  
NATURAIS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação Científica e Tecnológica

Orientadora: Profa. Dra. Suzani Cassiani

Coorientador: Prof. Dr. Irlan von Linsingen

Florianópolis, SC  
2014

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

Pereira, Patrícia Barbosa

O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP) : um olhar para o ensino de Ciências Naturais / Patrícia Barbosa Pereira ; orientadora, Suzani Cassiani ; coorientador, Irlan von Linsingen. - Florianópolis, SC, 2014.

305 p.

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

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Timor-Leste. 3. Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP). 4. Formação de Professores de Ciências Naturais. I. Cassiani, Suzani. II. Linsingen, Irlan von. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.



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

“O Programa de Qualificação de docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): um olhar para o Ensino de Ciências Naturais”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15 de dezembro de 2014

Suzani Cassiani (Orientadora - PPGET/UFSC)

Irlan von Linsingen (Co-orientador - PPGET/UFSC)

Antonio Fernando Gouvêa da Silva (Examinador - UFSCar)

Kelly Cristiane da Silva (Examinadora - UnB)

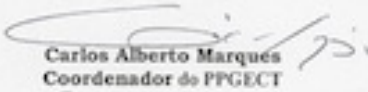
Sandra Escovedo Solles (Examinadora - UFF)

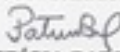
Patrícia Montanari Giraldi (Examinadora - PPGET/UFSC)

Aline Andreia Nicolli (Suplente - UFAC)

Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli (Suplente - CCB/UFSC)

Marina Bazzo de Espíndola (Suplente - CED/UFSC)

  
Carlos Alberto Marques  
Coordenador do PPGET

  
PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA  
Florianópolis, Santa Catarina, 2014





*Este trabalho é dedicado à Maria Amélia, minha mãe; ao José Pereira, meu pai; ao Francisco, meu companheiro; aos timorenses, por sua força e esperança.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, José Pereira e Maria Amélia. Meus tesouros! Obrigada pelo apoio incondicional em todos os passos de minha caminhada nesse mundão... Pelo amor, cuidado, incentivo, dedicação e torcida. Vocês são meu orgulho e motivação!

Agradeço aos meus irmãos, Thiago e Jean Marcel por todos os suportes que têm me proporcionado ao longo destes últimos anos.

Ao Chico, meu amor, confidente e amigo. Companheiro e cooperante (no sentido pleno da palavra) em todos os passos que dei durante esses anos de doutorado.

Aos meus amigos que estiveram perto ou longe nesses últimos anos e que, de alguma forma, compreenderam minhas ausências.

À Suzani Cassiani, minha amiga, orientadora, parceira de 10 anos que transformaram nossa relação em uma amizade que me conforta a cada dia mais. Obrigada pela confiança sempre presente! Vou sentir saudades nos próximos meses...

Ao meu co-orientador, Irlan von Linsingen, que sempre me instigou um pensar mais crítico em suas problematizações constantes e me incentivou com seu bom humor constante.

À Patricia Giraldi, amiga que sempre me acompanhou nessa vida acadêmica. No mestrado você lia meu trabalho no DICITE, hoje faz parte da banca, hein!? Muito feliz em ter você por perto!

Aos timorenses, de uma maneira geral, que nos acolheram tão bem nos meses em que vivemos no país.

Aos colegas do PQLP que colaboraram com esta pesquisa.

À Marina Bazzo Espíndola, que tem se mostrado muito companheira no último ano. Feliz de ter reencontrado quem estava tão pertinho e não tinha contato.

Ao Professor Gouvêa e a Professora Kelly Cristiane por mais uma vez contribuírem com meu trabalho.

Às Professoras Sandra Selles, Sylvia Maestrelli e Aline Nicolli por estarem dispostas a participar deste meu caminhar acadêmico.

Aos meus alunos, que sempre foram tão compreensivos e me deram apoio em todos os momentos.

Aos meus colegas do PPGECT, pela companhia amiga.

À Capes, pelo apoio financeiro.



E quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que vêm melhor agora porque o revivem[...]

(Paulo Freire, 1977)



## RESUMO

Compreender os discursos sobre (e do) Ensino de Ciências Naturais em ambientes de formação docente transnacionais, se constitui, para mim, em um essencial caminho para se potencializar práticas formativas que envolvam a abertura para o diálogo, a partir de um processo de contextualização da ciência, de seus conceitos, suas práticas e seus constructos. Dessa forma, a partir de uma análise, que teve como base cinco anos do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), compreendidos entre 2007 e 2012, este trabalho buscou entender como (e se era possível), no âmbito desse programa, a partir das ações e relações de seus sujeitos, a construção de práticas pedagógicas que levassem em conta a cultura, os saberes, os espaços e tempos de formação de professores de Ciências em tal país. No percurso de alcançar esse objetivo, e tentar responder a perguntas auxiliares que emergiram no processo da pesquisa, assumi como base teórica e metodológica um ponto de vista essencialmente discursivo, com seus aportes na linha francesa de Análise de Discurso (AD). Na esteira dessas discussões, o foco das análises esteve na busca de vislumbrar os possíveis efeitos de sentidos relativos ao ensino de Ciências Naturais em Timor-Leste, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas no recorte definido para a pesquisa. Como desafio, ascenderam no percurso a necessidade/oportunidade de entender questões ligadas à compreensão da interculturalidade como conceito associado a essas práticas, para além de uma noção ingênua, e aparentemente transparente, de que relações entre culturas se isolam das relações pedagógicas. Assim, os contextos formativos de professores como o PQLP, põem em pauta o reconhecimento de que os processos de globalização exigem uma transcendência do alcance nacional ou étnico, a fim de contemplar as relações interculturais. Situo essa discussão como peça fundamental na pesquisa, principalmente porque a mesma tem em vista o âmbito em que se efetivam as práticas e ações de formação de professores de Ciências e, principalmente, por defender uma concepção de ciência e tecnologia, menos estática e mais problematizadora, que dialogue com a realidade local. A partir desse escopo, a pesquisa aqui materializada se ateu a análise das condições de produção e funcionamento mais amplas e estritas, ou seja, dos contextos que permeiam o PQLP, dos discursos, dos sujeitos e suas relações, culminando na sistematização e análise de algumas contribuições e limitações da construção de propostas pedagógicas, desenvolvidas em uma fase mais recente do programa, caracterizada

pela assunção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como coordenação acadêmica da iniciativa, em parceria executiva com a CAPES. A partir do cenário em questão, foi possível perceber que o contexto de formação se configurou como um ambiente em que a tensão (intercultural) se tornou essencial, por meio de processos de resistências, para a promoção de um engajamento recíproco, em uma constituição de contextos de formação de docentes como ambientes coletivos de aprendizagens. Como implicação, percebeu-se que as práticas de ensino CTS e/ou as de abordagem freireana perpassam, e são potencialmente relevantes, para o avanço de uma abordagem mais relacional, em que os sujeitos compartilham ideias, anseios, dúvidas, conhecimentos, em algo próximo a um repertório de práticas, em consonância com o viés dialógico do fazer e do planejar docente.

**Palavras-chave:** Timor-Leste, PQLP, Formação de Professores de Ciências Naturais, Análise de Discurso de linha francesa



## ABSTRACT

Understand the discourses (and) Teaching of Natural Sciences in transnational teacher training environments, for me, in an essential way to enhance training practices involving openness to dialogue, from a process of contextualization science, its concepts, its practices and its constructs. Thus, from an analysis that was based on five years Qualification Program for Teachers and Teaching Portuguese in Timor-Leste (PQLP), comprised between 2007 and 2012, this study sought to understand how (and whether it was possible), under this program, from the actions and relationships of its subjects, the construction of pedagogical practices that take into account the culture, knowledge, spaces and times for training science teachers in this country. In the process of achieving that goal, and try to answer questions that emerged in the research process, assumed as a theoretical and methodological basis essentially a discursive point of view, with their contributions in the French Discourse Analysis (AD). About these discussions, the focus of the analysis was in search of the possible effects on the senses teaching of Natural Sciences in Timor-Leste, from pedagogical practices developed in clipping set for research. As a challenge, the route ascended the need / opportunity to understand issues of intercultural understanding as a concept associated with these practices, beyond a naive notion, and seemingly transparent, that relations between cultures isolate of pedagogical relationships. Thus, teacher training contexts as PQLP, put on the agenda the recognition that the processes of globalization require a transcendence of national or ethnic reach, in order to address intercultural relations. I situate this discussion as a key player in research, mainly because it looks to the context in which they actualize the practices and actions of teacher training in science, and especially to defend a conception of science and technology, less static and more problematical that dialogue with the local reality. From this scope, the research embodied here adhered to analyze the conditions for more and stricter production and operation, ie, contexts that permeate PQLP, the speeches, the participants and their relations, culminating in the systematization and analysis of some contributions and limitations of the construction of pedagogical proposals, developed in a later phase of the program, characterized by the assumption of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and academic Coordinator of the initiative, in partnership with executive CAPES. From the scenario in question, it was revealed that the teaching context was configured as an environment in which tension

(intercultural) has become essential, through processes of resistance to the promotion of mutual engagement in a constitution of contexts of teacher education as collective learning environments. As implication, it was realized that teaching practices Science Technology and Society (CTS) and / or those of Freire's approach underlie, and are potentially relevant to the advancement of a more relational approach, in which individuals share ideas, anxieties, doubts, knowledge, something near a repertoire of practices in line with the dialogical bias of doing and teaching plan.

**Keywords:** East Timor, PQLP, Science Education Teachers, French Discourse Analyses

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Relação entre pesquisas do banco de teses e dissertações da CAPES, sobre Timor-Leste, educação e formação de professores. ....	55
<b>Figura 2</b> – Processo de evolução da fronteira na ilha de Timor, de 1661 a 1914. ....	73
<b>Figura 3</b> – Subdivisões do PQLP a partir de 2012. ....	189
<b>Figura 4</b> – Professor timorense argumentando sobre sua escolha do fragmento do texto no Momento Integrado 5 (MI-5) .....	212
<b>Figura 5</b> – Mapa de ideias produzido no Momento Integrado 5 (MI-5).....	213
<b>Figura 6</b> – Registro do final do 1º Seminário da Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro. ....	217



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Teses e dissertações da CAPES, mais genéricas, sobre interculturalidade e formação de professores.....	46
<b>Quadro 2</b> – Teses e dissertações da CAPES sobre interculturalidade e formação de professores de Ciências. ....	47
<b>Quadro 3</b> – Artigos da base de dados SciELO, resultantes da pesquisa integrada entre educação e interculturalidade/intercultural nos títulos.....	48
<b>Quadro 4</b> – Publicações registradas no Portal de Periódicos da CAPES, resultantes da pesquisa integrada entre interculturalidade/intercultural e formação de professores, <i>intercultural teacher training</i> , nos títulos. ....	49
<b>Quadro 5</b> – Teses e dissertações da CAPES, resultantes da pesquisa integrada entre Timor-Leste e educação/formação de professores nos títulos, palavras-chave e resumos. ....	56
<b>Quadro 6</b> – Informações auxiliares referentes aos professores timorenses entrevistados. ....	137
<b>Quadro 7</b> – Informações auxiliares referentes aos professores brasileiros entrevistados.....	138
<b>Quadro 8</b> – Respostas dos entrevistados representantes políticos sobre os aprendizados pedagógicos a partir do trabalho da cooperação brasileira via PQLP.....	165
<b>Quadro 9</b> – Sentidos atribuídos às formações e trabalho em língua portuguesa. ....	171
<b>Quadro 10</b> – Sistematização geral dos momentos da formação em exercício docente na ESGP 12 de Novembro.....	198
<b>Quadro 11</b> – Relação dos blocos de questões das entrevistas realizadas com os professores da Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro e as apresentações desenvolvidas a partir do olhar dos professores da cooperação brasileira em educação. ....	215
<b>Quadro 12</b> – Relação das problematizações e soluções possíveis produzida, junto ao grupo timorense, no momento específico (ME-2) de Biologia. ....	221
<b>Quadro 13</b> – Relação das problematizações, conteúdos conceituais e objetivos trabalhados na aula integrada desenvolvida pelos professores cooperantes brasileiros sobre Energia para o uso social.....	242



## **LISTA DE ANEXOS (em CD)**

**Anexo 1**– Proposta de projeto do subgrupo de Biologia

**Anexo 2** – Roteiro para diagnóstico inicial da escola

**Anexo 3** – Roteiro de entrevistas para professores da escola e diretor

**Anexo 4** – “Cartilha”

**Anexo 5** – Pontos para reflexão do texto O Joãozinho da Maré





## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 1 – EM BUSCA DE CAMINHOS, EM BUSCA DE RESPOSTAS.....</b>	<b>37</b>
1.1 Do substantivo cultura ao adjetivo cultural: como reconhecemos as culturas?.....	37
1.1.1 O reconhecimento da interculturalidade nas práticas pedagógicas .....	42
1.2 A interculturalidade como trama de algumas pesquisas .....	45
1.3 O que nos dizem as pesquisas sobre a educação em Timor-Leste? .....	54
<b>CAPÍTULO 2 – APROXIMAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO TIMOR-LESTE À LÍNGUA PORTUGUESA – UM ENSEJO PARA A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>69</b>
2.1 Timor-Leste – marcas históricas e políticas de apropriação da Língua Portuguesa.....	69
2.1.1 Primeiro momento: a língua portuguesa e os efeitos de sentidos de um contato inicial.....	71
2.1.2 Segundo momento: a língua portuguesa no interdiscurso da colonização .....	74
2.1.3 Terceiro momento: a língua portuguesa no interdiscurso da resistência .....	81
2.1.4 Quarto momento: a língua portuguesa e seus sentidos de revalorização cultural .....	88
2.2 Cooperação Internacional: os sentidos de um discurso de reconstrução.....	97
2.2.1 A atuação de Portugal, “país pai”, nas tramas do discurso de adoção da língua portuguesa .....	101
2.2.2 Brasil, “país irmão”, nas tramas do discurso de adoção da língua portuguesa .....	107
<b>CAPÍTULO 3 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA: A LÍNGUA, AS RELAÇÕES E O PODER .....</b>	<b>115</b>

3.1 Condições de Produção Amplas.....	116
3.1.1 A distinção em um amplo contexto: globalização e colonialidade .....	116
3.1.2 Formar professores de Ciências em um contexto global .....	120
3.2 Condições de Produção Estritas .....	125
3.2.1 Uma breve descrição histórica do PQLP .....	125
3.2.2 Algumas trilhas que compõem os caminhos metodológicos desta pesquisa .....	129
3.2.2.1 A forma de se pesquisar indissociável dos conteúdos que se pretende analisar.....	131
3.2.3 Efeitos de sentidos no Ensino de Ciências Naturais em Timor- Leste .....	138
3.2.3.1 O discurso de emergência .....	139
3.2.3.2 O lugar do assistencialismo educativo nas relações entre os sujeitos.....	147
3.2.4 Compreendendo os silenciamentos culturais na perspectiva discursiva.....	159
<b>CAPÍTULO 4 –NOVOS RUMOS DO PQLP .....</b>	<b>181</b>
4.1 A dimensão do grupo de cooperantes brasileiros e seu funcionamento .....	181
4.2 A intervenção nas escolas .....	190
4.2.1 Planejamentos: como pensamos, o que fizemos e onde chegamos... .....	190
4.2.2 Das partes ao todo e do todo às partes: caminhos percorridos para a formação de docentes na Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro.....	195
4.2.2.1 Um olhar para os Momentos Integrados (MI).....	204
4.2.2.2 Um olhar para a integração do Momento Específico (ME) de Biologia aos Momentos Integrados (MI) .....	218
4.3 A influência da maturação de um fruto na germinação de suas sementes .....	227

4.3.1 O caso do mamão em uma aula sobre Energia.....	228
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>263</b>
<b>APÊNDICE A – Quadros referentes às áreas de atuação dos países cooperantes em Timor-Leste .....</b>	<b>283</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiros de Entrevistas.....</b>	<b>291</b>
<b>APÊNDICE C – Plano de Aula Integrada .....</b>	<b>299</b>



## APRESENTAÇÃO

A vida acadêmica nos reserva uma série de aprendizados, um deles, sem dúvida, se assenta na arte de questionar. Desde que iniciei a graduação, essa tem sido uma tarefa arduamente construída, no sentido de aprender a fazer as perguntas certas. No doutorado me surpreendi bastante, pois além de tentar fazer questionamentos, em todos os momentos, e não somente no âmbito acadêmico, fui questionada a partir de uma curiosidade, quase que generalizada, dentre outras que retratam alguns dos mecanismos de força que alguns discursos midiáticos têm construído nos últimos anos: por que você escolheu estudar o Timor-Leste, um país tão distante?

Recentemente percebi que esse não é um questionamento unilateral, mas, também os estudantes do país asiático que experimentam a oportunidade de continuar seus estudos em nosso país, passam pela mesma situação, que envolve uma tentativa de explicação do por quê eles estão geograficamente tão longe de sua pátria mãe, e mais – na tentativa de aprender, independentemente da área em que atuam, em língua portuguesa. Isso ainda é surpresa para muita gente... Mas creio que alguns desses “porquês”, em linguagem acadêmica ou mesmo coloquial, têm seu espaço neste texto que sintetiza minha pesquisa.

Antes de tentar trazer respostas a algumas dessas perguntas, acredito ser essencial, também, apresentar aos leitores um pouco da paixão que envolve a escolha dessa temática, uma paixão retroalimentada em um movimento que, de certa forma, foi construído ao longo do contato que tive com a história desse recente país. Neste texto, iniciarei pelos determinantes de minha escolha pelo tema de pesquisa, que incluem uma apresentação do caminho histórico-discursivo que percorri para tal.

Porém, as condições de produção de minha escolha se assentam no processo histórico que levou o Timor-Leste a país de língua portuguesa, o qual me dedicarei nas próximas páginas.

Situado na porção oriental da Ilha de Timor, esse é o mais jovem país do sudeste asiático. Se caracteriza por uma história de certo modo conturbada, em que, desde o século XVI, nem mesmo a distância ou as barreiras geográficas interromperam o imaginário colonizador

européu, mais precisamente dos portugueses, com relação aos atos de domínio e exploração do território timorense<sup>1</sup>.

Não obstante o longo período de domínio português, de aproximadamente quatro séculos, marcado por algumas formas de “imposição cultural”, após uma etapa conturbada da história de Portugal, houve então um abandono do Timor-Leste pelo país, com a proclamação, mesmo que unilateral, de uma breve independência.

Foi nesta brevidade que acentuaram, pela primeira vez, os problemas com as línguas em contexto timorense. Principalmente a elite local, habituada com certa unificação da utilização da língua portuguesa nas negociações comerciais, de uso concomitante a uma porção de línguas maternas pelos povos timorenses (de acordo com os distritos<sup>2</sup> de origem), se viu impedida de se comunicar em português. Isso se deu, pois, uma semana após a conquista da 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 o ano de 1999, além de promover uma série de genocídios, difundiu sua ideologia nacionalista através do sistema de ensino. 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 língua, cultura e história indonésias, ignorando por completo suas especificidades no próprio Timor-Leste (HULL, 2001).

---

<sup>1</sup> O investigador francês Frédéric Durand, dentre outros, utiliza a expressão este-timorense como qualificadora e adjetivadora em relação ao que é natural ou próprio da parte oriental da Ilha de Timor, de Timor-Leste ou Timor Lorosa’e, que na língua local significa “terra do sol nascente”. Ao contrário desse investigador, tratarei os nativos da parte leste da ilha somente por timorenses, conforme são conhecidos de maneira mais coloquial.

<sup>2</sup> De acordo com a página eletrônica do Governo de Timor-Leste (<http://timor-leste.gov.tl>, Acesso em 27/03/2012), em termos administrativos, o país se encontra dividido em 13 distritos, que mantêm no essencial os limites das 13 divisões administrativas existentes durante os últimos anos de administração Portuguesa. Cada um destes distritos possui uma cidade capital e é formado, por sua vez, por subdistritos, variando o número destes entre três e sete, numa média de cinco subdistritos por distrito. Em termos demográficos, é o distrito de Díli que concentra maiores valores totais e Aileu é o distrito com menos população, muito embora possua uma área superior ao dobro da de Díli.

Após esses vinte e quatro 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. Outras organizações internacionais também se envolveram e vêm participando 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, educação e segurança.

Para demarcar esta nova fase, de restauração da independência, o Timor-Leste adotou como oficiais a língua Portuguesa, além do tétum (língua nacional), caracterizado como uma língua franca entre os diversos grupos etnolinguísticos do país.

Esta convivência entre duas línguas oficiais é um exemplo interessante do que Orlandi (2003, p.38) trata como efeito de sentidos proveniente de um “interdiscurso de colonização”, fundamentado entre a repetição e a diferença de sentidos que se constituíram ao longo da história, e que “falam” por si só. Porém, ao falarem por si, camuflam as tensões de um processo bem mais complexo.

Um exemplo de argumento sobre a convivência, supostamente tranquila, se encontra na fala do linguista australiano Hull (2001) ao afirmar que houve uma relação entre as duas línguas muito pacífica 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. Por isso, esse autor defende que os antepassados adotaram a língua somente porque os lusitanos não interferiram tanto nas instituições nativas e fizeram poucas tentativas de modificar a cultura indígena (dos nativos de Timor-Leste).

No entanto, outros pontos de vista, que trarei ao longo deste trabalho (DURAND, 2009, 2010; FEIJÓ, 2008), em especial no capítulo 2, abordam a tensão que sempre parece ter existido na convivência entre portugueses e timorenses, fundamentada em uma empreitada civilizatória por parte de Portugal, com a criação de um Estado Colonial Português em Timor, no século XVIII. Isso ocorreu a partir de várias estratégias de domesticação, ao contrário dessa visão romântica de Hull (2001), atravessada, talvez, por sentidos também colonizadores que, por nos serem mais acessíveis, repetimos sem levar em consideração toda uma complexidade do processo amplo, e histórico, de ascensão da convivência entre as duas línguas.

Apesar de importantes iniciativas, nessa nova fase do país, um dos aspectos mais problemáticos da reintrodução da língua portuguesa não havia sido resolvido. Ou seja, o anseio, constitucional, de fazer com que todas as crianças do país aprendessem a falar a língua assumida como oficial. Essa parecia uma tarefa bastante difícil de ser cumprida, tendo em vista que a maioria dos professores foi formada durante a ocupação indonésia, ou seja, nos moldes de uma política do silêncio local, através da censura (ORLANDI, 2003, 2007), que levou toda uma geração a falar o idioma indonésio.

Dessa maneira, na perspectiva da adoção da língua portuguesa, com a independência, surgiu o problema de formação de professores timorenses, o que se reflete ao momento atual, em que cerca de 85% desses professores não têm nenhum tipo de formação nos moldes acadêmicos (CASSIANI, LINSINGEN e LUNARDI, 2012).

Apesar de algumas iniciativas anteriores, pontuais e isoladas, foi no ano de 2005 que, oficialmente, a cooperação brasileira em educação teve seu início. Em um momento em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) já se configurava uma autarquia em relação ao Ministério da Educação. Assim, foi criado o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP)<sup>3</sup>. Nesse contexto, as prioridades se centravam em auxiliar os timorenses em seus esforços para que o país construísse um arcabouço legal e organizacional para o sistema educativo, fundamentado no trabalho a partir da língua portuguesa.

A partir dessa oficialização da cooperação brasileira, começaram a ser lançados editais de seleção para recrutamento de vários professores<sup>4</sup> brasileiros, que experimentam a oportunidade de trabalhar como cooperantes, na formação de outros professores, em Timor-Leste. Nesses editais, cerca de cinquenta professores oriundos de diversas regiões de nosso país, e de diferentes áreas de formação, são selecionados com a proposta de atuarem doze meses, em média, em solo

---

<sup>3</sup> Em um momento anterior, no ano de 2003, o Ministério da Educação do Brasil, por meio de sua Assessoria Internacional, selecionou 6 professores brasileiros que compuseram a primeira Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste – MEBE. Os desafios e impasses enfrentados por essa Missão estão descritos e comentados por Bormann e Silveira (2007).

<sup>4</sup> Esses professores brasileiros vão ao Timor-Leste como bolsistas cooperantes, na qualidade de estagiários docentes ou de articuladores pedagógicos.



timorense. Ao longo dos anos em que o programa tem se estruturado, os professores participaram nos diversos projetos que foram idealizados, em áreas tais como: formação de professores do ensino primário, formação de professores do Ensino Secundário (principalmente nas áreas das Ciências Naturais); ensino da língua portuguesa; além da especialização na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

Desde os primeiros anos dessa cooperação, o trabalho desses professores brasileiros ocorreu no âmbito da estrutura do sistema de ensino timorense, junto ao Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), o qual é ligado ao Ministério da Educação de Timor-Leste, no preparo (e execução) de aulas e materiais didáticos para as disciplinas curriculares voltadas à formação emergencial de professores timorenses.

Essa breve descrição do contexto em que se situam meus interesses de pesquisa, em especial esse trabalho dos professores brasileiros em Timor-Leste, compõem o cenário de minha aproximação ao tema que aqui me proponho a estudar. No ano de 2008, quando professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, recebi em meu correio eletrônico profissional o edital referente à seleção de professores brasileiros para atuarem na formação de professores timorenses no ano seguinte. Outros planos atropelaram o breve desejo de conhecer melhor aquele país longínquo, geograficamente, e de meus anseios, naquele momento de minha vida, postergando a minha ida que ocorreu somente quatro anos depois. No entanto, no ano de 2009, foi feita a designação da coordenação acadêmica à Universidade Federal de Santa Catarina<sup>5</sup>(UFSC) e, junto a isso, uma reaproximação desse projeto aos meus planos.

Em uma análise primeira, daquele momento, e por isso possivelmente superficial, creio que muitos foram os motivos que fizeram com que a CAPES buscasse esse auxílio pedagógico por parte da UFSC. As relações entre os cooperantes brasileiros estavam desgastadas e o trabalho destes em Timor-Leste parecia não trazer os resultados esperados. Porém, pela qualidade da análise, quase que instantânea, percebi a conveniência e necessidade de um

---

<sup>5</sup> Em 2009 a CAPES designou o PPGECT e PPGE para a coordenação e em 2011 um Ajuste Complementar a Cooperação em Educação nomeou a UFSC como coordenadora acadêmica. A partir disso, a UFSC nomeou os três atuais coordenadores: Profa. Dra. Suzani Cassiani e o Prof. Dr. Irlan von Linsingen (orientadores dessa pesquisa) e a Profa. Dra. Silvia Coneglian Vasconcelos.

aprofundamento nas questões inerentes às condições de produção e funcionamento do PQLP. Era nítido que esse programa carecia de maiores estudos e uma possível reestruturação, pois alguns problemas de cunho político e pedagógico no cerne do mesmo se apresentavam de maneira corriqueira, e cada vez mais acentuados.

Na tentativa de responder aquele porquê inicial, esses foram os primeiros aportes para que o PQLP se tornasse meu objeto de pesquisa do doutorado. Contudo, ao pensar em um aspecto relevante a ser investigado dentro deste contexto do programa de cooperação entre o Brasil e Timor-Leste, a princípio surgiram muitas ideias, muitas questões. Diante da grande possibilidade de materiais a serem estudados e de problemas de pesquisa proporcionados pela participação do Brasil neste programa de cooperação internacional, principalmente em virtude do tempo, relativamente curto<sup>6</sup>, de atuação dos professores brasileiros que já foram e que ainda estão de partida ao Timor Leste<sup>7</sup>. Esse fator tempo talvez também seja o motivo da reduzida quantidade de pesquisas, realizadas em torno da educação timorense, em especial, o aprofundamento acerca da participação de países por meio de programas de cooperação internacional.

Buscando os caminhos para a delimitação de um problema a ser investigado, sempre considerei como essencial levar em conta a perspectiva da linguagem e a relação entre os sujeitos, através dos diversos discursos que os constituem e que por eles são constituídos.

Na tentativa de lançar um olhar para essas relações intersubjetivas, pretendo continuar aqui meu caminho acadêmico, que teve início no mestrado, de uma aproximação dos estudos da linguagem no Ensino de Ciências, via Análise de Discurso Francesa (AD), com referências diretas a Michel Pêcheux, Michel Foucault e os trabalhos de Eni Orlandi, no Brasil, e os Estudos de Ciência-Tecnologia-Sociedade (ECTS), a partir do Pensamento Latino-americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS), com fundamentos nos trabalhos de Dagnino, Thomas e Davyt (1996), Kreimer e Thomas (2004), Vaccarezza (2004) e Linsingen (2007).

---

<sup>6</sup> Associo a um tempo relativamente curto, pois teve início em 2005, em um país que somente a partir do início do século XXI, com a restauração de sua independência, teve oportunidade e abertura política para iniciar uma estruturação em relação à educação.

<sup>7</sup> Desde 2011, a cada semestre circula um novo edital da CAPES, por meio do qual, são selecionados cooperantes, com novas exigências, diferenciadas dos últimos cinco anos, as quais serão discutidas nos capítulos 3 e 4 dessa tese.

Ao partir do pressuposto de que a linguagem não é transparente e que a incompletude é condição de produção dessa linguagem, dos sujeitos e dos sentidos, a AD, enquanto referencial teórico e metodológico dessa pesquisa, terá especial importância com relação aos discursos, ao movimento de significação e à compreensão da língua nas práticas de formação de professores desenvolvidas pelos cooperantes brasileiros em Timor-Leste.

Nesse sentido, sabendo das condições de produção que, de acordo com a AD, compreendem os sujeitos e a situação (e são estruturantes para a construção dos sentidos e dos discursos), e mais, que a língua é a condição de possibilidade do discurso (ORLANDI, 2003), meu olhar se orienta pela perspectiva discursiva em que as palavras, enquanto objetos simbólicos, recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações, ou seja, nos processos de como as mesmas estão investidas de significância não somente para, mas também pelos sujeitos.

Com relação ao PLACTS, mesmo ciente de que o mesmo se caracteriza por criticar o modelo de produção científica e tecnológica latino-americano, na forma de consequências sociais do desenvolvimento da ciência e tecnologia ou seus antecedentes, e de que, a primeira vista, essa linha de estudos possa parecer descontextualizada com relação ao Timor-Leste, tal escolha tem seus aportes na crítica que é feita, dentro desse campo de estudos, à adoção de um modelo de desenvolvimento, baseado em países de “Primeiro Mundo”, na lógica da colonialidade, e, assim, contrário às necessidades regionais.

Dessa forma, esses estudos têm contribuído intensamente para ressignificar as relações CTS na educação e instigado um olhar mais reflexivo para as complexas interações entre os âmbitos da ciência, da tecnologia e da sociedade não somente na, como também da América Latina. A partir daí, outras questões são levantadas no processo de problematização da presente pesquisa:

- Que ciência e tecnologia queremos/necessitamos ensinar em uma sociedade, que possui um capitalismo de país periférico, assim como o nosso?
- Que tipo de problemas, em Timor-Leste, podem ser resolvidos a partir de práticas pedagógicas com bases nos ECTS?
- Como as relações de poder, intrínsecas às diferenças, e a toda e qualquer ação dos cooperantes, podem influenciar nas práticas pedagógicas que envolvem a problematização da ciência?

Além dessa vertente de pesquisa, outros autores proporcionam caminhos problematizadores como aqueles que enfatizam alguns efeitos

da diversidade cultural em práticas de formação de professores (MOREIRA, 1995; CANDAU, 1997, 1997a; CANEN, 2001; CANDAU e LEITE, 2007; SOUZA e ALVES, 2008). Destaco aqui esse último trabalho citado, que colaborou bastante com a delimitação do problema da presente pesquisa. Em suas análises, Souza e Alves (2008) ressaltam que as formações propostas pelo nosso país em Timor-Leste, ao longo dos anos, foram acompanhadas de um movimento em relação às (im)possibilidades de expressão, de voz e ação, dos timorenses, especialmente quando a atuação dos brasileiros deixou de levar em conta os aspectos contextuais de Timor-Leste.

Para alguns autores como Santos (2004), Mignolo (2003), Dale (2004) e Geertz (2002), Canclini (2009), o acesso aos saberes locais, bem como seu tratamento, são reflexo de um processo mais amplo, tratado como globalização. Essa traz consigo efeitos, que serão discutidos nesse trabalho, tais como a transnacionalização e o neocolonialismo, através de práticas formativas fundamentadas no que alguns desses e outros autores, tais como Quijano (2000, 2010) e Orlandi (2009) denominam de colonialidade do poder.

As leituras freireanas, e seus desdobramentos no Ensino de Ciências, também foram essenciais para a compreensão do cunho assistencialista de muitas das práticas formativas propostas de acordo com esses efeitos, principalmente pelas influências de países cooperantes, que variam desde os asiáticos, europeus, norte-americanos e inclusive os do eixo sul, tal qual o Brasil, influências essas que são inegáveis do ponto de vista cultural.

Com relação a esse quesito, reconheço como imprescindível uma discussão acerca das questões culturais entre os cooperantes brasileiros, na tentativa de evitarmos uma prática de manipulação, a qual, como nos diz Freire (1985, p.43) “contradiz, frontalmente a afirmação do homem como sujeito que só pode ser na medida em que engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide.”

Ainda, ao levar em consideração que, majoritariamente, o que rege a escolha de uma língua envolve disputas/relações de saber-poder (FOUCAULT, 1996), emergem outros questionamentos:

- O que se configura como desafio e/ou como possibilidade ao PQLP?
- Até que ponto a escolha de uma nova língua e os programas de formação relacionados a nova adoção levam em conta a cultura, os saberes, os espaços e tempos de formação dos professores timorenses?
- É possível adequar essas características a uma formação nos moldes emergenciais?

- Quais são os desafios inerentes aos cooperantes brasileiros (formadores) e aos cooperantes timorenses (formandos)?

Essas são apenas algumas das questões que nortearam minhas ideias durante o processo de problematização desta pesquisa.

Mesmo sabendo que, de maneira geral, meu interesse de pesquisa, a princípio, se centrava na atuação dos professores cooperantes brasileiros, da área de Ciências Naturais, nesse novo panorama de adoção da língua portuguesa em contexto timorense, foi a análise prévia de todo esse processo, até aqui descrito brevemente, com suas dúvidas inerentes e a possibilidade de interlocução com diferentes referenciais teóricos, que me auxiliou no desenho de um problema a ser investigado, o qual é:

**A partir de uma análise do funcionamento do PQLP, tendo em vista ações de formação propostas pelos professores cooperantes brasileiros, além da diversidade cultural que envolve os dois países participantes do programa, como se constituem os discursos sobre/do Ensino de Ciências Naturais, nesse contexto, em Timor-Leste?**

Assim, proponho um estudo que tenha como aspecto central: a análise das condições de produção e funcionamento do ensino de Ciências Naturais no PQLP, entre os anos de 2007 e 2012 de cooperação brasileira. Nesse caminho, pretendo sistematizar, analiticamente, algumas propostas de ensino desenvolvidas no âmbito do programa, na tentativa de compreender, em especial, aquelas de sua fase mais recente, tendo em vista ações/abordagens pedagógicas de ensino de Ciências Naturais. Em complementariedade a esse objetivo principal, pretendo também:

- Identificar efeitos de sentidos relativos ao ensino de Ciências Naturais em ações de formação de professores em Timor-Leste;
- Problematizar a questão da formação de professores de Ciências Naturais em uma língua não materna, e em programas de cooperação internacional, como o PQLP;
- Compreender o funcionamento das práticas pedagógicas de professores brasileiros de Ciências Naturais do PQLP entre os anos de 2007 e 2012;
- Analisar as contribuições do desenvolvimento de algumas propostas pedagógicas realizadas no 1º semestre de 2012, que tentaram levar

em conta a importância do diálogo com as realidades locais, e de formação dos professores timorenses.

Para contemplar os objetivos propostos intento, inicialmente, esboçar os possíveis caminhos para esta pesquisa a partir do conhecimento e da tentativa de compreensão de alguns dos trabalhos relacionados aos eixos que fundamentam minha investigação.

Assim, no primeiro capítulo procurarei me situar na polissemia inerente à palavra cultura. Para isso, explorarei alguns dos sentidos constituintes dos discursos sobre cultura e interculturalidade nas práticas pedagógicas, dos quais intento partir. Nesse sentido, apresentarei uma revisão bibliográfica, comentada, a partir de eixos tais como: formação de professores em contextos interculturais, em especial a formação de professores da área de Ciências Naturais, além da delimitação do campo de pesquisas sobre as práticas educacionais no contexto de Timor-Leste.

No capítulo 2 o foco será a abordagem histórica da apropriação da língua portuguesa pelos povos timorenses, processo que tem sido fundamental para a construção de uma identidade nacional, bem como seu reconhecimento, suas resistências, silenciamentos e sentidos de escolha. Em complementariedade, delinearei o fortalecimento das políticas externas ao re(conhecimento) e re(significação) da língua portuguesa no jovem país. Para isso, a proposta é de um mergulho nas condições de produção e de implementação de algumas iniciativas cooperação internacional em Timor-Leste, destacando algumas ações nas áreas da educação e da cultura, mediante os discursos de oficialização e significação da língua portuguesa, produzidos por Portugal e Brasil nos últimos anos.

No terceiro capítulo, teórico e analítico, tratarei das condições de produção e de funcionamento do PQLP, problematizando a questão da formação de professores de Ciências em uma língua não materna. Para tal, levarei em conta possíveis efeitos da globalização. Nesse sentido, buscarei relacionar discursos por meio da análise de algumas entrevistas realizadas junto à vários participantes, diretos ou indiretos no programa, a partir dos trabalhos de Pêcheux (2012), Orlandi (2007) e Foucault (1996, 2012).

No capítulo 4, também fundamentado no enfoque discursivo, me oriento pelo relato analítico de minha prática junto ao PQLP. Dessa forma, abordarei a construção de um projeto de acompanhamento pela UFSC, seu processo de implementação, os deslocamentos com relação às propostas, as resistências, por meio da análise da essência de algumas

práticas, a partir das propostas desenvolvidas, coletivamente, no ano de 2012, por um grupo de cooperantes brasileiros do PQLP.

Nas considerações finais serão discutidas as questões e reflexões relativas às análises realizadas. Abre-se nesse espaço, uma gama de possibilidades para trabalhos futuros em tal perspectiva e de outras e novas questões.

Finalizo esta apresentação pontuando minha intencionalidade em apresentar uma discussão histórica de Timor-Leste até seu presente momento como campo de atuação de diferentes cooperações, em especial da brasileira. Bem mais que compreender o PQLP, vejo como importante o reconhecimento das condições a partir das quais o mesmo foi inserido no pequeno país do sudeste asiático, pois parto das possibilidades de entendimento das amplas condições de produção, e seus efeitos, que são intrínsecos a esse programa de formação de professores.





## **CAPÍTULO 1 – EM BUSCA DE CAMINHOS, EM BUSCA DE RESPOSTAS...**

*“Se você não conhece a resposta, discuta a pergunta.”*

Clifford Geertz, 1989.

Neste capítulo partirei de alguns dos sentidos constituintes dos discursos sobre cultura e interculturalidade nas práticas pedagógicas, na tentativa de me situar na polissemia inerente à palavra cultura. Delineada essa noção, minha intenção se centra em apresentar uma revisão bibliográfica, comentada, a partir de eixos tais como: formação de professores em contextos interculturais, em especial a formação de professores da área de Ciências Naturais. Além disso, finalizarei o capítulo com a tentativa de delimitação do campo de pesquisas sobre as práticas educacionais no contexto de Timor-Leste, com a intenção de proporcionar vínculos e/ou propostas com as discussões que serão apresentadas nos capítulos posteriores.

### **1.1 Do substantivo cultura ao adjetivo cultural: como reconhecemos as culturas?**

Sob uma perspectiva de análise e discussão de algumas práticas relacionadas à formação de professores, mais especificamente professores da área de Ciências Naturais, essa pesquisa se situa em uma zona de fronteira, e é sustentada por variados aportes teóricos. Antes mesmo de iniciar a discussão das ações de formação dos professores brasileiros, e seus reflexos nas suas histórias de formação, bem como nas histórias de formação dos professores timorenses, considero como ponto fulcral limitar conceitualmente (e epistemologicamente) alguns aspectos constituintes dessa pesquisa, embora esteja ciente da complexidade de tal tentativa, de modo que os mesmos não se tornem superficialmente parafrásticos.

Um dos aspectos, e talvez o mais difícil, é a questão cultural que será tratada ao longo das discussões propostas. Definir cultura, nesse trabalho, torna-se algo primordial, haja vista a discussão que envolve uma aproximação entre dois países, ambos colonizados por Portugal, porém, com tempos e traços culturais tão peculiares. Sabendo da condição discursiva de que a linguagem não é transparente, de que a cultura pode ser considerada por diferentes enfoques e áreas do conhecimento, além de que a própria etimologia da palavra cultura, desde o século XVI, se insere em um processo de construção que

agrega variados sentidos, se faz fundamental, e de certo ponto aqui, norteador, demarcar o que entendo por cultura e de onde pretendo discuti-la nessa pesquisa.

Acredito que antes mesmo de definir um possível conceito de cultura é importante pensar no que tem sido viver na contemporaneidade e o que são as manifestações relacionadas à cultura nessa limitação espaço-temporal. Ciente da dificuldade em delimitar padrões, em uma sociedade que cria suas regras estruturantes, assim como fios em uma teia de sentidos. E que, para além, na sociedade globalizada que vivemos, rapidamente os mais diversos cantos do planeta têm acesso à práticas que, muitas vezes, são fundamentadas na reprodução dessas regras, escolhi por partir de uma possibilidade conceitual para o que trato por cultura, tal qual o faz Canclini (2009), em uma noção de transformação, de movimento. Mesmo nessa perspectiva, esse autor também lê a cultura de uma maneira mais concreta, na qual a mesma se caracteriza pelo conjunto de processos de produção, circulação e consumo de significados da vida social. Diante disso, define o aspecto cultural a partir dos processos nos quais os seres humanos, em grupos, se expressam de maneira social e imaginária, e se relacionam com outros grupos, delimitando diferenças existentes entre os mesmos.

Pela amplitude de significados, ressaltadas pelo próprio Nestor Canclini, “[...] até há poucas décadas, pretendia-se encontrar um paradigma científico que organizasse o saber sobre a cultura, e mesmo quem reconhecia a coexistência de múltiplos paradigmas aspirava a estabelecer algum que fosse o mais satisfatório ou de maior capacidade explicativa.” (CANCLINI, 2009, p. 36).

Porém, a própria pluralidade de culturas impedia, no ponto de vista do autor, a definição desse paradigma científico, “ao condicionar a produção do saber e apresentar objetos de conhecimento com configurações muito variadas” (*Ibidem*, p. 36). Nesse sentido, Geertz (1989, 2002) parece nos possibilitar uma visão complementar a essa questão, ao partir da abordagem de que ao contrário de uma ciência experimental em busca de leis, a cultura se configura como um conjunto de teias de significados tecidas pelos grupos de seres humanos, bem como a análise dessa tessitura, a partir de um viés muito mais de ciência interpretativa, voltada para a análise dos significados.

Em convergência a essa forma de se abordar a cultura, e na demarcação de uma perspectiva, diante da polissemia da palavra, Chauí (2000, p. 295) ressalta que “[...] a cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”.

Acredito que a perspectiva freireana, evidenciada principalmente nas obras em que o autor enfatizou a alfabetização de adultos, também contribui bastante para o conceito de cultura abordado nessa pesquisa. Assim, Freire (1980) considerava cultura:

O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. [...] O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. [...] Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1980, p. 109)

Nessa esteira de ideias sobre as possíveis noções de cultura, Canclini (2009) ainda nos auxilia na maneira de pensar a cultura a partir das principais narrativas que delimitam esse termo tão polissêmico. Dessa forma, aponta para uma noção de cultura mais coloquial, que tem suas bases na filosofia idealista alemã da virada do século XIX ao XX, que a associa ao acúmulo de conhecimentos e aptidões intelectuais e estéticas. Mas, coloca ainda que, em contrapartida a essa maneira cotidiana de pensar, surgiram um conjunto de usos científicos da cultura que tentam separá-la de outros referentes, tais como a natureza e a sociedade.

Segundo o autor, a divisão nessas vertentes, requer, principalmente, a construção de uma noção cientificamente aceitável, o que passa por: 1) definir de maneira unívoca do termo cultura, longe das conotações anteriores, comuns; 2) reconhecer um protocolo de observação rigoroso, no qual o cultural possa ser registrado de maneira sistemática.

A maneira de definir a cultura como tudo aquilo que não é natureza, durante algum tempo serviu para distinguir o cultural do biológico e superar formas primárias de etnocentrismo. Porém, por admitir que todas as sociedades, em todos os tempos, têm cultura, tornou-as incomensuráveis e incomparáveis, favorecendo um relativismo cultural. Já o par de oposições cultura sociedade possui uma limitação pois tem seu foco restrito a distribuição dos meios de produção e do poder entre os grupos sociais, com a determinação de práticas sociais, econômicas e políticas, que não têm em conta alguns processos de significação dessas práticas. Para Canclini (2009, p. 41) “o mundo das significações, do sentido, constitui a cultura.”

Por mais que esses modos de se considerar a cultura tenham se alargado e, ao mesmo tempo, delimitado o conceito de um ponto de vista antropológico, o próprio Canclini reconhece que não basta uma análise das estruturas sociais e das práticas, pois uma série de atos não se permitem ser analisados por um viés meramente pragmático, pois acredita que “todas as práticas sociais têm uma dimensão cultural, mas nestas práticas sociais nem tudo é cultura” (*Ibidem*, p. 45). Dessa maneira, chega a uma definição mais operacional, que acredita ser compartilhada por autores de várias disciplinas:

Pode-se afirmar que a cultura abarca *o conjunto dos processos sociais de significação* ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca *o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.* (CANCLINI, 2009, p. 41)

Embora ressalte, de maneira crítica, as tentativas de definição da cultura, esse autor, ao conceituá-la enquanto inerente aos processos sociais, aponta para as esferas de circulação e consumo do que se é produzido, ou seja, o fato de que há uma concepção processual e cambiante nas práticas culturais. Para explicar essa concepção, traz um exemplo com relação aos sentidos (e aos diferentes usos) que são atribuídos aos objetos artesanais que circulam em diferentes sociedades, partindo do pressuposto, que por ele é chamado de “definição sóciosemiótica de cultura”, de que as condições de produção, circulação e consumo da cultura não ocorrem em uma só sociedade.

Nesse sentido, minha discussão parte da concepção da coexistência de uma gama de culturas, mesmo que sob a égide de um

espaço globalizado e de alcance facilitado das informações/reprodução de práticas.

A caminhada aqui pretendida se dá no sentido de promover uma compreensão para além da cultura como um substantivo, que tem a conotação de objeto a ser estudado, tal qual um sistema de significados consolidados. Dessa forma, procurarei, assim como Ortner, 1999 *apud* Canclini, 2009, o reconhecimento do cultural como adjetivo, como algo que surge do choque dos significados nas fronteiras. Nessa linha de pensamento, concordo que:

Ao propormos estudarmos o *cultural*, abarcamos o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e gerem as relações com outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa [local e global] e os atores que abrem para o possível. (CANCLINI, 2009, p. 49)

Em uma abordagem ampla da temática intercultural, Hammera, Bennett e Wisemanc (2003) destacam que, hoje, a importância da competência intercultural em contextos globais e nacionais é bem reconhecida. Para esses autores, ser eficaz em outra cultura, envolve, primeiramente o interesse das pessoas a outras culturas, além da sensibilidade suficiente para percepção das diferenças culturais, e da disposição para modificarem o seu comportamento como uma indicação de respeito pelas pessoas de outras culturas. Para tal tipo de ação, os autores cunharam o termo “sensibilidade intercultural” para se referirem à capacidade de discriminar e experimentar as diferenças culturais relevantes. Associada a sensibilidade intercultural, situaram em seus estudos a questão da competência intercultural para significar a capacidade de pensar e representar a interculturalidade.

Para esses autores, a discussão acerca da interculturalidade é mais antiga e tem fundamentação em uma estrutura que Bennett (1986, 1993b) postulou para conceituar as dimensões da competência intercultural, caracterizada como Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS). O DMIS constitui uma progressão de visão de mundo “em direção à diferença cultural”, que compreende o potencial de experiências interculturais cada vez mais sofisticadas.

Nessa estrutura são identificadas três orientações etnocêntricas, onde sua cultura é vivida como central para a realidade (da negação, defesa, minimização), e três orientações etnorelativas, onde a cultura é vivida no contexto de outras culturas (aceitação, adaptação, integração). As variações da sensibilidade intercultural entre essas orientações é que designam maior ou menos competência intercultural.

Os aportes teóricos sobre o tema interculturalidade apontam para além da consideração da existência de várias culturas, pois põe em pauta as relações entre as mesmas, ou seja, o reconhecimento de que os processos de globalização exigem uma transcendência do alcance nacional ou étnico, a fim de contemplar as relações interculturais. Esse tipo de abordagem foi feita pelo próprio Canclini (2009), além de Fleuri (2003, 2004), Candau (2002, 2012), Candau e Koff (2006), Candau e Leite (2007), Canen (1997, 2000, 2001), Canen e Xavier (2005), McLaren (2000), Hall (1997), Moreira e Macedo (2001), Ortiz (1996), Bennett e Bennett (2001), Hammer, Bennett e Wiseman (2003), apenas para citar alguns autores que já têm trazido a questão da interculturalidade nos contextos multiculturais, como a escola, por exemplo.

### **1.1.1 O reconhecimento da interculturalidade nas práticas pedagógicas**

Conforme mencionei, a diversidade cultural, para alguns dos autores supracitados, já não é um conceito que se isola em si, mas vem sendo abordado no âmbito da formação de professores. Trabalhos como os de Candau (2002, 2012), Canen (1997, 2000, 2001), Fleuri (2003, 2004) e do próprio Canclini (2009) contribuem de maneira (pro) positiva na delimitação de um campo de estudos na área da pedagogia, com enfoque nas relações presentes em contextos educacionais multiculturais, com o intuito de que haja, para além de interação cultural, o reconhecimento das variadas identidades e saberes negados por um modelo de escola que tem como base currículos monoculturais. A essa maneira de se pensar as relações culturais esses autores resolveram denominar de interculturalidade. Para delimitar o que trato aqui como interculturalidade, busco aportes em um dos autores que me ajudaram a definir a noção cultural nessa pesquisa. Desse modo:

De um mundo *multicultural* – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro, *intercultural* e globalizado. Sob

concepções multiculturais, admite-se a *diversidade* de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: *multiculturalidade* supõe aceitação do heterogêneo; *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. (CANCLINI, 2009, p. 17)

Antes de qualquer iniciativa brasileira de discussão de interculturalidade, Paulo Freire, na década de 1950, já apontava para uma preocupação em se considerar os universos culturais dos adultos que eram os sujeitos de práticas pedagógicas a partir da perspectiva dialógica da alfabetização, que desenvolveu inicialmente no nordeste de nosso país. Dessa forma, tocava na cultura ao considerar em suas práticas as palavras geradoras, que eram referentes aos contextos dos próprios educandos, e ao levar em conta o processo de significância das mesmas a partir do diálogo com a cultura dos alfabetizandos. Para além disso, o viés cultural também poderia ser percebido na metodologia (FREIRE, 1980), na maneira com que essa alfabetização se dava, quando, por exemplo os espaços privilegiados para a prática da mesma propiciavam uma planificação das culturas que ali se encontravam, não hierarquizando-as. Isso era proposto por Freire, a partir da adoção dos “círculos de cultura”, em vez das tradicionais salas de aula. Mesmo em uma análise rápida de todo esse processo, parecem claras as conexões com o pensamento contemporâneo da interculturalidade, em que, bem mais que uma abordagem rasa do que muitos consideram como multiculturalidade, focada apenas na tolerância da diferença, as trocas entre os sujeitos, nas ações pedagógicas dos processos freireanos, eram constantemente estimuladas.

Outra contribuição de suma importância para as discussões acerca das relações entre interculturalidade e educação, se encontra em Fleuri (2003), onde esse autor situa temporalmente a importância de um tratamento intercultural nas práticas educativas e aborda a questão da globalização como mote para tal processo. Nessa perspectiva:

[...] a *intercultural* refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual [inter] dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. (FLEURI, 2003, p. 31)

Seguindo a tendência de direcionamento do olhar às demais contribuições teóricas já descritas, nas próximas subdivisões desse capítulo apresentarei delimitações mais precisas e diretamente relacionadas ao meu objeto de pesquisa. Para tal, intentei realizar buscas em algumas bases de dados, como o Portal de Periódicos da CAPES, dentre eles, seu Banco de Teses e Dissertações, além da Scientific Electronic Library Online, SciELO<sup>8</sup> e do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal<sup>9</sup>. As buscas nessas bases também são todas relacionadas diretamente às áreas de Ciências Humanas e Sociais e mais estritamente ao campo da Educação.

---

<sup>8</sup> A Scientific Electronic Library Online, SciELO, é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da [FAPESP](#) - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a [BIREME](#) - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do [CNPq](#) - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Com o avanço das atividades do projeto, novos títulos de periódicos estão sendo incorporados à coleção da biblioteca. (Texto extraído do portal <http://www.scielo.br>)

<sup>9</sup> Esse repositório contempla trabalhos desenvolvidos juntos a universidades portuguesas de Lisboa, de Aveiro, do Minho e do Porto. A busca nos repositórios de Portugal se deve, nessa pesquisa, pela relação de longa data que o país tem com o Timor-Leste em vários âmbitos, dentre eles o da Educação. Além disso, nessa escolha levei em conta a presença sempre constante de portugueses, oportunamente daqueles que se dedicam a construção de conhecimento acerca das suas relações com os timorenses.



## 1.2 A interculturalidade como trama de algumas pesquisas

Com a intenção de dar visibilidade à importância das contribuições do pensamento intercultural nas práticas educacionais em Timor-Leste, de uma maneira geral, iniciei minhas buscas com a combinação das palavras interculturalidade e educação, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, com a intenção primeira de conhecer algumas das pesquisas que foram feitas, acerca dessa temática, em contexto nacional. Para essa combinação foram apresentados trezentos e dezesseis registros de trabalhos que abordavam a questão em seus resumos.

Diante desse grande número, foi necessária uma delimitação, a partir de um refinamento das noções a serem discutidas, com base na busca pelas pesquisas que têm como eixo norteador a discussão da interculturalidade na formação de professores, o grande espectro deste meu estudo. Como procedimento, realizei a leitura de todos os resumos dos trabalhos que traziam a combinação, primeiramente, dos termos interculturalidade/intercultural e formação de professores.

A partir desse afinamento, continuei as buscas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, no qual foram encontrados cento e trinta e dois registros de trabalhos que apresentam essas terminologias em seus resumos. Em virtude da quantidade, ainda extensa, como critério de refinamento da busca, observei os trabalhos que possuíam essa combinação de terminologias em seus títulos e/ou palavras-chave, o que se reduziu para vinte e sete trabalhos.

Para facilitar, dividi por maior número de ocorrências: doze são trabalhos voltados às questões da interculturalidade na formação de professores em escolas indígenas e oito se relacionam à formação de professores de língua estrangeira no Brasil, sendo quatro de inglês, um voltado ao contexto de todas as línguas estrangeiras, e outros três trabalhos, relacionados ao português como segunda língua, ao árabe e ao francês, respectivamente.

Também nesse grupo, destaco, no quadro 1, os trabalhos que não foram reunidos anteriormente, mas que abordam a questão da interculturalidade na formação de professores, até certo ponto mais direcionadas ao meu interesse de pesquisa. Esses trabalhos são caracteristicamente mais genéricos<sup>10</sup> e trazem a temática de formação de

---

<sup>10</sup> Destaco que essa expressão, embora pareça expressar algo vago, tem aqui uma conotação de amplitude com destaque ao aspecto formação de professores. Ao destacarem aspectos mais pedagógicos, não estão vinculadas mais

professores dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, no contexto da interculturalidade, além desse tema relacionado à educação ambiental, à educação nos assentamentos rurais e à questão da inclusão.

Quadro 1 - Teses e dissertações da CAPES, mais genéricas, sobre interculturalidade e formação de professores

<b>Autor (ano)</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>
Silva (2001)	Doutorado	<i>Do Multiculturalismo à Educação Intercultural: Estudo dos Processos Identitários de Jovens da Escola Pública na Região de Porto Alegre</i>
Moreira (2004)	Mestrado	<i>Diversidade cultural e formação de professores/as: uma experiência em um assentamento rural</i>
Palomino (2009)	Doutorado	<i>A aprendizagem da docência de uma professora iniciante : um olhar com foco na intermulticulturalidade</i>
Silva (2010)	Mestrado	<i>Educação Ambiental, Intercultural e Antropofagia Cultural Brasileira – Contribuições para a Formação de Professores</i>
Coppete (2012)	Doutorado	<i>Educação Intercultural e Sensibilidade: Possibilidades para a Docência</i>
Rosa (2012)	Mestrado	<i>Educação Ambiental, Intercultural e Formação de Professores (as) – Contribuições de Paulo Freire</i>
Silva (2012)	Mestrado	<i>Educação Intercultural Bilíngue para Surdos: Formação do Professor para um ensino culturalmente Sensível/Relevante</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Banco de teses e dissertações da CAPES.

Ainda em busca de uma maior delimitação de meu objeto, adaptei a busca, reunindo as palavras interculturalidade/intercultural à formação de professores de Ciências. Nos resultados obtidos, me orientei pela presença dos termos também nos resumos, realizando uma

---

fortemente aos trabalhos que têm foco nas questões de educação indígena e de ensino de línguas estrangeiras, dentro do contexto brasileiro, como foi o caso das demais ocorrências pesquisadas.

leitura atenta dos mesmos. Contudo, o número de registros caiu consideravelmente para sete, todos eles focados no contexto da educação indígena, conforme exposto no quadro 2.

Quadro 2 - Teses e dissertações da CAPES sobre interculturalidade e formação de professores de Ciências.

<b>Autor (ano)</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>
Roberto (2005)	Mestrado	<i>Aulas de Ciências na Escola Indígena</i>
Ferreira (2006)	Mestrado	<i>A Prática do Professor Guarani e Kaiowá: O Ensino de Ciências a partir do Projeto Ara Verá</i>
Muniz (2006)	Mestrado	<i>Psicologia na Formação de Professores(as) Indígenas Saterá-Mawé.</i>
Perrelli (2007)	Doutorado	<i>Tornando-me Professora de Ciências com Alunos Indígenas Kaiowá e Guarani</i>
Silva (2007)	Mestrado	<i>Arqueologia e Ensino Superior Indígena: Uma Experiência na Universidade do Estado de Mato Grosso</i>
Silveira (2010)	Mestrado	<i>Tradição Maxakali e conhecimentos científicos: diferentes perspectivas para o conceito de transformação</i>
Nascimento Leal (2012)	Mestrado	<i>Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Banco de teses e dissertações da CAPES.

Em ambos os blocos de trabalhos, embora alguns trouxessem indiretamente a questão das relações interculturais em situações, inclusive, em que a língua é um fator decisivo, ligada à populações específicas, nesse caso, indígenas, ainda não foi possível observar a questão da associação da interculturalidade com a formação de professores em contexto internacional.

Assim como fiz no Banco de Dissertações e Teses, na base de dados SciELO, primeiramente tentei localizar artigos relacionados à interculturalidade e educação. Para tal, utilizei a base central de dados, que contém todos os periódicos registrados, e utilizei a combinação do método de pesquisa integrada, de resumos e por país, no caso, o Brasil. A partir daí, foram registrados dez artigos, dentre eles, seis apresentavam os termos interculturalidade/intercultural e educação em seus títulos, que escolhi como critério de relevância para minhas leituras. Foi feita também a opção por uma disposição em ordem crescente de publicação, que, em consonância, apresento no quadro 3.

Quadro 3 - Artigos da base de dados SciELO, resultantes da pesquisa integrada entre educação e interculturalidade/intercultural nos títulos.

<b>Autor (ano)</b>	<b>Título do artigo</b>
Candau (2008)	<i>Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença</i>
Oliveira e Candau (2010)	<i>Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil</i>
Andrade (2011)	<i>Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural</i>
Espejo (2012)	<i>Educación, interculturalidad y ciudadanía</i>
Candau (2012)	<i>Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos</i>
Carvalho (2012)	<i>O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da base de dados SciELO.

Ainda que alguns dos artigos presentes nesse bloco façam referência, mesmo que indireta, aos aspectos gerais de formação de professores na interculturalidade em contextos formais de ensino, a maioria se relaciona a especificidades, tais como a educação de jovens e adultos, os direitos humanos e a educação antirracista.

Na tentativa de filtrar ainda mais os resultados, e direcioná-los mais especificamente ao meu escopo de pesquisa, realizei, também nessa base de dados, a busca integrada a partir das palavras

interculturalidade/intercultural e formação de professores, dentro dos mesmos critérios anteriores. Como resultado foi registrado apenas um artigo (MAHER, 2008), também relacionado a uma especificidade corriqueira das práticas interculturais, já que considera as práticas discursivas em um contexto de formação continuada de professores pesquisadores indígenas no estado do Acre.

No Portal de Periódicos da CAPES optei pela realização da busca avançada, com a procura pelos termos interculturalidade/intercultural e formação de professores, bem como a expressão *intercultural teacher training*, diretamente nos títulos. Essa restrição em minha busca ocorreu principalmente com o intuito de evitar sucessivas repetições nos resultados, pois, esse Portal é uma grande biblioteca virtual, que apresenta um caráter bastante amplo e reúne artigos, livros, teses, dissertações entre outros conteúdos, também já presentes nas outras bases anteriormente pesquisadas. Para melhor visualização, elenco a seguir, no quadro 4, os dez resultados obtidos.

Quadro 4 - Publicações registradas no Portal de Periódicos da CAPES, resultantes da pesquisa integrada entre interculturalidade/intercultural e formação de professores, *intercultural teacher training*, nos títulos.

<b>Autor (ano)</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Título</b>
Monte (2000)	Artigo	<i>Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais</i>
Bizarro e Braga (2004)	Capítulo de livro	<i>Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras</i>
Rapimán (2007)	Artigo	<i>Indigenous knowledge in the process of teachers training in intercultural education</i>
Magos (2007)	Artigo	<i>The contribution os Action-Research to Training Teachers in Intercultural Education: A Research in the Field of Greek Minority Education</i>

Basei e Wenceslau (2008)	Artigo	<i>Educação Física escolar na busca de interlocuções: repensando a formação de professores para uma educação intercultural</i>
Ibarretxe Txakartegi e Diaz Gomez (2008)	Artigo	<i>Metaphors, Intercultural Perspective and Music Teacher Training at the University of the Basque Country</i>
Bastianetto e Torre (2009)	Artigo	<i>Atos de Fala e Inteculturalidade: Proposta de Material Didático para a Formação Sociolinguística de Professores Brasileiros de Língua Italiana</i>
Grilo (2012)	Dissertação	<i>A interculturalidade nos conteúdos de formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico</i>
Georgiadis e Zisimos (2012)	Artigo	<i>Teacher training in Roma Education in Greece: Intercultural and Critical Education Necessities</i>
Pereira Antunes e Bergamaschi (2012)	Artigo	<i>Indigenous teacher training within an intercultural perspective</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Portal de Periódicos da CAPES.

Ainda nesses resultados, é possível perceber a ocorrência de pesquisas com enfoques da interculturalidade na formação de professores para especificidades, como a educação indígena, educação para minorias étnicas (p. ex.: ciganos na Grécia), o ensino de línguas estrangeiras e disciplinas escolares específicas, como Educação Física e Música. Embora meus objetivos não estejam restritos ao ensino de línguas, penso que as pesquisas de Bizarro e Braga (2004) e Bastianetto e Torre (2009) podem me auxiliar por levar em consideração a perspectiva intercultural na formação de professores.

Ainda dentre esses trabalhos a pesquisa de Grilo (2012) também tem sua contribuição por analisar a formação inicial de professores, mesmo que em contexto português. A autora propõe a análise da

formação na situação de multiculturalidade, ocorrida na composição da sociedade portuguesa, e que trouxe alterações significativas nos públicos escolares e novos desafios, na forma de competências científicas e pedagógicas por parte dos professores e demais participantes do sistema educativo.

Por mais que essas pesquisas tragam aspectos próximos ao que intento investigar, não se situam na fronteira entre o Ensino de Ciências e a língua portuguesa. Portanto, é importante reconhecermos que o meu foco se centra nesse entremeio, ou seja, nas questões voltadas à formação de professores de Ciências em língua portuguesa. Além disso destaco que, para alguns participantes dessa formação (os formadores), essa língua é materna e para outros (os formandos), essa é uma segunda língua. Nesse sentido, nenhum dos trabalhos pesquisados contempla tal aspecto.

Em continuidade às buscas no Portal de Periódicos da CAPES, realizei um movimento contrário ao que havia feito nas bases de dados anteriores e selecionei alguns trabalhos, de escopo nacional e internacional, que trazem a combinação interculturalidade/intercultural e formação de professores, ou *intercultural teacher training*, não somente nos títulos, palavras-chave ou resumos, mas que, como um todo, têm alguma relação com essa área. Se faz pertinente destacar aqui que nesse portal há também a possibilidade de indicação de outros artigos, a partir da correlação entre títulos e assuntos.

Dessa forma, alguns dos trabalhos resultantes dessa busca menos direcionada, ou de correlações a partir de outros trabalhos, estão diretamente relacionados aos meus interesses de pesquisa. Por esse motivo, antes de afunilar minhas análises para os trabalhos desenvolvidos a partir de questões pedagógicas, com o foco na língua portuguesa em Timor-Leste, destacarei, nas próximas linhas, alguns dos trabalhos que não foram registrados nos quadros anteriores, mas que podem orientar algumas questões desta tese.

Um deles é a pesquisa de Canen (2001), baseada em literatura na área e no estudo etnográfico realizado em uma escola pública de ensino fundamental, que discute diferentes abordagens para uma formação docente voltada à pluralidade cultural, seja a partir das representações docentes no cotidiano escolar, acerca da identificação dos universos culturais dos estudantes que chegam às escolas, ou da detecção de práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos. Nesse sentido, sua pesquisa tenta incorporar reflexões de formação docente voltadas à valorização da pluralidade cultural e à

transformação do fracasso escolar.

Para Candau (2002) há uma problemática da educação multicultural hoje, do ponto de vista conceitual e prático. Nessa pesquisa, a autora situa e define a perspectiva da educação intercultural e apresenta uma visão de conjunto da linha de pesquisa que vem desenvolvendo no Departamento de Educação da PUC-Rio, que tem por preocupação central analisar as relações entre cultura(s) e educação na sociedade brasileira.

Candau e Koff (2006) focalizam como a perspectiva multi/intercultural vinha sendo incorporada pelos profissionais do campo da didática. A partir da análise de depoimentos, discutem a percepção desses profissionais com relação as contribuições e os temas que emergem quando se analisam as relações entre didática e multiculturalismo, bem como os riscos e os desafios inerentes a essa temática. Com o objetivo de ultrapassar uma visão dicotômica entre as noções de multi e interculturalismo, a intenção das autoras é de contribuir para a construção de uma didática crítica perpassada pela perspectiva multi/intercultural.

O trabalho de Candau e Leite (2007) se situa no contexto da pesquisa “Ressignificando a Didática na Perspectiva Multi/Intercultural”, realizada com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisas Tecnológicas, no período de 2003 a 2006. Assim, teve por principal objetivo construir e desenvolver, em caráter exploratório, um curso de didática dirigido à licenciatura em Pedagogia, na perspectiva multi/intercultural, com abordagem metodológica inspirada na pesquisa-ação. Para tal, se apoiaram em ampla literatura sobre a temática, que vem sendo explorada pelo grupo desde 1996. Em suas conclusões reafirmam a relevância da temática abordada e a complexidade da proposta em discussão.

Apesar de estar temporalmente distante, ainda vejo o trabalho de Daun (1997) como uma iniciativa próxima ao que pretendo discutir. Em sua pesquisa, ele lançou um olhar para uma formação de professores mais humanizada, menos técnica, que leve em consideração aspectos da cultura local. Dessa forma, enfocou as necessidades dos professores da Guiné Bissau, em propostas de formação culturalmente significativas, ao levar em conta alguns fatores como a capacidade de aprendizagem em contexto africano.

A partir das análises, esse autor tece uma crítica aos programas de governo que se preocupam com fatores relacionados formação de professores em sociedades em que o nível tecnológico é muito baixo e



que o “modelo” de escola está distanciado das culturas locais. Além disso, destaca que o padrão de vida que os professores têm, em locais como o pesquisado, é tão baixo que as suas necessidades básicas não são satisfeitas e, portanto, eles não dão conta das tarefas prioritárias relacionadas às agendas das propostas intergovernamentais.

Outro trabalho instigante, é de Frankrijker (1997), relacionado às propostas de formação de professores em sociedades plurais, diante do fenômeno globalização. A partir de um levantamento de pesquisas em diferentes países, esse autor discute a necessidade de se pensar um futuro de formação de professores em uma sociedade multicultural e internacional. O interessante é que, atualmente, a situação ainda se aproxima do que o autor apontava há quinze anos. Naquele momento, ele discutia a presença de uma lacuna em algumas propostas de formação interculturais e ressaltava que na maioria das propostas, a consciência multicultural percebida no nível político pouco se refletia ao longo de cursos de formação de professores, o que acarretava uma falta de habilidade em se lidar com a diversidade étnica das salas de aula.

Outro trabalho interessante, e motivador de reflexões, é o de Mhishi e Sana (2012). Esses autores discutem algumas possibilidades de formação de professores em contextos pós-independência. Partem do exemplo do país africano Zimbábwe, onde analisam o funcionamento do Programa de Educação a Distância Virtual e Aberta (VODL), da Universidade de Ciências da Educação Bindura (BUSE).

Nesse programa, futuros professores recrutados dos distritos, se aperfeiçoam via VODL, para depois disseminar seus conhecimentos em Ciências a outros professores de zonas rurais desfavorecidas e áreas problemáticas do Zimbábwe. Os resultados do estudo de caso direcionam um olhar para os desafios que enfrentaram, os seus pontos de vista de como a didática do programa poderia ser melhorada, porém, o foco se encontra nos problemas inerentes ao programa VODL, e não em questões interculturais, ou seja, na questão da carência de infraestrutura, e possíveis estratégias, para formação de professores em um país africano.

Ao longo dessa revisão, me foi perceptível que, apesar de muitos dos trabalhos abordarem questões relacionadas ao reconhecimento da problematização e discussão da interculturalidade em práticas de formação de professores, em geral, as ocorrências de trabalhos apontam para uma preocupação muito mais voltada a presença de situações multiculturais apenas por parte do público com o qual os

professores irão desenvolver suas práticas. Ou seja, a diversidade cultural é reconhecida e problematizada nas relações entre os estudantes do ensino básico ou superior, com os quais aqueles professores em formação irão lidar cotidianamente.

A proposta dessa minha pesquisa reconhece também a importância dessa diversidade nas salas de aula, mas com um olhar muito mais voltado aos aspectos interculturais entre professores formadores e formandos, o que não se faz presente nos trabalhos investigados.

Reconheço que esse primeiro levantamento bibliográfico servirá muito mais como um aporte para as discussões trazidas nos demais capítulos dessa tese que uma tarefa metódica de elencar o que já foi produzido por outros pesquisadores. Antes de organizar os resultados mais próximos aos meus interesses aqui, muitos deles já estavam sendo utilizados no desenvolvimento dos capítulos que concernem a essas discussões mais centrais abordadas.

### **1.3 O que nos dizem as pesquisas sobre a educação em Timor-Leste?**

Além de pensar na importância de se conhecer os trabalhos que têm direcionamento às práticas interculturais, considero a necessidade de pesquisar também quais são as iniciativas de pesquisa com relação ao Timor-Leste.

Para tal, inicio esse levantamento com as pesquisas desenvolvidas em nosso país, em uma busca, a partir da expressão Timor-Leste, no Banco de teses e dissertações da CAPES. Nessa seleção encontrei um total de trinta e cinco trabalhos, divididos em seis teses de doutorado e vinte e nove dissertações de mestrado, cuja grande maioria tem relação direta com as áreas de antropologia, política e relações internacionais.

Com o intuito de direcionar um pouco mais a seleção, utilizei como critério de busca as terminologias Timor-Leste e educação, além de Timor-Leste e formação presentes nos títulos, palavras-chave ou resumos. No primeiro grupo se destacam dezesseis trabalhos, sendo uma tese de doutorado e quinze dissertações de mestrado. Já no segundo grupo ocorrem doze trabalhos, sendo que todos eles são dissertações de mestrado.

Ainda percebi que, entre os trabalhos que trazem como temas centrais Timor Leste e educação e Timor-Leste e formação de professores, o número de ocorrências repetidas é constante, o que

provavelmente tem base no caráter polissêmico intrínseco às palavras formação e educação, principalmente no contexto das buscas, não somente restritas aos títulos das pesquisas, tal qual realizei algumas buscas sobre interculturalidade e as relações com educação e/ou formação de professores no levantamento bibliográfico anterior.

Dessa forma, a figura 1, esboça as intersecções entre os resultados das buscas, tendo como base as combinações de terminologias anteriormente mencionadas. Para sua elaboração, tentei levar em consideração o pressuposto de que as pesquisas sobre formação de professores analisadas se situam no campo da educação.

Figura 1 – Relação entre pesquisas do banco de teses e dissertações da CAPES, sobre Timor-Leste, educação e formação de professores.



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados do Banco de teses e dissertações da CAPES.

Portanto, a partir desse direcionamento, delimito o número de pesquisas em dezoito, as quais são representadas através da autoria, ordem crescente do ano de publicação, nível e título, no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Teses e dissertações da CAPES, resultantes da pesquisa integrada entre Timor-Leste e educação/formação de professores nos títulos, palavras-chave e resumos.

<b>Autor (ano)</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>
Pimentel (2004)	Mestrado	<i>Comunidade dos países de língua portuguesa: viabilidade de integração a luz do direito internacional</i>
Fernandes (2006)	Mestrado	<i>Estudo comparativo entre professores que fizeram e que não fizeram curso de formação docente na República Democrática de Timor-Leste</i>
Soares (2009)	Mestrado	<i>Timor-Leste: Representações dos Estudantes Timorenses, no Brasil, sobre o Estado do Timor-Leste</i>
Martins (2010)	Doutorado	<i>Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste</i>
Gusmão (2010)	Mestrado	<i>Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço: perspectivas e desafios do século XXI</i>
Belo (2010)	Mestrado	<i>A formação de professores de Matemática no Timor-Leste à luz da Etnomatemática</i>
Rosário (2010)	Mestrado	<i>Um estudo comparativo da formação de professores de Matemática no Timor-Leste e no Brasil: Uma proposta de qualificação para os professores em exercício, no Ensino Médio do Timor-Leste</i>
Rodrigues (2010)	Mestrado	<i>Narrativas da dominação no Concurso de Literatura Colonial da Agência Geral das Colónias (1926-1951)</i>
Costa (2010)	Mestrado	<i>Plantas medicinais no ensino de Biologia do Timor-Leste</i>
Varela (2011)	Mestrado	<i>Uma abordagem histórico-crítica da formação de professores de Matemática no Timor Leste: diagnóstico e proposição</i>
Ferreira	Mestrado	<i>Educação, formação e</i>

(2011)		<i>profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste</i>
Silva (2011)	Mestrado	<i>Dos dilemas à esperança: os desafios para a formação e atuação dos professores de Timor-Leste</i>
Reis (2011)	Mestrado	<i>A co-oficialidade da língua tétum e da língua portuguesa: um desafio para a formação de professores no Timor-Leste</i>
Ribeiro (2012)	Mestrado	<i>UNILAB: Políticas Educacionais e as transformações do espaço urbano em Redenção</i>
Santos (2012)	Mestrado	<i>Contribuição brasileira para a formação de professores em Ciências Naturais e Matemática no Timor-Leste: o Procapes de 2007 a 2009</i>
Pereira (2012)	Mestrado	<i>A contribuição dos estudos brasileiros para o ensino de geometria no ensino primário em Timor-Leste: o caso dos materiais manipulativos</i>
Brito (2012).	Mestrado	<i>A proposta educacional da Congregação Canossiana para a educação em Timor-Leste</i>
Teixeira (2013)	Mestrado	<i>Cooperação Internacional em Educação: o Programa Brasileiro de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do Banco de teses e dissertações da CAPES.

Mesmo que tenha partido de uma busca específica, como a mesma não se limitou aos títulos, o resultado foi mais abrangente. Resolvi, desta forma, delimitar um pouco melhor a apresentação desses trabalhos e, neste sentido, comentarei a seguir, apenas aqueles que julguei como coerentes às minhas intenções de pesquisa, ou seja, aqueles trabalhos que têm ações voltadas à formação de professores ou que sejam alocados ao campo da introdução da língua portuguesa enquanto língua de ensino ou os voltados, de maneira geral, ao campo da educação.

O primeiro dos trabalhos é o único que decidi trazer nesses resultados e que não se situa diretamente na área da educação, embora

apresente uma relação interessante de ser pensada e discutida, na formação de professores. Nessa dissertação, Pimentel (2004) se propõe a demonstrar, com fundamento no Direito Internacional Público, a viabilidade de integração dos países que têm em comum a língua portuguesa, seja como língua materna, seja como idioma oficial, assim como a possibilidade de inclusão desses países no mundo globalizado, por meio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dessa forma, sua pesquisa nos traz um panorama de possibilidades de interação entre países falantes da mesma língua, no caso a portuguesa, em programas de formação de professores e práticas educacionais, por exemplo.

Alguns trabalhos se orientam mais diretamente para o âmbito da formação e da políticas que a envolvem. Neste contexto, Fernandes (2006) dá enfoque ao conhecimento dos professores sobre as suas competências profissionais entre os que fizeram o curso de formação docente e os que não fizeram o curso de formação em três distritos da República Democrática de Timor-Leste, a partir de três competências profissionais como: saber disciplinar, saber curricular e saber da tradição pedagógica, analisadas em entrevistas e acompanhamento do trabalho docente.

Já Soares (2009) tem como intenção perceber como participantes de diferentes grupos étnicos constroem representações sobre a formação do Estado-nação após a independência ocorrida em 2002. Como recorte empírico, os sujeitos que foram envolvidos nesta pesquisa são estudantes timorenses que residiram no Brasil com o intuito de aqui realizarem a sua formação de pós-graduação em universidades brasileiras; mais especificamente, estudantes de duas Universidades Federais no Brasil: Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal de Goiânia (UFG).

A tese de Martins (2010) se direciona às políticas e à gestão em educação, tendo como objetivo analisar a experiência brasileira, especificamente a desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao buscar informações para subsidiar a formulação de um modelo de autoavaliação institucional da educação superior para a UNTL.

Já Gusmão (2010), ao reconhecer que a educação e a formação tanto inicial quanto continuada são desafios ao Ministério da Educação do Timor, que exigem uma reflexão para encontrar soluções adequadas, analisa a trajetória do sistema da educação e de formação de professores realizadas em quatro períodos distintos, especificamente sobre a

formação de professores do ensino primário em serviço no âmbito da Cooperação Bilateral e as suas implicações sob as perspectivas e desafios do século XXI.

Pensando num recorte que esteja mais direcionado ao PQLP e à antiga frente relacionada ao ensino das Ciências Naturais (Procapes), tem destaque o trabalho de Belo (2010), que parte de reflexões sobre a educação escolar praticada em três períodos distintos – colonização portuguesa (1522-1975), invasão indonésia (1975-1999) e Timor-Leste independente (2002 - atual) – e, em particular, sobre a formação de professores de Matemática em Timor-Leste, à luz da perspectiva da Etnomatemática. O autor justifica sua escolha por esse tema a partir da importância em dar contribuições por meio da reflexão e oportunizar novas perspectivas em meio ao olhar diferenciado sobre as múltiplas questões para a melhoria da educação escolar no país.

Já Rosário (2010), aborda um estudo comparativo nos sistemas educacionais brasileiro e timorense, partindo da compreensão da realidade educacional/política e social timorense, tomando como referência os ordenamentos jurídicos e normativos, projetos e programas governamentais, em particular no que diz respeito à formação de professores de Matemática.

Uma pesquisa que, embora voltada para a área de letras, se relaciona com as pretensões de discussão deste projeto de tese, é a de Rodrigues (2010), na qual a mesma faz uma análise da construção discursiva da colonialidade portuguesa a partir da leitura de narrativas que receberam o Prêmio de Literatura Colonial da Agência Geral das Colônias (AGC), através do estudo dos processos de dominação e hierarquização social realizados pela via literária nas antigas colônias de Moçambique, Angola, e Timor-Leste.

Além de destacar e analisar aspectos significativos do discurso colonial, este trabalho evidencia a dimensão política e cultural desses textos que, usados como ferramenta da ação colonial, acabaram também fazendo um auto-retrato dos próprios portugueses que colonizaram aquelas terras.

A partir das discussões em formação de professores de Biologia, Costa (2010) apresenta em sua dissertação um projeto de melhoria do ensino dessa disciplina, utilizando as plantas medicinais como material didático. A pesquisa traz uma visão histórica do Timor-Leste e da educação naquele país em relação aos diversos períodos de sua existência, além de uma comparação de alguns documentos oficiais do Brasil e Timor-Leste, uma descrição das visitas feitas a escolas e

comunidades que fazem uso de plantas medicinais para o ensino de Biologia no Brasil e finalmente o projeto a ser apresentado às autoridades do Timor-Leste, intitulado: Utilização de plantas medicinais no Ensino de Biologia do Timor-Leste.

Em sua dissertação, Varela (2011) objetiva fazer uma análise histórico-crítica acerca da formação de professores de matemática no contexto timorense. Para isso, parte da pergunta central: Em meio ao diagnóstico de experiências pessoais e profissionais vividas como cidadão do Timor Leste e concepções de professores de matemática timorenses, quais paradigmas, diretrizes e possíveis intervenções devem ser levados em conta para construir uma proposta contextualizada, dialógica e reflexivo-crítica relativa tanto à formação inicial quanto continuada de professores de matemática no Timor Leste?

Para minha pesquisa, o mais interessante é perceber que esse autor fez uma tentativa de abordagem da questão da interculturalidade na formação dos professores de matemática em Timor, a partir de uma abordagem teórica formada basicamente pelas teorias freireanas, vygotskyanas e pela etnomatemática.

Em contrapartida, o trabalho de Ferreira (2011) parte de uma pesquisa bibliográfica com a perspectiva metódica do materialismo histórico-dialético, tendo em vista a investigação de quais aspectos o processo e estágio de formação e profissionalização do professorado brasileiro podem inspirar a constituição na educação, formação e profissionalização docente do Timor-Leste.

A dissertação de Silva (2011) contribui com as discussões acerca da formação de professores, ao procurar identificar, a partir de uma aproximação da etnografia, os principais desafios por eles enfrentados para a sua formação/atuação e suas implicações para o futuro educacional do país.

Assim, a autora constatou que o caminho para a autonomia e para uma boa qualidade no sistema educacional de Timor, dentro de uma visão realista e plausível, pode ser longo, repleto de trabalho, e isto depende de muitos aspectos para que possa se concretizar. Dessa forma, destaca que ações conjuntas do governo, sociedade e organismos internacionais são extremamente necessárias, principalmente para o planejamento de uma política séria, significativa e contextualizada que servirá de base para o que se tornará a educação do país.

No trabalho de Reis (2011) há uma discussão acerca das diferenças entre o Português e o Tétum, línguas oficiais em Timor. Apesar de ser uma dissertação da área das Letras, é bastante interessante



para o presente levantamento, pois a autora tenta identificar situações, a partir de concepções teóricas da Análise do Discurso Francesa, em que há prioridades de utilização da língua portuguesa, como os documentos oficiais e os programas de ensino, nos quais há um espaço de grande diferença nas cargas horárias entre os dois idiomas.

Acredito que situações próximas a essa serão analisadas em minha pesquisa. A autora discute ainda que língua Tétum deve ser a grande prioridade, pois os professores timorenses devem ser proficientes na língua co-oficial do país, tanto na oralidade quanto na escrita e competentes em metodologia, sobretudo em termos de estratégias de ensino-aprendizagem do Tétum.

Dentre os trabalhos pesquisados, o de Santos (2012) é de suma importância em minha tese, pois esboça um primeiro passo em algumas das questões que intento me aprofundar. Dessa maneira, em sua dissertação o autor teve como objetivo a análise e avaliação dos resultados das atividades de formação de professores de Ciências Naturais, desenvolvidas no âmbito do Procapes, já citada subdivisão do PQLP, existente antes da reformulação do programa. Seu olhar se deu a partir de dois referenciais importantes no contexto timorense: o multiculturalismo e os saberes docentes, na perspectiva de Maurice Tardif.

Assim, destaca que a sala de aula timorense é o ambiente mais multicultural com o qual o professor brasileiro pode ter contato e que formar professores em uma experiência como essa é um aprendizado tanto para o professor cursista quanto para o professor formador, na construção de conhecimento sobre a diversidade cultural e sua disseminação pelo mundo.

Pereira (2012) em sua pesquisa de mestrado teve por objetivo identificar em estudos brasileiros referentes ao ensino-aprendizagem de Geometria, subsídios didático-pedagógicos possíveis de serem propostos para o ensino bilíngue deste conteúdo, no nível primário em Timor-Leste. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com ênfase aos materiais manipulativos. Entre os materiais manipulativos, elegeu-se o tangram e o geoplano como objetos de estudo centrais ao ensino de geometria, visto que já integram o Currículo de Matemática para o ensino Primário do Timor-Leste. A autora tece suas expectativas com essa pesquisa e a situa como contribuinte para uma maior qualificação da formação da práxis dos professores timorenses de matemática.

Em sua dissertação, Teixeira (2013) se baseia na avaliação da primeira etapa do acordo de Cooperação Internacional na área de

educação entre os governos de Brasil e Timor-Leste, através do PQLP. Sua pesquisa é qualitativa, compreende o período entre 2005 e 2010, e é realizada a partir de uma amostragem intencional composta por professores e coordenadores do programa, um membro da cooperação jurídica brasileira que atuou diretamente com os professores brasileiros, além de um professor que tenha participado de todos os anos da cooperação. De forma geral, a pesquisa visa oferecer subsídios científicos para o desenvolvimento de um programa que seu autor julga como mais adequado às necessidades econômicas e sociais de Timor-Leste, com foco nas possíveis soluções para os problemas de ordem técnica enfrentada pelo programa brasileiro. Propõe também a socialização de ideias positivas usadas nos cursos de formação de professores timorenses passíveis de serem adotadas nas escolas brasileiras.

Esse panorama de pesquisas, produzidas em grande número entre os anos de 2010 e 2012, traçam indicativos de que a temática da educação em Timor-Leste, a partir dos programas de formação de professores em língua portuguesa tem sido abordada sob diversos enfoques. Porém, essas pesquisas indicam que poucos são os trabalhos que problematizam o PQLP enquanto programa de formação de professores e apenas um deles, que diverge bastante de minha proposta, constitui uma tese de doutorado. Isso demonstra que a temática está aberta a maiores explorações, pelo menos nos níveis de pós graduação em nosso país.

Conforme realizei no levantamento anterior, achei pertinente trazer para esse levantamento, também os trabalhos presentes em outras bases de dados. Ainda no Portal da CAPES, com acesso aos periódicos, destaco três trabalhos que merecem um destaque especial nas discussões dessa tese, principalmente por serem pensados e escritos a partir de outras realidades, não falantes da língua portuguesa, mas que também problematizam a questão da educação em Timor-Leste.

Dentre eles, se encontra o de Millo e Barnett (2004) que examinam o desenvolvimento da educação em Timor-Leste, no período entre outubro de 1999 e maio de 2002, quando o país foi governado pela Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste (UNTAET). Os resultados indicam que UNTAET perdeu uma oportunidade importante para implementar uma transformação na educação do país, em parte devido aos extensos danos ao seu sistema de educação, após a violenta retirada da Indonésia, em 1999. Apontam também que esse insucesso pode ter sido devido a UNTAET ter

marcado apenas a inauguração, caracterizada pela falta de legitimidade popular e aceitação pelos timorenses, de uma longa história de atores externos que procuraram, de alguma forma, exercer poder em Timor-Leste.

Spence (2009) tenta explorar em suas análises sobre o processo de reestruturação de Timor, os vários papéis que a educação, em seu sentido mais amplo, pode desempenhar para ajudar o progresso em direção a uma paz sustentável em países afetados por conflitos. Para tal, reconhece que a educação, particularmente a educação de adultos, é um dos principais pilares de qualquer processo de construção da paz. Ao longo de um capítulo, a autora aborda vários modos para que a educação seja considerada como um meio para a paz em países afetados por conflitos e sugere maneiras pelas quais essas abordagens podem contribuir para o processo contínuo de paz e construção do Estado em Timor-Leste, após um outro surto de violência desestabilizadora ocorrido em 2006.

O artigo de Shah (2011) é mais recente e explora algumas motivações para a reformas curriculares em períodos de pós-conflito, ou estados pós-coloniais. Sugere assim, que essas são muitas vezes motivadas pela necessidade de (re)construção de uma identidade nacional coesa e legitimada publicamente. Este artigo explora o pano de fundo dessa ação em Timor-Leste e alguns desafios que os líderes políticos e os cidadãos têm enfrentado com o desenvolvimento e implementação do primeiro currículo primário pós-independência do país.

Conforme o levantamento bibliográfico sobre as questões da interculturalidade na educação, busco também aqui, em uma busca integrada e regional, aportes na base de dados SciELO, onde foram encontrados apenas dois artigos que discutem a relação entre Timor-Leste e educação.

Primeiramente, é apresentado o artigo de Cavalcanti, Freitas e Lay (2012), fruto de uma pesquisa realizada no curso de Pós-Graduação em Educação e Ensino da UNTL, sob a orientação de professores da cooperação brasileira. Teve como objetivo mostrar que a utilização de recursos tecnológicos no ensino de astronomia, pode despertar o interesse dos estudantes do bacharelato<sup>11</sup> em Física em aprender esta

---

<sup>11</sup> O curso superior do tipo “bacharelato”, muito frequente na formação de professores em Timor-Leste, é originário da reforma dos planos de estudos das faculdades de letras das universidades portuguesas, de 1968. Seu formato se

disciplina. Os resultados apontaram que os estudantes que utilizaram os recursos mostraram-se mais motivados e integrados com os conteúdos ministrados que os demais, que se mostraram menos esclarecidos sobre as vantagens, da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis para o ensino da disciplina, com menor autoconfiança e domínio do conteúdo.

Já o trabalho de Pazeto (2007) aborda aspectos da educação superior, no âmbito do Ministério da Educação e das instituições, em Timor-Leste. Nesse sentido, realizou uma análise dos principais documentos oficiais relativos ao tema, associada à sua atuação em grupos de trabalho e em programas de capacitação e assessoramento no Ministério, em 2004 e 2005. Em decorrência foram alcançados os seguintes resultados: elaboração dos termos de referência para a organização do Ministério; definição de agenda para estruturação da educação superior; elaboração de proposta da legislação educacional para o Ministério da Educação; finalização do Plano de Política Nacional de Educação 2005-2010 e elaboração de proposta de Estatuto para a UNTL.

Com a intenção de lançar um olhar ao que já vem sendo produzido na área de Ensino de Ciências, da qual faço parte e situo minha problemática de pesquisa, busquei também essas terminologias em artigos publicados na V, VI, VII e VIII edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), um evento bienal, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

Nesse importante evento da área de Ensino de Ciências, o único registro de artigo entre no intervalo dos anos pesquisados foi o de Aguilar *et al.* (2011). Nesse estudo, através da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, os autores objetivam apreender as Representações Sociais e sugestões dos estudantes do Ensino Secundário de Timor-Leste com relação à melhoria do interesse e entendimento da disciplina de Química. Para tal, os dados foram coletados a partir da participação de 464 estudantes (18 salas de aula) do 10º ao 12º ano de seis escolas secundárias do Timor-Leste (distritos de

---

assenta nos cursos superiores de curta duração, criados para suprir a falta de professores do Ensino Secundário. O grau de bacharel passou então a ser concedido aos alunos aprovados nos primeiros três anos desses cursos, sendo que os alunos poderiam optar por frequentar os restantes anos dos cursos para obterem o grau de licenciado (RDTL, 2007).

Díli e Bobonaro), sendo três privadas e três públicas. Foram obtidas 474 sugestões para melhorar o interesse e entendimento em Química, de onde emergiram as categorias aspectos escolares e subjetivos, de acordo com a análise de conteúdo, de Bardin. Os resultados revelaram que as sugestões se pautaram majoritariamente nos aspectos escolares, principalmente pela proposição do uso do laboratório e das aulas práticas.

Conforme já explicitarei anteriormente, devido a longa história que Portugal tem com Timor-Leste em vários âmbitos, achei interessante investigar um pouco do que está sendo produzido por lá e que se refere a educação. Dessa forma, imergi em pesquisas no Repositório Científico de Acesso aberto de Portugal, que inclui trabalhos produzidos em importantes universidades portuguesas, dentre elas as de Aveiro e Minho, que estão diretamente relacionadas ao panorama do novo contexto educacional em Timor-Leste.

Dentre esses trabalhos, destaco a pesquisa de Moniz (2012) que, embora bastante genérica, discute a importância que a educação pode ter para o crescimento econômico, em muitos casos com efeito positivo. Assim, procura caracterizar a situação em termos de educação formal em Timor-Leste e relacioná-la com o crescimento econômico do país através do cálculo de algumas correlações. Os dados indicam uma relação positiva em que a quantidade de educação e a sua qualidade têm conhecido uma evolução positiva nos últimos anos, assim como as condições econômicas de Timor-Leste. Porém, são registradas algumas oscilações que resultam dos ajustamentos que o país tem precisado de fazer no período pós-independência.

Já Almeida (2008) apresenta um quadro geral da situação da língua portuguesa e do seu ensino em Timor-Leste, associando-o ao desenvolvimento de valores de cidadania. Para tal, parte da contextualização da presença da língua portuguesa naquele país, através da apresentação de dados históricos, analisando o papel desta língua na formação de uma identidade cultural timorense e apresentando muito brevemente o panorama linguístico atual, onde a língua portuguesa está inserida. A partir de conceitos da área da Didática das Línguas, constrói um quadro teórico que analisa o estatuto da língua portuguesa em Timor-Leste e seu contexto de aprendizagem. O trabalho também se debruça sobre a relação entre língua e cultura, apontando possíveis efeitos negativos de uma reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste por agentes de cooperação portugueses, veiculadores de parâmetros culturais diferentes. Paralelamente, associa o ensino da

língua portuguesa ao desenvolvimento de valores de cidadania democrática nos jovens timorenses.

Apesar de desenvolvido em contexto português, o trabalho de Pimentel (2005) traz aspectos interessantes de serem discutidos, pois lança um olhar analítico para propostas de cooperação governamentais, assim como esta tese. Essa pesquisadora se propõe a fazer uma análise crítica das atividades de ensino transnacional das instituições de ensino superior públicas portuguesas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e em Timor-Leste. Para além de identificação dos pontos fortes e fracos dos modelos de cooperação analisados, são tecidas considerações que procuram dar um contributo para a otimização da rentabilidade dos recursos financeiros e humanos investidos por Portugal neste domínio.

A dissertação de Araújo (2006) tem foco na análise comparativa de teorias sobre os sistemas de ensino superior, detalhando para cada uma delas, as filosofias, os paradigmas, estratégias e objetivos. A autora observou em sua investigação, a capacidade de resposta para a procura de ensino superior e a formação de quadros, na tentativa de corresponder às necessidades de Timor-Leste. De modo geral, a pesquisa demonstra que todos os interlocutores apoiam a ideia de um sistema que possa dar uma resposta rápida aos desafios da reconstrução, nomeadamente na produção de técnicos de nível médio, e também, encontrar formas de melhorar a qualidade do sistema educativo como um todo, começando por gerar bons, e diplomados, profissionais.

Guterres (2011), realizou um estudo exploratório que focado na Formação Inicial de Professores, que denominou como um “choque de realidade”, especificamente nas necessidades de formação por eles identificadas no início da sua carreira profissional e nas funções a ela inerentes; além do reconhecimento das necessidades de apoio/formação dos professores principiantes de português no início de carreira. Seus resultados direcionam a uma necessidade de apoio à formação inicial, com programas de formação que possam responder às exigências reais do país. Um dos caminhos indicados é a necessidade de criação de manuais escolares para as escolas em Timor-Leste.

Uma pesquisa bastante alinhada ao meu olhar nessa tese é a de Jerónimo (2011), que aponta para a urgência da educação e formação contínua dos professores do ensino não superior, em serviço, para a reconstrução de Timor-Leste. O pesquisador parte de um enfoque problematizador do quadro de formação de professores no país, ao olhar para o passado, presente e tentar projetar um futuro. Em suas análises,

vê como necessária uma reorganização do curso de bacharelato, que sempre teve um caráter teórico, imperativo e uniformizado, sem um estudo prévio que inclua o envolvimento dos destinatários.

Ainda nessa interessante pesquisa, como caminhos, o autor indica o estudo das práticas pedagógicas, considerando as exigências emergentes dos conteúdos da formação (desenvolver competências científicas e pedagógicas, inclusivamente o seu desenvolvimento pessoal e social) e a metodologia de formação (métodos participativos). O uso da língua portuguesa como principal veículo de educação e formação também é apontado em sua pesquisa como algo que precisa ser reforçado como matéria de aprendizagem.

Outra pesquisa bastante próxima ao que já está sendo desenvolvido na nova fase do PQLP em Timor, no que concerne ao ensino das Ciências da Natureza é a de Soares (2011), que comparou as percepções de autoridades e professores de Ciências Físico-Naturais (CFN) acerca da utilização de atividades laboratoriais no ensino de Ciências em Timor-Leste, antes e após a Reforma Curricular do Ensino Básico (RCEB). No geral, aponta que os professores de Ciências não possuem condições para implementar as Atividades Laboratoriais (AL) porque as escolas timorenses ainda não têm as condições necessárias: laboratórios de Ciências devidamente equipados e professores com preparação científica e didática suficiente. Porém, seus resultados indicam que a maioria dos professores avaliou como possível a implementação de um número razoável de AL, a partir de diversas soluções, como utilização de materiais simples e trabalho em pequenos grupos. Os professores de Ciências consideraram que terão mais dificuldades em implementar atividades laboratoriais no contexto da nova RCEB, especialmente devido ao fato de terem de lecionar a disciplina de CFN, que inclui conteúdos de Física, de Química, de Biologia e de Geologia, e de apenas possuírem formação numa destas áreas disciplinares, em língua portuguesa.

Embora esse levantamento tenha caráter ilustrativo às iniciativas de pesquisas brasileiras no que se refere ao Timor-Leste, parece demonstrar, mesmo que parcialmente, uma relação entre a quantidade reduzida de pesquisas que focam nas questões interculturais da formação de professores das áreas das Ciências Naturais em Timor-Leste, o que pode se relacionar com a incipiente abertura de um campo para discussões científico pedagógicas entre os participantes do PQLP.





## CAPÍTULO 2 – APROXIMAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO TIMOR-LESTE À LÍNGUA PORTUGUESA – UM ENSEJO PARA A EDUCAÇÃO

*“O português é a nossa identidade histórica, que ironicamente nos foi concedida pela presença colonial”*

Xanana Gusmão, 2002.

No presente capítulo trarei uma perspectiva histórica da apropriação da língua portuguesa pelos povos de Timor-Leste, dividida em alguns momentos principais: do contato inicial, do período da colonização, do discurso da resistência timorense e da revalorização cultural pós independência.

A partir disso, abordarei algumas iniciativas de cooperação internacional, em especial aquelas relacionadas aos recursos humanos, nas práticas de cooperação em língua portuguesa, principalmente as cooperações de Portugal e Brasil.

Esses diferentes momentos da língua portuguesa incluem processos fundamentais para a construção de uma identidade nacional, bem como de seu reconhecimento, seus silenciamentos/resistências e seus sentidos de escolha.

### **2.1 Timor-Leste – marcas históricas e políticas de apropriação da Língua Portuguesa**

Os textos que tratam da história timorense, em geral, consideram como ponto de partida a ocupação de seu território por Portugal, em referência ao longo período de colonização, empreendido por esse país. Porém, são diversas as lendas que narram a história<sup>12</sup> do território e dos povos de Timor-Leste, desde tempos localizados em imaginários bem distantes.

Muito além da áurea mítica que envolve essas histórias legendárias, existem indícios de que a ocupação humana na ilha de Timor data de, pelo menos, quarenta e dois mil anos, momento aproximado da chegada das primeiras populações melanésias, próximas, sobretudo do ponto de vista genético, às da Nova Guiné e Austrália. Na área da arqueologia, trabalhos como da australiana O'Connor (2003),

---

<sup>12</sup> Pela falta de documentos que garantam os pontos de vista das comunidades originárias de Timor, este aporte histórico tem seus fundamentos basicamente nas obras do estudioso francês Frédéric Durand (2009; 2010).

confirmam a presença de utensílios em conchas e pedras, restos de peixes, roedores e tartarugas, que possivelmente serviram de alimento para povos que migraram de regiões da Ásia em direção à Austrália. Essa hipótese fundamenta, de certa forma, os parentescos linguísticos observados entre as línguas melanésias ou papuas de Timor-Leste, em sua maioria faladas na parte oriental da ilha, próxima da Nova Guiné, com a língua deste país.

Um outro dado relacionado aos movimentos migratórios e ocupação de Timor aborda a chegada de povos austronésios ou malaio-polinésios, provenientes da Ásia do Norte, principalmente da ilha de Taiwan, há aproximadamente quatro mil e quinhentos anos, o que denota a origem de algumas práticas como a olaria, a criação de animais domésticos, a provável introdução do cultivo de arroz, além, e principalmente, a difusão de boa parte das línguas timorenses, como o *mambai*, *okemak* e o *tétum*, cuja a distribuição geográfica se encontra, predominantemente, na parte oriental da ilha de Timor (DURAND, 2009).

A este respeito, as duas metades da ilha de Timor apresentam diferenças relativamente claras. [...] Esta distinção não provém apenas da colonização, pois desde sua chegada ao arquipélago insulíndico, os portugueses, e depois os holandeses, puderam constatar esta partição cultural da ilha de Timor, entre aquilo que eles designaram como as províncias de Belos a leste e de Servião ou Baiquenos a oeste. (DURAND, 2010, p. 48)

Essas referências aos processos de colonização se encontram em um passado relativamente recente em relação às primeiras manifestações de ocupação da ilha, provenientes de movimentos migratórios, como as mencionadas em momento anterior neste texto. Dessa maneira, foram também antecedidas por acontecimentos situados entre os séculos XIII e XV, nos quais os povos chineses e muçulmanos tiveram marcada influência na constituição etnolinguística do país, através de uma primeira rede de contatos em Timor. Algumas riquezas foram, possivelmente, os principais atrativos desses povos, como a madeira de sândalo, inclusive rara na atualidade devido a sobre exploração.

Essa excessiva extração de recursos naturais caracterizou, na época, um comércio de trocas, mencionado em vários textos chineses, tais quais guias de marinheiros do século XV, bem como em manuscritos que documentam a presença de outros povos muçulmanos do sudeste asiático, como os javaneses, além de árabes provenientes da região do Golfo Pérsico, que inclusive em suas redes de contatos já utilizavam a palavra “timor”, para designar àquela região a que destinavam suas navegações. Entretanto, nas línguas austronésias essa palavra significa “oriente” e, assim não faziam referência direta à ilha, mas ao conjunto de ilhas que se localizavam no sudeste da ilha de Java (DURAND, 2009). Justamente por isso, para alguns, a denominação Timor-Leste, que posteriormente serviu ao nome do país mais localizado a Leste, proveniente da expressão Timor Lorosa’e, se configura como um pleonasma, uma redundância em relação a sua conformação linguística, enquanto expressão repetitiva.

### **2.1.1 Primeiro momento: a língua portuguesa e os efeitos de sentidos de um contato inicial**

Apesar destes períodos notadamente marcados pelas rotas migratórias, são somente do início do século XV os registros da influência do mundo Ocidental, a partir de mapas da rota da primeira expedição portuguesa às ilhas das especiarias e da China. Porém, as fontes históricas não dão conta de delimitar exatamente o ano de início das relações comerciais entre os portugueses e os povos da ilha de Timor, mas, Durand (2009, 2010) estima que tenha começado por volta de 1515 e apresenta em sua obra algumas curiosidades que aproximam estes dois povos, como os relatos históricos da existência de sinais da passagem de portugueses, realizados por Fernão de Magalhães em sua primeira volta ao mundo; a menção à ilha de Timor, e sua riqueza de sândalo, no Canto X do poema épico de Luiz Vaz de Camões, autor de *Os Lusíadas*, que viveu na Ásia entre 1553 e 1567; além de um tratado de botânica escrito por portugueses na Índia, no ano de 1563, que confirma que a ilha de Timor possuía numerosos portos, dos quais alguns se abriam ao comércio português.

Quando esses primeiros portugueses chegaram à ilha, embora tenham percebido a presença marcante de diversos grupos etnolinguísticos, não encontraram uma sociedade desorganizada. Muito pelo contrário, perceberam que as culturas timorenses tinham muitos traços que as aproximavam, como o culto ao sagrado, a adoção de

práticas culturais, como a pesca, a caça, a utilização de plantas nos tratamentos de saúde, o canto (e a música), e algumas técnicas de artesanato sofisticadas como a tecelagem, a ourivesaria e a cestaria, até hoje percebidas no território de Timor-Leste, apesar de tantas intervenções. Além disso, havia a marcante organização das sociedades em reinos tradicionais, estruturados por vários níveis hierárquicos, com o reconhecimento, em geral, por parte desses, de uma autoridade política, chamada de chefe ou *liurai*. Certamente, estas características particulares fortaleceram o sentido de apropriação de terra por parte dos timorenses naquela época e, assim, dificultaram a permanência dos portugueses, e de todos aqueles povos que anteriormente tiveram algum contato com a ilha, que também parecem ter se sentido ameaçados, embora, em geral, seus relatos remeterem a ameaças relacionadas às doenças.

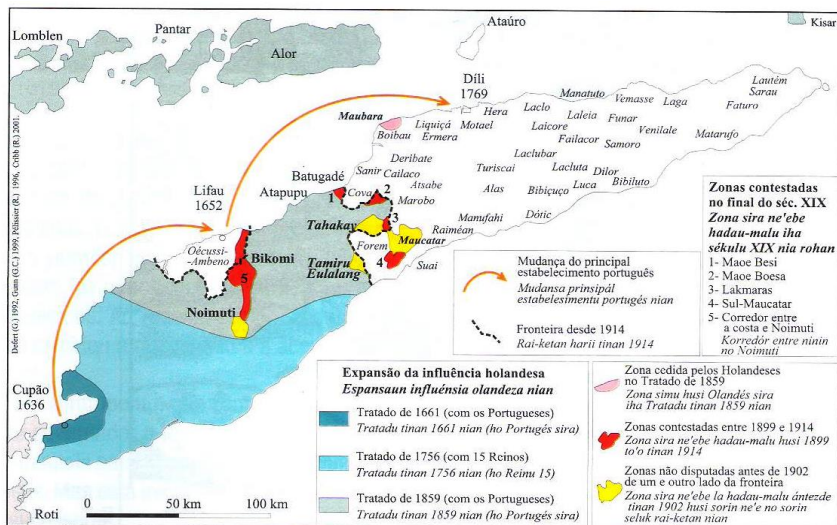
Em meados do século XVI, a base dos portugueses ainda era em Solor, uma pequena ilha localizada próxima à parte ocidental da Ilha de Timor, muito cômoda para se passar o período das monções típicas do sudeste asiático. Nesse período, o contato mais intenso e as negociações do comércio de sândalo ocorriam por intermédio dos missionários dominicanos, que tratavam com os chefes dos reinos, sujeitos detentores do poder em uma época em que a linha entre interesses religiosos e econômicos era bastante tênue.

Parece ser nesse momento da história a delimitação dos primeiros investimentos práticos em uma aproximação dos portugueses aos habitantes da ilha. Dessa maneira, ficou bastante caracterizada a busca de apoio dos portugueses nos chefes tradicionais e também nos mestiços (descendentes de portugueses com os povos da ilha de Timor), configurando o surgimento do que se poderia denominar de entrepostos, aos quais os portugueses se deslocavam periodicamente e estabeleciam suas negociações.

Utilizando estratégia muito parecida, se deu a aproximação dos holandeses, que no século XVII começaram a desenvolver uma rede de comunicação com os chefes locais e, assim, atacaram as regiões que já estavam sendo alvo de contato dos portugueses. Sob a paráfrase de missão civilizadora, a partir do ponto de vista europeu, na contracorrente das manifestações locais, tidas como primitivas (RIBEIRO, 2001), tais intervenções geraram disputas através dos domínios dos reinos. Isso culminou, no início do século XX, após várias tentativas de dominação, exploração, e delimitação de fronteiras simbólicas, na separação do território da ilha de Timor, com alocação das partes da mesma aos

poderes coloniais de Holanda, na parte ocidental, e Portugal, na oriental (figura 2).

Figura 2 - Processo de evolução da fronteira na ilha de Timor, de 1661 a 1914.



Fonte: DURAND, 2009, p. 96

Em meados do século XIX, em plena segunda vaga de colonização europeia do sudeste Asiático, Portugal assina com a Holanda, potência colonizadora da grande Batavia e das Índias Orientais, um tratado de delimitação de fronteiras na ilha de Timor [1859] – fronteiras essas que correspondiam, grosso modo, a uma divisão interna da ilha em dois “reinos”, um dos quais [o dos Belos] estabelecera relações com Portugal, e que este geria através do fomento de jogos de alianças e rivalidades envolvendo as autoridades locais tradicionais. Essas fronteiras viriam a ser ligeiramente alteradas até 1915, ano em que uma sentença arbitral as consolidou perdendo Portugal os enclaves na zona ocidental da ilha, com exceção de Oecussi [que correspondia a um reino que resistia ao calvinismo], e acabam de ser recuperadas, em termos gerais, pelo novo Estado independente (FEIJÓ, 2008, p. 146).

## 2.1.2 Segundo momento: a língua portuguesa no interdiscurso da colonização

Os portugueses, ainda no início do século XVIII intensificaram uma política invasiva, característica do processo de colonização que encabeçaram por cerca de quatro séculos. O primeiro ponto, e talvez o que esteja diretamente relacionado às primeiras tentativas intencionais de difusão da língua portuguesa, foi a instalação da administração na própria ilha de Timor. De acordo com Feijó (2008), nos anos que antecederam tal fato, a administração de Timor foi efetuada a partir de outros pontos e, além disso, apesar de existirem governadores portugueses designados a exercerem a tarefa administrativa, não se levava em conta um controle territorial autônomo ou mesmo direto, e a ilha de Timor ficava somente incluída no conjunto das possessões de outras ilhas menores, como Solor e Flores, o que pode ter contribuído, de certa forma, para o processo de manutenção das línguas autóctones.

Esse momento histórico foi marcado pelo envio do primeiro governador português<sup>13</sup> para o Timor, que fez um levantamento geral dos reinos e riquezas do território timorense. De acordo com Schouten (2004), essa natureza inquisitiva do primeiro representante da província de Timor na metrópole lusitana, foi útil aos bons relatos etnográficos, como o que concerne, também para verificação do grande número de línguas, ainda que o *tétum* já houvesse substituído a língua malaia, enquanto língua de contato.

Após isso, com a chegada de novos governadores, sucessores, houve a instituição da finta, uma espécie de imposto, a ser paga ao governador português pelos reinos. De certo modo, essa cobrança legitimou a empatia pelos reinos da parte oriental à coroa portuguesa, pois os mesmos reagiam conflituosamente a esse pagamento, mas de maneira menos acentuada que os reinos da parte ocidental, inclusive os do enclave de Oéussi, que posteriormente pertenceria ao Timor-Leste. Nesse sentido, para Gunn (2001) a construção da identidade timorense com fortes influências portuguesas teve seus indícios em atitudes controversas, tais quais a aceitação desses impostos importantes, “e de tudo o que devesse ser feito como ato de lealdade à Coroa Portuguesa e aos seus agentes e, ao mesmo tempo, reafirmar a sua lealdade ao clã, linhagem, ou ao liurai (senhor das terras). [...] durante muitos anos

---

<sup>13</sup> Desde o século XVII a colônia portuguesa de Timor possui governadores, mas em sua maioria *topasses*, ou seja os mestiços portugueses e timorenses, também designados por Durand (2009) como portugueses negros.

Timor foi tratado mais como um protectorado do que como uma colónia, apesar dos pressupostos legais” (*Ibidem*, 2001, p. 21).

Esse típico campo de disputas parece ter também ampliado a proximidade entre os povos da ilha de Timor e os portugueses, com a miscigenação cada vez mais frequente e também um controle, tanto por parte do clero que, através do catolicismo, pretendia fortalecer o domínio do território, quanto por parte dos governantes portugueses, que reestruturaram os poderes políticos locais. Tendo em vista as relações que ali se estabeleciam, a língua portuguesa se mostrava um campo firme para esse fortalecimento, com força consubstancial à colonização, e, assim, é interessante ressaltarmos em uma análise prévia de quanto, já nesse momento histórico, a língua portuguesa conquistara certo *status*, pois a utilização da mesma estava restrita a algumas camadas sociais, a partir de um caráter elitista, intrinsecamente envolvido à hierarquia timorense.

O colonialismo antecedente ao século XX teve suas bases em ações desenvolvimentistas que tiveram o início de seus esforços mais efetivos datados de 1860, com a imposição, por parte do governo Português em Timor, da primeira divisão político administrativa, com vistas ao enfraquecimento do poder local, bem como a determinação da implementação da cultura de café e a obrigação dos timorenses a destinarem 20% da colheita às autoridades portuguesas. Essas exigências, sob o pretexto do estabelecimento de políticas para se fomentar a instalação de colonos europeus, fizeram ressurgir as revoltas por parte dos reinos da ilha de Timor, com repressões muito duras por parte de Portugal, caracterizando uma política colonizadora, que foi revestida por sucessivas disputas.

Em meio a essas revoltas, a metrópole lusitana deu continuidade a seu ímpeto colonizador, ainda que de maneira tímida, diante do intervalo de tempo considerado e das possibilidades de aproximação. Dessa forma:

[...] em 1915, criam-se as primeiras escolas primárias e, em 1938, um liceu em Díli. Nos anos 30, em toda a circunscrição dependente de Baucau (quase metade do Timor português) havia seis escolas primárias. As ordens religiosas, instaladas no território desde 1633, parece terem feito um pouco mais. [...] a Igreja católica tinha uma presença muito mais alargada e com maior credibilidade junto das populações de Timor-Leste

do que a administração colonial, embora não seja seguro se a sua presença seja equivalente a uma presença forte da língua portuguesa, que é o aspecto particular que aqui nos importa. Em 1898, os jesuítas fundaram um seminário em soibada (distrito de Manatuto) e, mais tarde, um colégio em Dare (arredores de Díli). Esses terão constituído o berço de formação da elite timorense até 1975 (FEIJÓ, 2008, p. 148).

Talvez seja esse um dos motivos mais concretos para que a afirmação dos timorenses, de que os portugueses foram mais tranquilos no seu ímpeto de dominação, permaneça presente nas considerações de tantos interlocutores<sup>14</sup> quando questionados acerca das consequências históricas de dominação do território. Isso pode ter suas origens no fato de que apesar dos portugueses terem reconhecido as escolas como espaços para profusão da língua, essa não foi uma iniciativa considerada como prioritária no projeto de colonização, tendo em vista a quantidade de tempo que Portugal já se fazia de alguma forma presente em território timorense.

Além disso, Hull (2001a), baseado nos trabalhos de outros linguistas, sugere que, diferentemente da língua portuguesa, há um caráter imperialista, e até certo ponto assassino, inerente à língua inglesa, principalmente nos países em que essa coexiste com as línguas indígenas. Nesse sentido, aborda um exemplo do que aconteceu com os indígenas (nativos) em seu país, a Austrália, que teve uma das maiores perdas linguísticas em seu processo de colonização - em um momento inicial, era de 250 o número de línguas nativas, que foram espoliadas, junto com suas culturas, no processo de colonização inglesa, pelos “iluminados e monofalantes australianos brancos” (HULL, 2001b, p. 89). Em outro texto, o autor coloca ainda que

O prestígio da língua inglesa é responsável pela arrogância, geralmente não intencional, que tende a caracterizar os anglófonos, sobretudo quando estes entram em contato com outras línguas e culturas. Nos países em que domina o inglês, a ideia de que esta língua é o meio ‘normal’ ou

---

<sup>14</sup> Teço essa afirmação em virtude de algumas análises prévias das entrevistas realizadas com professores e administradores timorenses que serão analisadas nos capítulos seguintes desta pesquisa.



preferível para o ensino escolar, para o rádio, a televisão, os vídeos, os jornais, as revistas e para a produção literária pode facilmente levar à conclusão que as outras línguas são menos adequadas aos tempos modernos, e por isso devem ser substituídas pelo inglês. Este problema é particularmente preocupante nos países em que o idioma inglês coexiste com uma ou mais línguas indígenas. (HULL, 2001a, p. 41)

Ainda nesse processo de colonização portuguesa, o abandono do “protetorado” de diferentes reinos por parte de Portugal, veio acompanhado da imposição de uma presença militar constante e, apesar da presença europeia ser mínima entre as tropas de Timor, já que as forças armadas portuguesas contavam com um enorme contingente de auxiliares nativos, assim como homens oriundos de outras partes do império lusitano, o uso estratégico (e apoio) de características peculiares à sociedade timorense, como animosidade entre grupos políticos e a caça às cabeças em rituais e na aquisição de prestígio, sob o pretexto de explorar o espírito guerreiro dos timorenses, fizeram com que a intervenção armada se tornasse um recurso frequente (SCHOUTEN, 2004).

Assim, através de uma série de campanhas militares, os portugueses defrontaram a resistência dos timorenses à dominação crescente nesse período, o que culminou na morte de milhares de representantes da população da colônia, no início do século XX. Os fatos mais uma vez apontam para a aproximação dos timorenses a língua portuguesa, o que fazia jus diretamente ao seu fortalecimento. Porém, a mesma continuava a ser veiculada somente na elite local:

Os três primeiros quartéis do século XX terão sido o momento em que a língua portuguesa assumiu o carácter de questão relevante na sociedade timorense, muito mais pela sua articulação com a elite local do que pela força da sua expressão numérica, que todos os autores consideram ter sido fraca. As estatísticas oficiais comentadas por Thomaz (1994: 672-673) apontam, nas vésperas do 25 de Abril de 1974, para um total de 1200 europeus, dos quais três quartos pelo menos seriam militares [em comissão de serviço de curta duração] ou elementos das forças policiais, e apenas três centenas seriam colonos – distribuídos

entre a administração, a prestação de serviços e uma rudimentar presença no sector primário – efectivamente radicados no território. Parcos recursos para que a língua portuguesa pudesse ter uma importância além de círculos restritos da elite local (FEIJÓ, 2008, p. 148).

As batalhas de fato marcaram os povos de Timor-Leste e, nesse sentido, outra grande perda em número populacional, ainda que esteja em um salto cronológico, se deu na segunda guerra mundial, em que Portugal se declarou neutro, mas, mesmo assim, australianos, holandeses e, posteriormente, japoneses, invadiram e ocuparam o território. Além dos crimes de guerra cometidos pelo exército japonês, principalmente pela presença dos militares australianos e holandeses que temiam que Timor-Leste servisse de trampolim para uma invasão na Austrália, houve uma série de bombardeamentos em vários pontos estratégicos, com o saldo de aproximadamente quarenta a setenta mil mortos, em uma população que tinha em torno de quinhentos mil habitantes naquele momento. Antagonicamente, as perdas australianas foram de 40 homens, as de Portugal de 75 pessoas e do Japão de 1500 soldados.

Após essa guerra, Portugal ainda centrou esforços em conservar o território timorense, a partir da política colonialista da administração salazarista<sup>15</sup>, principalmente porque nesse período Portugal se tornou alvo das críticas internacionais, reunidas na ONU, sobre as práticas colonialistas na África e Timor-Leste. Com intenção, portuguesa, de amenizar algumas dessas críticas, o território timorense foi visitado pela primeira vez, por um ministro português do ultramar, na tentativa de reafirmar os discursos de ligação entre Portugal e Timor, com reconhecimento dos chefes de *suco* que se tornaram ilustres na defesa contra os japoneses. Mesmo que essa visita tenha ocorrido de maneira protocolar e com intenções colonialistas, provocou uma manifestação popular em massa, uma reação de bastante empatia por parte dos timorenses.

Ainda nessa corrente foi promovida importação de sementes de arroz de alto rendimento, a exemplo do sucesso holandês em Java, foi estimulado o aumento dos financiamentos lusitanos no território,

---

<sup>15</sup> A política salazarista ocorreu entre os anos de 1932 e 1968, período em que o ditador António de Oliveira Salazar (1889-1970) governou Portugal e, junto à Francisco Franco Bahamonde (1892-1975) na Espanha, promoveu uma das ditaduras mais duradouras do contexto europeu (García, 2008).

principalmente a partir das descobertas petrolíferas nos anos de 1970. Além disso, o processo de civilização dos timorenses, a partir do ponto de vista português, se viu marcado pela queda do estatuto indígena<sup>16</sup> seguida pela concessão da cidadania portuguesa (THEMUDO BARATA, 1998).

Nesse momento histórico de pós-guerra, mais uma vez os portugueses buscaram o fortalecimento de sua língua em território timorense. Talvez esse tenha sido o empreendimento mais efetivo, pois foi planejado um aumento estratégico das escolas, uma das instituições mais significativas para a disseminação *sine qua non* do conhecimento ocidental e em língua portuguesa. Assim, o número de escolas de ensino primário aumentou exponencialmente de quatro, em 1958, para trinta e uma, em 1963, mas poucas eram as crianças que tinham acesso a essa escola. Nos anos de 1960, havia apenas doze médicos e oitenta e oito enfermeiros nos três hospitais da ilha. A população aumentava com uma taxa de crescimento demográfico de 2%, e se tornava cada vez mais difícil uma resposta rápida às necessidades (DURAND, 2009).

Por mais que essas iniciativas encaminhassem um processo de certa forma positivo na reconstrução, Gusmão (1994) destaca que o regime de trabalho e exploração dos timorenses ainda continuava numa perspectiva quase que escrava. Nesse sentido, sob o pretexto de que Portugal esteve neutro na disputa, havia insuficiência dos esforços para a reconstrução pós-guerra, o que não beneficiava ao território timorense. Portanto, nessa lógica, Portugal alegava que não seriam concedidas ajudas as suas colônias ultramarinas, além da proibição, pelo governo de Salazar, das importações, naquele momento.

Apesar de algumas revoltas isoladas após a 2ª guerra e do endurecimento político da ditadura portuguesa, que já anunciavam um

---

<sup>16</sup> Em meados da década de 1920, teve início a formalização da missão civilizacional nas colônias portuguesas através de novas relações institucionais entre essas e a metrópole. Nesse período foram criadas assembleias para representar os interesses coloniais. Através dessa “abertura” foi criado o estatuto indígena em Timor-Leste, uma lei que dividia as pessoas em duas categorias: os indígenas (nativos não assimilados) e os não indígenas, incluindo os mestiços e assimilados (nativos assimilados). Para ser considerado assimilado e, portanto, a nacionalidade portuguesa, o nativo deveria falar a língua, ganhar o tanto suficiente para a manutenção de sua família, além de comprovar um bom caráter e demonstrar não estar mais engajado com seus usos e costumes. Esses critérios garantiam a participação dos mesmos como votantes nas eleições da assembleia nacional e dos órgãos legislativos da época (TAYLOR, 1991, tradução livre).

processo de descolonização, foi com a Revolução dos Cravos, em Portugal, que as colônias obtiveram direito à autodeterminação e, conseqüentemente à movimentos de expressividade política. Esse manifesto restaurou a democracia portuguesa e teve um cunho de abertura para a participação política (pública) refletido no sudeste asiático, com a criação da Comissão para a Autodeterminação de Timor-Leste. Nos pormenores:

Em abril de 1974, em Portugal, a Revolução dos cravos – golpe de Estado sem derrame de sangue contra a ditadura e o sistema colonial – pôs fim ao regime de Marcelo Caetano, sucessor de Salazar. Provocou igualmente em Timor-Leste um desabrochar político, mesmo que o eco das lutas nas colônias africanas durante os anos 1960 já tivesse permitido a emergência de uma consciência nacional no seio da minoria alfabetizada. (DURAND, 2009, p. 116)

Nesse sentido, as semanas que sucederam o fim da ditadura portuguesa, foram marcadas, em Timor, pela criação de partidos políticos pelas elites locais, bastante críticas em relação ao sistema colonial, o que era até então proibido. Foram criados inicialmente três partidos: a UDT (União Democrática Timorense), a ASDT (Associação Social Democrata Timorense) que se transformaria mais tarde na Fretilin, (Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente) existente até hoje, e a APODETI (Associação Popular Democrática de Timor). Os dois primeiros partilhavam a ideia da independência, embora a UDT se mantivesse mais conservadora, conforme destaca Magalhães (2001): a UDT defendia uma ideia de autonomia progressiva, mas sempre à sombra de Portugal. Já a ASDT (futura Fretilin) repudiava qualquer forma de colonialismo ou neo-colonialismo, prezando pela verdadeira prosperidade e independência de Timor. Já a APODETI se declarava, completamente contrária a Portugal, e a favor a integração com a Indonésia, pois defendia uma integração, com autonomia na comunidade indonésia .

No seio desses partidos estiveram importantes nomes locais, que contribuíram junto a uma série de movimentos sociais e políticos bastante exigentes na metrópole, para que Portugal se desvencilhasse, definitivamente, de sua posição abertamente colonizadora. Dessa forma, em 1975 foi promulgado, pela parte portuguesa, um decreto de

descolonização de Timor-Leste, o que abriu espaço para que a Indonésia, país vizinho, intensificasse as negociações com Portugal em torno da transferência de soberania sobre Timor-Leste. A essa altura, os dois principais partidos, UDT e Fretilin, já haviam se coligado, com intuito de melhor preparar o processo de independência. Esse foi mais um empecilho ao governo militar Indonésio, que tinha grandes interesses em dominar o território timorense nesse momento que parecia, a primeira vista, bastante frágil.

### **2.1.3 Terceiro momento: a língua portuguesa no interdiscurso da resistência**

Com o argumento de que os partidos políticos de Timor-Leste eram comunistas e configuravam ameaças a estabilidade da região, os militares indonésios conseguiram por fim a coligação partidária e mantiveram pressão diretamente com os dirigentes da UDT, através de sucessivas ameaças de invasão do território, caso fosse formado um governo independente incluindo membros da Fretilin.

Todas essas ameaças culminaram em um golpe de Estado por parte dos membros da UDT, que tomaram as armas da polícia e, assim, os militares timorenses incorporados nas forças portuguesas, que eram a grande maioria, reagiram, junto a Fretilin, e desertaram com as armas para formar as Falintil (Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste). Teve início aí uma guerra civil que resultou em mais de mil mortes e uma migração de centenas de pessoas aliadas à UDT que se refugiaram em Timor-Oeste, a partir de agosto de 1975. Em novembro do mesmo ano, a Fretilin proclamou unilateralmente a independência da República Democrática de Timor-Leste, designando como presidente Francisco Xavier do Amaral e como primeiro ministro Nicolau Lobato, já que este, desde meados da curta guerra civil vinha gerindo os problemas do território. Nessa atitude repentina, havia a intenção de reconhecimento por parte da comunidade internacional, mas apesar de alguns países terem a realizado, nenhuma potência ocidental ou mesmo a ONU constavam na lista.

Nesse mesmo mês, os representantes da UDT e da APODETI refugiados na parte mais ocidental da ilha, próximo à Indonésia (também chamada de Timor-Oeste) foram obrigados a assinar uma declaração pedindo a integração do Timor-Leste à Indonésia, o que enfraqueceu de forma significativa a atuação do governo e, mesmo que alguns ministros buscassem apoio externo, no dia sete de dezembro de

1975 ocorreu a invasão em massa do território de Timor-Leste por parte da Indonésia, seguida da fuga de administradores portugueses, que ainda se encontravam na ilha de Ataúro, próxima a capital Díli.

Nessa situação de invasão, a Assembleia Geral da ONU, exigiu que o governo indonésio pusesse fim à violação da integridade timorense e que passasse a permitir aos timorenses “o seu direito à autodeterminação e à independência” (DURAND, 2009, p. 127). Apesar desse voto ser reafirmado, não foi instalada nenhuma força de interposição no território, o que facilitou a permanência do exército de ocupação.

De acordo com Gunn (2007), apesar de uma série de objeções da comunidade internacional, a Indonésia rapidamente tomou providências para incorporar politicamente território. Assim, em julho de 1976 o governo indonésio proclamou Timor-Leste como a 27ª província da República Indonésia e colocou o território ocupado sob a administração de um governador. “Essa incorporação nunca foi plenamente sancionada pela comunidade internacional, sendo o seu reconhecimento recusado pelas nações unidas” (FEIJÓ, 2008, p. 145).

Na invasão, a Indonésia agiu rapidamente para garantir não somente o domínio militar, ao menos na capital, mas também um quadro apropriado de colaboradores, tendo em vista uma nova administração que estava sendo implantada. Restou então, aos timorenses a posição de habitantes de um território ocupado, com aceitação a primeira vista passiva mediante a todo o arsenal administrativo e político, além de códigos de comportamento, rituais burocráticos e a presença constante de uma ideologia de sustentação nacional, que vinham atreladas a promoção de instituições civis que garantissem o domínio indonésio em outros âmbitos, mesmo que o pano de fundo fosse a autoridade militar, prioritariamente (GUNN, 2008).

Nesse sentido, muitas mudanças de cunho cultural, econômico e sócio linguístico foram intensificadas e perduraram até os fins dos anos de 1980, em que governo indonésio atuou com suas campanhas militares de aniquilamento, a partir de estratégias que visavam controle de estradas e acessos, ataques aos quartéis da Falintil, repressão em massa, reagrupamento da população em campos com pouca terra para cultivo, realização de centenas de genocídios relacionados à população em geral e, em especial, a resistência que passou a se refugiar nas áreas montanhosas de difícil acesso e a contar com a população que recuperava informações do exército de ocupação indonésio.

Durante os 24 anos da ocupação de Timor-Leste, o governo de Jacarta colocou em prática um complexo sistema burocrático condizente com o *status* de província imposto ao território ocupado. Mas essa era, acima de tudo, uma ocupação militar com profundo impacto na demografia [através de ações no controle populacional e imigração], na sociedade [principalmente nas questões de gênero, educação, igreja], na economia e, até mesmo no meio ambiente de Timor-Leste. (GUNN, 2007, p.40)

O movimento de resistência timorense começou nos momentos iniciais da ocupação, quando dos primeiros atos de brutalidade contra a população. Algumas características foram peculiares nesse movimento. Assim, o mesmo teve seu início vinculado a associação entre o partido Fretilin e as Falintil, cuja figura de guerrilheiros associadas a Nicolau Lobato e José Alexandre Kay Rala Xanana Gusmão. De acordo com Magalhães (2001), foi o comportamento atroz do invasor que reforçou a sintonia entre a Fretilin/Falintil e a população em geral, construindo um movimento forte, conciso e com apoio irrestrito de grande parte dos timorenses que pagaram seus atos com a própria vida.

Embora o movimento de resistência continuasse no foco, o próprio líder Xanana Gusmão, reconheceu, ao final dos anos de 1980 a importância de um processo de despartidarização das forças armadas timorenses como fundamental para o desenvolvimento de uma resistência verdadeiramente nacional que suscitasse apoios externos e internos (MAGALHÃES, 2001). Um dos pontos principais foi a saída da Fretilin do então comandante chefe da resistência, Xanana Gusmão.

Segundo Durand (2009, p. 135), uma das grandes vantagens da resistência residia em jamais exercerem violência contra os civis, mesmo que naquele primeiro momento em que a mesma estava vinculada às forças armadas, especialmente contra os transmigrantes indonésios, que em 1980 começaram a ser enviados para Timor-Leste.

Dessa maneira, o projeto de resistência à ocupação sempre contou com a utilização da língua portuguesa e das línguas locais, em especial o tétum, como meios de disseminar informações relativas aos timorenses que se encontravam refugiados nas montanhas ou no mato, como frequentemente ouvi nas entrevistas dos timorenses, quando contavam sobre suas histórias de formação (entrevistas analisadas no

próximo capítulo). Mattoso (2001) nos esclarece um pouco mais sobre essa situação caracterizada por uma :

[...] longa resistência passiva de um povo que nunca perdeu o sentido de sua dignidade e que sempre apoiou secretamente os guerrilheiros que, nas montanhas, continuavam a sustentar a luta armada e que era encorajada pelos exilados que no estrangeiro chamavam a atenção do mundo para a violação dos direitos humanos e da terra natal. (MATTOSO, 2001, p. 9)

A comunicação em língua portuguesa tinha características muito próximas às de cunho panfletário (ORLANDI, 2009), muito parecidas com o que aconteceu na utilização da língua portuguesa no nosso país em período de ditadura, e, de maneira semelhante, definitivamente não esteve adormecida, ao contrário dos planos indonésios que envolviam o controle constante da informação. Sua força esteve ampliada principalmente pelo próprio jornal da Fretilin ser impresso em português e, depois de um tempo, paralelamente em tétum, caracterizando ímpeto também a essa língua e o fortalecimento de uma rede de sentidos com a língua portuguesa, através da adoção frequente de elementos romanizados que adentraram ao tétum praça, normalmente falado em Díli (GUNN, 2001). Importante também nesse processo de filiação de sentidos de resistência à língua portuguesa, e sua relação direta ao tétum, esteve a presença da igreja católica que, ao longo de todos os anos, foi referência ao aos timorenses, com suas missas em língua portuguesa e em tétum.

Com relação ao período de ocupação indonésia e a presença da língua portuguesa, Gunn (2007) ainda relata que:

Grandes esforços foram feitos pelos indonésios para eliminar a mídia em língua portuguesa de Timor-Leste. Parecia, pelo menos superficialmente, que a posse de um livro em português, constituía crime sob o regime indonésio. Os únicos livros que podiam ser encontrados em Díli durante o regime indonésio eram de origem indonésia e geralmente voltados para suprir as necessidades curriculares de as crianças serem obrigadas a frequentar as escolas indonésias locais. Na realidade, nenhum dos livros



encontrados por mim à venda em Díli falava diretamente aos timorenses. (GUNN, 2007, p. 50)

Neste sentido, muito além de propagar uma visão de mundo essencialmente centrada nas referências do dominador, a Indonésia parece sempre ter privilegiado a língua como condutora de uma de sua cruzada cultural. “Ao substituir o português, o indonésio se tornou a língua impressa dos timorenses, já que, na sua maioria, as línguas indígenas de Timor eram – e ainda são – línguas orais. Onde 77% da população continuava analfabeta, o projeto indonésio de expandir a educação primária tornou-se fundamental na batalha pelos corações e mentes dos timorenses” (*Ibidem*, p.51).

Todo esse panorama parece corroborar com o que escutamos dos próprios timorenses, principalmente os mais antigos, que viveram sob efeito das duas ocupações: a entrada de Portugal é *Neneik neneik*, que em tétum quer dizer, mais lenta, devagar ou, nesse contexto, menos intensa, menos incisiva.

É aparente a intensidade com que a Indonésia instaurou sua política de dominação, diferentemente da colonização portuguesa O controle da informação e a disseminação da língua e cultura indonésias cerraram muito bem o Timor-Leste na condição de província, esboçando diferenças nos dois projetos colonizadores:

Jacarta procurou projetar a mudança pelo campo da linguagem, da educação e da ideologia. Onde Portugal demorou em estender sua presença para além do nível do suco, a Indonésia entrou com todo o aparato da mídia de massa, incluindo apresentação de filmes, exibições, mídia impressa, rádio e televisão, sem mencionar a imposição de uma nova língua e de um novo conceito de Estado ao povo timorense. (GUNN, 2007, p. 50)

De acordo com esse mesmo autor, a educação era central para o projeto indonésio de integração e, em um breve intervalo de tempo, o sistema de escolas estatais de Timor sobrepunha-se ao de escolas católicas, expansão esta que, aliada a política de controle de informações e incorporação de uma ideologia<sup>17</sup>, fez com que também em pouco

---

<sup>17</sup> “O uso de escolas pela Indonésia para projetos políticos de integração pode ser visto pelas estatísticas do número de timorenses que se graduaram assistindo aulas de *Pancasila*, a disciplina da ideologia nacional. Apenas em 1989, os

tempo as poucas escolas católicas fossem obrigadas a seguir o currículo indonésio.

Assim, a construção da infra estrutura educacional é normalmente vista como um dos mais impressionantes desenvolvimentos trazidos pela Indonésia, o que possibilitou o acesso a escola a inúmeras crianças e jovens timorenses, além de ter assegurado a garantia de continuidade aos estudos de muitos desses jovens que tiveram acesso em universidades indonésias. Esse era um ciclo que, além de assegurar a disseminação de uma ideologia nacional, gerava também força de trabalho especializada.

Se analisarmos que na década de 1990 o Timor enfrentava o auge desse período de duras penas sob o regime de dominação, numa situação em que o desemprego era generalizado, estudar na capital referência, Jacarta, ainda assim era a saída mais plausível para a juventude timorense escapar da decadência social e econômica. Isso significa que, em mais ou menos uma década, a Indonésia alterou fundamentalmente não apenas o horizonte mental de um povo subjugado, mas também a hierarquia espacial do sistema educacional. Para a geração de jovens timorenses, Jacarta, e não Lisboa, estava no pingo da hierarquia educacional.

Um obstáculo para o total desenvolvimento do projeto de educação indonésio em Timor-Leste, entretanto, era a falta crônica de professores, em parte acentuada pela falta de vontade, tanto de professores indonésios, quanto de professores timorenses treinados pela Indonésia. Principalmente no início dos anos de 1990 o período de intensa crise econômica se refletia na carência relacionada as acomodações para professores, como também na falta de livros e materiais escolares de uma maneira geral.

Não posso deixar de comentar, principalmente em uma pesquisa que tem também como foco a formação de professores timorenses, que outro ponto forte da crise educacional era a falta de professores timorenses. Seja qual for o motivo, e acredito que os mais marcantes já foram aqui explicitados, Gunn (2007) argumenta que naquele momento, a verdade é que havia apenas um professor de escola superior de origem timorense no sistema local de educação e, sem dúvida, a autoestima, assim como a prioridade do sistema de oferta de emprego para pessoas de fora, explicava essa situação deplorável.

---

números alcançaram 39.730 estudantes da educação fundamental e superior” (GUNN, 2007, p. 52).

Os intelectuais que resistiram a ocupação fizeram uso da língua indonésia sobretudo no que diz respeito a assuntos técnicos, já que até hoje o currículo da principal universidade timorense parece seguir, pelo menos em parte, linhas indonésias, pouco ou nada relevantes no contexto do Timor. Uma provável explicação para isso talvez esteja na própria estruturação da universidade nacional, que teve seu auge num período de ocupação e burocratização indonésias.

O interessante é perceber que, até mesmo na atualidade, após a criação da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) a partir da fusão das antigas *Universitas Timor Timur* (1986-1999) e *Politeknik Dili* (1990-1999), ambas instituições de ensino superior criadas na época da ocupação indonésia, existe uma área diferente nos arredores do prédio principal da universidade, localizado no centro da capital timorense.

Assim, a impressão que tenho é que todo o esforço de adoção da língua portuguesa, dos últimos dez anos, parece se enfraquecer quando se está próximo àquela universidade, haja vista a proliferação de vendedores de textos em indonésio na vizinhanças do seu prédio principal e os depoimentos de professores brasileiros que lecionaram nesta universidade, ao alegarem que a grande maioria das aulas na universidade nacional é ainda realizada na língua indonésia.

Essas breves constatações nos fazem questionar: a perspectiva linear de desenvolvimento, como sinônimo de progresso, trazida pela Indonésia, com a construção de estradas, escolas e geração de empregos, ainda permeia o pensamento daqueles que têm acesso a universidade em Timor? Como essa perspectiva desenvolvimentista influencia na construção dos sentidos de resistência com relação à adoção da língua portuguesa, ainda presentes nos discursos não somente dos universitários como de outras parcelas da população timorense?

Mesmo que não sejam os objetos centrais dessa pesquisa, essas questões nos auxiliarão a pensar, no capítulo seguinte, as relações entre as línguas, os poderes e os saberes pulverizados nas diversas esferas sociais timorenses, sob a ótica da AD.

Diante de todos esses fatos históricos e da relação delicada e intrínseca de valorização da ideologia dominante indonésia nos parece difícil avaliar a profunda penetração alcançada por esse país durante os vinte e quatro anos de ocupação, uma herança que, para além do idioma, persiste na cultura burocrática e, possivelmente, até mesmo nas preferências políticas.

#### **2.1.4 Quarto momento: a língua portuguesa e seus sentidos de revalorização cultural**

Passados e sofridos vinte quatro anos de uma desgastante ocupação cercada de pesadelos e traumas, a virada da década de 1980-1990 acumulou entre os timorenses a expressão de um sentimento de insatisfação geral em relação a situação de província, além de uma série de acontecimentos.

A própria história nos mostra que alguns fatos favoreceram, ao longo dos anos de ocupação, a iniciativa dos timorenses abandonarem o silêncio e declararem essa sensação de descontentamento generalizada, tais como: a abertura do país à visita do Papa João Paulo II; a atuação de personalidades nacionalistas na luta pela causa de Timor-Leste, como José Ramos Horta e o bispo Carlos Filipe Ximenes Belo que, juntos, foram agraciados com o Prêmio Nobel da Paz em 1996 pela busca de uma solução justa e pacífica para os conflitos no território; as atrocidades cometidas contra jovens timorenses no cemitério de Santa Cruz. Esse massacre ocorrido em 1991 foi divulgado pela mídia mundial, através da captura de imagens do repórter Max Stahl, e condicionou, ainda mais, um sentimento de revolta, que já vinha sendo produzido ao longo dos anos entre os timorenses.

Nesse contexto, Xanana, que já era alvo dos militares indonésios, foi capturado, preso e condenado a prisão perpétua pelo governo indonésio, com negação do direito de se defender. Passou sete anos em uma prisão localizada na Indonésia e, apesar de ter sido reconhecido pela Ordem da Liberdade Portuguesa, de ter recebido visitas de representantes da ONU e de personalidades como Néelson Mandela, sua libertação somente ocorreu em fins de 1999.

Outro fato que influenciou nas condições de produção de uma mudança na história da autodeterminação timorense foi a criação, no ano de 1998, junto ao movimento de despartidarização da resistência timorense, do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT). Além de compor a primeira estrutura multipartidária timorense eleita, com a participação da Fretilin, da UDT, e de outras organizações nacionais, esse Conselho criou condições políticas favoráveis, abriu portas e suscitou solidariedades necessárias para que a comunidade internacional apoiasse um referendo a acontecer no ano seguinte (MAGALHÃES, 2001).

Além desses acontecimentos, de acordo com a página eletrônica<sup>18</sup> do governo timorense, em 1998, houve a queda do presidente ditador Suharto, e o fim do “milagre econômico indonésio”, o que causou uma instabilidade ainda maior em relação não só a Indonésia, mas também ao seu poder em suas províncias.

Diante de todo esse panorama, os timorenses se viram frente a uma questão difícil, muito embora diretamente relacionada a um direito a que foram tolhidos por grande parte do tempo de suas vidas: o direito de escolha. Assim, em agosto do ano de 1999, mesmo diante de ameaças por parte da Indonésia, que ainda ocupava o país, a grande maioria da população timorense foi às urnas e escolheu pela independência. Essa escolha foi seguida de outras, não menos importantes, enquanto decisivas para o futuro da República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Dentre elas se encontravam 1) a escolha dos representantes da Assembleia Constituinte, que elaboraria a Constituição de Timor-Leste, pela qual a partir do dia 20 de maio de 2002 seria devolvida a soberania ao país<sup>19</sup> e 2) a questão das línguas oficiais.

Com relação às outras línguas, só para tecer uma ideia geral, em 2001, no momento do recenseamento da população e da preparação das eleições da Assembleia Constituinte, a situação das línguas no país parecia um tanto quanto complexa. Aproximadamente 25 línguas locais foram identificadas nos 498 sucos<sup>20</sup>. Para completar esse quadro de multilinguismo (BRITO *et al.*, 2010; THOMAZ, 2002), ou enquadramento poliglóssico (BATORÉO, 2009), a língua inglesa também havia conquistado bastante espaço.

Embora já fosse bastante reconhecida em Timor-Leste, em virtude da proximidade à Austrália, a expansão da língua inglesa se

---

<sup>18</sup> Em: <http://timor-leste.gov.tl/> (Acesso em 29/03/2013)

<sup>19</sup> Essa soberania é vinculada à Restauração da Independência, cuja data é ainda muito comemorada no país. Presenciei por meses as comemorações no ano de 2012, que marcaram os dez anos desse acontecimento tão significativo politicamente para os timorenses.

<sup>20</sup> A título de esclarecimento os sucos são correspondentes aos municípios, ou seja, representam a menor divisão administrativa de Timor-Leste. Em 24% desses sucos se falava o tétum, inclusive nos do distrito de Díli, capital. Em suma, existem dois dialetos do tétum: o tétum e o tétum teric, o que representava na época 95 e 25 dos sucos, respectivamente. Outra influência que reforçou ainda mais a adoção do tétum como oficial foi o fato do clero local utilizá-lo, desde o início da década de 1980 para rezar as missas em reação à ocupação indonésia (ETTA, 2001; DURAND, 2010).

relaciona diretamente ao fato da mesma ser a língua de trabalho da ONU, que chegou ao território em 1999 a fim de garantir a paz e iniciar a sua reconstrução. Porém Hull (2001b) aponta para uma resistência contra o movimento em prol da adoção do inglês presente no discurso de muitos jovens timorenses, influenciados pelos seus amigos estrangeiros. Como contra argumentos ao processo de anglicinização da cultura timorense destaca que a co-oficialidade seria antinatural, pelo fato do inglês não ter tradição histórica ou relação com a constituição da identidade nacional, tal qual o português que, inclusive, mantém imbricações, enquanto aporte, ao tétum praça.

As questões relacionadas às línguas no país são, de fato, bastante marcadas. Os estrangeiros que vivem ou já tiveram a experiência de passar um tempo em Timor-Leste muito provavelmente concordarão que um dos assuntos mais frequentes entre seus habitantes, nativos ou não, se relaciona à questão das diversas línguas faladas naquele território, relativamente pequeno, e de tanta diversidade. As pessoas em geral, independentemente dos contextos dos quais fazem parte, conversam sobre isso, pelo menos na minha percepção de estrangeira, que estive lá durante o período em que várias discussões sobre a adoção do inglês como língua oficial dividia as diversas opiniões<sup>21</sup>. Essas, inclusive bastante críticas, do ponto de vista da possível extinção das línguas locais, iam ao encontro de como Hull (2001a, p. 41) tem visto a entrada da língua inglesa e sua interferência no campo linguístico do país, em um processo de “atrofia cultural” dos falantes das línguas minoritárias.

Feijó (2008), classifica essa situação linguística do país como uma espécie de plurilinguismo concorrencial. Dessa forma, conversar em português com os timorenses requer uma abertura para as conexões com outras línguas estruturadas em campos de disputa com o tétum e a língua portuguesa, em especial o *bahasa* indonésio e o inglês. Nesses momentos, ou até mesmo quando entramos em contato inicial com a história de lutas e a adoção das suas línguas oficiais, é bastante comum nos perguntarmos: Por que a escolha e adoção da língua portuguesa por

---

<sup>21</sup> Presenciei e participei de muitos momentos (coloquiais) que tinham a questão da língua em pauta - nas ruas, em algumas viagens de táxi e mesmo nas rodas de conversas entre professores durante os intervalos do curso de formação nas escolas. Além de dividir e exaltar os ânimos da nação, a possível extinção das línguas locais causava um temor quase que generalizado de que ninguém mais pudesse se entender, configurando, em Timor, uma espécie de “torre de babel”.

um país em uma posição geográfica tão distante do círculo europeu, africano (lusófono) ou mesmo de outros países que têm essa língua como oficial, tal qual o Brasil?

Na tentativa de compreensão de alguns dos fatores que fundamentaram a escolha da língua portuguesa no processo de construção da identidade nacional timorense, Mattoso (2001), aponta para razões estruturais, como alguns laços de solidariedade criados desde o período de colonização portuguesa. Esses laços, reforçados por outras razões históricas, como as ocupações repletas de atrocidades, tal qual a japonesa, na segunda guerra, e a indonésia, anteriormente discutida, provavelmente propiciaram aos timorenses a construção de uma memória comum, coletiva, além do esquecimento de algumas situações vivenciadas na época da colonização portuguesa. Tudo isso possibilitou uma espécie de consciência pré-nacional, em que foi preservada uma ideia de fidelidade aos portugueses, já que estes ofereceram, de alguma forma, aos timorenses a possibilidade de obtenção da independência, que rapidamente foi perdida em virtude dos conflitos partidários e de toda situação que serviu de pretexto para a invasão indonésia em 1975.

Junte-se a isso, para completar a enumeração dos elementos que conformaram a memória colectiva, a lembrança e o respeito sagrado pelas centenas de milhares de mortos ou assassinados pelos "estrangeiros", quer dizer, por aqueles que não foram nunca reconhecidos como tendo o direito de administrar o território (MATTOSO, 2001, p. 10).

Esse mesmo autor coloca que as relações com o passado podem ter sido também legitimadas pelo que denomina de uma atitude paternal habitual entre os portugueses, frequentemente difundida nas suas várias colônias. Em território timorense, essa atitude parece ter se iniciado quando da chegada da administração portuguesa com o (re)conhecimento da existência de uma nobreza tradicional autóctone, dividida em reinos, dos poderes distribuídos dentro de uma hierarquia específica, cujo apoio português galgava nesse ato uma estratégia de dominação paternalista, conforme apresentei no início desse capítulo. Isso também incentivou algo que possível de se verificar até mesmo nos dias atuais: uma repartição social entre os timorenses com identificação das famílias e seus locais de origem.

Foi através da adoção, influência e reforço da administração encabeçada pelos portugueses que esses comportamentos paternalistas foram difundidos nas camadas mais altas da sociedade e, pouco a pouco, foram adotados por toda a população timorense, haja vista a utilização de formas de tratamento no tétum praça que designam esse respeito afetoso ou até mesmo a honra, com frequência aos mais velhos, ao clero ou aos líderes reconhecidos por uma memória coletiva.

Soares (2011) aponta que no momento de Restauração da Independência, e do português como língua oficial, o que se encontrava em Timor eram duas comunidades bem definidas: os velhos falantes do português e os jovens falantes de bahasa indonésio. Destaca a partir dessa delimitação, que apesar da juventude influenciada pela língua indonésia se apresentar em número consideravelmente maior naquele momento, o processo de adoção da língua foi fiel às estruturas que compõem a sociedade timorense. Assim, pelo fato dessa sociedade ter uma hierarquia bem definida, “onde o respeito pelo *katuas* (o velho) está enraizado, terá levado a que a voz deste se tenha feito ouvir, naquela altura, na preferência pela língua portuguesa, quando da escolha da língua oficial.” (SOARES, 2011, p. 96)

No início do século XXI, momento de escolha das línguas oficiais da RDTL, várias foram as personalidades que manifestaram sua opinião publicamente. Acredito que especialmente alguns desses relatos tiveram e têm um peso incomparável, até hoje, entre os timorenses. Principalmente porque, naquele momento de incentivo à autodeterminação, os povos de Timor tiveram, verdadeiramente, o direito de se manifestar, que lhes foi vedado por tantos anos. Dessa forma, nacionalistas, ex-guerrilheiros, representantes da resistência, da comunidade, ex-presidiários e exilados políticos, imersos em histórias de vida/de leituras das lutas, expressaram publicamente suas opiniões e reafirmaram ainda mais suas imagens enquanto ícones de identificação de toda uma nação.

Dentre esses, cito o atual presidente de Timor-Leste, Taur Matan Ruak (2001), autor de um breve artigo intitulado “A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia”. Ao defender a adoção da língua portuguesa, Matan Ruak escreve que, embora tenha ocorrido a queda das bases de apoio, com a quase que extinção de uma classe que, no período de resistência e da luta armada, era detentora da língua portuguesa, restando apenas suas marcas nas correspondências de poucos dirigentes do topo que ainda sobreviveram,



ainda assim, existiam motivos básicos que justificassem a manutenção da língua portuguesa entre os timorenses:

[...] primeiro, a presença de intelectuais falantes da língua; segundo, a existência de um número elevado de timorenses conhecedores da língua escrita; terceiro, por ser a única ortograficamente mais desenvolvida na ilha. (RUAK, 2001, p. 2)

Outra personalidade que teve destaque nesse momento foi o próprio Xanana Gusmão, enquanto representante político timorense na IV Conferência de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que se realizou em Brasília no ano de 2002, momento em que a RDTL passava se ser considerada como efetiva dentro da comunidade. De pronto Xanana justificava a escolha pela língua portuguesa calcada no peso de sua tradição em Timor: *“o português é a nossa identidade histórica, que ironicamente nos foi concedida pela presença colonial.”*

Além dos nacionalistas, algumas referências na área da linguagem, também se envolveram na questão da escolha e oficialização das línguas em Timor-Leste. Dentre essas, merece importante destaque o linguista australiano Geoffrey Hull, um defensor da língua como símbolo e identidade nacional, por anos envolvido com o estudos relacionados a língua, cultura e sociedade timorenses e que, inclusive, foi convidado por Xanana Gusmão para delinear a estratégia dominante no que diz respeito à linguagem, educação e identidade nacional na conferência estratégica, anterior à Constituição, do Conselho Nacional da Resistência Timorense, em agosto de 2000.

Em sua obra: *Timor-Leste – Identidade, Língua e Política Educacional* (2001a), Geoffrey Hull, em que se encontra registrado em tétum e em língua portuguesa o seu discurso de participação na conferência estratégica, ele expõe também seu ponto de vista em relação a manutenção da tradição e cultura timorenses por meio da língua:

Parece-me que o papel central da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável. Em poucas palavras, se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória torna-se-á numa nação de amnésicos, e Timor-Leste sofrerá o mesmo

destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na gênese da cultura nacional. (HULL, 2001a, p. 39)

Esse mesmo autor ainda ressalta outro ponto em sua discussão: 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 antagônico, pois preza uma cultura nacional que não é isolada do contexto mundial. Assim, ele coloca que a escolha língua oficial, se encontra calcada numa série de interesses e objetivos, em que alguns deles assim se justificam:

[...] a preferência pelo português como língua co-oficial de Timor-Leste não é apenas relativa 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, 2001a, 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 (2001a), 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, pouco domínio de outros idiomas por parte dos falantes do inglês, tanto 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 de programas de cooperação. Em relação à língua inglesa, há um grande incentivo por parte da ONU e em relatos dos próprios timorenses percebo que o aprendizado do inglês pode ser sim uma garantia de emprego, pois países próximos, como a Austrália, frequentemente incentivam o ensino desta língua para posteriormente contar com a mão de obra, a baixos custos, dos timorenses.

A pesquisa de Pimentel (2006) analisa os modelos de cooperação portuguesa para o ensino superior em Timor-Leste. No contexto de educação transnacional que discute, ela explana sobre o processo de adoção da língua portuguesa, o situando enquanto uma opção política que revela estratégias tanto para o Timor-Leste quanto para Portugal. Dessa forma, discorre:

Esta opção política revela, apesar de tudo, uma grande coragem e determinação por parte do Governo Timorense, mas exige do Governo Português um enorme esforço no sentido de reforçar as ações de cooperação para com Timor Leste, particularmente no que respeita a este sector no sentido de rapidamente proporcionar condições aos timorenses de aprenderem e difundirem a Língua Portuguesa. Esta opção pode revelar uma visão estratégica da política timorense que usa a Língua Portuguesa como elemento diferenciador no contexto geográfico Asiático onde se inserem, demarcando-se assim culturalmente das vizinhas Austrália e Indonésia. [...] No entanto, é também estrategicamente importante para Portugal que a Língua Portuguesa seja adoptada por Timor Leste como língua oficial, uma vez que permite a presença de Portugal numa plataforma geográfica importante, que nos coloca na rota do Oriente. (PIMENTEL, 2006, p.130)

No caso da participação do Brasil, por exemplo, como país que atua dentro da política de Cooperação Técnica Internacional (CTI), sua inserção pode estar imbricada a uma série de motivos. A Agência Brasileira de Cooperação (ABC) apresenta em sua página eletrônica o argumento de que a missão da Cooperação Técnica Para o

Desenvolvimento (CTPD ou Cooperação Sul-Sul), como é o caso da relação que estabelece com o Timor-Leste, é a de:

[...] contribuir para o adensamento das relações do Brasil com os países em desenvolvimento para a ampliação dos seus intercâmbios, para a geração, disseminação e utilização de conhecimentos técnicos, para a capacitação de seus recursos humanos e para o fortalecimento de suas instituições, por meio do compartilhamento de políticas públicas bem sucedidas.<sup>22</sup>

Com relação a CTPD realizada por nosso país, Campos (2007) expõe que as bibliografias sobre o assunto são recentes e raras, apesar deste tipo de cooperação ocorrer desde o início da década de 1970. Em geral, corroboram com as declarações oficiais sobre a política externa brasileira, em que há uma expressão de interesses politicamente neutros e desvinculados de qualquer expressão de interesses unilaterais. O autor ainda analisa que esses trabalhos, em sua maioria, contribuem para o fortalecimento dos laços entre o Brasil e o exterior, em uma visão idealista que corresponde ao atendimento pleno das motivações e expectativas do governo brasileiro.

Nesse sentido, Machado (2004) complementa que a CTPD tem se tornado um significativo instrumento político de espaço para a liderança brasileira entre os países do sul, pois quando há apoio dos países à cooperação brasileira, mesmo que isso não coincida com seus interesses nacionais, passa a existir uma espécie de alinhamento desses países ao que o Brasil propõe na política internacional.

Além de interesses comerciais, como a abertura de postos de exportação (CAMPOS, 2007), outros aspectos podem se relacionar à aproximação de alguns países ao Timor-Leste: o fato de ser um país que possui um posicionamento estratégico (grande proximidade à Indonésia, aos Tigres Asiáticos e à Austrália); a questão das reservas petrolíferas, a grande quantidade de terras pouco exploradas; entre outros aspectos podem ser motivadores de uma crescente aproximação de vários países.

A seguir, apresentarei algumas das iniciativas dos países em Timor-Leste, na tentativa de compreendermos melhor o cerne dessas interações no contexto de oficialização da língua portuguesa.

---

<sup>22</sup> Histórico da Cooperação Técnica Brasileira, em: <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Historico> (Acesso em 13/10/2011)

## 2.2 Cooperação Internacional: os sentidos de um discurso de reconstrução

Os eventos em prol da independência, que tiveram força maior a partir de 1999, com a presença da administração provisória da Organização das Nações Unidas (ONU), garantiram a presença das forças armadas de muitos países e, conseqüentemente, Timor-Leste se transformou em um palco para a atuação de muitas organizações internacionais voltadas a sua reconstrução e reestruturação em diversos setores.

De acordo com informações da página eletrônica do governo timorense<sup>23</sup>, desde 1999, o país tem convivido com a presença da ONU e a cooperação de diversos países, como Portugal, Austrália, Cuba, Japão, China e Brasil, dentre outros, em diversas áreas, como infraestrutura, saúde, desenvolvimento agrário e educação.

Quando o governo independente assumiu o país, em 2002, cerca dos 80% do orçamento do Estado vinham das doações internacionais (Estados Nacionais), em que, desde então, “grande parte dos recursos disponibilizados tem sido aplicada em programas de desenvolvimento e/ou construção de capacidades para a formação dos servidores públicos e das próprias instituições de Estado” (SILVA, 2008, p. 160).

Essa espécie de “ajuda” externa foi, ao longo dos anos 2000, se disseminando através de Organizações Não Governamentais (ONGs) e cooperações internacionais. Desde então, a reestruturação em vários setores esteve vinculada a atuação de uma série de países, tanto através de recursos financeiros e materiais, quanto na forma de recursos humanos.

De acordo com Silva (2008) são variadas as ofertas de bens ao jovem país, que podem ser classificadas em três categorias de recursos: os financeiros, os humanos e os tecnológicos. Os recursos financeiros podem ser depositados em diferentes fundos ou imediatamente direcionados para o orçamento da República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Já os recursos humanos e tecnológicos são distribuídos pelo aparelho do Estado na forma de projetos e acordos bilaterais ou multilaterais de cooperação.

Para Hermenegildo (2009), em Timor-Leste existem prioridades em um plano regional e bilateral, exercidas por cooperações com países do bloco *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN), Austrália,

---

<sup>23</sup> Acessado através do endereço eletrônico: <http://timor-leste.gov.tl/> (Acesso em 24/04/2012)

Nova Zelândia, Portugal e países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Já em um plano mais geral, existem parcerias com os Estados Unidos da América (EUA) e União Europeia (EU). Com relação à Indonésia, embora seja um país vizinho, as relações de política externa ainda ocorrem de maneira bastante gradual, já que os dois Estados ainda carregam consigo um sentimento de reconciliação, devido à contemporaneidade dos fatos.

A mídia de Timor-Leste afirma constantemente que a cooperação internacional tem sido essencial ao país, seja no apoio diante da falta de recursos (tanto financeiros, como humanos) ou para exercer diversas outras funções, que vão das administrativas do governo, até a formação e implementação de formas de subsistência no país (JORNAL DA REPÚBLICA, 2013; GOVERNO DE TIMOR-LESTE, 2013). É com base nesses dados que organizei alguns quadros, dispostos no apêndice A, nos quais intento apresentar um resumo das principais cooperações internacionais que, de uma maneira geral, são mencionadas como cooperações técnicas e cooperações para o desenvolvimento, além dos campos de atuação de cada uma delas.

Tais quadros se referem às cooperações vinculadas às políticas externas que refletem esforços dos referidos países nas negociações políticas do nosso mundo globalizado. Assim como Lima (2007), reconheço que os usos mundanos do termo globalização e dos demais que parecem a ele equacionados (neocolonialismo, imperialismo, desenvolvimento) merecem um aprofundamento, um estudo de suas raízes e processos em contextos específicos.

Porém, como pretendo esboçar, por meio de uma explanação geral, as variadas iniciativas, não objetivo traçar nesse momento tais aprofundamentos. Delineado meu contexto, o que não se limita a falar do PQLP, mas sim de todo esse processo de sua constituição, nos próximos capítulos tentarei tratar mais especificamente dessas questões e das suas relações ao trabalho dos cooperantes da área de Ciências Naturais.

Entretanto, na busca de uma compreensão mais ampla acerca dos efeitos de sentidos acerca das práticas de cooperação, para além de uma mera demonstração das intervenções dos países supracitados, ressalto dois pontos de vista que influenciaram meus recortes a respeito dessa temática, diante de suas inúmeras possibilidades de manifestações (de cunho filantrópico privado, missionárias, de ativismos não governamentais, estatais, bilaterais, multilaterais, dentre outras, apenas para citar algumas).

O primeiro deles parte de Silva (2010), autora que aborda a cooperação como política pública. Para tal, analisa um exemplo relativamente recente, da atuação de nosso país diante do terremoto ocorrido no Haiti, e tece uma reflexão que se adequa a variadas atuações de diferentes nações em países permeados por contextos de reconstrução. Nesse sentido, destaca que a abordagem das ações, estratégias e conflitos da comunidade internacional em resposta a episódios, como tragédias, para além da comumente vista “ajuda humanitária”, indica um teor altamente político desse campo de ação. Dessa forma, Silva (2010) sugere que:

nesse campo, as doações de recursos financeiros, humanos e tecnológicos são capitais políticos que criam redes de obrigação e hierarquias de precedência, concretizando projetos de hegemonia política<sup>24</sup>.

Outro autor que me ajuda nessa definição dos países que são aqui apresentados como cooperantes em Timor é Lima (2007) que, em algumas notas breves sobre a cooperação técnica internacional para o desenvolvimento, parte da ausência de definições claras para a terminologia “cooperação”, citada entre aspas pelo autor em virtude do caráter de ente específico que adquiriu, acompanhado por um espaço de atuações possíveis de:

[...] agentes e agências, governamentais ou não governamentais, de redes de relações atuantes em variadas escalas, de saberes, tradições de conhecimentos, fluxos culturais e mundos sociais resultantes de histórias interconectadas, muito diferentes entre si em sua gênese histórica e social (LIMA, 2007, p. 418).

Embora considere importante e necessária uma definição da cooperação, dos seus agentes e, principalmente, dos contextos históricos nacionais dos seus Estados de origem, com as repercussões atuais dos seus movimentos expansionistas e a acentuação das diferentes

---

<sup>24</sup> SILVA, K. C. Cooperação internacional é política pública. **Universidade de Brasília: Portal de notícias Agência UnB. Brasília**, 05/02/2010. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=231#> Acesso em: 02/08/2013.

intervenções, Lima (2007) ressalta que há uma fluidez entre as fronteiras do que é governamental e não governamental. Dessa forma, encerra suas breves notas reconhecendo que mesmo com essa necessidade de uma delimitação, a “cooperação técnica internacional” para o desenvolvimento acaba sendo considerada como uma dispersão de empresas sediadas formal e informalmente em diferentes Estados nacionais ou em relação similar com instituições multilaterais.

É nesse sentido que os dados apresentados nessa seção consideram as ações de cooperação discriminadas pelo próprio Timor-Leste, já que os mesmos foram obtidos a partir da página eletrônica oficial do governo. Assim como Lima (2007) reconheço a importância em se problematizar o quanto essas ditas “cooperações” são heterogêneas do ponto de vista das intervenções e dos efeitos desejados.

Dessa forma, considero essencial o mapeamento das ações de intervenção a partir do contexto que pretendo traçar, o PQLP. Apresentar essas iniciativas na tentativa de iniciar uma discussão a respeito das práticas que têm como justificativa a expansão da língua portuguesa e mais, compreender essas práticas e seus agentes, tal qual sugere Silva (2008, 2007 e 2010) e Lima (2007) em suas breves notas que abrem um campo imenso para minha intenção de pesquisa, é um pouco do que fiz até aqui.

Portanto, os dados apresentados na tabela são de certo modo gerais, do ponto de vista do que o autor supracitado considera como as formas contínuas e lineares de se olhar para as intervenções de outros países e classificá-las, homogeneamente e acriticamente, como cooperações. O que considero importante, nesse processo de descrição detalhada de meu objeto de pesquisa é deixar clara que a informação reproduzida pelo governo timorense, e por mim adaptada na forma de quadro, não está atrelada ao fato da ausência de atuação de outros países no processo de reconstrução de Timor-Leste.

A ONU, por exemplo, atua por lá desde a virada para a restauração da independência. Essa organização conta com a participação de aproximadamente cento e noventa países<sup>25</sup>, sendo mais de quarenta europeus e, nos dados pesquisados sobre cooperações, apenas três são mencionados.

Dentro dos objetivos que incluem também uma reestruturação política e cultural, um dos desafios do Timor-Leste é fazer com que as

---

<sup>25</sup> Informação obtida na página eletrônica: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/paises-membros/> (Acesso em 24/04/2012)



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 foi formada no período da ocupação do Timor-Leste pela Indonésia e ainda falam o idioma indonésio predominantemente.

Nesse sentido, na tentativa de restabelecer a língua portuguesa como oficial, junto ao tétum, o Timor-Leste, através do Ministério da Educação, abriu espaço para um trabalho intensivo das cooperações portuguesa e brasileira. Desde então, a parceria desses dois países se centra na formação em língua portuguesa voltada para todos os níveis de ensino.

Pretendo definir melhor as linhas desse esboço, apresentando a seguir, ambos os países atuantes na cooperação em prol da reintrodução da língua portuguesa, que no escopo da ocidentalização, a primeira vista, apresentam vertentes de atuação muito próximas, embora suas cooperações se apóiem em condições de produção sócio, históricas e culturais bastante distintas.

### **2.2.1 A atuação de Portugal, “país pai”, nas tramas do discurso de adoção da língua portuguesa**

Há uma extensa gama de trabalhos publicados sobre a atuação de Portugal, enquanto país cooperante em Timor-Leste. Em uma rápida pesquisa bibliográfica no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal é possível ter contato com uma infinidade de materiais: capítulos de livros, dissertações, teses, artigos, dentre outros, nos mostram o quanto os laços históricos dos dois países refletiram em um vasto campo de pesquisas portuguesas, muito embora as mesmas ainda sejam, na sua maioria, perpetuadoras de condições desiguais entre os ambos os países.

Porém, como os objetivos desse trabalho se centram em um olhar mais direcionado às práticas brasileiras, serão apresentadas de maneira sucinta, as principais iniciativas portuguesas na área da educação, cuja a principal intenção, no escopo dessa tese é de nos auxiliar na compreensão de alguns campos de disputa que serão discutidos nos próximos capítulos.

Alguns documentos, registrados em páginas governamentais, trazem declarações oficiais que regem a participação portuguesa na política externa. Apesar de saber que os mesmos abordam objetivos

isentos dos aspectos comerciais e de liderança, que também podem ser motivadores dessas relações, apresentarei a seguir, alguns dos argumentos para a cooperação portuguesa em educação no cenário de reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste.

A Cooperação Portuguesa com Timor-Leste teve início no ano de 1999 e, de acordo com Programa Indicativo de Cooperação – PIC<sup>26</sup> – (PORTUGAL/IPAD, 2008), caracterizou-se, numa primeira fase (1999-2002), pela assistência humanitária de emergência, com objetivo de coordenar as ações relativas à elaboração e execução dos programas de apoio durante o período de transição de Timor-Leste.

O trabalho de Mesquita (2004) lança um olhar para a educação do país naquele nesse momento inicial. Assim, a autora relata que com a migração de grande parte da população indonésia, cerca de 95% dos quase 2.000 professores do ensino secundário abandonaram o país. Já no ensino primário não houve esse tipo prejuízo, pois 78% dos 6.600 eram de origem timorense, porém, as péssimas condições de trabalho, os baixos salários e, principalmente a dificuldade na nova língua foram determinantes para uma diminuição significativa no quadro desses profissionais.

A autora ainda destaca que diante dessa escassez, houve um recrutamento de estudantes universitários para lecionarem a nível secundário, e dessa forma, suprirem necessidades imediatas.

Todo esse contexto favoreceu a entrada de Portugal enquanto país cooperante na área da educação. Apesar de uma primeira tentativa de ida dos portugueses para trabalharem “com a principal finalidade de reciclar os conhecimentos dos professores timorenses ao nível do ensino básico” (*Ibidem*, p. 140), pouco tempo depois a estratégia de ação da cooperação esteve fortemente direcionada ao trabalho de aproximadamente 150 professores portugueses, selecionados sem muitos critérios em seu país de origem, para lecionarem o português como língua estrangeira aos estudantes do Ensino Pré-secundário e Secundário em todos os distritos do país.

Um importante marco apresentado pelos documentos portugueses foi a criação, no ano de 1992, do Instituto Camões (IC), tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência, herdeiro das principais competências dos institutos anteriores (existentes desde a década de 1920), porém, orientado para uma maior articulação com o Ministério

---

<sup>26</sup> O PIC é um documento de orientação estratégica que aborda os objetivos da Cooperação Portuguesa para cada setor e as principais ações a implementar.

dos Negócios Estrangeiros e com outros departamentos governamentais associados às relações externas, educação e cultura. Com o movimento de independência, sua presença foi notavelmente marcada em Timor-Leste a partir do ano de 2001, em que se uniu com a Universidade Nacional de Timor Leste para criar um Departamento de Português, que visava, entre outras coisas, formar os futuros quadros no país.

O IC tem por missão propor e executar a política de cooperação portuguesa e coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas que participam na execução daquela política. Para tal, assumiu a responsabilidade de articulação do ensino do português em países falantes da língua portuguesa, com intuito de promover o Português como língua de comunicação internacional, além do apoio às atividades culturais promovidas pelas comunidades portuguesas no estrangeiro e a concessão de bolsas.

Com a restauração da independência em 2002, Timor-Leste passou a receber um tratamento idêntico aos restantes países parceiros da Cooperação Portuguesa e a responsabilidade pela coordenação das ações de cooperação passou a ser do então Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP). No final de 2003, iniciaram-se as negociações com as autoridades timorenses com vista à elaboração PIC para o triénio 2004-2006, onde foram considerados como eixos prioritários a Educação (e a Reintrodução da Língua Portuguesa), a Capacitação Institucional e o Apoio ao Desenvolvimento Económico e Social, a partir do Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) de Timor-Leste. Ainda nesse momento foi criado, pelo Decreto Lei nº 5/2003, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), com objetivo de dar unidade, eficácia e racionalidade das novas orientações estratégicas da política externa portuguesa, no âmbito da cooperação, concentrando numa única estrutura organizativa a coordenação da ajuda pública ao desenvolvimento<sup>27</sup>.

Nesse triénio os professores portugueses passaram a atuar mais intensamente na formação de professores, já que nos anos anteriores o foco era a sua penetração nos variados distritos do país, com objetivos voltados à difusão da língua entre a juventude e à busca de territórios potenciais para falantes da língua. Os professores timorenses eram formados pelos cooperantes nas escolas, inicialmente, e depois nos centros de formação especializados tal qual o INFORDEPE. Outra

---

<sup>27</sup> As informações deste e dos dois parágrafos que o antecedem foram obtidas a partir da página eletrônica do Instituto Camões, em: <http://www.instituto-camoes.pt/> (Acesso em 10/03/2013)

estratégia adotada por Portugal se referia à formação de multiplicadores, onde os professores timorenses recebiam em torno de USD 60 mensais para ministrar um curso de língua portuguesa em nível de iniciação em todos os subdistritos do país (MESQUITA, 2004).

Essa autora ainda enfatiza que a grande virada da cooperação portuguesa na área da educação consistiu na criação de um bacharelato noturno, com oferta em centro de formação especializado, que garantia, até então, a formação contínua de professores nas mais diversas áreas científicas e em todos os níveis de ensino.

Com relação à formação inicial de professores, o trabalho de Pimentel (2006), que tem foco no ensino superior transnacional, no contexto da política de Cooperação Portuguesa, aborda que a presença portuguesa enquanto cooperante nesse nível de ensino teve seu início ainda na década de 1990, principalmente em atividades pontuais de apoio ao Timor-Leste, relacionadas ao acolhimento e integração de estudantes timorenses no período da ocupação indonésia. No entanto, apenas em 1999 foi oficializada a cooperação no ensino superior, com o planejamento de ações que incluíssem a atribuição de bolsas aos timorenses, a reciclagem e organização dos cursos, a criação de cursos e currículos em áreas específicas<sup>28</sup>, além da docência (com a passagem gradual aos professores timorenses). Diante das dificuldades de proficiência em língua portuguesa por parte dos professores e dos estudantes, a autora aponta que esse plano de ação perdurou até o ano de 2010.

Ainda em consulta a documentos oficiais do governo, abordo aqui o PIC para o triênio 2007-2010, que sugere como objetivos gerais das práticas de cooperação portuguesa em Timor o apoio à consolidação do quadro institucional timorense e, ainda, o apoio aos esforços nacionais no combate à pobreza.

Com relação ao cumprimento desses objetivos, merecem atenção especial: a consolidação da Língua Portuguesa nas mais diversas áreas, além da continuação do apoio ao desenvolvimento de um sistema judicial, bem como o apoio técnico-jurídico à administração pública. Quanto à educação, o indicativo aponta que “no que concerne à

---

<sup>28</sup> Dentre esses, cursos de licenciatura no Centro de Ciências da Educação, nas áreas das Línguas (Malaia, Inglesa e Portuguesa), Ciências Naturais (Biologia, Química e Física), Matemática e, em 2004/05, um curso de formação de professores do Ensino Pré-Primário e Primário.

redução duradoura dos níveis de pobreza, serão concebidos programas destinados às populações mais vulneráveis em domínios como a educação e o desenvolvimento rural e sócio-comunitário”. (PORTUGAL/IPAD, p. 11)

Em termos de distribuição setorial, e em consonância com o PDN de Timor-Leste, a participação Portuguesa tem se concentrado nas áreas de intervenção:

(i) Educação (e neste âmbito a Reintrodução da Língua Portuguesa), (ii) Capacitação Institucional [Governo e Sociedade Civil], (iii) Desenvolvimento Económico e Social, (iv) Água e Saneamento, e (v) Agricultura e Desenvolvimento Sócio-Comunitário. (PORTUGAL/IPAD, 2008, p. 23)

Ainda de acordo com dados do IPAD, em Timor-Leste, a Cooperação Portuguesa está primeiramente centrada na Formação de Professores dos ensinos Básico e Secundário com a participação de numerosos professores portugueses e timorenses que têm desenvolvido as suas atividades no âmbito do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa ao longo dos doze anos de restauração da independência e oficialização da língua portuguesa.

Os reforços do equipamento escolar para a Escola Portuguesa de Díli, além do apoio a implementação do Centro de Ensino a Distância de Díli (para a realização de cursos de formação direcionados para funcionários da Administração Pública timorense), são apontados nesse documento também como importantes contribuições da Cooperação Portuguesa.

O documento ainda indica a criação de diversos cursos de Língua Portuguesa, que têm sido ministrados para funcionários da Administração Pública e de outras instituições, assim como, a criação de bibliotecas, a distribuição de livros e a difusão de programas de rádio, como também atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de reintrodução.

Nos últimos anos Portugal se encontra envolvido com a reestruturação do Plano Curricular do Ensino Pré-Secundário e do Ensino Secundário Geral. Essa atuação tem ocorrido com vistas à implementação de estratégias diante aos desafios colocados pela primeira Lei de Bases da Educação (Lei nº 14/2008), documento do governo timorense que cria um quadro legal para tal reforma. Desde

então tem ocorrido uma intervenção direta, com a participação de universidades portuguesas, como Minho e Aveiro.

Tendo em vista as orientações da Lei de Bases da Educação, foi desenvolvido um extenso quadro legislativo para o sistema educativo com destaque para a Política Nacional de Educação de Timor-Leste (2007-2012) e o Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2015). Dentre as principais ações desse quadro se encontra a reforma curricular. Diante disso, a Universidade de Aveiro atua nomeadamente no que se relaciona à coordenação da criação do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, à construção dos programas das diversas disciplinas e, ainda, à elaboração dos respectivos manuais escolares para alunos e guias didáticos para professores. Já o currículo do 3º ciclo do Ensino Básico foi concebido, em 2009, pelo Ministério da Educação em colaboração com a Unicef e a Universidade do Minho (CARDOSO, 2012).

Além de formar quadros de professores para a implementação dessas reformas a partir do ano de 2012, essas instituições portuguesas de ensino superior também cooperam na reformulação do estatuto da universidade nacional do país (UNTL) e a atuam junto ao INFORDEPE, na formação inicial e requalificação de docentes através de cursos de formação continuada (de caráter emergencial). Dessa forma, o ano de 2012 foi escolhido para a consolidação do sistema e implementação das novas medidas, em cooperação com essas instituições portuguesas nesse âmbito:

Ao nível da formação de professores são apresentadas quatro iniciativas diferentes integradas no mesmo campo de ação. É o caso do curso de Bacharelato Intensivo, realizado no INFORDEPE, para dar formação nas áreas das Ciências Exatas, Ciências Sociais e Língua Portuguesa; do Curso Intensivo para Ingresso na Carreira Docente, para professores de todos os níveis de ensino, nas áreas da língua portuguesa, metodologia e ética profissional; da Formação de Formadores de Língua Portuguesa com o objetivo de trabalharem na formação de professores em diversos subdistritos; e a Formação de Formadores de Língua Tétum, curso em preparação. (RAMOS e TELES, 2013, p. 53)

Com relação à cooperação por parte de Portugal, os documentos e pesquisas consultados indicam uma presença constante da área da educação, dentre as metas a serem atingidas desde a virada para a independência em Timor-Leste.

A intenção em abordar alguns documentos, de maneira cronológica, foi a de trazer um panorama geral das ações de cooperação entre Portugal e Timor-Leste, com foco nas políticas educativas deliberadas a partir da oficialização da língua portuguesa. Todas essas abordagens estão aqui isentas de análises críticas, inclusive com relação às possíveis lacunas no uso da língua portuguesa e adaptação aos novos conteúdos, as quais objetivo abordar, em consonância com meus referenciais de análise, no quarto e quinto capítulos dessa tese.

Paralelamente a essa série de ações, sempre esteve o nosso país, Brasil, que, de maneira mais tímida tem se feito presente oficialmente na área da educação timorense há quase uma década. Explorarei algumas dessas ações a seguir.

### **2.2.2 Brasil, “país irmão”, nas tramas do discurso de adoção da língua portuguesa**

Diante do contexto de virada em Timor-Leste, no quesito língua, além da participação direta de Portugal, o Brasil também teve um papel muito importante. Antes de entendermos as principais ações nesse campo, vejo como fundamental uma explanação geral<sup>29</sup> da construção do panorama das políticas de cooperação entre o Brasil e Timor-Leste.

Logo após o término do período conturbado de domínio da Indonésia sobre Timor-Leste, em 1999, o Governo Brasileiro, através da ABC, esteve presente com o intuito de apoiar o esforço internacional de reconstrução da mais jovem nação asiática.

Esse estudo do panorama foi crucial para que sua primeira missão fosse realizada no ano seguinte, em 2000, com o objetivo de identificar as áreas nas quais o governo brasileiro estivesse habilitado a cooperar no esforço de reestruturação do país. Foram definidas, naquela

---

<sup>29</sup> Para explanação geral do quadro de cooperação entre Brasil e Timor-Leste, a principal referência consultada foi a página eletrônica da Agência Brasileira de Cooperação, no endereço eletrônico:

<http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/TimorLeste>

(Acesso em 27/06/2012)

ocasião, as áreas da educação, agricultura e formação profissional, como prioritárias à cooperação técnica brasileira. Nesse mesmo ano, o governo brasileiro assinou o Protocolo de Cooperação Técnica entre o Governo do Brasil e a Administração Transitória das Nações Unidas que permitiria a implementação de projetos de cooperação técnica em Timor-Leste.

Logo após a aprovação da Constituição de 2002, houve principalmente o auxílio de nosso país, através das forças armadas. Porém, nesse contexto de oficialização da língua portuguesa, de maneira tímida, e paralela a esse auxílio, também ocorreram programas planejados e estruturados dentro de uma política de atuação e expansão internacional, com esforço principal centrado na formação em língua portuguesa.

De acordo com a página eletrônica da ABC, o primeiro projeto iniciado em solo timorense se deu na área da educação, com a implementação do Centro de Promoção Social, Formação Profissional e Desenvolvimento Empresarial, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), atualmente chamado de Centro de Formação Profissional Brasil – Timor-Leste. Seu principal objetivo de implementação se centrava na formação de mão-de-obra timorense para a reconstrução de vários setores do país, com cursos concentrados nas áreas de construção civil, marcenaria, costura industrial, hidráulica, eletricidade, panificação e informática. A própria escola foi instalada em ruínas de uma escola que foi alvo de bombardeios na época da ocupação indonésia e sua reconstrução contou com o trabalho efetivo de seus estudantes.

Um outro passo inicial e de suma importância para a cooperação brasileira em educação se concretizou em 2003 com a ida de um primeiro grupo de Especialistas Brasileiros em Educação ao Timor-Leste, para realização de um levantamento e a elaboração de proposições relacionadas as questões legais que envolviam a formação de professores e o currículo nacional de Timor (BORMANN e SILVEIRA, 2007).

De acordo com essas informações, a cooperação brasileira em Timor-Leste completa dez anos. Dentre os projetos mais importantes, a ABC destaca o Centro de Formação Profissional mencionado, o Projeto de Apoio ao Setor da Justiça de Timor-Leste, por meio do qual profissionais brasileiros capacitam defensores em exercício, além de procuradores e juizes timorenses desde 2005, assim como os projetos na área de educação, que direcionados à formação inicial e continuada de



professores, em caráter emergencial, das escolas primárias e apoiaram a estruturação curricular das Escolas Agrotécnicas de Timor-Leste.

O escopo da cooperação técnica brasileira é composto por trinta e dois projetos, sendo doze em execução, dezessete em prospecção e negociação e quatro concluídos em 2011. Esses se dividem em diferentes áreas temáticas, totalizando dez, a saber: formação profissional e mercado de Trabalho, Justiça, Segurança Nacional, Cultura e patrimônio nacional, Agricultura, Educação, Governança e apoio institucional, Esporte, Meio ambiente e Saúde (BRASIL/ABC, 2013).

Em consonância com dados da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), a educação é a principal área na cooperação Brasil-Timor-Leste, consumindo 22% de todos os recursos brasileiros enviados. Nesse cenário, desde os acordos de cooperação, assinados em 2002, e seus respectivos ajustes em anos posteriores, as atividades do Brasil em Timor-Leste giram em torno do ensino da língua portuguesa de maneira abrangente, o que inclui as iniciativas de alguns projetos aqui apresentados, inclusive no quadro A4 (apêndice A), referente às ações brasileiras.

Mesmo que de maneira muito incipiente, desde os primeiros anos de inserção da língua portuguesa nas escolas timorenses, o Brasil propôs 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, bem como o ensino da língua portuguesa aos militares timorenses, em ambos os casos, com o auxílio de músicas populares brasileiras.

De acordo com Brito e Bastos (2007), o principal destes projetos, denominado “Universidades em Timor-Leste” foi fruto de uma ação conveniada entre três universidades brasileiras: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), apoiadas em Timor-Leste pelo Instituto Nacional de Linguística (INL) e pela universidade nacional (UNTL). Este projeto teve seus aportes em pesquisas e análises sociolinguísticas, desenvolvidas desde o ano de 2001 pela linguista brasileira Regina Pires de Brito e o timorense Benjamim Corte-Real, reitor da UNTL por alguns anos. Trabalhou junto a esses pesquisadores o professor brasileiro Benjamin Abdala Junior (USP), tendo como objetivo principal o trabalho com o ensino de língua portuguesa por meio de novas formas.

Sua implementação se deu em 2004, com a participação de aproximadamente vinte estudantes universitários brasileiros, de diversas áreas, mas predominantemente de Letras e Comunicação, que foram àquele país ensinar a língua portuguesa através de canções e textos literários brasileiros. Participaram oficialmente, da implantação ao fim do projeto, quase seiscentos timorenses, de faixas etárias variadas. Em sua idealização, o público alvo era composto por jovens entre doze e vinte e cinco anos, que apresentassem maior resistência ao aprendizado do português e que ainda não tivessem sido contemplados por nenhum projeto de cooperação internacional. Porém, foi detectado por parte de Timor-Leste, quando da leitura anterior à implementação do projeto, a necessidade de atendimento a outras parcelas da população. Assim, os estudantes brasileiros atuaram junto aos estudantes de uma escola de Educação Primária, aos integrantes das Forças de Defesa de Timor-Leste, aos funcionários do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, à Organização da Juventude e dos Estudantes de Timor-Leste e, ainda, aos docentes da Faculdade de Letras e Educação da UNTL.

No escopo das ações de cooperação em educação se encontra também a Educação de Jovens e Adultos, principalmente porque o contexto de oficialização da língua portuguesa veio acompanhado de um problema sócio educativo frequente – as altas taxas de analfabetismo. O trabalho de Gonzaga (2011) traz um panorama das principais iniciativas tomadas pelo Brasil nessa área, em que a redução do analfabetismo foi uma das prioridades estabelecidas pelo governo timorense. Para esse autor, antes mesmo da realização do I Congresso Nacional de Educação em Timor-Leste, o setor Não-Formal já desenvolvia programas de educação de adultos em parceria com o Brasil, particularmente a Alfabetização Solidária e Telecurso 2000.

Esses programas, em especial, contaram com a parceria da ABC, através do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, para a abertura de onze salas de aula, na Capital Díli e arredores. Porém, em meados de 2003 ocorreu sua interrupção, devido à redução de frequência dos alfabetizandos, o que refletia a falta de domínio da língua portuguesa, além da descontextualização dos programas com relação aos aspectos geográficos e sócio culturais de Timor. Para os programas de alfabetização tivessem continuidade se fez necessário o desenvolvimento de materiais didáticos próprios, construídos para melhor tratar a realidade do país.

Ainda de acordo com Gonzaga (2011), como uma das prioridades dos governos envolvidos nas cooperações para a educação,

dentre eles o Brasil, além da assistência internacional, era a erradicação do analfabetismo absoluto, o MEC, no ano de 2005/2006 firmou um acordo entre o Governo de Timor-Leste e Governo de Cuba para o cumprimento da estratégia política educacional, discutida desde o I Congresso Nacional de Educação, em 2003. Nesse sentido, foi criado em Timor-Leste o Programa “Sim eu Posso”, um curso intensivo de alfabetização para pessoas adultas, com duração de aproximadamente três meses, em Português, transmitido por meio de audiovisual (TV, DVD e mídias).

Além das iniciativas gerais na área de ensino da língua portuguesa, da educação profissional e de adultos, que assumiram grande importância no contexto de reconstrução de Timor-Leste, há ainda algumas outras iniciativas relacionadas à formação de quadros profissionais, a serem destacadas.

Para Barbosa-da-Silva (2012), em nosso país, a forma mais antiga de cooperação fornecida a outros países é a concessão de bolsas de estudo para estrangeiros estudarem no Brasil, com início em 1917 a partir da vinda de estudantes latino-americanos. Atualmente, essa forma de cooperação se divide em dois programas principais: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). O PEC-G foi criado em 1964 e visa fornecer vagas, bolsas de estudo e passagens áreas a estudantes de países em desenvolvimento para cursos de graduação. O PEC-PG foi criado em 1981, um pouco mais tarde, mas tem propósito semelhante, porém voltado ao atendimento de estudantes de cursos de mestrado e doutorado. Essa forma de cooperação entre Brasil e Timor-Leste tem se intensificado nos últimos anos, principalmente a partir da expansão da Rede Brasileira de Ensino no Exterior.

São notáveis alguns momentos para a intensificação das formas de cooperação que envolvem intercâmbios acadêmicos entre brasileiros e timorenses, não necessariamente vinculadas à concessão de bolsas por parte de nosso país. Nesse sentido, merecem destaque especial o Convênio de Intercâmbio Acadêmico e Científico firmado entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste, no anos de 2008, a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no ano de 2010, e o Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre o Brasil e o Timor-Leste, com designação de responsabilidades de execução e acadêmica para a CAPES e a UFSC, respectivamente, no ano de 2011.

De acordo com a Agência de Notícias da UFPB<sup>30</sup> Convênio de Intercâmbio Acadêmico e Científico firmado entre a UFPB e o Ministério da Educação da República Democrática do Timor-Leste, consiste em um intercâmbio acadêmico e científico estabelecido através da parceria entre Brasil e o Timor-Leste, visando à implantação e desenvolvimento de um programa de cooperação mútua que envolva estudantes, professores e investigadores das instituições de ensino superior timorense, sob a tutela do Ministério da Educação do Timor-Leste e da UFPB nos níveis de graduação, pós-graduação e atividades de investigação científica. Foi assinado para um intervalo de cinco anos, podendo ser revisto ou modificado durante o período de vigência desde que haja acordo entre as partes participar do convênio estudantes matriculados nos cursos de graduação, pós-graduação e outros cursos oficiais oferecidos pelas instituições de ensino superiores em questão. Dentre suas ações houve ainda a doação de livros e materiais didáticos, adotados principalmente nos cursos de formação de professores para as séries iniciais daquele país.

Já a UNILAB é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi criada durante o governo Lula, pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. Tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional<sup>31</sup>.

Com relação aos Ajustes Complementares dos acordos de Cooperação Educacional e Técnica de 2002, assinados nos anos de 2008, 2009 e 2011, embora todos tenham atuado na ampliação dos contatos entre estudantes timorenses e brasileiros, merece atenção especial esse último ajuste (BRASIL, 2011), que passou a designar a CAPES como responsável pela execução das atividades decorrentes do ajuste e a UFSC como coordenadora acadêmica dessas atividades. Apesar de voltada para a atuação de bolsistas brasileiros enquanto cooperantes em solo timorense, nessa iniciativa, já é reconhecido um aumento na

---

<sup>30</sup> Endereço eletrônico: [http://www.agencia.ufpb.br/ver.php?pk\\_noticia=6751](http://www.agencia.ufpb.br/ver.php?pk_noticia=6751)

<sup>31</sup> Informações obtidas da página eletrônica da universidade: <http://www.unilab.edu.br/unilab-institucional/> (Acesso em 16/03/2013)

participação dos estudantes timorenses, a partir dos contatos estabelecidos e abertura que a própria UFSC tem proporcionado para os intercâmbios, principalmente com a recepção dos estudantes timorenses em cursos de graduação e pós graduação da UFSC.

Embora não seja uma iniciativa diretamente vinculada à oficialização da língua portuguesa, a ABC destaca a implementação do Programa Nacional das Cantinas Escolares ou de Alimentação Escolar em Timor-Leste, assim como já o vem fazendo em outras cooperações voltadas aos países africanos. Essa iniciativa visa um melhor aproveitamento nutricional de acordo com as realidades locais, além da produção de alimentos junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/Brasil), tendo em vista a prevenção da desnutrição, de doenças crônicas e a redução da evasão escolar.

De acordo com Barbosa-da-Silva (2012), em Timor-Leste, a situação educacional precária não é muito diferente dos países africanos. Lá, o Ministério da Educação do Brasil já formou cerca de 180 professores, envolvendo mais de 60 escolas e três mil alunos. Além disso, ao longo dos anos de cooperação alguns livros foram adaptados com os conhecimentos locais para o ensino médio e contextualizados para a realidade timorense, tal qual ocorreu com a adaptação do Telecurso muito utilizado na Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de todas as iniciativas, que incluem um trabalho com a língua portuguesa em variados níveis de ensino, a formação de professores é, talvez, a principal área de atuação da cooperação brasileira na educação. Um critério que aponta para essa considerável importância se encontra nos Ajustes Complementares ao Acordo de Cooperação Educacional, ao longo dos dez anos em que o Brasil exerce funções nesse âmbito, todos eles voltados para a estruturação do meu objeto de pesquisa, que analisarei nos próximos capítulos: o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP)<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Em 2008 o ajuste complementar teve como objeto a implementação do PQLP, que passou a ser denominado como programa, no momento constituído por quatro subprogramas de formação de professores, distribuídos por diferentes áreas e níveis de ensino.

Em 2009 o ajuste complementar objetivou a implementação da segunda etapa do Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária (PROFEP) e o apoio a estruturação de equipe capacitada para trabalhar a formação de professores do nível secundário na modalidade a distância, junto ao antigo INFORDEPE, naquele momento denominado de Centro Nacional de

---

Formação Profissional Contínua.

Já em 2011 o PQLP passou a intensificar suas atividades na formação inicial e continuada de docentes, no fomento ao ensino da língua portuguesa e no apoio ao ensino superior, com responsabilidades de execução e acadêmicas divididas entre outras e novas instituições.

### CAPÍTULO 3 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA: A LÍNGUA, AS RELAÇÕES E O PODER

[...] *“a língua, tendo sua ordem própria, ainda que capaz de falha, está investida de um poder nos processos de subjetivação que darão forma aos modos de significar.”*

Eni Orlandi, 2009.

Neste capítulo trarei alguns subsídios para problematizar a questão da formação de professores de Ciências em uma língua não materna e em programas de cooperação internacional, tal qual o PQLP. Para isso, levarei em conta as condições amplas e estritas de produção e funcionamento dos discursos relacionados a esse programa. Dentre as condições de produção amplas, darei ênfase, principalmente, à globalização e alguns de seus efeitos, inclusive suas relações na formação de professores de Ciências, que muitos autores denominam como neocolonialismo ou colonialidade do poder (MIGNOLO, 2003; CASTRO-GÓMEZ, 2005 e QUIJANO, 2000, 2010).

Já com relação às condições de produção estritas, abordarei algumas ações pedagógicas no PQLP entre os anos de 2007 e 2012. Para isso, partirei da delimitação de meu *corpus* de análise, constituído por entrevistas realizadas com a Embaixada Brasileira, Governo Timorense-INFORDEPE, professores brasileiros e professores timorenses, além de registros em meu diário de bordo, construído durante o período que estive em Timor-Leste como professora do PQLP.

Ao olhar para o campo da educação e da formação de professores, esse movimento entre condições de produção amplas e estritas parece assumir uma importância ainda maior, pois outros efeitos são emergentes, e não localizados, exclusivamente, em uma ou outra condição de produção, como, por exemplo: a educação assistencialista (FREIRE, 1985), os sentidos de uma educação emergencial e a transnacionalização da educação e do currículo<sup>33</sup> (ORTIZ, 1996; DALE, 2004; SOUZA e ALVES, 2008).

Na tentativa de compreensão desses efeitos, buscarei um aprofundamento teórico, a partir dos trabalhos de Pêcheux (2012),

---

<sup>33</sup> Nesta pesquisa enfatizo a transnacionalização da educação e do currículo não apenas pelo caráter que possuem por serem produzidas em programas transnacionais, tal qual o PQLP, mas na perspectiva de uma reprodução, muitas vezes descontextualizada e nada relacionada às realidades em que é trabalhada ou desenvolvida.

Orlandi (2007) e Foucault (1996, 2011), que esteja voltado ao entendimento das formas pelas quais algumas implicações da globalização podem ampliar os silenciamentos. A compreensão desses constituirá um dos aportes de minhas análises com relação aos efeitos de sentidos das ações de formação de professores em contextos como o do PQLP.

### **3.1 Condições de Produção Amplas**

#### **3.1.1 A distinção em um amplo contexto: globalização e colonialidade**

Em continuidade ao panorama apresentado no capítulo anterior, inicio esta seção com a pretensão de criar uma trama teórica, sócio-histórica, que facilite a compreensão da política educacional que têm delineado o contexto de Timor-Leste e, conseqüentemente, a formação de professores de Ciências em uma língua não materna em tal país. Para isso, decidi partir das condições de produção amplas, determinantes dos efeitos de sentidos presentes nos interdiscursos e nas memórias discursivas dos sujeitos envolvidos no PQLP.

Os sentidos que me refiro, na perspectiva discursiva 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).

Esses sentidos se repetem, são ditos aqui e ali e constituem uma rede que Pêcheux (2006) denomina como interdiscurso. Para o autor, esse rege a argumentação, pois sustenta cada tomada de palavra, através de algo que já foi dito e torna disponível os dizeres dos sujeitos.

Relacionado ao conceito anterior, se encontra a memória discursiva que, para Charaudeau e Maingueneau (2008) é algo que está relacionado ao discurso de maneira constitutiva e denota o aumento progressivo dos saberes compartilhados pelos interlocutores (através do interdiscurso) no decorrer de uma troca.

Portanto, o conceito de “condição de produção” é, para a Análise de Discurso, um dos mais importantes para a compreensão da produção dos sentidos e, logo, dos discursos. Não se trata apenas de uma descrição do contexto imediato, estrito, nas circunstâncias da enunciação, envolvendo os sujeitos e a situação. Mas, para além, nas



condições de produção dos discursos, há a pretensão de inclusão de outros contextos, mais amplos, como o sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2008). Partindo desse pressuposto, a história é extremamente importante para entendermos essas condições.

Para Charaudeau e Maingueneau (2004) essa noção do discurso substitui a vaga noção de “circunstâncias” onde os discursos são produzidos, ou seja, essas autoras explicitam que se trata de entender, em contextos específicos, o que condiciona o discurso.

Além das condições de produção amplas, a AD também trabalha com a noção de condições de produção estritas, que se referem, em sentido estrito, às circunstâncias da enunciação, ao contexto imediato.

Conforme já explicitarei, ao longo deste capítulo trabalharei com a relação entre os sujeitos interlocutores e as situações, em um movimento que envolverá a análise de condições de produção tanto de um contexto amplo, quanto de um imediato.

Entretanto, antes mesmo de iniciar minhas análises com relação às práticas da cooperação brasileira entre os anos de 2007 e 2012, contexto imediato nesta pesquisa, aponto como crucial um mergulho nos fatores relacionados ao contexto histórico e social no qual se instaurou o PQLP, ou seja, às condições de produção dos discursos em um sentido amplo, acerca dos condicionantes da necessidade da cooperação brasileira (e do trabalho dos cooperantes) em Timor-Leste.

Essas questões são aqui tratadas como reflexos de um processo mais amplo, que parte do que alguns autores conceituam como globalização (e alguns de seus efeitos), tais como a transnacionalização, a educação assistencialista e o neocolonialismo, através da colonialidade do poder. Porém, antes de tratar da presença desses efeitos nas situações específicas das ações de formação de professores de Ciências, timorenses e brasileiros, considero essencial clarear um pouco dos sentidos relacionados ao processo amplo de globalização e da noção de colonialidade do poder, primeiro efeito emergente desse processo, a partir do enfoque de autores que se debruçam a estudá-los.

De acordo com Santos (2004, p. 23) “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Esse processo, segundo o autor, tem sua base em fatores como a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais valia globalizada.

Apesar de reconhecer que o processo de globalização é bastante anterior a essa descrição e que é também um campo fértil de experiências, meu foco aqui se centra na questão da técnica como “necessidade universal a qual todos os recantos do planeta acabam se rendendo sem buscar entendê-la” (*Ibidem*, p. 45).

Assim, esse ponto me parece ser o que mais merece destaque nesse processo, ao qual os diferentes fragmentos do nosso mundo globalizado se veem imersos, se tornando o eixo central em relação aos demais fatores supracitados. Traçando um salto considerável entre as causas e consequências do processo de globalização, pensar a universalização da técnica, nesse caso voltada às práticas pedagógicas em Ciências Naturais, parece ser um caminho frutífero para o entendimento de alguns dos efeitos da pretensão de um mundo global.

Para Mignolo (2003), a globalização sustenta as heranças e legados coloniais, e é nela que se encontram as diferenças coloniais. Como justificativa para tal afirmação, ele tece um interessante panorama temporal da globalização e traz duas formas complementares de construção/consolidação desse processo: uma como referência ao meio século passado e outra, anterior, como referência aos últimos quinhentos anos do sistema mundial moderno. Nesse sentido, esse autor distingue quatro momentos coexistentes: Cristandade, Missão Civilizadora, Desenvolvimento e Mercado Global, cada qual correspondente ao projeto global específico, que inaugura diferentes histórias locais.

Nessa linha de pensamento, “as diferenças coloniais significam a classificação do planeta no imaginário colonial/moderno, praticada pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores” (MIGNOLO, 2003, p.36).

Portanto, na tentativa de explicar uma série de complexos fenômenos sociais e históricos, oriundos dos processos de colonização, o autor supracitado 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, 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 numa metáfora para descrever esta colonialidade, na perspectiva da subalternidade.

Para descreverem a colonialidade do poder, Quijano (2000) e Castro-Gómez (2005), paramentados pelo pensamento de Mignolo,

analisam seu âmbito, mais local, e fazem referência à maneira como a dominação espanhola tentou eliminar as muitas formas de conhecer, próprias dos nativos da América do Sul. Embora reconheça que, enquanto brasileiros, vivemos nossas peculiaridades de colonização, e mais, que existem infinitas particularidades de um novo processo que se instala em contexto timorense, não descarto as possibilidades de conexões entre o pensamento desses autores e as análises que intentarei tecer ainda neste capítulo, relativos às ações de formação de professores de Ciências inerentes ao PQLP.

Nesse sentido, os autores supracitados denominam a colonialidade do poder a partir de três características principais. A primeira, a mais geral de todas, é a dominação por meios não exclusivamente coercitivos, pois, na ascensão desse processo, não se tratou de se reprimir apenas fisicamente os dominados, mas de conseguir que naturalizassem o imaginário cultural europeu como forma única de relacionamento com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade.

A segunda característica se assenta na eliminação das muitas formas de conhecer, próprias dos nativos da América do Sul, e sua substituição por outras novas formas, que serviram aos propósitos civilizadores do regime colonial. Dessa maneira, surge, na percepção desses autores, uma violência epistêmica com relação às outras formas de produção de conhecimentos, símbolos e modos de significação, a partir de uma europeização cultural que se tornou aspiração, sedução e suposto caminho de acesso ao poder.

Já a terceira característica se associa, de maneira geral, e errônea, com a segunda: a suposta geração de conhecimentos que elevam em si uma pretensão de objetividade, cientificidade e universalidade. É nesse sentido que tentarei pensar a formação de professores em Timor-Leste, reconhecendo e buscando tecer relações entre a colonialidade do poder e a existência de possibilidades de sentidos sobre ciência que circulam nas práticas e ações de formação de professores.

Ainda no que concerne à associação desses conceitos ao meu universo de pesquisa, é importante se ter em conta que as relações dessa dominação não se dão 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 nessas relações, ao incorporar traços de um

país independente e, por uma série de razões já citadas<sup>34</sup>, com suas elites no apoio da aproximação entre países, objetivando a manutenção de um *status* que legitima as distintas formas de poder.

Na discussão da noção eurocêntrica, quase que intrínseca à colonialidade do poder, Castro-Gómez (2005) adverte que embora as teorias pós-coloniais tenham denunciado como o eurocentrismo permeia grande parte das representações do “outro” e marca os paradigmas das Ciências Humanas do século XIX, não é de agora que a crítica a esse pensar eurocêntrico já não se faz suficiente para elaborar uma teoria crítica do capitalismo. Assim, afirma que, nas condições atuais de globalização, o modo de produção capitalista tem sido destacado de suas origens europeias, de modo que a narrativa europeia já não é suficiente para denunciar as exclusões locais em termos de gênero, raça e produção imaginária. E é nesse entorno que se assentam as críticas da teoria pós-colonialista.

Desta maneira, uma despreziosa aproximação, independentemente do continente ao qual o país “colonizador” faz parte, 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 e ALVES, 2008).

Situo essa discussão como peça fundamental nesta pesquisa, principalmente por saber que a mesma tem em vista o âmbito em que se efetivam as práticas e ações de formação de professores de Ciências timorenses e brasileiros, além de outras ações como a produção de materiais didáticos, e, principalmente, por defender uma concepção de ciência e tecnologia, menos estática e mais problematizadora, que dialogue com a realidade local.

### **3.1.2 Formar professores de Ciências em um contexto global**

Discutir as práticas e ações de formação de professores de Ciências, em minha percepção, é apenas uma das vertentes de uma discussão muito maior, situada nas possíveis concepções de ciência mundialmente aceitas. Os sentidos que circulam acerca desse tema são os mais diversos, o que define o caráter polissêmico no qual a ciência é tratada. Porém, conforme já destaquei em momento anterior, há predomínio de uma noção ocidental, em alguns casos extremamente

---

<sup>34</sup> Principalmente no capítulo 2 desta pesquisa.

européizada, que tem se configurado como campo de sentidos dominantes.

Sousa Santos (2010) localiza esses sentidos em um pensamento abissal, em que todas as outras formas de pensamento não-ocidentais são vistas como marginalizadas ou suprimidas, na disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade. A visibilidade da verdade científica se assenta, nessa perspectiva, na invisibilidade de outras formas de conhecimento que não se encaixam nessa forma de conhecer (ocidental).

Em consonância ao que já apresentei como característica discursiva da colonialidade do poder, Orlandi (2009) aponta que no discurso da ciência há essencialmente a necessidade de unidade, sob determinação do biologismo e do experimentalismo.

Nesse caminho, é bastante interessante a discussão trazida pela autora, ao analisar a institucionalização do conhecimento e, para tal, toma como exemplo a tradução de textos científicos e os processos de legitimação e validação, quando pensamos qual a língua da ciência e não pensamos que existem línguas, no plural. Mas, o que ocorre é que uma língua predomina na comunicação do conhecimento científico: a inglesa. “Nas relações de sentidos, na reflexividade entre textos, são nossos textos que têm de se encontrar filiações em cientistas de outras línguas, de preferência em inglês” (ORLANDI, 2009, p. 183).

Destacar essas diferenças parece ser, em si, uma escolha que faz do processo de produção científica e, conseqüentemente, de socialização do conhecimento científico (no que concerne à comunicação entre os pares), um processo que deve ser pensado de um ponto de vista de produção social e, portanto, livre das suas supostas neutralidades. Desse modo, intentarei contextualizar as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) nas práticas e ações de formação de professores de Ciências no PQLP, no sentido de buscar um olhar mais reflexivo para as complexas interações, e os conhecimentos produzidos, entre os âmbitos da ciência, da tecnologia e da sociedade não somente na, como também da América Latina.

Ciente da necessidade em definir de que ciência estou tratando nas discussões acerca dos conhecimentos científicos inerentes ao interdiscurso do PQLP, de acordo como Linsingen (2007), destaco como fundamental uma leitura dos modos como a C&T se constituem socialmente, além “de que modo as presumidas assunções de neutralidade da ciência e de autonomia da tecnologia influenciam os currículos e a formação dos diferentes atores” (*Ibidem*, p.2 ).

Ainda acerca do processo de produção e circulação do conhecimento científico, com aportes no Pensamento Latino-americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS), Kreimer (2009) destaca que a ciência é fundamentalmente uma prática social, pois envolve indivíduos, cultura e linguagem. Assim, enquanto fabricação social, esse viés do que é ciência deixa de lado a mera observação, investigação e análise, para tentar encontrar as raízes do que em seguida será apresentado como verdade para o resto da sociedade a partir do “fazer ciência”.

É através dessa abordagem que o autor sustenta a não separação importante entre CTS, pois ciência e tecnologia são, em si, reconhecidos processos sociais. Portanto, considera que não é possível imaginar o mundo sem ciência, visto que todos os cidadãos desfrutam, de alguma forma, da mesma. Além disso, aponta para a importância de se haver a atenção e a investigação sobre as intenções da pesquisa. É preciso saber quem decide e financia e o que está sendo investigado.

É nessa problematização das intenções, e consequentemente da ciência enquanto processo social, onde se assenta minha crítica, que devido aos esquecimentos, em especial o esquecimento de número um da AD<sup>35</sup>, nem sempre temos acesso. Acima de tudo, ao problematizar a ciência veiculada como universal e sua consequente construção de conhecimento, me preocupo com seu âmbito de abordagem, como o mesmo será tratado, apresentado e quais de seus sentidos serão aceitos em um programa de formação de professores, tal qual o PQLP.

Nesse sentido, a abordagem de Carter (2004), que leva em consideração a perspectiva histórica do próprio conhecimento que será trabalhado e dos sujeitos, se faz bastante coerente para as futuras análises dos conhecimentos científicos circulantes, e predominantes, na formação de professores de Ciências via PQLP. Essa autora faz uso da teoria pós-colonial para pensar de uma forma diferente, sobre os aspectos da diversidade cultural na educação científica. Ela sugere que análises pós-coloniais são importantes, pois nos fazem pensar nas condições materiais e culturais nas quais a Educação em Ciências é produzida, circulada, interpretada e divulgada. Assim, ela aponta que a escassez deste tipo trabalho na área da Educação em Ciências (em

---

<sup>35</sup> O esquecimento de número um é também chamado de esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e reside no modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes (ORLANDI, 2003).

termos de novos discursos e metodologias) deve ser abordada para que a mesma possa se envolver em diálogos sobre questões-chave que são intelectualmente urgentes, e que a fazem avançar enquanto disciplina.

Em algumas análises (preliminares) do meu *corpus* de pesquisa que serão discutidas na próximas seções (entrevistas, observações *in loco*), percebi a ausência de questionamentos que envolvessem uma maior reflexão acerca do trabalho desenvolvido.

Pensando no enfoque dado ao conhecimento científico escolar, um dos problemas bastante apontados em relatórios de avaliadores do PQLP, reside no fato de grande parte dos cooperantes brasileiros ter se deslocado ao Timor-Leste com uma formação aquém da necessidade que exigia a situação. Conforme análises anteriores (PEREIRA e CASSIANI, 2011), até o ano de 2010, a exigência era somente a licenciatura, como se para o trabalho com formação de professores fosse necessária apenas a prática pedagógica (ainda que em nível médio) de, no mínimo, três anos.

Além disso, muitas vezes, a formação inicial dos professores brasileiros, na década passada, ocorria na maioria dos cursos de licenciatura em Ciências Naturais nos moldes 3+1<sup>36</sup>, 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 e/ou reprodução de conteúdos de física, química e biologia.

Para problematizar essas questões, privilegio 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 Anastasious (2005) defendem que experiências desse tipo influenciam em muito a maneira de atuação dos professores do ensino superior. 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

---

<sup>36</sup> Essa expressão 3+1 é procedente de uma organização curricular em que, além das disciplinas da formação na área do bacharelado existe também uma continuidade de formação na área da licenciatura, na qual são trabalhadas disciplinas pedagógicas. Dessa forma, o modelo se baseia em três anos de disciplinas voltadas ao bacharelado e um ano de disciplinas voltadas a licenciatura.

conhecimento científico neutro e verdadeiro, cabendo ao sujeito aprendê-lo com a maior objetividade possível.

Embora discutam modelos de formação de professores ocidentais, o que antagonicamente intento desconstruir mediante as peculiaridades do contexto timorense, as colocações destas autoras constituem um campo fértil a se pensar nas práticas e ações dos professores do PQLP. Assim, ao problematizar que tipo de conhecimentos científicos (e como) são mais circulantes nessas práticas, busco 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 brasileiros.

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 já aqui comentada 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 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 e do currículo, que, ao



desconsiderar a voz dos povos a que se destina, pode vir a se constituir neocolonial ou subalterna.

### **3.2 Condições de Produção Estritas**

#### **3.2.1 Uma breve descrição histórica do PQLP**

Apesar da já referida presença de brasileiros, especialistas em educação e estudantes universitários, na cooperação educacional em Timor-Leste, oficialmente, a atuação da cooperação brasileira em educação, através da seleção de bolsistas para atuarem enquanto cooperantes em diversas áreas do conhecimento, teve seu início em 2005. O objetivo principal, em consonância com o Acordo de Cooperação Educacional assinado em 2002, era o de ajudar os timorenses em seus esforços 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 teve início a parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que nesse momento já se configurava uma autarquia em relação ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, assim, foi criado o PQLP.

Este programa, ainda na qualidade de projeto, foi iniciado, ainda naquele ano de 2005, com a ida de vinte e cinco 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 em que cada grupo de bolsistas estava envolvido (Embaixada Brasileira em Timor-Leste, 2008).

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 cumpridos, foram: 1) atuação no bacharelato de emergência<sup>37</sup>, uma espécie de licenciatura curta para os professores do Ensino Pré-secundário e 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

---

<sup>37</sup> Até 2010, ano anterior ao terceiro Ajuste no Acordo de Cooperação, ainda existiam os bacharelatos de emergência.

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.

Os subprogramas que começaram a ser desenvolvidos nesta parceria, dentro dos objetivos supracitados, foram 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).

Atualmente esses subprogramas não existem mais, apesar de algumas ações relacionadas aos mesmos permanecerem no âmbito geral do PQLP. Entretanto, as análises desta pesquisa se concentram naqueles/as professores/as participantes do Subprograma de Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária (PROCAPES), tanto os/as brasileiros/as, quanto timorenses. De acordo com Spagnolo (2011), nos anos em que prevaleceu, esse subprojeto sempre foi o principal, englobando o maior número de professores/as da cooperação brasileira.

A base legal do PQLP atualmente se encontra na reafirmação do Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Democrática do Timor-Leste, de 02 de março de 2011. Assim, a CAPES seleciona e envia professores brasileiros das diferentes áreas do conhecimento para trabalharem em programas de formação de professores que dão suporte à reintrodução da língua portuguesa naquele país.

Com esse ajuste supracitado, o PQLP reafirmou também a coordenação acadêmica<sup>38</sup> da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como parceira e responsável pelo processo educacional até 31 de dezembro de 2014. À UFSC foi designada esta função desde 2009, através da atuação de dois de seus programas de pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica).

Essa nova fase do convênio passou a incluir novidades, principalmente em relação ao Instituto de Formação de Professores (INFORDEPE) que, apesar de ainda possuir muitas defasagens em

---

<sup>38</sup> (Portaria CAPES nº 117, de 15 de setembro de 2009).

termos de condições físicas e recursos humanos, passou a ser considerado como um instituto de ensino superior. Apesar do caráter da formação ainda continuar emergencial, houve uma reformulação na abordagem do programa, com as ações mais voltadas à formação inicial e continuada de docentes, ao ensino da língua portuguesa e ao apoio ao ensino superior, porém, tudo isso desenvolvido em um âmbito geral do PQLP enquanto programa, ou seja, sem a categorização de subprogramas, como nos anos anteriores.

Além disso, como aglutinador de algumas das intenções da nova coordenação acadêmica, foi escrito um projeto de acompanhamento do PQLP (CASSIANI, LINSINGEN e PIRES, 2011), com a participação de alguns colaboradores vinculados aos cursos de Pós-graduação em Educação e Educação Científica e Tecnológica e Linguística da UFSC. Esse projeto traz como objetivo geral a promoção de ações e acompanhamento dos cooperantes brasileiros junto ao PQLP com intuito de subsidiar uma maior articulação entre o trabalho desenvolvido e as demandas dos professores timorenses, através dos focos: Formação de professores da Educação Básica (Ensino Primário, Pré-Secundário e Secundário) e Ensino de Língua Portuguesa Instrumental.

Algumas alterações também podem ser percebidas na seleção de recursos humanos brasileiros. Atualmente, a publicação de um novo edital da CAPES prevê a seleção dos cooperantes com novas exigências, diferenciadas das anteriores ao ano de 2011:

2.1.1. Estudantes **brasileiros** de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação, educação científica e tecnológica, ensino de ciências, ensino de língua portuguesa, linguística e/ou áreas afins, preferencialmente com no mínimo dois anos de experiência docente comprovada na área; 2.1.2. Docentes **brasileiros** de Instituições de Ensino Superior (IES) com no mínimo dois anos de experiência em ensino, pesquisa e/ou extensão nas áreas de educação, educação científica e tecnológica, ensino de ciências, ensino de língua portuguesa, linguística e áreas afins; 2.1.3. Integrantes **brasileiros** de projetos de pesquisa ou núcleos de

estudos nas IES, com pós-graduação *stricto sensu* e experiência de no mínimo dois anos em docência, pesquisa e/ou extensão nas áreas de interesse deste Edital; 2.1.4. Professores **brasileiros** com experiência comprovada na elaboração e atuação na formação de professores nas redes da Educação Básica;<sup>39</sup> [...] (BRASIL, 2013)

Ainda no processo seletivo, outra nova ação implementada é a necessidade de uma arguição escrita, em língua portuguesa, pois vários cooperantes, nos anos anteriores, não possuíam bom domínio da mesma, tal qual relatou um professor brasileiro da cooperação no ano de 2012:

*Já vi muitas coisas 'estranhas' em Timor-Leste, na minha primeira vinda, eu presenciei casos de professores que cometiam muitos erros gramaticais. Aparentemente, isso poderia ser resolvido de acordo com a abordagem, que poderia ser modificada para a comunicacional, em que a língua pudesse ser mais viva. Mas, o problema maior era quando esse mesmo professor sentia a necessidade de fazer uso dos registros na lousa, ele sempre se perdia nas palavras mais básicas, inclusive da aula dele.*

Também passou a ser mais corriqueira uma entrevista realizada pessoalmente, pois nos anos anteriores, conforme destaca Spagnolo (2011) e os relatos de algumas professoras entrevistadas nesta pesquisa, nem sempre ocorreu assim. Nesse quesito o autor supracitado discorre que o mérito acadêmico mensurado pelo *Currículo Lattes* não é o melhor critério de seleção para se atuar em Timor, assim:

A experiência mostrava que a titulação e experiência profissional não davam o perfil suficiente para trabalhar em contextos e situações como os encontrados em Timor. Saber conviver no dia a dia com os colegas, trabalhar em grupo, ter serenidade e espírito de adaptação nas

---

<sup>39</sup> Edital de Seleção Nº 22/2013 no site <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/timor-leste> Acesso em 01/05/2013.

adversidades eram qualidades essenciais. Seria impossível detectar esse perfil em uma breve entrevista. (SPAGNOLO, 2011, p. 78)

Além desses quesitos, a reestruturação do PQLP envolveu também a questão do tempo de permanência dos bolsistas no Timor-Leste. No início do programa, os cooperantes brasileiros ficavam em torno de um ano, agora o prazo inicial é de seis meses, podendo ser prorrogado por mais seis. Porém, essa prorrogação se encontra condicionada ao envio de uma solicitação à coordenação acadêmica do programa, acompanhada de plano de trabalho e relatório, a partir do qual é feita uma avaliação da qualidade das atividades desenvolvidas.

Além disso, teve início no ano de 2013, um encontro de pré-partida realizado em Brasília, com todos os novos cooperantes selecionados. Essa era uma antiga reivindicação dos coordenadores da UFSC, relacionada a possibilidade de um diálogo maior, ou até da abertura para o diálogo, entre os participantes, antes mesmo de chegarem em Timor-Leste.

Com relação ao acompanhamento, ainda é feito um acompanhamento dos cooperantes ao Timor: a coordenação acadêmica da UFSC tem ido ao Timor-Leste a cada seis meses, e há também um contato, algumas vezes por semana, seja por e-mail, *Skype*, redes sociais ou até por telefone.

A partir desse breve histórico começo a delimitar meu objeto de pesquisa. O próximo passo, mais metodológico, me ajudará a compreender melhor o contexto imediato da pesquisa, para então ampliar, em um jogo entre condições de produção amplas e estritas meu olhar para as análises. Essas se darão do ponto de vista epistemológico, tendo em vista as práticas de formação de professores de Ciências no PQLP, bem como as possíveis relações de poder nos discursos de formação constituídos nos e pelos cooperantes do programa.

### **3.2.2 Algumas trilhas que compõem os caminhos metodológicos desta pesquisa**

Inicialmente, preciso demarcar que, na presente pesquisa, percorri caminhos modificáveis, cotidianamente, de acordo com minhas interações. Modificações essas que parecem ser muito comuns quando se realiza uma pesquisa em educação. Para além das mudanças, gostaria de apontar também a incompletude de tal capítulo, já que, na perspectiva discursiva que me oriento, todo dizer é uma relação fundamental com

algo que não é dito. Ainda mais se tendo em vista um período curto<sup>40</sup> e intenso de interações, como as que vivenciei enquanto cooperante e pesquisadora do PQLP.

A grande possibilidade (e riqueza) de dados coletáveis no período em que assumi, paralelamente, as atribuições supracitadas, proporcionou uma variabilidade metodológica, o que acarretou em um desenvolvimento critérios de pesquisa diversificados de acordo com a etapa em que foram realizados.

Assim, no geral, o trabalho é orientado por uma perspectiva qualitativa que, segundo Chizzotti (2008) não possui um padrão único, pois admite que a realidade é fluente e contraditória. Com isso, os processos de investigação ficam centrados na dependência do pesquisador, de suas concepções, valores e objetivos. Dessa forma, esse autor aponta para a presença de uma epistemologia nos processos investigativos que situa como “fundamentos do conhecimento que dão sustentação a investigação de um problema” (*Ibidem*, p. 26).

Contribuindo para essa gama “epistemológica” de minha pesquisa, ressalto que nesses anos de doutorado entrei em contato com diferentes disciplinas, olhares, pontos de vista, estudos, linhas de pesquisa, leituras, potenciais influências no direcionamento deste trabalho, ao esboçarem as condições de produção da mesma.

Isso sem contar a influência do período, já referido, que tive a oportunidade de vivenciar meu problema de pesquisa, bem mais de perto, em solo timorense. Foi nesse processo de viver e trabalhar em Timor-Leste que, pouco a pouco, minha problemática até então em mente, foi permeada por interações e descobertas constantes, de maneira processual e, assim, minha questão de pesquisa foi lapidada, bem como os instrumentos de coleta de dados. Nesta etapa de meu trabalho, contei com a observação participante em o que Bogdan e Biklen (1994) e Duarte (2002) caracterizam como um trabalho de campo, dentro das pesquisas qualitativas.

Ainda não sei se chegarei ao final do caminho que pretendo. Mas, tenho algo traçado e considero essencial elucidar, mesmo que minimamente, alguns dos pressupostos que me fizeram decidir por esse

---

<sup>40</sup> Apesar dos seis meses de trabalho na cooperação em Timor, considero esse período curto, principalmente porque, há diferenças culturais que influenciam, inclusive, nos aspectos organizacionais e temporais dos nosso trabalho. Isso nos traz a impressão de um tempo ainda mais curto, já que grande parte do nosso tempo se concentra em ações orientadas para ultrapassarmos as “barreiras” de adaptação.

caminho de análise, apesar de contar ainda com as modificações necessárias para que os caminhos teóricos e metodológicos sejam ampliados nas análises que estão por se iniciar.

### **3.2.2.1 A forma de se pesquisar indissociável dos conteúdos que se pretende analisar**

Início essa subseção com uma frase característica da orientação discursiva que me insiro. Nesse sentido, friso que a escolha da AD norteia esta pesquisa não somente com caráter de referencial teórico, mas também metodológico, que privilegia a linguagem e preocupa-se em situá-la como forma de mediação. Assim, procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2003, p. 15).

É nesse caminho que procuro olhar a linguagem de forma menos ingênua e naturalizada, ao levar em conta a necessidade de um olhar aprofundado para as condições de produção do discurso, ou seja, a interação entre os interlocutores, e o(s) contexto(s) dessa interação, além do contexto histórico e social (ORLANDI, 2003).

Ainda, pensando na importância das condições de produção, é interessante salientar que a AD, como lembra Orlandi (1996), não parte da exterioridade para o texto e sim busca reconhecê-la pela maneira como os sentidos funcionam no texto e em sua discursividade, através da interação dos interlocutores com o mesmo. Esclareço que, na perspectiva da análise discursiva, é chamado de texto tudo aquilo que significa e não uma unidade de análise fechada, mas, pelo contrário, um texto sempre está relacionado com outros textos, com as condições de produção e com o interdiscurso (sua exterioridade), através de sua incompletude.

Diante disso, neste capítulo tenho a principal intenção de apresentar ao leitor as condições de produção mais estritas do PQLP que, neste contexto (imediat) se referem ao local, aos sujeitos participantes do Programa e suas interações, às ações de formação, aos projetos realizados etc. Sem esquecer, no entanto, que o PQLP se situa em um contexto mais amplo, das cooperações e que, direta ou indiretamente, também é um ponto abordado nesta pesquisa.

Dentro da delimitação do contexto imediat, que inclui os sujeitos e as situações, farei uma abordagem a partir de dois instrumentos comuns em pesquisas qualitativas, que foram fundamentais

no processo de coleta de dados: o meu diário de bordo (uma espécie de caderno de campo) e algumas entrevistas semiestruturadas.

Para o trabalho com o diário de bordo, busquei inspiração nos referenciais da pesquisa qualitativa em educação (ANDRÉ, 2005; BOGDAN e BIKLEN, 1994), mas, principalmente, no trabalho de Chaves, Maués e Gonçalves (2007), já que essas autoras propõem um interessante uso desse instrumento no resgate das memórias de formação de professores, como estratégia de formação compartilhada, “produção e discussão de narrativas memorialísticas, orais e escritas, elaboradas a partir de reflexões relativas à história de vida dos professores e estudantes envolvidos” (CHAVES, 2007, p. 15).

Nesse sentido, o diário de bordo contém não apenas descrições, mas também muita reflexão. Para além disso, se configura como um espaço para compreensão das transformações vivenciadas em minha trajetória na pesquisa, a partir da releitura de experiências e possibilidade ampla para o (auto)conhecimento, ampliando para outras e novas reflexões. No geral, a escrita foi feita em primeira pessoa, na forma de uma narrativa em que me posiciono enquanto sujeito das ações que descrevo, do primeiro ao último dia em que estive em Timor-Leste. Especialmente no próximo capítulo desse texto, farei uso desse instrumento, abordando algumas descrições e reflexões.

Já as entrevistas foram construídas no sentido da sistematização dos dados para posteriores análises, de maneira semiestruturada, passíveis de modificações (CHIZZOTTI, 2008). Portanto, suas questões, desde o início, foram elaboradas sob um ponto de vista da possibilidade de abertura, da flexibilidade, no intuito de darmos brechas à polissemia, aos movimentos distintos de sentidos de um objeto simbólico, também característicos da linguagem.

Os roteiros dessas entrevistas são apresentados no apêndice B. No geral, trazem questões que se relacionam a vários sujeitos, para além dos professores brasileiros e timorenses, mas que influenciam, significativamente, um olhar para a atuação desses docentes.

Dentre os sujeitos entrevistados se encontram: a) três professores e uma professora, timorenses, da área de Ciências Naturais (um de Física, uma de Química e dois de Biologia) que participaram das formações realizadas pela cooperação brasileira entre os anos de 2007 e 2012; b) quatro professoras brasileiras (uma de Língua Portuguesa, uma de Química e duas de Biologia) participantes do PQLP, por duas vezes, entre os anos de 2007 e 2012; c) um representante da Embaixada Brasileira em Timor-Leste (Secretário do Embaixador) e d) dois



diretores do INFORDEPE (Diretor Geral e Diretor de Pesquisa e Extensão).

As bases para a construção das entrevistas situaram-se em aportes da perspectiva discursiva. Com relação ao aspecto metodológico, considero como primordial reconhecer que, na AD, a forma e o conteúdo não são diversos, ou seja, não estão separados. Isso é fundamental para a compreensão do funcionamento de algumas questões que foram pensadas para as entrevistas, sobretudo porque a língua não significa como estrutura, nessa perspectiva, mas sim como acontecimento que tem sua relação com as condições amplas e estritas, nas quais tal discurso, ou seja, os efeitos de sentidos entre os interlocutores, são produzidos (ORLANDI, 2003; 2007; 2008).

Nesse caminho, com relação às questões elaboradas para as entrevistas, criteriosamente levei em conta a possibilidade de interferência, inerente ao mecanismo de antecipação, “em que todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ORLANDI, 2003, p. 39).

Por isso, nos quatro grupos de entrevistas realizadas (professores timorenses e brasileiros, Embaixada Brasileira, gestão do INFORDEPE), foram pré-definidos blocos de questões que possibilitassem a abertura, conforme nossos objetivos anteriormente descritos, mas que também facilitassem nossas análises e a trama de algumas intersecções, a partir de um exercício de me posicionar, anteriormente, “nos locais” de onde falam os interlocutores, os entrevistados.

De acordo com André (2005), uma das características mais importantes da pesquisa qualitativa que envolve a observação participante é a interação constante entre pesquisador e seu objeto de estudo, com uma resposta ativa às circunstâncias ao seu redor, o que facilita a modificação das técnicas de coleta, a revisão das questões que orientam a pesquisa, bem como de toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. Como o enfoque desse tipo de pesquisa ocorre no que acontece, no processo e não nos produtos finais, busquei, no mesmo, bases para a minha intenção em dar uma amplitude, necessária, para as questões das entrevistas.

De maneira geral, há blocos que apresentam questões próximas (frequentes nos quatro grupos de entrevistas). Como ressaltei, a abordagem discursiva norteou a estruturação dos blocos de questões, sendo que, em todos os roteiros, os primeiros blocos (conforme o apêndice B) se referem à uma proposta de “aquecimento” que tem como

pressuposto o fato de que o sujeito é histórico, pois parte de suas histórias de vida, relacionando aos caminhos para a sua formação. Os demais blocos se orientam a 1) questões da reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, com destaque para os limites e possibilidades do processo, 2) o trabalho das cooperações no país, em especial da cooperação brasileira em educação, 3) atuação profissional e, no caso dos cooperantes brasileiros, o olhar se volta também ao processo de candidatura e seleção no PQLP.

Porém, reconhecendo que o lugar do qual os sujeitos falam é constitutivo no que dizem, ou seja, que existem relações de forças nos discursos (ORLANDI, 2003; 2008), as questões foram adaptadas de acordo com as entrevistas. Assim, apesar dos blocos de questões se aproximarem e eu tentar estabelecer relações entre esses antes mesmo das suas análises, assumi que a interlocução com cada sujeito teria suas particularidades. Então, em um primeiro momento, do desenvolvimento dos roteiros das entrevistas, minha antecipação, enquanto entrevistadora, envolvia uma série de expectativas, a saber:

- Na entrevista voltada aos professores timorenses meu principal intuito era perceber o quanto a língua portuguesa influencia suas relações com os conhecimentos, em especial os de Ciências Naturais, além dos desafios e possibilidades impostos às suas práticas pedagógicas com a oficialização dessa língua no ensino em Timor-Leste;
- Já com os professores brasileiros, meu olhar estava voltado para as maneiras com as quais os mesmos se vêem como cooperantes, suas responsabilidades, suas concepções sobre formação de professores de Ciências Naturais, seus interesses e motivações, além de seu trabalho com os conhecimentos específicos e língua portuguesa;
- Com o representante da Embaixada Brasileira em Timor-Leste, meu interesse de análise se centrava na compreensão de como essa representação brasileira enxerga o trabalho da cooperação brasileira em educação, através do PQLP, e se há um reconhecimento de parte das ações pedagógicas desenvolvidas;
- Por fim, as entrevistas realizadas com os gestores do INFORDEPE visavam trazer um panorama para mapear as possíveis compreensões dessa instituição acerca do trabalho das cooperações em língua portuguesa, além de buscar reconhecer possíveis concepções de formação de professores pretendidas, e necessárias, para a realidade timorense.

Apesar de levar em conta essas expectativas, já previa que essas entrevistas não necessariamente gerariam dados “engessados”, mas uma rede de sentidos. Aí é que entra então minha posição enquanto analista, tendo a noção de funcionamento do discurso como central e tentando compreender os processos e mecanismos de compreensão de sentidos e de sujeitos (ORLANDI, 2003).

Sendo assim, a partir dessas entrevistas, teve início a construção do *corpus* de análise da pesquisa. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008)

nas ciências humanas e sociais mais particularmente, *corpus* designa o conjunto de dados que servem de base para a descrição e análise de um fenômeno. Nesse sentido, a questão da constituição do *corpus* é determinante para a pesquisa, pois trata-se de, a partir de um conjunto fechado e parcial, analisar um fenômeno mais vasto que essa amostra. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 137)

Ainda para essas autoras, em AD, assim como em outras Ciências Sociais, geralmente é o *corpus* que define de fato o objeto de pesquisa, pois ele não é preexistente ao mesmo. “Mais precisamente, é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que não é um conjunto pronto para ser transcrito” (*Ibidem*, 2008, p. 138).

Com apoio na perspectiva discursiva, emergiram “categorias”, para uma melhor compreensão dos efeitos de sentidos sobre o PQLP na formação de professores de Ciências, que tratarei aqui como constructos teóricos de análise, tais como: os efeitos de sentidos, esquecimentos, a paráfrase, a polissemia, os silenciamentos, os interdiscursos, a antecipação, as resistências, os sentidos que evidenciam relações de poder/saber, dentre outros que foram percebidos ao longo das análises.

Esses constructos foram fruto do meu foco de análise, que, conforme antecipei, já começou a ser delineado na elaboração das questões das entrevistas, levando em conta o objetivo central de reconhecer as condições de produção e funcionamento do PQLP no ensino do Ciências Naturais, entre os anos de 2007 a 2012, a partir da identificação dos efeitos de sentidos relativos ao ensino de Ciências Naturais no PQLP em Timor-Leste, e da compreensão do

funcionamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores cooperantes brasileiros nesse período do PQLP.

Em consonância ao referencial teórico-metodológico, optei por não apresentar as entrevistas transcritas na íntegra, pois, além do meu *corpus* se definir a partir do meu ponto de vista sobre essas entrevistas, as mesmas são bastantes longas e complexas<sup>41</sup>. Assim, a transcrição apenas me orientou no desenvolvimento de meus constructos teóricos, na estruturação desse meu *corpus* de análise.

Para tal estruturação, segui alguns passos, que incluíram: 1) Audição das entrevistas por repetidas vezes (cerca de cinco para cada entrevista); 2) Definição<sup>42</sup> de constructos, a partir de trechos interessantes de cada bloco das entrevistas; 3) Definição de outros trechos relevantes, de acordo com esses constructos, a serem destacados, transcritos e então analisados.

São esses trechos que serviram de base para a análise do discurso dos sujeitos envolvidos no PQLP, na busca da compreensão dos efeitos de sentidos inerentes à formação científica de professores em língua portuguesa no contexto do Timor-Leste.

Delimitado meu *corpus*, a AD me auxiliou a pensar na construção de um local a partir do qual eu pudesse olhar para o mesmo enquanto analista. Para Orlandi (2003), no processo de análise nos deparamos com a inter-relação entre descrição e interpretação, sendo importante para o analista a distinção dentre essas duas esferas, em seu propósito de compreensão. Dessa forma, para a autora, há dois momentos da análise nos quais a interpretação aparece: 1) a interpretação faz parte do objeto de análise e 2) não há descrição sem interpretação.

Nesse sentido, é importante partir do pressuposto nessa análise, que na AD não existe a noção de neutralidade por parte do analista. Dessa forma, trabalharei considerando a opacidade da linguagem, a partir da não neutralidade de minhas escolhas e do meu olhar, na criação de instrumentos que contêm intencionalidades, as quais analisarei a seguir.

---

<sup>41</sup> Essas características estão presentes principalmente nas entrevistas com os timorenses, em especial pelas dificuldades com a língua o que, mesmo assim, não interferiu na frequente riqueza dos relatos.

<sup>42</sup> Alguns desses constructos já estavam pré-definidos desde a elaboração dos roteiros das entrevistas e nessa etapa foram emergentes, confirmando sua possibilidade de análise no discurso dos entrevistados.

A título de esclarecimento, nas análises que apresentarei na subseção posterior, os/as professores/as timorenses participantes do PQLP serão representados pela sigla PT e as professoras cooperantes brasileiras pela sigla PB, ambas as designações seguidas por um algarismo arábico que diferencia os respectivos sujeitos da pesquisa.

Para elucidar um pouco mais sobre os grupos de professores/as timorenses que foram entrevistados, organizei os quadros 6 e 7 contendo algumas informações que foram auxiliares nas análises.

Quadro 6 – Informações auxiliares referentes aos professores timorenses entrevistados.

<b>Professor(a) Timorense</b>	<b>Idade</b>	<b>Área de atuação (atual)</b>	<b>Formação (anterior aos cursos com a Cooperação)</b>	<b>Área de atuação (anterior aos cursos com a Cooperação)</b>
PT1	38	Física	Técnico em Agricultura (incompleto)	Professor de Inglês
PT2	49	Biologia	Curso de Ciências Religiosas	Professor de Ensino Religioso
PT3	51	Biologia	Ensino Primário	Funcionário Público na área de Informação de Programas Indonésios em Timor-Leste/Professor de Geografia e Língua Portuguesa
PT4	37	Química	Técnico em Eletrônica	Funcionária da Administração Pública/Professora de Matemática

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas realizadas com os professores timorenses.

Quadro 7 – Informações auxiliares referentes aos professores brasileiros entrevistados.

<b>Professor(a) Brasileiro(a)</b>	<b>Área de Atuação</b>
PB1	Biologia
PB2	Química
PB3	Biologia
PB4	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas realizadas com os professores brasileiros.

### **3.2.3 Efeitos de sentidos no Ensino de Ciências Naturais em Timor-Leste**

Decidi iniciar a análise do meu *corpus*, levando em conta os objetivos da minha pesquisa. Assim, um dos pontos principais que envolvem as condições de produção e funcionamento do PQLP, se centra nos efeitos de sentidos que constituem o discurso sobre o ensino de Ciências Naturais em Timor-Leste.

No entanto, acredito ser necessário trazer para este texto o que entendo como discurso, de acordo com meu referencial teórico e metodológico:

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na idéia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2003, p. 21)

Nesse caminho, meu intuito não é o de procurar respostas prontas, apenas atravessando o texto e encontrando sentidos “ocultos”, mas sim o de tentar compreender como o texto significa, relacionando linguagem e sua exterioridade. Dessa forma, a compreensão leva em conta a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer, a partir da análise de uma discursividade, em que “a história tem seu real afetado pelo simbólico, já que os fatos reclamam sentidos” (*Ibidem*, p. 19).

Se o discurso é definido, na AD de linha francesa, como o efeito de sentidos entre os interlocutores, a ideologia envolve o direcionamento desse efeito sentido de acordo com o imaginário. Assim, se torna mais fácil a compreensão de que “na certa direção” a que interpretação/sentido flui (pois não há sentido sem interpretação!) estão os outros espaços de dizer, acessíveis através da memória e do interdiscurso.

Esse jogo entre o mesmo e o diferente no discurso se dá através dos processos parafrásticos e polissêmicos. Em que, na paráfrase, ou repetição, há um retorno aos mesmos espaços do dizer, em formulações diferentes para os mesmos sentidos, e na polissemia ocorre uma multiplicidade de sentidos, através da ruptura, do deslocamento (ORLANDI, 2011).

É nesse espaço para filiação de sentidos, através da repetição, que abordo meu primeiro ponto de análise, tendo em vista a memória discursiva, tecida pelas relações entre os sujeitos, professores brasileiros e professores timorenses, e a história.

### **3.2.3.1 O discurso de emergência**

Conforme já mencionado nesta pesquisa, o surgimento do PQLP, ainda em nível de projeto, e sua posterior oficialização foram decorrentes da necessidade, imediata, de formar professores, a partir de um trabalho em língua portuguesa. Tal necessidade teve suas origens no Acordo de Cooperação Educacional, assinado em 2002. Assim, ao longo dos anos, professores timorenses de diversos níveis de ensino, desde o primário ao superior, participaram de diversas formações junto a professores brasileiros.

Ao se considerar a urgência no que se refere à formação dos professores em Timor-Leste, de forma geral, todas essas formações do PQLP são emergenciais. Dessa maneira, esse título de “emergencial” não se restringe somente ao bacharelato, desenvolvido com essa

designação por ser caracterizado como uma espécie de licenciatura curta para aqueles professores do Ensino Pré-Secundário e Secundário. Também não se restringe à formação contínua que, assim como o bacharelato, porém em tempo ainda mais reduzido, sempre foi ofertada a uma grande maioria de professores, que já se encontravam em sala de aula, mas que não possuíam conhecimentos e saberes pedagógicos ligados aos conteúdos das disciplinas as quais estavam trabalhando.

No trabalho de interpretação das entrevistas realizadas com os professores timorenses, percebo que muitas das histórias de formação desses professores são, de certa forma, filiadas a sentidos que remetem a discursos de um ensino emergencial, como por exemplo, o professor que relata sua entrada na área da educação por um viés da obrigatoriedade:

*Comecei o meu estudo na escola, na infância, com oito anos, em 1983. Terminando o primeiro e segundo ciclo do Primário em 1989 e o Secundário em 1995. Depois fui continuar na Universidade da UNTL em 1999, mas, não conclui porque na época teve a crise e fugi para a montanha e, naquele momento, o documento, a universidade perdeu tudo. Depois da independência eu não posso continuar investindo na UNTL, mas depois disso, o governo do Timor-Leste chama todos os ex-universitários, e depois obrigam por ensinar os alunos do Ensino Pré-Secundário e Ensino Primário. Então eu também fui escolhido para ensinar no Pré-Secundário, naquele momento fui ensinar inglês e física na escola Pré-Secundária [...] (PT1, grifos meus)*

Para além da obrigação cívica, por conta de uma exigência governamental, como relatou esse professor, o discurso de uma educação em caráter emergencial é também constituído, e fortemente, por sentidos vinculados às questões identitárias, nacionalistas, influenciadas, nesse momento histórico abordado pelos professores, pela reconstrução histórica, econômica e, sobretudo, política pós independência, tal qual é levantado por outro professor entrevistado:

*Depois do referendo, com o resultado, nós ganhamos, alcançamos a independência no ano de 1999 e, a partir do ano de 2000, porque na nossa escola ainda faltam professores, fui*



*chamado e deixei a minha função anterior de funcionário de informação para ser professor de língua portuguesa e geografia.* (PT3, grifos meus)

Essas falas se relacionam, além da formação emergencial, com a história recente dos professores timorenses na educação, o que reflete a também a recente história da língua portuguesa como língua de ensino no país. Esse recomeço profissional, a partir da língua portuguesa, está presente em algumas falas dos professores timorenses entrevistados:

*Em 2000, na época da independência, os professores portugueses vem em Timor para dar o curso. Foi a primeira vez que eu fui ao curso de língua portuguesa. Naquele momento, eu não sabia qual palavra que ia falar, não sabia nada, nenhuma palavra, nenhum vocabulário. Só sabia bom dia, boa tarde, assim. Meu pai e minha mãe, assim. Em 2000 comecei, porque eu já estava como professora [de matemática], então precisava aprender mais sobre a língua portuguesa, pois, naquele momento, estávamos a ensinar em língua indonésia. Mesmo assim, fiquei com curiosidade para fazer o curso de língua portuguesa, comecei em 2000 até finalizar, concluir o bacharelato, em 2010.* (PT4, grifos meus)

Essa rede de sentidos que se filiam ao caráter emergencial, abarca, nas palavras dos professores entrevistados, outros sentidos. Alguns deles relacionados à flexibilidade, necessária, na situação de reconstrução do país em todos os âmbitos, dentre eles o da educação. Essa condição perpassa grande parte das experiências dos professores, acumulada em mais de uma disciplina:

*Comecei a minha formação com a idade de seis anos e consegui terminar a quarta classe em língua portuguesa em outubro de 1975, porque simplesmente não podia continuar naquele momento devido a invasão. Me refugiei no mato por três anos e depois retornei à vila e tinha que continuar os estudos em língua indonésia, e aí estudei até o Secundário, até 1986. [...] **Fiquei***

*sem ver a língua portuguesa até 2000. Quando os primeiros grupos, após o referendo, chegaram aqui, fui me alistar para o curso introdução à língua portuguesa, só que, naquele momento, lecionava ensino religioso. [...] em 2004 tivemos uma formação, a primeira formação com os professores brasileiros - curso sobre a reintrodução na língua portuguesa nas áreas científicas, na biologia. Então frequentei e, a partir daquele momento, eu aperfeiçoei o conhecimento na área da biologia. E então, tive coragem de mudar a minha disciplina e ensinar a Biologia. (PT2, grifos meus)*

Dessa forma, embora todos os entrevistados sejam da grande área das Ciências Naturais, eles apontam um critério muito comum na reestruturação do país: não foram selecionados, pelo governo timorense, a partir de sua primeira formação. Sendo assim, o critério foi a urgência em consolidar um corpo de professores que pudesse trabalhar com a língua portuguesa, ou em áreas que se aproximassem, minimamente, das disciplinas escolares as quais eles iriam lecionar, conforme os dados de formação desses professores, apresentados no quadro 6 e na fala do professor:

*Depois do referendo estive em casa, mas estive a sonhar que 'daqui pra diante hei de ser chamado por algum ministério para trabalhar'. Assim passou alguns meses, veio o vice secretário da minha região para me chamar a vir me apresentar na zona do meu distrito, para dar instrução, como professor, para o ensino Pré-Secundário. Nunca tive um conhecimento de como ser professor. Isso no ano de 2000. Portanto, quando fui ensinar na escola e ali havia muitos colegas que já foram professores antes, eles começaram por analisar que, segundo a sua visão, como eu só tenho diploma de quarta classe [do Primário], esse diploma não dá para ensinar no Secundário, mas só que, com a exigência de que o parlamento aprovou, consagrou a língua portuguesa como língua oficial, quer ou não quer eu falava a língua portuguesa. Então, embora fui minimizado por colegas, ou fui discriminado por colegas, tive*

*sempre uma santa paciência e consegui. Mas, naquele momento nós não temos referências para ensinar os alunos e tudo se saía da cabeça. A partir da chegada dos professores portugueses eu comecei a frequentar cursos na língua, desde o nível 1 até entrar no bacharelato. (PT3, grifos meus)*

Em complementariedade, alguns professores brasileiros entrevistados também apontam a questão da emergência, mas, como uma novidade, uma descoberta ao chegar em Timor-Leste. Uma professora brasileira entrevistada, relatou, inclusive, que houve uma outra expectativa relacionada ao “bacharelato” que leu no edital de seleção, antes mesmo ir:

*Então era assim, as expectativas estavam ali no edital, eu já sabia mais ou menos. Algumas coisas ocorreram outras não. A previsão era que nós iríamos construir as sebatas, produzir materiais didáticos. E também no edital falava na atuação no bacharelato. Não era claro o que era bacharelato, eu imaginei que era bacharelado mesmo, e que só tinham trocado a letra. Quando eu cheguei aqui que eu vi o que era, que era bem mais curto o tempo. E daí assim, chegando aqui as coisas se tornaram mais carnis, mais palpáveis, foi assim: foi gente de verdade, o que eu lia nos livros e aí assim aquelas pessoas estavam ali na frente, meus alunos. Então aí eu mudei tudo, todo meu planejamento. Eu falei: ‘não vou dar mais isso’. Mas assim no sentido de superar e não de suprimir, de tirar... Na verdade foi uma revolução, porque eu comecei a pensar: pra que que eu estou dando isso? Tudo bem que tá aqui no programa, enfim, do curso lá do bacharelato, na ementa da disciplina que colocava tais e tais conteúdos. Eu não dei todos esses conteúdos, eu selecionei alguns conteúdos, lógico, junto com alguns professores de química. Na verdade, eu não tinha essa expectativa porque eu só tive acesso a essa ementa aqui. A pessoa que fez não era do ensino de química, então ela fez pegando de conteúdos de sites, livros. Mas conteúdos básicos de ensino médio*

*não tinha e alguns muito avançados tinham. E a maioria dos professores timorenses eram do primário e não tinham os conteúdos do secundário.* (PB2, grifos meus)

De acordo com a AD, podemos analisar que aí houve um deslocamento de sentido relacionado à leitura da palavra bacharelato, influenciado pela formação discursiva da professora que filiou seu sentido à palavra bacharelado (relacionando automaticamente, palavra e coisa), utilizada para referenciar um grau acadêmico comum em cursos de graduação em nosso país. Isso denota que, na perspectiva discursiva,

[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2003, p. 43)

Além disso, a professora brasileira (PB2) destacou que, a elaboração da ementa do curso no qual lecionou foi realizada por um profissional que não era da sua área específica. Isso nos dá aportes para análise de uma outra questão discursiva, pois remete aos sentidos presentes também na fala dos professores timorenses, que vinculam a escolha das áreas no momento “emergencial”, às supostas facilidades de cada uma das áreas escolhidas:

*Nunca tive experiência na área de biologia. Essa foi uma história muito engraçada... é assim: nunca tive de sonhar em tirar o bacharelato com a disciplina de biologia, sempre com a língua portuguesa. Mas, quando tive a consultar outros colegas, eles disseram: o senhor não vai tirar a língua portuguesa, pois é muito complicada. Eles achavam que a biologia era fácil, porque era mais saber nomes de plantas e animais. Mas, achei a biologia bem mais complicada.* (PT3, grifos meus)

As palavras desse professor timorense se relacionam aos modos como os conhecimentos na disciplina de Biologia vem sendo tratados em muitas abordagens, de uma forma parafrástica, mnemônica<sup>43</sup>, assim como ocorre no ensino de outras Ciências da Natureza, como a Química, citada pela professora brasileira anteriormente.

Dessa forma, são atribuídos sentidos pelos conteúdos, sendo esses um pacote fechado de dados, nomes, designações, que, aparentemente, são de fácil acesso e compreensão. Talvez aí esteja um elemento interessante da AD para a interpretação da fala da professora brasileira PB2, quando a mesma refere que a ementa das disciplinas foi escrita por um profissional que não era pertencente a sua área de formação. Esse elemento da enunciação marca a posição dessa professora e estabelece uma relação entre os sentidos de emergência e o pacote pronto, focado nos produtos, que as práticas parafrásticas das disciplinas científicas podem gerar.

Outro ponto interessante de se analisar e tecer e relações com a repetição de conteúdos conceituais é a questão da formação dos profissionais brasileiros selecionados para trabalhar no PQLP em anos anteriores à mudança no programa, em 2011. Em geral, as exigências de seleção em editais anteriores se centravam apenas em experiências com na Educação Básica no Brasil. Conforme Flôr (2009) relata em sua pesquisa de doutorado, a disciplina de Química, no Ensino Médio brasileiro, costuma ser lecionada através de um enfoque positivista, que tem no professor um transmissor de conhecimentos e no aluno um receptor passivo. Isso não é muito diferente em outras disciplinas científicas. Nesse caminho,

Trabalha-se ensinando conceitos bem estabelecidos na comunidade científica e que servirão de base para a aquisição de novos conceitos para o próximo bimestre, semestre ou ano letivo. Dessa forma, quando os estudantes questionam o porquê de se estudar química, a resposta mais comum é a de que aquele conteúdo é necessário para adquirir os próximos conteúdos, para ter um diploma, passar no vestibular e, fazendo uma faculdade, ser 'alguém' na vida. (FLÔR, 2009, p. 51)

---

<sup>43</sup> De acordo com a AD, a repetição mnemônica, também chamada de empírica, é aquela do efeito “papagaio”, que só repete. (ORLANDI, 2003)

Tento tecer aqui uma hipótese de que, talvez, o profissional que foi apontado pela professora brasileira PB2 como não pertencente à sua área de formação, tenha se pautado em experiências educacionais, de Ensino Médio, realizadas no contexto brasileiro. Fruto de suas histórias de leituras, de acordo com a posição discursiva da qual fazia parte.

Alguns autores (ORTIZ, 1996; DALE, 2004) denominam como transnacionalização esse movimento unilateral e verticalizado, que se realiza a partir da 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.

Na continuidade da entrevista, é interessante ainda que o professor timorense PT3 explana a relação entre forma e conteúdo, a partir da falsa ilusão da transparência da linguagem que existe nesse conjunto de conceitos prontos das disciplinas científicas, tal qual criticado pela professora brasileira. Ou seja, que o pacote pronto que representava a disciplina de Biologia, conteudístico, apontado como fácil pelos seus colegas, era sim um desafio, pois sem entender a língua, seria muito difícil o entendimento dos conteúdos conceituais da área.

*Na primeira semana que iniciamos a biologia aqui em Díli foi muito complicado, porque os professores brasileiros que vieram dar essa formação, falavam um português que era muito complicado a pronuncia, o 'r' não sai, se falava muito rápido... Assim, passou uma semana, eu não consegui entender o que eles quiseram dizer, não consegui mesmo. Então, no primeiro dia da segunda semana, veio um professor brasileiro e começou a perguntar: 'vocês gostam dos nossos processos de ensino-aprendizagem?' Ninguém levanta a mão pra falar... Eu levanto. Aí falei: 'Sr. professor, primeiro peço desculpas. Eu queria que o professor, qualquer um dos professores brasileiros, quando vêm dar o curso, **primeiro, a ficha dos conteúdos deve estar em nossas mãos, para que, além de ouvir, nós possamos ler.** Então esse foi o primeiro. O segundo foi diminuir a rapidez da comunicação e o terceiro: pronunciar bem as palavras'. (PT3, grifos meus)*

Outra questão apontada pelos professores, principalmente os brasileiros, é a temporal e de organização, relacionada ainda ao caráter de urgência dos cursos. Fazendo uma comparação entre o antigo

bacharelato de emergência e o novo modelo de formação proposto com a reformulação do PQLP, mais voltado à formação continuada nas escolas, a professora brasileira, por meio da paráfrase, retoma os sentidos referentes a não separação entre língua e conteúdos da área específica, tal qual tratei na análise anterior:

*Eu acho que é melhor [a nova proposta] porque amarrar aquele curso de bacharelato a gente fez algumas críticas nas nossas avaliações lá... ele era feito primeiro nas áreas específicas, primeiro o professor passava pela área de língua portuguesa para domínio da língua e depois vinha pra nossa, pra cooperação brasileira. Mas, em 3 meses o professor recebia uma graduação. Ele era graduado pela UNTL, então era muita coisa pra quem tinha um domínio relativo da língua. Já que a grande maioria não era fluente, alguns ainda com muita dificuldade. (PB3, grifos meus)*

Tendo em vista essa rede de sentidos relativos à emergência, que ainda permanece, ainda que em menor escala, nos cursos propostos para a formação de professores de ciências em Timor-Leste, a análise agora se centrará em outra gama de sentidos, relacionados às características assistencialistas, que permeiam, direta ou indiretamente, as práticas pedagógicas entre professores brasileiros e timorenses.

### **3.2.3.2 O lugar do assistencialismo educativo nas relações entre os sujeitos**

*[...] não foi tão pacífica essa escrita do livro didático, até porque nós, os professores da mesma área, tínhamos visões muito diferentes. Então chegou-se a ponto que falou assim: ‘tá, então eu vou colocar o meu nome no capítulo tal e tal e tal, só que eu não quero que o meu nome vá na capa do livro e que sou autora do capítulo que você escreveu, porque eu não concordo com isso que você disse’. Então ficava assim: um livro com alguns capítulos super interativos, construtivistas e outros assim, uma caixinha de definição, de exemplos, de modelos e ‘repita esse modelo e outros exercícios’. [...] A minha ideia*

*era sempre interativa, em grupo, que tenham contato aluno com aluno, que eles possam interagir, diferente dos capítulos 5, 6, 7, 8, por exemplo, que foi outro colega que escreveu, totalmente assim: definição, fórmula, exercícios, modelo, exercícios pra reproduzir esse modelo. Eu olhava e falava: 'não, eu não quero isso.' O meu colega falava: 'não, mas os seus capítulos são esses, não se meta nos meus capítulos'. Tudo assim, aquela tensão dentro do mesmo grupo, então a gente não tinha assim a mesma perspectiva, o mesmo viés e o livro ficou um 'Frank Stein', então você começa a ler e fala: 'nossa que livro interessante', até chegar em todos os conceitos prontos e acabou, já mudou. (PB2, grifos meus)*

Início esta subseção com apenas um dos vários relatos de professores(as) brasileiros(as) por mim entrevistados(as) ao longo desses quatro anos de pesquisa e que se filiam bastante ao que Souza e Alves (2008) defendem: o fato de existir uma amplitude de práticas e propostas que ora se aproximam de uma espécie de política de cooperação internacional, ora de uma “parceria entre amigos”. Para além disso, essas autoras ainda comentam que, 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.

Em complementariedade, continua a professora brasileira:

*[...] existe um monte de questões que de certa forma desestimulam e travam o processo porque a ideia é uma cooperação, de repente essa cooperação ela pode até ocorrer entre o governo brasileiro e os timorenses, mas entre os brasileiros não há uma cooperação. Cada um age por si, é uma competição brasileira, não é uma cooperação brasileira. (PB2, grifos meus)*

O relato da professora brasileira PB2, além de apontar para a falta de compreensão das negociações coletivas, da noção de grupo e de clareza acerca da noção de projeto, por parte dos seus colegas



professores brasileiros, traz uma consideração importante das relações de poder/saber entre os professores brasileiros, supracitadas pelas autoras.

Em consonância com Foucault (2012), considero essas relações de poder não como verticais, mas sim, horizontais, onde não há um poder marcado, estrutural, mas relações de poder/saber pulverizadas em microsferas. Estas, por sua vez, podem ser representadas pelos professores brasileiros, timorenses, portugueses, bem como aos demais sujeitos relacionados as cooperações presentes no campo da educação em Timor-Leste.

É no tocante dessas relações que gostaria de tecer uma análise, ao considerá-las como um dos “fios” que constituem o interdiscurso assistencialista no PQLP. Principalmente quando essas relações de poder/saber não são levadas em conta e o trabalho passa a se centrar em ações de simples transferência de algo pensado por um grupo isolado de pessoas, tal qual também é abordado no relato da professora brasileira que abre esta parte de meu texto.

De acordo com as análises de Spagnolo (2011), coordenador desse programa entre 2005 e 2009, alguns cuidados sempre foram primordiais para serem pensados antes mesmo da chegada dos cooperantes (professores brasileiros) em solo timorense, porém, nem sempre foram integralmente seguidos nos processos de seleção.

Esses cuidados, em especial no campo das relações pessoais, poderiam evitar alguns dos conflitos muito frequentes entre os professores brasileiros, que considero aqui como ecos dessas relações de poder/saber. Para o autor, o espírito de adaptação, cooperação, generosidade, iniciativa e coragem eram as principais qualidades esperadas dos professores cooperantes e que, possivelmente, evitariam problemas em Timor, se nos anos iniciais do programa não houvesse a necessidade latente, e a meta menos pretensiosa, de preencher todas as vagas (SPAGNOLO, 2011, p. 135).

*[...] Aconteceram esses desentendimentos vamos dizer assim né. Os grupos ficaram muito esfacelados, porque um gostava do outro que não gostava do outro, que não via o outro. E nós não tivemos naquela ocasião uma liderança competente o suficiente para controlar essas situações e colocar a casa em ordem, como se diz. Então as coisas foram caminhando sozinhas, por elas mesmas. Como somos diferentes, cada um vai conduzindo do seu modo, seu instinto e*

*acaba ficando uma coisa mesmo dispersa.* (PB3, grifos meus)

A fragmentação e a escassez do diálogo no trabalho dos professores brasileiros, relatadas por PB2 e PB3, podem se relacionar também aos efeitos de sentidos de colonialidade e subalternidade gerados nas relações entre os sujeitos. Pensando nessas questões, relacionadas à como contemplar as diferenças, em especial as culturais, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos em contexto timorense, tentarei delinear aqui um espaço para reflexão, com aportes nas considerações de Paulo Freire (1985) sobre as concepções de sujeito, conhecimento e realidade.

Destaco, primeiramente, que esse autor parte da premissa de que a educação, independentemente do âmbito na qual 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 esses quase que impossibilitados de serem construídos, num processo de mera transmissão parafrástica, repetitiva, de conteúdos fechados e tampouco problematizados, como já discuti brevemente como sendo um dos efeitos de sentidos do discurso da educação emergencial de formação de professores em Timor-Leste.

Em consonância com a possibilidade de atuação nos quadros de formação de professores, 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 me refiro aos sujeitos, o faço em relação aos professores participantes do PQLP, que aqui tenho denominado de professores brasileiros e professores timorenses.

Ao tratar desse conhecimento científico, na perspectiva que aqui enfatizo, o mesmo é considerado como dialógico, ou seja, se estabelece (surge) na relação entre os sujeitos e os objetos que se quer conhecer (que não são neutros), em contraposição ao modelo da unilateralidade.

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 professores brasileiros e os sujeitos professores 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.

Já em relação à realidade, a considero, com base em Freire (1983;1985), como algo construído a partir do contexto imediato (próprio Timor-Leste e sua cultura local) e amplo (a partir das influências dos demais países, das cooperações inseridas no processo da globalização, de técnicas e conhecimentos estrangeiros), embora haja a pretensão da universalidade, pelos efeitos simbólicos da colonialidade do poder, principalmente em relação as noções de ciência e conhecimento científico.

É neste âmbito das relações entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade que

sinalizo o perigo da possibilidade da noção de “assistencialismo educativo” (FREIRE, 1985) como uma possível demarcadora das condições de produção dos materiais didáticos e das demais ações de formação pelos professores do PQLP. Freire esclarece 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, em uma fuga ao assistencialismo educativo, deve ser problematizado e compreendido pela intercomunicação e não pela extensão do pensado.

A perspectiva discursiva que tenho utilizado 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 à construção dos sentidos. Dessa forma, a AD parece ser um caminho promotor da reflexão acerca das possibilidades de sentidos nos processos de comunicação dos professores participantes do PQLP, tanto brasileiros quanto timorenses.

Nesse caminho, uma análise dos sentidos de um assistencialismo educativo nas condições de produção estritas do PQLP também aponta para a necessidade, emergente, de participação de

professores timorenses tal qual destaca a professora brasileira PB1, como um ponto a ser melhorado ainda nas atuações da cooperação brasileira:

*Uma coisa que a cooperação precisa ainda contemplar é a autonomia do professor timorense na elaboração do material didático. Não queimar todos os livros lá, mas pensar materiais que eles mesmos podem produzir e devem produzir para poder complementar o que tá lá, porque também não é de tudo ruim. Essas mudanças é que podem ser feitas, acredito, no processo. Nem que seja nos próximos dois anos que ela [a cooperação brasileira] faça no intuito de 'não, tudo bem, a gente não vai renovar [o acordo de cooperação], não vai tá ali mais'. Mas, dar condições de criar. Eu acho que isso vem muito da minha formação. Como eu fiz muito levantamento ambiental, a gente tem um pensamento: 'você vai lá, cria condição e depois você vai embora, você não vai tá ali pra sempre'. (PB1, grifos meus)*

Além de destinar uma importância maior aos discursos, ao movimento de significação e à compreensão da língua, outro motivo de se pensar a autonomia e ampliação no envolvimento dos professores da área de Ciências Naturais em Timor-Leste, do ponto de vista da AD, se conecta à possibilidade construção de um contraponto com relação à já mencionada maneira parafrástica e descontextualizada do tratamento dos conteúdos, em uma noção de educação científica pouco problematizadora, tal qual já comentei em algumas análises anteriores.

Esse novo discurso, muito incipiente em Timor, se constitui por sentidos de uma necessidade de envolvimento dos professores timorenses na construção das ações pedagógicas e materiais didáticos, ou seja, a participação desses sujeitos como co-construtores do currículo de Ciências Naturais em Timor-Leste e não meros receptores/reprodutores de um currículo supostamente asséptico e neutro. Tal qual levanta a professora brasileira PB3:

*[...] eu acho que o timor tem que criar a história deles. Acho muito complicado porque eu já presenciei lá algumas situações de imposição, então não tem nada a ver, a gente está*

*colonizando de novo. Está colonizando um povo livre na verdade. Então eu vi muitas mãos tentando fazer esse currículo e o timorense tendo muito pouca participação. Nas sebentas a gente tentou muito, viu? Nós éramos em 4 tentando trazer professores timorenses para trabalhar junto nas sebentas. Não conseguimos. Então acabaram lá, não em biologia porque eu lembro que a gente teve o cuidado extremo disso, saindo sebentas falando da praia de Copacabana. Então a gente tentou, mas a burocracia timorense emperrou. Como a burocracia impede uma coisas ali. Eles tem o tempo deles, não é o tempo nosso, a gente tem que aprender a entender e respeitar... Então acabou que não veio ninguém trabalhar junto, principalmente em Biologia, porque tem alguns assuntos ali que são melindrosos, o criacionismo por exemplo, é dessa forma, sabe? Eu vi professor dando aula e ele não consegue estabelecer relações, ele se envolve na situação e não consegue se abster. [...] Eu acho que, na verdade [outros países trabalharem em Timor] é outra forma de colonizar, porque você chega lá, o estrangeiro chega lá e diz assim: ‘o currículo vai ser dessa forma, o programa de ensino vai ser assim’. Eu acho que é uma coisa importante, que eles precisam, eles precisam sim, mas de uma forma colaborativa e não impositiva. Mas aí é uma linha tão tênue, né? [...] (PB3, grifos meus)*

Reconhecidamente, a construção coletiva do currículo, envolvendo os professores timorenses como sujeitos ativos (e não somente passivos, como relatado em muitas práticas) é uma tarefa extremamente difícil. Ainda mais quando essa noção de currículo é problematizada a partir de próprias práticas, retirando-os de uma zona de conforto gerada por um currículo meramente “aplicável”. Gostaria de pontuar, em qual a noção de currículo tenho fundamentado minhas análises, principalmente quando me refiro a transnacionalização curricular. Conforme Silva (2004), o currículo, nessa outra maneira:

[...] deixa de ser concebido como uma somatória de recortes da produção científica que atende a interesses privados, um contrato sociocultural

entre epistemologias fragmentadas que, isolando variáveis, proclama verdades descontextualizadas que “reverberam eficácia” [SANTOMÉ, 1998] ao atuarem em realidades idealizadas. Passa a ser compreendido como um processo de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana em seus diferentes planos de existência orientam a visita criteriosa aos acervos epistemológicos específicos. Inverte-se, assim, a perspectiva: a prática curricular passa a rejeitar a justaposição acordada entre fragmentos programáticos autojustificáveis que atendem a interesses específicos fundamentados no solipsismo epistemológico das áreas, para - ampliando os limites do campo pedagógico - efetivar-se como uma decisão ético-política coletiva, assumida por agentes socioculturais que se vêem organicamente responsáveis pela transformação da realidade opressora, e, para tanto, partem da problemática revelada pela realidade concreta em busca de uma epistemologia constituinte da conscientização comunitária requerida. (SILVA, 2004, p. 62)

Ao encontro disso, reflito que os desafios existem, principalmente se, além da construção coletiva, o que se pretende é um outro passo: de pensar as práticas educativas como interculturais, com base no diálogo entre diferentes culturas, conhecimentos diversos, na relevância da diferença não somente por ela mesma, mas no intuito de desconstruir as relações de colonialidade e subalternidade que tanto têm caracterizado os currículos, em especial o das disciplinas científicas, em que as questões antropológicas e culturais foram silenciadas ao longo da sua constituição histórica.

Como já relatei, todo discurso se origina da tensão entre o diferente e o mesmo. Com relação à participação dos professores timorenses como sujeitos ativos, a fala da professora PB3 aponta para um interdiscurso em que o projeto de reestruturação do PQLP, desenvolvido pela UFSC, também tem seus sentidos filiados, na tentativa de romper com os sentidos fortalecedores das iniciativas assistencialistas, em que os professores timorenses são receptores de um conhecimento fruto de uma extensão (FREIRE, 1985):

Por certo que o compromisso brasileiro

na cooperação, está diante de um imenso desafio em face de nosso posicionamento em perspectiva emancipatória. Trata-se, pois, de compartilhar nossos saberes científico-pedagógicos por um viés teórico-metodológico que subsidie continuamente a construção e apropriação dialética das tarefas educacionais, as quais entendemos, no âmbito do PQLP, implicadas com: o aproveitamento da formação de quadros timorenses com Mestrado e Doutorado em educação; a qualificação profissional para o ensino em suas dimensões inicial e continuada; a aposta na produção de documentação curricular e pedagógica em nome de um patrimônio timorense acerca das práticas aí desenvolvidas, e o fortalecimento de um sentido democrático para a difusão da educação em Timor Lorosa'e. (CASSIANI, LINSINGEN e PIRES, 2011, p. 6)

Porém, ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede, de tal forma que fique estabilizado, bloqueando o movimento significante (ORLANDI, 2003, 2011). Em minhas análises percebi alguns deslocamentos e, nesse momento, vejo como importante trazer um deles, relacionado ao sentido de assistencialismo:

*Quanto à nossa cooperação não existe o aspecto assistencialista, porque não há doação de materiais. Talvez uma forma de assistencialismo é você colocar a sua forma de pensar sem considerar a realidade. Em alguns momentos, é difícil você considerar a realidade, porque alguns conhecimentos eles independem do local. Então se uma tabela periódica é de uma maneira em um local, ela vai ser assim em todos os locais, sendo fácil, sendo difícil, sendo num país rico, sendo num país pobre. É claro que a gente sempre tenta levar em conta, contextualizar, mas nem tudo é possível, tem muitos conteúdos que são conteúdos. [...] Então assim: ensina, mas assim, será que de fato aprenderam? Será que foi útil de alguma forma? Vai se refletir de alguma forma?*

*Tem o caso também da construção dos materiais didáticos de escrever e não considerar o Timor, colocar uma caixinha, um box, um ponto ou outro. Mas sem considerar que teve timorenses na construção disso... Será que na forma como eles participaram, tiveram voz? (PB2, grifos meus)*

Percebi que, inicialmente, a professora parece ter deslocado o sentido de assistencialismo, filiando somente às práticas em que ocorrem doações de materiais. Porém, na continuidade de sua fala ela já trouxe os sentidos de um assistencialismo educativo, presente nas ações, nas relações entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade (“*Talvez uma forma de assistencialismo é você colocar a sua forma de pensar sem considerar a realidade*”).

Assim, parece frequente uma defesa (antagônica) de proteção/consideração do local a partir do global, proveniente dos discursos dominantes, inclusive os que Orlandi (1996) denomina como de origem religiosa ou catequética, em que as ações individuais são o foco. Não é a toa que as práticas dos cooperantes brasileiros são constituídas por esses sentidos, sendo que a própria denominação “missão”, tão largamente empregada, provém de um discurso religioso.

Outro ponto interessante para análise é a falsa ilusão de que a forma se separa do conteúdo, quando a professora afirma que [...] “*tem muitos conteúdos que são conteúdos*” [...] ou que “*Em alguns momentos, é difícil você considerar a realidade, porque alguns conhecimentos eles independem do local.*” No entanto, essa fala da professora é finalizada com algumas questões interessantes, que remetem às discussões anteriores desse capítulo, em que algumas ações assistencialistas na educação em Timor-Leste podem estar baseadas na fragmentação do próprio trabalho dos professores brasileiros e o consequente não envolvimento dos timorenses na produção dos materiais.

Esta participação do Brasil, vinculada às políticas de ajuda externa à educação, se não pensada criticamente, no sentido dos próprios professores do PQLP 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 em Ciências, 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”.

Aí emergem algumas questões: 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 à realidade do país em que cooperam?

Longe de serem retóricas, penso nessas questões ao longo de minhas análises, no intuito de refletir acerca de alguns dos sentidos que constituem o discurso do ensino de Ciências Naturais em Timor-Leste. Nesse caminho, como contraponto ao que considero como assistencialismo educativo, busco sempre me nortear por essas questões supracitadas para analisar o impacto desse trabalho de formação de professores em relação à ênfase dada às culturas locais e, até que ponto existiram práticas que deixaram de reproduzir o modelo de fragmentação dominante, pois isso, até então, parece se refletir diretamente nas práticas docentes e no trabalho de produção de materiais didáticos por professores brasileiros, conforme discutirei na próxima seção deste capítulo.

Numa abordagem freireana, 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, na contracorrente de práticas meramente assistencialistas, 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 amplos, 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 e NASCIMENTO, 2006).

Pensando ainda nas práticas de leitura em contextos de Ensino de Ciências, a pesquisa de Giraldi (2010) aborda as relações de funcionamento da leitura e escrita nas aulas de Ciências, ou seja, ela

tenta compreender em que condições a leitura e escrita se desenvolvem e os modos como produzem efeitos de sentidos nas práticas de ensino e aprendizagem de Ciências. Assim, a autora assume que ler é mais do que decodificar símbolos localizados em um texto, é processo de atribuição de sentidos por sujeitos, de produção de interpretações diante dos textos com os quais se tem contato. Suas análises se fazem interessantes em minha pesquisa, principalmente porque fornecem aportes a serem discutidos nas formações de professores de Ciências em Timor-Leste, voltadas a uma leitura pensada de um ponto de vista histórico e cultural, neste caso um tanto quanto peculiar, ou seja, em uma língua não materna.

Para além de trazer a AD como uma possibilidade de resgate das leituras locais pelos sujeitos do conhecimento, defendo 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 freireana.

Em um contexto no qual 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).

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.

Essas reflexões, antes de serem lidas como críticas negativas ao complexo (e por isso também grandioso) trabalho dos professores do PQLP, tem a intenção muito 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. Porém, vejo como necessária para tal, desde já, uma tentativa de compreensão dos processos discursivos que fundamentam as ações do programa e, logo, as novas abordagens da educação científica em um contexto global, a qual o Brasil tem uma parcela de responsabilidade, em Timor-Leste.

### **3.2.4 Compreendendo os silenciamentos culturais na perspectiva discursiva**

Em suma, com bases na AD, trabalharei com o intuito de compreender como um objeto simbólico (a palavra) produz sentidos advindos de formações discursivas, e como ele está investido de significância para e por sujeitos, na explicitação de “como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentidos” (ORLANDI, 2003, p. 27). No presente caso, tentar compreender essas circunstâncias inclui um olhar para todo o panorama de implementação e continuidade do PQLP, os sentidos de seus discursos, partindo da premissa de que todo esse processo se insere em condições específicas.

Neste sentido, conforme já esbocei em momentos anteriores, foi um artigo publicado por Souza e Alves (2008) que abriu as portas para que o contexto amplo de inserção do PQLP começasse a ser por mim destrinchado, pelo menos sua faceta a mim mais perceptível. Essas autoras discutem as idas dos professores brasileiros ao Timor-Leste, para implementação de diferentes programas de ajuda ao setor de educação nos seus diversos níveis, que tem ocorrido desde o início da década de 2000. A partir disso, tentam compreender as formas através das quais se dá o trabalho dos brasileiros, além dos motivos, e a extensão das ações educativas dirigidas ao Timor-Leste, com o suporte da CAPES. Como base, utilizam estudos na intersecção da educação com a cultura e a transnacionalização, e trazem indícios de momentos em que a atuação dos brasileiros deixou de levar em conta o contexto timorense.

Tais considerações, para além de tocarem na questão da transferência de conhecimentos vinculada às relações desiguais entre os países, assunto que já foi abordado também por outros autores que analisam as práticas de cooperação, inclusive na área da educação (BARBOSA da SILVA, 2012; LIMA, 2007; CAMPOS, 2007), também abordam a questão do ponto de vista dos possíveis entendimentos por parte dos timorenses. Esses possíveis entendimentos são apontados pelas autoras dentro de um movimento em relação às (im)possibilidades de expressão, de voz e ação, dos timorenses.

Esse artigo me motivou a pensar algumas questões que, aparentemente, em práticas de cooperação em educação, podem se fazer transparentes, contrariando uma das principais noções da AD: a não-transparência da linguagem (ORLANDI, 1996). Essa noção inscreve que toda leitura se mostra como não transparente, nas quais os sentidos,

articulando-se em dispositivos teóricos que também são do domínio da reflexão da AD: a opacidade, o fragmento e a incompletude, se situam como linguisticamente descritíveis, como uma série [...] “de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, 2006, p.53).

Assim, pensar essas (im)possibilidades assume uma importância neste momento, principalmente porque meu objeto de análise, o Ensino de Ciências no PQLP, tem seus aportes na construção de novos conhecimentos a partir do contato de, no mínimo duas línguas – a portuguesa e a tétum. Assim, é essencial lembrar que essas línguas se encontram em estatutos sociais diferentes, e quando observadas em contextos, tal qual o de Ensino de Ciências, os próprios desnivelamentos intralinguísticos (dentro de uma mesma língua, com suas relações de força, resistências etc.), justificam o quão perigoso seria considerarmos a homogeneidade da linguagem e, conseqüentemente, sua suposta transparência (PÊCHEUX, 2012).

Longe de serem analisadas isoladamente, essas (im)possibilidades de expressão, de voz e ação, dos timorenses, sugeridas no texto das autoras, serviram mais como um “*start*”, um motivador para que eu problematizasse uma noção da AD, a política do silêncio, ou silenciamento, enquanto espaço de discursividade nas práticas de formação de professores de Ciências participantes do PQLP, dentre tantas outras, em Timor-Leste.

Eni Orlandi (2007) tem proposto ao longo de seu trabalho com AD uma distinção entre a inteligibilidade (unidade significativa discernível em nível de frase); a intepretabilidade (atribuição de sentido ao enunciado) e a compreensão (apreensão dos processos de significação de um texto). Dessa forma, situa o silêncio como compreensível, no qual para compreendê-lo não se faz necessária sua tradução em palavras, mas o conhecimento dos processos de significação que ele põe em jogo, partindo do pressuposto que, assim como a linguagem, o silêncio não é transparente e significa multiplamente.

Ainda para a autora (*Idem*, 2008), o silêncio, enquanto objeto de estudo na AD, é situado como uma outra vertente do não dito, diferente do implícito, pois significa. Na perspectiva discursiva que adoto, a relação com as palavras, enquanto objetos simbólicos, desmonta a noção de linearidade e a noção que centra o sentido no conteúdo. E é justamente nessa brecha que o silêncio têm sua entrada.

Assim, ele se origina do fato de que a linguagem é política, porque o sentido tem sempre uma direção, associada a um poder (dizer)

que, necessariamente, se acompanha de um silêncio, a qual a autora tem denominado de “política do silêncio”. Essa política se subdivide em duas formas de exercício de significação: o silêncio constitutivo e o silêncio local.

O silêncio constitutivo é resultante do princípio de que parte do sentido se apaga ao se dizer algo, porque toda fala silencia (outra) necessariamente, ou seja:

Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer. (ORLANDI, 2007, p. 73)

Ainda como exemplificação dessa forma de silêncio, Orlandi (2008) aborda a prática do nomear, pois qualquer denominação rejeita um não sentido (que nela não está dito), ao circunscrever um sentido ao nomeado.

Tendo em vista esse constructo teórico, silenciamento, uma primeira análise das entrevistas dos professores participantes do PQLP já traz essa noção marcada pela presença de supostas relações de completude na transferência de conhecimentos (hegemônicos) cientificamente legitimados, indicando uma aparente transparência da linguagem da ciência.

Isso, de certa forma, corrobora com uma desconsideração do papel de leitor ativo e crítico dos textos. Ou seja, na elaboração dos materiais didáticos pelos professores da cooperação brasileira, em alguns momentos, parece não haver um questionamento de “que interlocutor (timorense)?” está presente na construção das práticas e materiais pedagógicos.

Por exemplo, um dos professores timorenses entrevistados, quando questionado sobre as mudanças com relação a sua prática, após

o seu bacharelato com a participação de professores brasileiros, respondeu:

*[...] depois de 2007 para cima tive que ministrar o trabalho em língua portuguesa, **mas não tive dificuldade porque participei da formação.** Nos materiais houve um pouco de diferença. Na língua indonésia, por exemplo tem muitos exercícios com equações, muitos com a relação a física e matemática. No material brasileiro é mais física mesmo. São muitos exercícios também, mas de física. [...] **Uso as sebatas, mas quando elas são incompletas busco na internet.** (PT1, grifos meus)*

Na primeira frase por mim grifada minha intenção é trazer essa noção de completude da linguagem, relatada pelo professor timorense PT1, relacionada à formação em língua portuguesa. Porém, se retomarmos a leitura da fala de uma professora brasileira já analisada em outro momento desta pesquisa, percebemos que este sentido de completude na transferência de conhecimentos, que separa forma de conteúdo, pode ter sua origem nas práticas, dependendo da abordagem, e assim ser um dos propulsores dessa compreensão das práticas:

*Então se **uma tabela periódica é de uma maneira em um local, ela vai ser assim em todos os locais,** sendo fácil, sendo difícil, sendo num país rico, sendo num país pobre. É claro que a gente sempre tenta levar em conta, contextualizar, mas nem tudo é possível, **tem muitos conteúdos que são conteúdos.** (PB2, grifos meus)*

Além da possibilidade de significação de um silêncio com relação às dificuldades em se compreender os conhecimentos científicos hegemônicos, trabalhados em uma outra língua, a fala do professor timorense, a partir do que silenciou, parece indicar também outros dois aspectos.

Um deles se centra na antecipação e expectativas, por mim já destacadas em momentos anteriores, do professor timorense PT1, quando o mesmo “escolhe” o que vai dizer, silenciando outros dizeres, em virtude de estar falando a uma professora também participante da cooperação brasileira naquele momento.

O outro aspecto envolve uma diferenciação das práticas orais e escritas, principalmente quando o professor timorense PT1 aponta a incompletude das sebatas, ao contrário das formações com os professores, que são suficientes para a superação de suas dificuldades. Entretanto, as sebatas também são parte das formações brasileiras, pois a elaboração desses materiais sempre ficou ao encargo dos mesmos professores brasileiros que ministraram as formações.

De acordo com Bormann e Silveira (2007) a questão da predominância da oralidade é apontada como um dos desafios do ensino da (e em) língua portuguesa em Timor-Leste. Para as autoras, há uma necessidade de se trabalhar a língua portuguesa a partir da concepção de linguagem como prática social, mesclando a oralidade, a leitura e a escrita. A importância em se estimular essas três esferas nas formações tem suas bases no fato

[...] de que as pessoas a quem se pretende envolver em tal operação possuem uma língua com uma lógica própria; e a lógica de muitos timorenses que habitam em diversas aldeias fundamenta-se na oralidade e não em um sistema de códigos escritos. Apresenta-se, portanto, uma sociedade possivelmente com característica ágrafa, mas que interage entre si. (BORMANN e SILVEIRA, 2007, p. 250)

Reconheço que as autoras teceram essas considerações em um momento diferente do que estive em Timor, e entrevistei PT1, marcado pela reconstrução, retorno à metrópole daqueles que estavam na montanha (e nas aldeias) por um longo período e um contato muito incipiente ainda com a “panaceia” de contribuições ocidentais. No entanto, o olhar de PT1, que aponta uma diferença entre aspectos orais e escritos, pode nos ser um indicativo interessante para se levar em conta nos processos formativos em Timor-Leste, a permanência da oralidade, característica das línguas locais.

Em complementariedade, Orlandi (2007) aborda como exemplo do silêncio local, a censura, uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido. Dessa forma, ela situa a censura em sua materialidade discursiva, ou seja, histórica e linguística, e a analisa como “fato” de linguagem que produz efeitos enquanto política pública de fala e silêncio. Assim:

Esse silêncio é o que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circular, por exemplo, numa forma de regime político, num grupo social determinado de uma forma de sociedade específica etc. (ORLANDI, 2008, p. 57)

Na política do silêncio as direções dos sentidos, associadas a um “poder dizer” se sustentam nos limites das formações discursivas, já que essas determinam, em consequência, as margens do dizer. “Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 73).

Com relação a esse tipo de silêncio, durante minha pesquisa vivenciei uma situação, que relaciono aqui com os limites da formação discursiva, tal qual levantado na AD. No período em que fui cooperante em Timor-Leste, tentei, por algumas vezes realizar uma entrevista com o embaixador do Brasil naquele país, com o ministro da educação, enfim, qual alguma autoridade política com a qual pudesse dialogar sobre o PQLP.

Minhas tentativas iniciais não foram atendidas, talvez por estarmos naquele momento passando por um período eleitoral no país<sup>44</sup>. Por fim, consegui entrevistar três representantes, relacionados às autoridades brasileiras e timorenses, conforme indiquei na delimitação de meu *corpus* de análise, em subseção anterior.

Uma das questões que fiz a esse grupo de entrevistados tinha relação ao legado de aprendizados vinculados aos aspectos pedagógicos, a partir do trabalho da cooperação brasileira via PQLP, ao longo dos anos, conforme os roteiros no apêndice B. Para facilitar a análise, organizei as respostas a essa questão no quadro 8.

---

<sup>44</sup> Relaciono a este aspecto, porque, em geral, em Timor-Leste, as autoridades são bastante acessíveis. Só para citar alguns exemplos dessa proximidade: o primeiro ministro visitou por mais de uma vez INFORDEPE enquanto atuávamos na cooperação; fomos apresentados ao ministro da educação quando visitamos o ministério para um trabalho em uma das frentes do PQLP; durante um evento que organizamos na Escola Secundária que trabalhamos, o embaixador do Brasil em Timor-Leste se fez presente e, na sequência, realizou uma recepção para os brasileiros da cooperação em sua residência em Díli.



Quadro 8 – Respostas dos entrevistados representantes políticos sobre os aprendizados pedagógicos a partir do trabalho da cooperação brasileira via PQLP (grifos meus).

Representante 1	<i>O que nós esperamos é o auxílio dos colegas, compartilhando, para adquirirmos mais experiências, mais conhecimentos, para que, depois, nós possamos andar, caminhar. Nós, com certeza, vamos tentar ter mais do que nós temos e tentaremos procurar saber mais coisas, conhecimentos, que talvez os outros país, amigos, têm e nós não temos. Mas, adquirindo, nós vamos seguir, vendo se nós poderemos executar isso dentro das possibilidades do país.</i>
Representante 2	<i>Eu pessoalmente não tenho avaliação sobre esse ponto. Teria que olhar o que a Capes e a coordenação pedagógica avaliam sobre os relatórios.</i>
Representante 3	<i>Primeiro a língua. Como um professor não vai dar aula se não tem conhecimento da língua? <b>Claro, além da língua, a ciência.</b> Como um professor vai dar aula se não conhece a ciência? Existem vários aspectos que determinam um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Eu não vou dizer que os timorenses têm uma boa qualidade no momento, mas esperamos daqui a alguns anos, podemos chegar lá. <b>Existem muitos problemas nas escolas, relacionados ao orçamento. Mas no momento estamos pensando em criar as condições. Depois vem a qualidade.</b></i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de entrevistas

Na Análise de Discurso, há uma relação do discurso com a história, que atua no plano da ideologia (pois não é mera percepção do mundo). Assim, o sentido, inclusive o silenciado, é determinado pelas posições ideológicas dos sujeitos (com seus limites que se encontram nas formações discursivas). Para o analista de discurso a história está ligada às práticas e não ao tempo cronológico em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos (a política). Dessa maneira, a tentativa de apreender a historicidade nesses sentidos “significa se colocar no interior de uma relação de confronto de sentidos” (ORLANDI, 2008).

Diante disso, nas respostas organizadas no quadro 8 compreendo silêncios, definidos principalmente pelas mudanças de sentido das palavras, inclusive seu silenciamento, de acordo com aqueles que as empregam. O silêncio local, relacionado à estratégia política da censura parece mais perceptível na fala do Representante 2, mas não deixa de significar também nas falas dos Representantes 1 e 3.

Com relação a esses outros dois representantes entrevistados, parece haver predominância de um interdiscurso político, definido pela formação discursiva e posição ideológica que pertencem. Esse interdiscurso aponta, principalmente, para o aspecto condicional, de que no futuro veremos as respostas dessas formações e caminharemos com nossas próprias pernas, corroborando com a afirmação de que “o discurso é histórico, porque se produz em condições determinadas e projeta-se no futuro” (*Ibidem*, p. 42).

Embora pertençam a mesma rede de filiação de sentidos, no âmbito dos silêncios produzidos, na fala do Representante 1 há um predomínio do aspecto assistencialista, na esfera do auxílio, dos países “amigos”. Já na fala do Representante 3 parece haver um silenciamento dos múltiplos aspectos pedagógicos relacionados aos aprendizados em língua e ciência (universal), pois essas são trazidas como estanques. Inclusive, ele deixa de relatar alguns problemas levantados em outros momentos da sua entrevista, como por exemplo: a falta de uma figura efetiva que acompanhe as práticas pedagógicas durante largos espaços de tempo, que antecedam a chegada dos cooperantes brasileiros e se prolonguem após sua saída do país, promovendo uma espécie de “ponte”, que garantiria a continuidade das práticas e não um eterno recomeçar.

Dessa forma, considero que existem em Timor-Leste, manifestações que coincidem com a política do silenciamento, em que há:

[...] um processo de contenção de sentidos e de asfixia do sujeito, porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes formações discursivas, pelo seu jogo. Com o apagamento de sentidos, há zonas de sentidos, e logo, posições do sujeito que ele não pode ocupar, que lhe são interditas. (ORLANDI, 2008, p. 60)

Procurando tecer relações entre esses sentidos silenciados com outras vozes do PQLP, percebo que eles podem significar amplamente, no que se refere à urgência de uma relação mais bem definida entre o componente político e pedagógico do programa. Nessa lacuna, os professores brasileiros, frequentemente, apontaram como problema principal para um bom andamento das práticas no programa, a ausência de uma institucionalização do PQLP, conforme indicam:

*Tanto aqui quanto em todos os lugares do mundo as ações interpessoais elas são sempre problemáticas por causa do problema de comunicação e aqui isso me parece muito agravado. Então, eu acho que ficou isso: a gente tem que se comunicar mais e conduzir as coisas, e isso é um processo muito difícil. Aqui ele se dá de forma muito difícil. **Porque o PQLP, aqui, ele não é uma instituição.** Então as pessoas chegam aqui e não tem seus papéis definidos. E isso é um desgaste muito grande e bobo nas relações. Até que isso se defina demora muito. [...] **eu ainda me pego pela falta de institucionalização do PQLP.** [...] Porque Timor é muito imprevisível, a gente chega aqui e não sabe o que vai fazer. E aí, até que se defina o que vai fazer demora um tempo e enquanto isso as pessoas estão aqui e estão se colocando, se posicionando e há uma briga entre as pessoas, eu não sei de onde elas vêm, essas brigas, esses problemas interpessoais. E esses, na minha opinião, são terríveis para o trabalho. (PB4, grifos meus)*

Para a professora brasileira PB4, a origem dos problemas interpessoais que sempre estiveram presentes nas relações entre cooperantes brasileiros em Timor-Leste, apontados neste capítulo por mais de um dos/as entrevistados/as, se encontra na ausência de uma institucionalização do programa. Já a professora brasileira PB1 levanta que essa institucionalização e o papel de uma figura central que dialogasse com a Embaixada Brasileira e com o governo em Timor-Leste garantiria um legado, do ponto de vista político e estrutural, aos timorenses:

*O que sempre faltou foi esse legado político [do PQLP em Timor]. Quando você vai pra casa do*

*outro você tem que ter muita clareza do que quer ali, o que quer deixar, o que você quer aprender. [...] acho que institucionalmente sempre fomos falhos e sempre faltou uma figura institucional. De novo, falando das minhas experiências, eu acho que teve um período, no final de 2008, com o prof. Spagnolo, mas mesmo assim ele era muito respeitado, ainda centrado no indivíduo, e eu acho que tem que ser a instituição. Tem que ter muita clareza das coisas, do processo, para conversar com a embaixada, não em uma conversa submissa, mas representando uma instituição.* (PB1, grifos meus)

Para Pêcheux (2006), o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que o sujeito e o sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas. Assim, as formações discursivas são diferentes regiões do interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e refletem as diferenças ideológicas, as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, e os modos como essas constituem sentidos diferentes.

Assim, essas falas<sup>45</sup> que defendem uma institucionalização, ainda menos perceptível em momentos em que a UFSC ainda não estava na coordenação acadêmica, fazendo um acompanhamento ao longo do semestre, parecem apontar para a necessidade de um diálogo entre as esferas políticas e pedagógicas do PQLP, tal qual apontei nos silenciamentos, dos aspectos pedagógicos, dos representantes políticos. Talvez essa interlocução, se intensificada, pudesse dar conta de uma implementação com menos atritos ou que então estes apontassem para sentidos de resistência, não como estagnação, mas para o engajamento coletivo no sentido de construção de algo novo.

Em continuidade à ideia da carência de uma institucionalização do PQLP, como diretriz, o discurso das professoras brasileiras PB1 e

---

<sup>45</sup> Destaco que todos entrevistados participaram mais de uma vez do PQLP, inclusive no momento que antecedeu a atuação da UFSC enquanto coordenação acadêmica.

PB4 se direciona para a questão das práticas pedagógicas, além das políticas:

*Com relação ao Brasil, como era algo que era (e ainda é) muito individual, não era institucionalizado, essa questão também era assim. Então eu tinha colegas que levavam em consideração o contexto, as nuances pedagógicas, como eu tinha colegas que iam lá dar aulas como se tivessem dando aula para o segundo grau, como eu tinha colegas que, punham o cara lá, ficavam de duas as cinco naquele calor infernal, um cara com um pão na barriga, do almoço, copiando coisa do quadro, xerocando um milhão de folha para poder o cara ficar lá lendo depois do almoço e depois ia lá pra o quadro e falava, falava, falava e não queria saber se o cara tava entendendo ou não. Então, por não ser institucionalizado. Mas também não sei se a institucionalização garantiria isso. (PB1, grifos meus)*

*[...] E aí, até que se defina o que vai fazer demora um tempo e enquanto isso as pessoas estão aqui e estão se colocando, se posicionando e há uma briga entre as pessoas, eu não sei de onde elas vêm, essas brigas, esses problemas interpessoais. E esses, na minha opinião, são terríveis para o trabalho. (PB4, grifos meus)*

Esses aspectos pedagógicos, relacionados às ações individuais dos cooperantes, já foram analisados em uma relação com os sentidos que apontam para as práticas assistencialistas. Mas, os retomo aqui, no intuito de demarcar a questão dos lugares ocupados pelos sujeitos do discurso, de acordo com sua formação discursiva.

De uma maneira geral, os professores brasileiros entrevistados relataram alguns problemas do PQLP, principalmente os de ordem conflituosa, das relações interpessoais. Porém, conforme já analisei em alguns momentos, esses problemas podem também ter se refletido nas práticas pedagógicas, ou seja, no trabalho direto com os professores timorenses. Em especial, a partir da continuidade da ideia de emergência nas formações, em alguns momentos, pode ter ocorrido a fragmentação, a transferência de conhecimentos universais descontextualizados, o

assistencialismo e o que quero destacar agora, os silenciamentos culturais.

Orlandi (2007) argumenta que o sujeito não adere às formações discursivas automaticamente e elas, por sua vez, não são espaços maciços de sentido. Os espaços de silêncio representam o índice da história particular de cada sujeito em sua relação com a linguagem, ou melhor, de sua história em face da articulação entre as diversas formações discursivas e seus deslocamentos.

Portanto, tenho compreendido que nas práticas de formação de professores realizadas pela cooperação brasileira em Timor, as diferentes formulações de enunciados se reúnem em pontos do dizer, nas formações discursivas que se encontram em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos.

Essas relações são determinantes nos discursos dos professores, brasileiros e timorenses, participantes do PQLP. Se para os brasileiros há um equilíbrio entre as experiências positivas e negativas, ou seja, as opiniões não são absolutamente extremas, mas percebemos um deslocamento nos sentidos, que ora direcionam ao discurso assistencialista, ora ao discurso de possibilidade do novo, intercultural, a partir do trabalho que leve em consideração a atuação dos timorenses, ora um reconhecimento das falhas e a busca de soluções.

Já nas falas dos professores timorenses quando questionados sobre a importância das formações com a cooperação brasileira para sua carreira docente, os aspectos mais desafiadores são frequentemente silenciados por um discurso que somente tende a valorizar as formações. Porém, em outros momentos da entrevista, há relatos, dos mesmos professores, com relação às dificuldades que são constantemente enfrentadas com a adoção da língua portuguesa em seu trabalho diário na escola. Alguns destes relatos estão organizados no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Sentidos atribuídos às formações e trabalho em língua portuguesa.

Valorização das formações	Dificuldades no trabalho em língua portuguesa
<p><i>Aprendemos a mudar a metodologia, ao invés de tradicional, tentamos fazer um método participativo. Tentamos motivar os alunos a participar.</i> (PT1, grifos meus)</p>	<p><i>Muitas dificuldades. Vocabulário restrito, ainda não domino a gramática e conjugação de verbo, isso pra mim e para os alunos também. Para os alunos a grande dificuldade é: como são poucas as chances de falar a língua portuguesa em casa, as conversas com a comunidade são poucas, o que dificulta na promoção da língua portuguesa aqui. O telejornal também não estimula, porque há pouco tempo nos programas e antena parabólica traz programação de outros locais.</i> (PT1, grifos meus)</p>
<p><i>Nos primeiros momentos ensinei por ensinar, por não ter um conhecimento assim profundo. A partir da formação que recebemos dos professores brasileiros, comecei a tentar aprofundar os meus conhecimentos na área biologia. Antes eu ensinava tudo com o método tradicional. Escrever e explicar, entendeu ou não a culpa é sua. Mas depois da minha formação [...] eu sinto que o método que eu utilizei anterior ele tem várias desvantagens. Então eu tinha que aplicar o novo método, onde várias vezes temos que fazer descrições com os alunos, deixar a oportunidade de pesquisar o conhecimento dos alunos e, com os alunos, vamos aperfeiçoando o conteúdo que nós vamos abordando. Agora, para isso, temos que alterar nosso método de ensino e, ao mesmo</i></p>	<p><i>A realidade agora oferece duas línguas: tétum e português. Eu escrevo em português e falo também em português e ao mesmo tempo em tétum, quando, quando a criança não consegue entender e explicação em português. Mas, em geral já em português. Tenho facilidade porque fui alfabetizado nos primeiros anos em português.</i> (PT2, grifos meus)</p>

<p><i>tempo o que faço é utilizar mais materiais didáticos para que o aluno possa compreender, do que apenas ler o que o manual, o livro diz. (PT2, grifos meus)</i></p>	
<p><i>[...] os professores em outra época usavam mais o sistema tradicional: falam e os alunos tem o dever de ouvir, só, mas, porque metem porrada, são autoritários. Segundo o estudo do Paulo Freire, vi que o processo de ensino daquela época já não é pra implementar até agora, portanto, temos que mudar. Portanto, anteriormente a matéria está centralizada no professor, mas agora a matéria vai centralizar no aluno. E aí o professor deve acompanhar, onde o aluno tem a dificuldade, ali o professor leva. Explica para que o aluno deva atingir seu conhecimento. (PT3, grifos meus)</i></p>	<p><i>A escola tem muito pouco material didático em língua portuguesa. Só para o 9º ano, agora para o 7º ano e 8º ano não. Portanto esperamos que no currículo tenha aí uma separação entre os conteúdos a serem trabalhados nesses três anos. <b>O processo do andamento da língua portuguesa no currículo precisa disso. Acho que estão em dívida.</b> (PT3, grifos meus)</i></p>
<p><i>Dantes, quando ainda não temos formação eu só utilizava o livro, estudava um pouco dos conteúdos e depois ia ensinar. Não tem nada, não faz nada. Quando tem cálculo faz um exercício. Mas, depois da formação temos que preparar o plano de aula. Os materiais que temos que utilizar talvez em uma experiência. Já podemos saber algumas palavras mais elevadas e podemos relacionar com a realidade que tem. Tanto que, antes, eu pensava: 'onde vamos buscar esse objeto?' E esse objeto podia estar mais perto de nós. (PT4, grifos meus)</i></p>	<p><i>Quando eu preciso eu consulto o dicionário. <b>Toda aula de química tem o dicionário do lado. Acho bom dar aula em língua portuguesa para facilitar, compreender a língua da ciência. A língua tétum é somente a língua falada,</b> mas ainda não tem vocabulário próprio da língua portuguesa. (PT4, grifos meus)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de entrevistas



Os professores brasileiros levantaram, em alguns momentos, a ausência da participação timorense na elaboração dos materiais e formações, o que denota um fortalecimento de práticas unilaterais verticalizadas, de transferência/recepção de conhecimentos científicos hegemônicos. No entanto, o quadro 9 ajuda na compreensão de que, talvez, além desse discurso de transferência/recepção das formações ser recorrente, seja também internalizado, pelos próprios professores timorenses, como na fala de PT2, como efeito simbólico do assistencialismo educativo.

Para além dessa análise, meu intuito em organizar, lado a lado, trechos do discurso dos mesmos professores timorenses, em que ora os sentidos dos problemas das formações são silenciados, ora são retomados, se localiza na tentativa de compreensão da rede de sentidos que constitui o discurso do PQLP, do ponto de vista (também) dos professores timorenses.

Na busca dos problemas, me deparei com uma separação entre metodologia e conteúdo, presente na fala dos professores timorenses que separam, na maioria das respostas, os problemas com a língua das abordagens metodológicas, separando, sucessivamente, o domínio da língua científica do domínio da língua portuguesa.

Em uma análise dos sentidos de “Valorização das formações”, com relação à mudança para uma metodologia mais participativa, como contraponto à tradicional, a fala dos professores timorenses traz uma memória discursiva, fundamentada no interdiscurso das formações com os professores brasileiros. Isso, inclusive, com ênfase aos referenciais que nortearam algumas estratégias didáticas, como o freireano, citado pelo professor PT3.

Além desse novo enfoque metodológico, proveniente do contato com os brasileiros, PT4 inclui a presença de uma mudança nos recursos didáticos/materiais na preparação e execução das aulas que, em sua prática, foram re-significados, como por exemplo, a partir da adoção do plano de aula e dos materiais a serem utilizados em uma experiência (aula prática). Além disso, na contracorrente dos olhares que separam forma de conteúdo, ou seja, dificuldades em compreender a língua da ciência em língua portuguesa, PT4 desloca o sentido de transparência da linguagem científica que permeou o discurso de todos os professores timorenses, quando afirma que por meio das formações [...] *Já podemos saber algumas palavras mais elevadas e podemos relacionar com a realidade que tem.*

No que diz respeito às dificuldades dos professores timorenses de trabalharem em língua portuguesa, as mesmas são bem gerais,

associadas a falta de materiais, de incentivo em se comunicar em língua portuguesa nas diferentes situações (não só didáticas) e ao pouco direcionamento curricular (mesmo que PT3 o mencione a recepção de um currículo como produto pronto, talvez em uma rede de sentidos assistencialistas). No entanto, as falas dos professores PT1 e PT4 abrem espaços de significação para a questão da oralidade, silenciada, mas que parece ser um obstáculo com relação à língua da ciência, supostamente universal. Nesse sentido, parece se esboçar um silenciamento, cultural, vinculado ao que Bormann e Silveira (2007) já colocaram como desafio ao trabalho em língua portuguesa: a questão da oralidade, sua polissemia (gama de sentidos) que vai de encontro, nesse caso analisado, ao movimento parafrástico fundamentado nos sentidos dominantes do discurso da ciência.

É nessa esteira de discussão que aponto como crucial o reconhecimento dos silenciamentos culturais, dando uma brecha para que as práticas culturais<sup>46</sup>, definidas no primeiro capítulo dessa tese, signifiquem enquanto silêncios constitutivos e locais.

Voltando a questão da formação de professores de Ciências, em suas condições de produção, como é o caso desta análise, se faz importante reconhecer que esses silenciamentos culturais podem se filiar a sentidos muito próximos dos que percebemos no campo do Ensino de Ciências: as concepções prévias, alternativas, vinculadas principalmente às pesquisas que foram crescentes na década de 1970, com foco na mudança conceitual.

Porém, meu trabalho não se limita a analisar que tipo de silêncios podem surgir e se os mesmos correspondem aos que em nosso contexto foram denominados de “concepções prévias”, mas sim perceber as possibilidades de significação que são inerentes a esses silenciamentos e como esses silêncios, constitutivos ou locais, estão vinculados às resistências. Digo isso até porque esse tipo de concepção pode ser completamente distante das que conhecemos, pois tem seus sentidos filiados a outras formulações possíveis, ou seja, a outras memórias discursivas, principalmente em virtude das influências da ciência oriental que por nós é praticamente desconhecida, já que nossos discursos, dentre eles os científicos, são filiados a redes de sentidos ocidentais, para não dizermos europeias, quase que exclusivamente.

---

<sup>46</sup> A partir da intersecção das perspectivas de vários autores, dentre eles Canclini (2009) que as definiu como práticas de produção, circulação e consumo de significados da vida social.

Vejo na perspectiva epistemológica pós-abissal de Sousa Santos (2010), representada pela “ecologia de saberes”, algumas contribuições para o reconhecimento das profundas diferenças entre os tipos de conhecimento. Assim, a pretensão em reconhecer a potencialidade de significação dos silêncios não tem intuito de simplesmente descartar os conhecimentos não-científicos, como o autor aponta que o tem sido praticado pela epistemologia abissal moderna, mas

[...] de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre saberes científicos e outros saberes, não científicos. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 57)

Orlandi (2008) traz um exemplo interessante que acorda com o caso de alguns discursos/silêncios possíveis de serem produzidos nas práticas formativas em contextos como o timorense. Assim, destaca que no caso do discurso da colonização, o sujeito colonizado não pode ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa. Mais do que isso, argumenta que é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossíveis) do colonizado. “Seu dizer está assim predeterminado pela posição do colonizador”. (*Ibidem*, p. 60)

Essa abordagem corrobora com o que tenho discutido sobre a internalização por parte dos professores timorenses, da unilateralidade vertical dos conhecimentos científicos, em algumas ocasiões trabalhadas pelos professores brasileiros. As bases dessa internalização podem se localizar nos discursos assistencialistas, de educação emergencial, ou até mesmo na antecipação dos professores timorenses em escolher o que deve ser dito a uma professora que os entrevista e também é participante do PQLP (meu caso). Para exemplificar principalmente essa questão da antecipação de se colocar no lugar do interlocutor e dizer o que supostamente lhe interessa, escolhi uma situação que foi relatada por uma professora timorense, relacionada à contextualização dos conhecimentos.

*A partir da metodologia* [abordada pelos professores brasileiros] *nosso trabalho tem diferença por explicar, exemplificar alguma*

*coisa que tem na realidade. Antes os exemplos eram só escritos.*

*[...] podemos relacionar com a realidade que tem. Tanto que, antes, eu pensava: ‘onde vamos buscar esse objeto?’ E esse objeto podia estar mais perto de nós. Dantes, se falava em telemóvel e não via o telemóvel. Outra coisa, por exemplo, dantes, dizia: ‘os alimentos, podemos guardar no frigorífico’, mas antes não via o frigorífico, não tinha em Timor. Agora, podemos mostrar a eles [os alunos] o frigorífico, não simplesmente pintar no quadro, mas posso tirar foto e mostrar na sala. (PT4, grifos meus)*

A fala de PT4 tem pontos muito interessantes para serem pensados dentro da dinâmica de ocupação de posições discursivas. Assim, a professora timorense destaca a importância de se levar em conta a realidade para que uma prática seja efetiva. Parece haver aí um esquecimento do tipo ideológico, que Orlandi (2003) denomina esquecimento de número um, na qual a professora timorense parece ter a ilusão de ser a origem do que está dizendo, quando, ao contrário, está retomando algo que já foi dito.

Esse sentido se filia, entretanto, aos sentidos de resistência às práticas unilaterais hegemônicas, presentes na abordagem de alguns professores brasileiros. Isso pode ser percebido quando retornamos, por exemplo, à análise das entrevistas com os cooperantes brasileiros, em que um dos aspectos de maior destaque apontado, quase que com unanimidade, nas formações foi justamente essa vigilância constante no sentido de sempre tentar, apesar das inúmeras dificuldades, partir do contexto timorense. Como aborda a professora PB3, quando relata sua experiência mais significativa ao longo das duas vezes em que foi cooperante:

*[o mais significativo] Foram as saídas. No primeiro programa, a gente fazia saídas uma vez por mês. Era em Díli e nos arredores. E no segundo programa eu fiz visitas de campo com os alunos da UNTL do terceiro semestre de formação de professores de séries iniciais. Eram só piázinhas, só meninos. Então o português era sofrido, eles não sabiam nada de português. Mas foi fantástico. A visita de campo foi maravilhosa. O pior é que eles tem tudo ali a mão e eles*

*ficavam impressionados. Então eu acho que essa parte, sem dúvida nenhuma porque você percebe que eles realmente se apropriam daquilo ali e vão carregar pra vida.* (PB3, grifos meus)

Dessa maneira, é interessante considerar também que, se de um lado, o silêncio serve para pôr em funcionamento o apagamento de sentidos, ele serve também para produzir a resistência.

Em uma fala (a do colonizador) já vem o que o outro não pode falar, e assim conseguimos, mediante a explicitação desses processos de significação trazer para o jogo da linguagem o ‘silenciado’. Para isso, é preciso sempre se observar: o que o colonizador *não* está dizendo quando está dizendo x? (ORLANDI, 2008, p. 60)

Certeau (1996), nesse sentido, exemplifica que o aparente “sucesso” de colonizadores em um processo de dominação, pode esconder toda uma estratégia de resistência por parte dos colonizados, que muitas vezes transformam os rituais, representações ou leis que lhes são impostas, atribuindo-lhes significados e valores completamente diferentes daqueles que o colonizador julgava obter. O autor complementa que sobrevivência das religiões africanas no Brasil e o sincretismo religioso que adveio desse processo são um exemplo de como os negros africanos foram capazes de “absorver” a religião católica resistindo a seus valores e preservando suas próprias crenças e entidades.

Em Timor-Leste esse aspecto não é muito diferente, sendo o sincretismo bastante presente, mesmo que a religião predominante seja a católica. Isso se deve, segundo Bormann e Silveira (2007) ao fato de as manifestações religiosas sempre terem sido também um “espaço” para a oralidade em língua portuguesa, onde os informes de luta pela independência eram constantemente repassados na época da ocupação indonésia.

Transpor essa perspectiva da resistência para as práticas de formação de professores de Ciências significa, então, que reconhecê-las no processo é algo que, no mínimo, deve ser considerado essencial para o sucesso de uma formação com vistas à ações interculturais, como aqui defendo.

É aí que surge um espaço para a significação, como por exemplo, a professora timorense PT4 filiou o sentido de realidade a algo

concreto, que se pode ver, tocar.

*[...] podemos relacionar com a realidade que tem. Tanto que, antes, eu pensava: ‘onde vamos buscar esse objeto?’ E esse objeto podia estar mais perto de nós. Dantes, se falava em telemóvel e não via o telemóvel. Outra coisa, por exemplo, dantes, dizia: ‘os alimentos, podemos guardar no frigorífico’, mas antes não via o frigorífico, não tinha em Timor. Agora, podemos mostrar a eles [os alunos] o frigorífico, não simplesmente pintar no quadro, mas posso tirar foto e mostrar na sala. (PT4, grifos meus)*

Esse parece ser um deslocamento de sentido referente à realidade. Essa realidade que por vezes foi tão almejada por alguns professores brasileiros em suas práticas, nesse caso, parece simbolizar um sentido dominante que circulou as práticas pedagógicas, mas que foi “absorvido” pela professora timorense e incorporado as suas práticas docentes, talvez com significados e valores completamente diferentes daqueles que os professores brasileiros julgavam estar transmitindo, simplesmente relacionado a concretude dos objetos.

Porém, se faz importante reconhecer que nesse exemplo há, de maneira latente, uma resistência na formulação de sentidos inerente às posições que os professores timorenses ocupam, um silêncio, assim como analisado por Certeau entre os africanos. Diante disso, apesar de, em um primeiro olhar, acharmos que esse movimento possa ser negativo, ele guarda consigo um potencial de ressignificação que é próprio também dos timorenses, que tiveram que lidar com situações adversas ao longo de sua história, produzindo meios de lidar com os fatos.

Reconhecendo que os silêncios se filiam à resistência, retomo Foucault (2012) em sua abordagem de resistência, não a situando em uma substância, mas sim, necessariamente, onde há relações de poder, porque ela é inseparável dessas. “Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea” (FOUCAULT, 2012, p. 136). Dessa forma, tanto as resistências fundam as relações de poder, quanto podem se dar como resultados dessas relações.

Analisar essa outra vertente da resistência é, de certa forma, trazer à tona, também, a possibilidade da diferença construtiva nas ações de formação propostas pelos professores brasileiros. Dessa maneira,

para além de tentar enxergar a resistência nos silenciamentos timorenses, no próximo capítulo, analisarei até que ponto o trabalho dos cooperantes pode também representar um campo de resistência, construtiva, aos sentidos dominantes acerca das propostas com reconhecimento dos diversos saberes, e o diálogo, em uma prática de formação científica de professores.





## CAPÍTULO 4 – NOVOS RUMOS DO PQLP

*“Transformar é ser sujeito de sua ação, destino do homem.”*

Paulo Freire, 1979

Com base nas condições de produção, amplas e estritas, discutidas no capítulo anterior, bem como em minha ida ao Timor-Leste, neste capítulo apresentarei uma sistematização, e algumas análises, de propostas pedagógicas desenvolvidas na fase mais recente do PQLP, a partir da assunção da UFSC como coordenadora acadêmica do programa.

Em um desenho de nossas intenções, pretendíamos realizar uma formação de professores que visasse abordagens da ciência enquanto processo social e histórico e, com foco na integração dos conhecimentos e práticas, desenvolvemos atividades didáticas, no escopo do grupo de Ciências Naturais e Matemática e do grupo de Língua Portuguesa do PQLP.

Dessa forma, trarei aqui um delineamento das condições de produção estritas da nova fase do projeto, na qual participei ativamente como cooperante brasileira formadora de professores de Ciências Naturais. Um dos intuitos de nossas ações, talvez o principal, se centrou na problematização dos contextos de formação de docentes como ambientes coletivos de aprendizagens, que levassem em conta as questões de saber/poder, além das diretamente vinculadas aos cenários de formação inicial, de todos os participantes do programa, fossem eles professores formadores ou formandos.

### **4.1 A dimensão do grupo de cooperantes brasileiros e seu funcionamento**

#### *Por um mundo escutador*

*Não existe alternativa: a globalização começou com o primeiro homem. O primeiro homem (se é que alguma vez existiu “um primeiro” homem) era já a humanidade inteira.*

*Essa humanidade produziu infinitas respostas adaptativas. O que podemos fazer, nos dias de hoje, é responder à globalização desumanizante com uma outra globalização, feita à nossa maneira e com os nossos propósitos. Não tanto para contrapor. Mas para criar um mundo*

*plural em que todos possam mundializar e ser mundializados. Sem hegemonia, sem dominação. Um mundo que escuta as vozes diversas, em que todos são, em simultâneo, centro e periferia.*

*Só há um caminho. Que não é o da imposição. Mas o da sedução. Os outros necessitam conhecer-nos. Porque até aqui “eles” conhecem uma miragem. O nosso retrato – o retrato feito pelos “outros” – foi produzido pela sedimentação de estereótipos. Pior do que a ignorância é essa presunção de saber. O que se globalizou foi, antes de mais, essa ignorância disfarçada de arrogância. Não é o rosto mas a máscara que se veicula como retrato.*

*A questão é, portanto, a de um outro conhecimento. Se os outros nos conhecerem, se escutarem a nossa voz e, sobretudo, se encontrarem nessa descoberta um motivo de prazer, só então estaremos criando esse território de diversidade e de particularidade.*

*O problema parece ser o de que nós próprios – os do Terceiro Mundo – nos conhecemos mal. Mais grave ainda: muitos de nós nos olhamos com os olhos dos outros. Um velho ditado africano avisa: não necessitamos de espelho para olhar o que trazemos no pulso. A visão que temos da nossa História e das nossas dinâmicas não foi por nós construída. Não é nossa. Pedimos emprestado aos outros a lógica que levou à nossa própria exclusão e à mistificação de nosso mundo periférico. Temos que aprender a pensar e sentir de acordo com uma racionalidade que seja nossa e que exprima nossa individualidade.*

*Fomos empurrados para definir aquilo que se chamam “identidades”. Deram-nos para isso um espelho viciado. Só parece reflectir a “nossa” imagem porque o nosso olhar foi educado a identificarmo-nos de uma certa maneira. O espelho deforma o que trazemos amarrado no pulso. Pior que isso: amarra-nos o pulso. E aprisiona o olhar. Onde deveríamos ver dinâmicas vislumbramos essências, onde deveríamos descobrir processos apenas notamos imobilidades.*

*Em vez de tirarmos proveito das mestiçagens que historicamente fomos produzindo, contentámo-nos com essa ilusão estéril que é a procura de identidades “puras”. Torçamos um namoro produtivo por uma cruzada infecunda. Em nome da ciência se esqueceram outras sabedorias, outras aproximações. A ciência se foi convertendo em algo muito pouco científico, uma acomodada certificação daquilo que se pensa ser a “realidade”. Perdeu-se inquietação, arrojo e, sobretudo, perdeu-se a disponibilidade para experimentar outras vias de conhecimento.*

*No que este projecto deste grupo de cientistas sociais acredita é na possibilidade de uma ciência plural que aceite outros caminhos para se chegar a algo que deve ser entendido sempre de modo relacional e contextual – a verdade. Para isso, é preciso que nos deixemos encantar com a descoberta que fizermos de nossas próprias realidades em movimento.*

*Sou biólogo por formação. Os que estudam a evolução da nossa espécie sabem que não foi exactamente a inteligência que nos fez resisti à extinção. A glorificação do saber que se consagrou na forma como a nós mesmos nos designamos enquanto espécie traduz apenas uma parte da verdade.*

*A capacidade de produzir diversidade genética foi, sim, a característica humana que mais e melhor nos permitiu sobreviver. O sermos suficientemente diferentes entre nós mesmos (e as diferenças de uma para outra geração) ofereceu à evolução um leque de escolhas genéticas e produziu respostas adaptativas suficientemente diversas para que a Vida pudesse sempre escolher. Demos essa liberdade à Vida.*

*Essa habilidade em produzir diversidade, esse é o segredo da nossa vitalidade e das nossas artes de sobrevivência. Temos que saber manter essa capacidade – agora no plano cultural e civilizacional – para respondermos às novas ameaças que sobre todos nós pesam. As saídas que nos restam pedem-nos não o olhar do lince, mas o olho composto da mosca.*

Peço licença para iniciar esta subseção a partir de uma reflexão de Mia Couto (2005) – escritor e biólogo moçambicano. Esse é apenas um dos seus diversos textos de opinião em que ele, ricamente, problematiza a identidade africana, se aproximando de uma espécie de “auto-reflexão”, tendo como questão central as tensões entre a língua/cultura portuguesa e as muitas línguas locais africanas.

Guardadas as devidas aproximações e proporções, começo por reconhecer que o processo luso-colonizador dos países africanos se deu em tempos e espaços um pouco diferentes dos vivenciados pelos povos de Timor-Leste. No entanto, ao reler esse texto, percebi, imediatamente, inúmeras aproximações aos processos que participei enquanto cooperante e pesquisadora, promovendo em minha leitura, também, uma “auto-reflexão”, através dos diversos pontos de identificação, que não se resumem à coincidência de nossa formação inicial e interesse pelo aspecto cultural.

Acredito que o primeiro deles, e talvez o central, nesta parte de minha pesquisa, reside na importância dos cooperantes compreenderem o funcionamento do grupo, a partir das suas próprias dinâmicas e processos. Ou, utilizando uma linguagem metafórica como o autor supracitado, por um retrato que agora não é mais feito pelos “outros”, fruto de estereótipos sedimentados em espelhos viciados.

Iniciei esta pesquisa já na fase mais recente do PQLP, após a entrada da UFSC na coordenação acadêmica. Confesso que em muitos momentos não me senti em uma posição confortável, pois, ao contrário de vários pesquisadores brasileiros, o interesse nas questões de ensino de ciências em Timor-Leste se deu antes da minha ida a esse país. Mas você, leitor, deve estar se perguntando... O que esse relato pessoal tem em comum com o texto anterior?

O ponto que quero chegar se relaciona ao que Mia Couto denota de “sedimentação de estereótipos, de um retrato produzido pelos outros”. Foi justamente dessa leitura primeira, talvez ingênua, que sempre tentei fugir antes de chegar em Timor. Ainda aqui no Brasil, durante o ano de 2010-2011 fui convidada<sup>47</sup> docentes da UFSC,

---

<sup>47</sup> Participei juntamente a outras duas estudantes de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, no qual sou doutoranda, e três professores também desse programa. Participaram também como colaboradoras: uma estudante, timorense, de mestrado no Pós-Graduação em Educação, uma professora desse programa e uma professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, todos da UFSC.

representantes da coordenação acadêmica do programa, a colaborar na produção de um documento que seria o projeto de acompanhamento do PQLP. As discussões foram amplas e se prolongaram por meses. Eram um pouco abstratas em alguns momentos, mas sempre tentava correlacionar muito do que vivenciei aqui no Brasil, junto a experiências das colegas e professores que já conheciam Timor-Leste. Era aí que estava a primeira imagem, o primeiro retrato, fruto de experiências que não eram as minhas naquele país.

Confesso que isso me incomodou por um tempo e, enquanto eu traçava estratégias para chegar em Timor-Leste enquanto pesquisadora, foi publicado o edital de seleção de bolsistas para atuarem no PQLP. Li e reli aquele documento, percebi a presença de alguns dos diálogos que acaloravam nossas discussões na construção do projeto, pensei, pensei e resolvi me inscrever. No momento da inscrição comecei a vislumbrar um caminho que foi se tornando cada dia mais concreto para a realização daquele anseio que vinha na forma de dúvida, inclusive, do porquê eu estava ali ajudando na construção daquele projeto de acompanhamento. Bastava minha experiência em sala de aula e na formação de professores no meu país? Ir ao Timor-Leste como participante do PQLP me garantiria um aprofundamento naquele olhar instigante, porém, dos outros?

Fui ao enfrentamento, rumo ao novo (sim, ao novo!), pois tinha certeza que a minha experiência seria única. É claro, imersa por alguns indicativos de mudança do programa, pautados em aportes da metodologia dialógico-problematizadora freireana, tais como os contemplados nas próprias condições de produção do projeto:

Para além do formato [novo], consideramos que há vários pontos relevantes para uma proposta pedagógica progressista, crítica, pensando na formação de um professor sintonizado com as realidades sociais timorenses. Como sugerido na sequência desse projeto, a perspectiva freireana de educação dialógico-problematizadora, [...] visa favorecer a estruturação da prática pedagógica do professor em formação, considerando a sua participação em todos os momentos da elaboração das propostas, envolvendo-o com o processo de construção de temas geradores. (CASSIANI, LINSINGEN e PIRES, 2011, p. 14)

Um trabalho que leve em conta a perspectiva freireana, requer,

essencialmente, diálogo e engajamento coletivo. Como caracteriza Freire (2005, p. 114): “é importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo.”

Nesse sentido, se torna importante o reconhecimento das relações intersubjetivas como base, levando em consideração a dimensão da linguagem como norteadora da compreensão da realidade. No caso da formação docente pretendida, o diálogo e engajamento coletivo não só devem fundamentar as relações entre os professores formadores e os formandos (brasileiros e timorenses, em nosso caso), mas, primeiramente, as relações na dimensão do grupo de formadores.

Como já apresentei no capítulo anterior, esse trabalho coletivo dos professores cooperantes brasileiros, em outros momentos do PQLP foi, até certo modo, muito problemático e desgastante. De certa forma, o projeto de acompanhamento e os novos editais de seleção foram produzidos ao se levar em consideração, assim como as análises de Spagnolo (2011), ainda nos primeiros anos do PQLP, que alguns dos entraves no âmbito das relações pessoais entre os cooperantes brasileiros poderiam também estar sustentados no formato dos processos seletivos anteriores à 2010.

Uma das características dos mesmos envolve a formação dos cooperantes, já que grande parte desses, atuantes em Timor-Leste entre os anos de 2005-2010, foram selecionados com uma formação diferenciada da que hoje é requisitada no edital. Nos documentos norteadores desses processos seletivos, a exigência era somente a licenciatura, direcionando a uma noção restritiva, de que se bastava saber os conteúdos conceituais da área específica, associados a um trabalho em sala de aula em nível médio de, no mínimo, três anos, “como se para o trabalho com formação de professores fosse necessária apenas a prática pedagógica” (PEREIRA e CASSIANI, 2011, p. 7).

Além disso, a formação inicial dos professores brasileiros, um pouco limitante, em alguns casos, pode ser considerada como um entrave no sucesso de práticas que correlacionam as diversas áreas, em uma proposta de integração dos conhecimentos, como a freireana adotada no projeto de acompanhamento.

Isso se deve, principalmente, ao fato de que, na maioria dos cursos de licenciatura em Ciências Naturais, a formação inicial sempre ocorreu hierarquizando os conteúdos das áreas de conhecimento científico perante os de conhecimento pedagógico. Assim, há grande possibilidade de ocorrerem as tentativas de ensino, por reprodução, das

práticas que foram significativas nos cursos de formação inicial – pontuais, mas que não significam da mesma forma em outro contexto, até por serem produzidas por diferentes sujeitos e gerarem efeitos de sentidos diversos.

Um outro diferencial, também resultante das novas exigências dessa nova configuração do PQLP, se encontra nos locais de atuação dos cooperantes. Em outros momentos, em especial do subprograma PROCAPES, foco de minha análise nos anos anteriores à reformulação, conforme já relatei, o curso ocorria no formato de um bacharelato de emergência e/ou formação contínua, em que os professores das áreas específicas trabalhavam de maneira isolada, tanto no INFORDEPE, quanto nas escolas<sup>48</sup>. Apesar de ainda ser emergencial, a formação docente passou por uma mudança estrutural, baseada, inclusive, na necessidade de se formar professores para um novo currículo, que começou a ser implementado no Ensino Secundário no ano de 2012, em que estive como cooperante no país.

A partir de então, os cursos de formação passaram a ocorrer, prioritariamente, nas escolas públicas da capital timorense Díli, de acordo com necessidades diagnosticadas pelo Ministério da Educação de Timor-Leste (ME-TL) e seus órgãos competentes locais, sendo acompanhados, sempre, pela coordenação acadêmica brasileira, mesmo que à distância.

Outras reformulações já mencionadas na subseção 3.2.1 desta pesquisa, como a diminuição do período de permanência dos cooperantes (para seis meses, sendo prorrogável por mais seis), o encontro pré-partida, com a coordenação acadêmica e demais cooperantes selecionados, a indicação da leitura do projeto de acompanhamento (e outras bibliografias complementares), além do olhar constante da coordenação acadêmica no desenvolvimento das ações, também foram convergentes para a nova dimensão do grupo de atuação em Timor-Leste.

Dessa forma, se traçou, a partir do novo formato, um modo de pensar as relações intersubjetivas e seus possíveis reflexos nas formações em contextos como os do Timor. Assim, surge

---

<sup>48</sup> De acordo com relatos de professoras entrevistadas para esta pesquisa e do ex-coordenador do PQLP, Prof. Fernando Spagnolo (2011), houve uma iniciativa a partir da segunda edição do programa, no ano de 2007, em estabelecer uma estratégia de trabalho que previa a distribuição de equipes de professores brasileiros também em pólos (escolas) no interior do país. Porém, em um pólo-sede se concentravam vários professores dos distritos.

potencialmente a possibilidade de uma perspectiva problematizadora e do enfoque das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, através dos ECTS como re-dimensionadores das reflexões do grupo, principalmente sobre os tipos de problemas que podem ser discutidos/resolvidos, em Timor-Leste, por meio da educação científica.

Ademais, em especial com relação a minha área de interesse nesta pesquisa, a de ensino de Ciências Naturais, alguns aspectos desta reformulação do PQLP podem (hipoteticamente, é claro) garantir que ações, como a problematização constante, supracitada na perspectiva freireana, seja algo constantemente reanimado nas discussões do grupo. Nesse sentido, a ida de estudantes de pós-graduação e professores (atuantes na formação docente no Brasil) pode garantir que os mesmos se sintam instigados a tentar, na prática, vislumbrar um pouco dos aspectos que tanto norteiam algumas teorias que pautam os cursos de pós-graduação dos quais fizeram ou fazem parte.

Imersa nessas condições de produção, de um novo PQLP, tentando me enxergar dentro de uma nova dimensão, também, do grupo de colegas cooperantes brasileiros, direciono meu olhar agora para as intervenções da cooperação brasileira em educação nas escolas, fruto da reformulação do PQLP.

Para tal, partirei de relatos que emergem da minha experiência pessoal enquanto professora de Ciências Naturais (Biologia) do programa, durante o primeiro semestre de 2012. Como ponto de partida, destaco a organização do PQLP, de acordo com a figura 3, em subprojetos, os quais possuíamos previamente noções gerais, mas seus objetivos e divisões formais nos foram apresentadas pelas articuladoras pedagógicas<sup>49</sup> dos grupos de Ciências Naturais e Língua Portuguesa, em nossa<sup>50</sup> chegada em Timor-Leste.

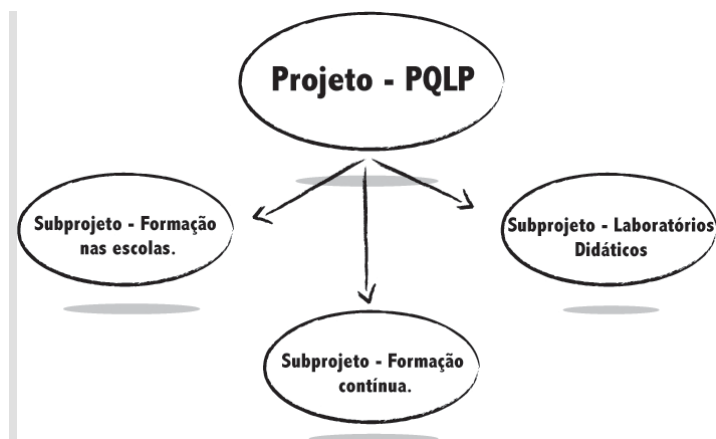
---

<sup>49</sup> Cada grupo da Cooperação em Educação que atua em Timor-Leste é composto por Estagiários Docentes e Articuladores Pedagógicos. De acordo com o Edital nº 76/2013, os Estagiários Docentes são responsáveis pela elaboração e revisão de materiais didáticos, formação de professores da Educação Básica, acompanhamento dos professores timorenses na implementação de propostas de ensino em escolas selecionadas, orientação de pesquisa em projetos de iniciação científica e/ou cursos de especialização, apoio às atividades dos demais projetos. Já os Articuladores Pedagógicos, além dessas atribuições, devem articular, supervisionar e executar, com a colaboração dos demais Articuladores Pedagógicos, o planejamento e o desenvolvimento do projeto para o qual foi selecionado; participar de equipes com o objetivo de buscar soluções e otimizar os trabalhos na sua área de atuação e correlatas; organizar o processo de articulação com as instituições timorenses; mediar



Desses subprojetos, vou me ater a apenas um: o Projeto de Formação de Professores nas Escolas do Ensino Secundário Geral de Díli, ou seja, a formação em exercício docente. Foi ele que se configurou como espaço para as atividades desenvolvidas, para a produção de materiais e resultados, mesmo que breves, pelo grupo de professores cooperantes brasileiros nos seis primeiros meses do ano de 2012.

Figura 3 – Subdivisões do PQLP a partir de 2012.



Fonte: Elaborada pela autora.

Devido à dificuldade em eleger o que abordar, diante de tantas novidades e tamanha intensidade, nesse momento em minha escrita resgatarei o meu diário de bordo. Esse instrumento me acompanhou em todos os dias de minha permanência em Timor-Leste. O resgate dele se dá, aqui, em uma tentativa de aproximar o leitor ao que vivi durante aqueles seis meses como professora e pesquisadora em solo timorense,

---

conflitos de interesses entre os diferentes atores sociais envolvidos no projeto, junto à Coordenação Acadêmica da UFSC; encaminhar relatórios de atividades à Coordenação Acadêmica da UFSC periodicamente. No ano de 2012, havia duas articuladoras pedagógicas: uma na Área de Ciências Naturais e outra na área de Língua Portuguesa.

<sup>50</sup> A escrita na primeira pessoa do plural parte do reconhecimento da minha atuação enquanto integrante de um grupo de cooperantes em educação que, de modo geral, pensou e tentou articular as propostas por meio de ações coletivas.

construindo um “retrato” pessoal, também de minhas experiências, e não apenas admirando aquele produzido e estereotipado pelos outros.

## **4.2 A intervenção nas escolas**

### **4.2.1 Planejamentos: como pensamos, o que fizemos e onde chegamos...**

Para o enfoque desta parte dos planejamentos decidi iniciar a partir de nossa chegada em Timor-Leste, no mês de janeiro de 2012, apesar de reconhecer que muito do que pensamos teve suas bases no já referido projeto de acompanhamento, cuja indicação de leitura foi realizada antes mesmo da ida ao Timor.

Em nossa chegada, ainda na presença da coordenação acadêmica do PQLP<sup>51</sup>, ficou acordada, previamente com o INFORDEPE, que a atuação da equipe seria em projetos de formação em exercício (em serviço) docente, nas escolas públicas de Ensino Secundário localizadas na capital timorense Díli.

De acordo com a reunião de 31 de janeiro<sup>52</sup>, nos foi informado que a ideia seria a construção de projetos nas escolas, pois não haveria o número suficiente de professores timorenses, previstos em torno de 180, para cursar o bacharelato emergencial.

A ideia era a de que, a partir daquele momento, nosso grupo de professores se concentrasse nas escolas, realizando encontros pedagógicos, projetos temáticos, observação de aulas, experimentações, além de promover a implantação do currículo novo<sup>53</sup> das escolas de

---

<sup>51</sup> A coordenação acadêmica, exercida por docentes da Universidade Federal de Santa Catarina estava representada pela professora Suzani Cassiani, pelo professor Irlan von Linsingen, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, bem como pela professora Sílvia Carrilho Coneglian de Vasconcelos, do Programa de Pós Graduação em Linguística.

<sup>52</sup> Este foi nosso 11º dia de trabalho em solo timorense. Até este momento a coordenação acadêmica esteve presente, promovendo uma articulação do grupo brasileiro, através de discussões a respeito das relações entre a área de Língua Portuguesa e Ciências Naturais, da socialização de trabalhos realizados anteriormente pelos cooperantes brasileiros em contexto timorense ou em outros contextos que se aproximam a tal, além de propostas pedagógicas e materiais possíveis de serem implementados em nossas ações.

<sup>53</sup> Esse currículo novo é fruto da Reforma Curricular do Ensino Pré-Secundário

Ensino Secundário, coordenado pela Universidade de Aveiro, Portugal, e aprovado pelo ME-TL, contando, inclusive com o envolvimento de alguns poucos professores timorenses, que foram à Portugal para participarem do processo de elaboração. Inicialmente, nos foi entregue uma listagem com cerca de dez escolas em que poderíamos atuar.

No mês de fevereiro, após várias reuniões entre a coordenação acadêmica e INFORDEPE, ficou acordado que faríamos um trabalho melhor e mais direcionado se concentrado em, no máximo, duas escolas. Principalmente, por estarmos em um grupo bastante reduzido, com apenas 9 cooperantes<sup>54</sup>, se comparado aos anos anteriores, em que a cooperação contava com quase 50 pessoas, como propunha o Acordo de Cooperação Educacional entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Democrática do Timor-Leste.

Da listagem anterior foram indicadas duas escolas pelo INFORDEPE: a Escola de Ensino Secundário Geral Pública<sup>55</sup> (ESGP) 04 de Setembro, na região central, localizada na Estrada de Balide, ao lado do Instituto, e a (ESGP) Escola de Ensino Secundário Geral Pública 12 de Novembro, em Becora, um bairro um pouco mais distante da região central da capital. Nessas escolas seriam atendidos 56 professores em serviço da grande área de Ciências Naturais e Matemática, distribuídos nas diferentes áreas específicas (disciplinas), conforme a tabela 1.

---

e do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste, com participação direta de Portugal, desde 2007. Para esse último nível de ensino, a responsabilidade de elaboração/coordenação ficou ao encargo da Universidade de Aveiro, sob coordenação geral da professora Isabel P. Martins. Essa Universidade também foi responsável pela elaboração dos guias curriculares que começaram a ser utilizados nas escolas timorenses a partir do ano de 2012 (Manual do Aluno e Guia do Professor).

<sup>54</sup> Apesar de recebermos mais um professor (de Matemática) na metade do tempo de vigência da cooperação, iniciamos com 9 professores cooperantes (2 de Biologia, 2 de Física, 2 de Química e 3 de Língua Portuguesa). Suponho que esse número reduzido de professores brasileiros selecionados tenha ocorrido em virtude das novas exigências do edital (incluídas a partir de 2011), as quais apresentei nestes dois últimos capítulos da pesquisa.

<sup>55</sup> De acordo com os dados do ME-TL (INFORDEPE), as Escolas de Ensino Secundário Geral em Timor-Leste são subdivididas em públicas (ESGP) e católicas (ESGC). Em Díli são 12 as ESGP e 8 ESGC, englobando um total de 581 professores e atendendo um total de 16.526 alunos.

Tabela 1 – Professores atendidos por área do conhecimento (disciplinas) nas escolas escolhidas.

<b>Áreas do Conhecimento (disciplinas)</b>	<b>Nº de professores ESGP 04 de Setembro</b>	<b>Nº de professores ESGP 12 de Novembro</b>	<b>Total de professores nas duas ESGP</b>
Biologia	09	04	13
Física	09	05	14
Química	08	04	12
Matemática	12	05	17
<b>Total das áreas</b>	<b>37</b>	<b>19</b>	<b>56</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de documentos do INFORDEPE e anotações pessoais.

Do total dos 39 docentes de Ciências Naturais que seriam atendidos, a diferença marcante entre o número de professores nas duas escolas já corroborava com a questão de uma escolha política, justificada pelo INFORDEPE. Para essa escolha, do Instituto, havia o anseio de se estabelecer uma troca entre nosso grupo e o dos professores da ESGP 04 de Setembro, a maior escola de Díli, e referência na realização de estágios na formação de docentes no próprio INFORDEPE.

Em relação à ESGP 12 de Novembro, o que nos foi relatado é que a escolha se pautava em um panorama diferente: uma escola pequena, localizada numa região não central, mas que foi a primeira escola de Díli, “a escola de número 1”, denotando uma importância histórica, como frequentemente relatavam os timorenses. Além disso, acredito que esta indicação ainda tenha sua base no fato da escola possuir uma direção de assuntos estudantis muito participativa, em que alguns professores, inclusive, participaram do processo da já mencionada discussão acerca do novo currículo timorense, em Portugal.

Além disso, a redução da escolha para duas escolas se centrou na questão do tempo hábil para a realização das propostas de formação, já que havia a possibilidade do grupo de cooperantes brasileiros não prorrogarem seu período em Timor-Leste, contabilizando apenas seis meses.

Com relação à questão do tempo de permanência do grupo brasileiro em Timor-Leste, para o então diretor do INFORDEPE, seria necessário realizar uma pesquisa pelas embaixadas (do Brasil e de

Portugal), sobre as demandas e necessidades locais, além de pensarem nesse fator tempo de estadia dos cooperantes, antes mesmo dos professores cooperantes chegarem ao país:

*Só a **investigação** que vai dizer a possibilidade do que vocês vão apoiar... Na realidade, vocês vem aqui para apoiar, mas vocês não conhecem qual o problema. 'Como é que vamos ajudar?' Vocês não têm uma visão clara. Vocês vem aqui e depois começam a pegar lá, pegar aqui, mas não têm certeza. (...) Eu sugiro que a embaixada de Portugal, do Brasil tenham a consciência de não acreditar 100% no que eu quero [enquanto timorense]. Que se vocês têm uma boa equipa aqui, que tenha uma boa qualificação na parte da investigação, **podem aproveitar o tempo anterior para fazer uma investigação e pode cruzar os resultados com o que nosso governo quer**, (...) se não houver os professores para isso, uma embaixada ou duas embaixadas aqui em Timor criam um grupo para fazer essa investigação e assim **direcionar melhor o trabalho dos professores que vem com pouco tempo para nosso país**. E também para evitar o problema de, enfim, se mandar as pessoas e essas não correspondem com a realidade que existe aqui. (Diretor de Avaliação, Pesquisa e Extensão do INFORDEPE, grifos meus)*

Concordo com essa necessidade, principalmente porque estávamos, naquele momento, reconstruindo alguns vínculos com o INFORDEPE, pois, no ano de 2011, anterior a nossa chegada, não houve a ida de cooperantes brasileiros, em virtude da mudança de governo e de várias reestruturações na CAPES. Isso provocou uma quebra de confiança. Nesse cenário, foi vital que tivéssemos bastante cuidado e empenho para reatar os laços.

Esse “*gap*” fez com que a embaixada brasileira realizasse vários levantamentos durante essa espera dos cooperantes, um pouco próximo ao pretendido na fala do diretor do INFORDEPE. Porém, algumas ações, como a já mencionada formação de professores nos bacharelados emergenciais, haviam sido suprimidas na ausência brasileira, o que tornou esse reinício de trabalho em Timor- Leste, ainda mais lento.

Esse processo era novo e diferente do que esperávamos, inclusive as necessidades, diferentes daquelas esboçadas pela embaixada brasileira. A título de exemplo, neste momento vivenciamos, também, a ausência de oferta de cursos emergenciais desenvolvidos no INFORDEPE, com duração de aproximadamente uma semana, sempre integrantes da rotina de trabalho dos professores cooperantes brasileiros nos anos anteriores à 2011.

A partir dessa definição dos locais para as formações, ao longo do mês de fevereiro elaboramos cronogramas de atuação e planejamos atividades acerca da realização de projetos temáticos, em consonância com o projeto de acompanhamento proposto pela UFSC. Assim, no final de fevereiro, fizemos um momento de socialização das propostas de trabalho das áreas específicas do conhecimento, do grupo de Ciências Naturais e também da Língua Portuguesa, para iniciarmos nossa entrada efetiva na segunda-feira, dia 27 de fevereiro.

A partir daí, um projeto pensado pelo subgrupo de Biologia (anexo 1) serviu como base para algumas propostas adotadas pelo restante do grupo, das demais áreas de conhecimento, principalmente por levar em conta a questão da importância da problematização. Nesse movimento, foi sugerida também a leitura do texto “O Joãozinho da Maré” (CANIATO, 2003), por acreditarmos que o mesmo daria um embasamento para as discussões geradas dentro do plano de trabalho da Biologia, no auxílio da definição de um problema relevante para os professores timorenses, possibilitando outras discussões do âmbito escolar, além de vários conteúdos, inclusive os científicos de ênfase social.

Em relação à implementação do trabalho planejado, no início de março as duas escolas foram visitadas pelo nosso grupo, porém, devido a problemas internos da ESGP 04 de Setembro, com envolvimento da direção, estudantes e corpo docente, uma série de paralisações impediu a implantação do trabalho junto a esse local. Assim, após redefinição do INFORDEPE nos concentramos na ESGP 12 de Novembro, almejando fazer da mesma uma espécie de escola-pólo, componente de um projeto de formação em exercício docente nas escolas, que passamos a caracterizar como “projeto piloto” da cooperação brasileira.

Ainda pensando nesse processo de entrada do grupo nas escolas, principalmente levando em consideração algumas possibilidades da perspectiva freireana de investigação temática (PERNAMBUCO, 1993; SILVA, 2000; FREIRE, 2005) propus ao grupo brasileiro de cooperantes, a elaboração de um roteiro de exploração inicial do espaço escolar. Dessa forma, levei uma proposta já

trabalhada em outro âmbito, para que, a partir dos diferentes olhares do grupo, aprimorássemos aquele instrumento de coleta de dados, que denominamos de “diagnóstico inicial da escola” (anexo 2), dentro do contexto timorense.

Além desse diagnóstico inicial, elaboramos também outro roteiro, de entrevistas semi-estruturadas direcionadas ao grupo de docentes timorenses e ao diretor da escola (anexos 3a e 3b). Ambos foram desenvolvidos em parceria com a equipe de professoras brasileiras da área da Língua Portuguesa e serviram para clarear nossos primeiros olhares.

Estes instrumentos foram pensados e discutidos principalmente por idealizarmos um trabalho a partir de projetos temáticos naquele espaço escolar, em uma abordagem problematizadora freireana, o que requeria um processo de descodificação, ou seja, que nós, enquanto investigadores, participássemos de momentos distintos daquela comunidade escolar, o que culminaria em um retorno a todos os envolvidos no processo.

Como viabilização desse retorno, pensamos em uma proposta de seminário na escola, com o intuito de que todos re-admirassem sua ‘ad-miração’ anterior no relato da ‘ad-miração’ dos demais (FREIRE, 2005), por meio da socialização, análise dos principais aspectos e discussão das falas dos professores entrevistados e de nossas observações iniciais naquela comunidade escolar. A partir de tal retorno, a intenção era a de que pensássemos em uma proposta didática que envolvesse os pressupostos teóricos e metodológicos indicados pelo projeto de acompanhamento, a qual tratarei mais detalhadamente na sequência deste capítulo.

#### **4.2.2 Das partes ao todo e do todo às partes: caminhos percorridos para a formação de docentes na Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro**

Conforme previsto em nosso calendário, tivemos uma primeira entrada na Escola 12 de Novembro no dia 27 de fevereiro. Já era pensada pela maioria do nosso grupo, a implementação de um trabalho com vistas à atuação integrada das subáreas de conhecimento (Biologia, Física e Química) reunidas como Ciências Naturais. Inclusive, como já comentado na subseção anterior, foi socializado no dia 25 de fevereiro, pelas subáreas das Ciências, as propostas de atuação nas escolas e, neste momento, o subgrupo da Biologia, do qual eu fazia parte, apresentou sugestões de um trabalho que tivesse como ponto de partida a questão da

problematização e da contextualização, como viés para a formação de professores em Timor-Leste.

Para além, a nossa prioridade era também pensar em propostas que levassem em conta a possibilidade de uma gama não só teórica, como também metodológica, para o trabalho posterior dos professores timorenses em sua prática docente cotidiana. Isso porque a questão da metodologia sempre esteve latente no contexto de Timor, tal qual levantaram os docentes, tanto brasileiros, quanto timorenses, por mim entrevistados durante a pesquisa:

*[...] na verdade a grande demanda lá é a metodológica, sem dúvida nenhuma. Eles tem, é claro, deficiência de estrutura física, material, enfim, na Biologia eles não têm nada. Mas, a questão metodológica ela é muito séria, então nós considerávamos naquela ocasião que o foco do curso deveria ser esse.* (PB3, grifos meus)

*[...] existem professores que participam no curso de formação, mas não têm o seu interesse de aprender, apenas querem ir lá e depois, ganhar um certificado e, se tiver algum subsídio, é só isso, mas não querem aperfeiçoar o conhecimento científico para sua própria pessoa na implementação do seu trabalho. Como ponto positivo todas as formações que nós temos são ciências, conhecimentos, que nós temos que aprofundar para depois implementar no terreno, nossa grande dificuldade prática.* (PT3, grifos meus)

Nessa primeira visita ao espaço escolar local, parte do grupo brasileiro voltou impressionada com o comportamento dos estudantes e com a atuação dos professores timorenses, com uma impressão inicial de muita disciplina envolvendo as atitudes, de maneira geral. Em tal momento, não fizemos uma análise mais profunda dos possíveis motivos e consequências dessa ordem disciplinar que circundava todo aquele espaço escolar, nem mesmo uma interferência naqueles modos de agir.

Nos contivemos, primeiramente, por tentarmos evitar uma possível invasão cultural, com relação às dinâmicas e regras convencionalmente estabelecidas e aceitas naquela comunidade escolar, principalmente porque priorizamos sempre o processo coletivo de negociação, divergente de uma ação que pontual (pelo pouco tempo que



tínhamos) seria, caracteristicamente, também, antidialógica, opressora e nada libertadora (FREIRE, 2005), antagônica à suposta motivação que nos levaria a interferir em tal contexto.

Além disso, naquele momento, tínhamos em vista outras questões de ordem mais prática, com relação a efetivação do trabalho de formação docente na escola, voltadas ao espaço físico: havia a carência de salas de aula disponíveis para a realização de nosso curso no período da manhã, já que escola atendia nesse turno os três anos do Ensino Secundário, enquanto no turno da tarde estava voltada ao atendimento somente das turmas de 10º ano (equivalente ao nosso 1º ano do Ensino Médio).

Diante disso, além de tentarmos concentrar a maior parte de nossos encontros no período da tarde, e já imersos em uma perspectiva de curso que priorizasse a união das subáreas das Ciências Naturais, estruturamos a possibilidade de um trabalho integrado na escola, durante dois períodos semanais.

Contudo, como já havíamos trabalhado em algumas leituras<sup>56</sup> prévias que nortearam nossas ações, nossos desafios se centravam na integração dos conteúdos e, para além dos limites temporais e estruturais da escola, foram as condições de produção da formação, os anseios, expectativas e discursos bastante incipientes com o grupo docente timorense que culminaram, fortemente, nessa priorização de um trabalho integrado. Assim, a proposta de trabalho contou, inicialmente, com a atuação dos professores brasileiros de Biologia, Física e Química, juntos, na formação de professores dessas subáreas do conhecimento científico.

Dentro das possibilidades, tentamos intercalar a esses Momentos Integrados (MI), os Momentos Específicos (ME), direcionados aos aprofundamentos em cada subárea do conhecimento. De um modo geral, esse trabalho nas escolas totalizaria, ao final da formação, 220 horas de trabalho com os professores timorenses em exercício.

---

<sup>56</sup> Algumas das leituras: FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985; FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005; PONTUSCHKA, N. N. Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública. São Paulo, SP: Loyola, 1993. DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

Com intuito de possibilitar uma melhor compreensão dos modos como se deu a dinâmica desses encontros, denominados de MI e ME, sistematizei, no quadro 10, as ações pedagógicas, objetivos e resultados preliminares de cada um desses momentos.

Quadro 10 – Sistematização geral dos momentos da formação em exercício docente na ESGP 12 de Novembro.

<b>Momento</b>	<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados preliminares</b>
<b>MI-1</b>	-Diagnóstico da escola;	-Fazer um levantamento inicial e contextual da estrutura física, política e pedagógica da escola.	-Diagnóstico das potencialidades e limitações da escola;
<b>MI-2</b>	-Dinâmica de apresentação através de palavras da personalidade;  -Explicações gerais acerca da formação e utilização de instrumentos pedagógicos;  -Apresentação de exemplos de projetos temáticos desenvolvidos em contextos diversos (brasileiros).	-Acolher e conhecer o grupo;  -Trabalhar a língua portuguesa a partir de contextos mais coloquiais;  -Esclarecer sobre a formação, o cronograma, o novo projeto de formação do PQLP/INFORDEP E e os diários pedagógicos, como instrumentos potenciais para a comunicação em língua portuguesa;  -Exemplificar o trabalho a partir da perspectiva de projetos temáticos, no intuito que os	-Envolvimento dos professores timorenses e brasileiros;  -Desenvolvimento de perguntas sobre a personalidade, gerando um desprendimento de todos;  -Surgimento de muitas dúvidas com relação ao novo modelo de formação proposto, em especial da atuação de cada uma das esferas envolvidas (PQLP, docentes, INFORDEPE);  -Solicitação, por parte dos professores timorenses, de

		professores começassem a pensar o que é um problema a ser investigado no contexto em que estão inseridos.	realização da escrita dos diários em casa, nas horas vagas;  -Indicação de atividade a ser realizada nos diários a partir surgimento da dúvida pelos professores timorenses: “É possível trabalhar com projetos temáticos em minha escola?”.
<b>MI-3</b>	-Leitura e discussão da cartilha;  -Leitura e escrita nos diários pedagógicos;	-Apresentar, detalhadamente, o novo projeto de formação docente em exercício;  -Situar os papéis dos professores timorenses, INFORDEPE e PQLP;  -Trabalhar a comunicação em língua portuguesa através dos diários individuais, com levantamento de dúvidas, angústias, pontos positivos da formação etc.	-Desenvolvimento de perguntas sobre as esferas envolvidas na formação em exercício docente;  -Trabalho com a leitura em grupos e oralidade, a partir dos pontos escolhidos pelos professores timorenses, tanto na cartilha, quanto nos seus diários pedagógicos.
<b>ME-1</b>	-Encontro inicial com os professores de Biologia da escola	-Abordar os esclarecimentos gerais do trabalho na área de Biologia;  -Estabelecer combinados gerais, com relação aos	-Resistência, por parte dos professores timorenses, tanto na escrita nos diários, quanto no processo de definição dos projetos temáticos, sob o pretexto do pouco domínio da

		<p>horários, instrumentos pedagógicos, projetos temáticos e quanto à prática de escrita nos diários pedagógicos individuais.</p>	<p>Língua portuguesa;</p> <p>- Escrita nos diários, como espaço alternativo de diálogo em língua portuguesa, no momento do encontro, tanto por nós, como pelos professores timorenses.</p>
<b>MI-4</b>	<p>-Entrevistas com professores participantes da formação.</p>	<p>-Investigar, de modo mais profundo, questões políticas e pedagógicas da escola.</p>	<p>-Continuação do diagnóstico das potencialidades e limitações da escola;</p> <p>- Levantamento dos primeiros indicativos de dificuldades de trabalho com alguns conceitos, como o de energia, por exemplo;</p> <p>-Participação e envolvimento de 21 dos 23 professores da escola, além do diretor, ultrapassando o quadro de professores das disciplinas de Ciências Naturais, que eram 19.</p>
<b>MI-5</b>	<p>- Leitura e discussão do texto: “O Joãozinho da Maré” (CANIATO, 2003)</p>	<p>-Possibilitar discussões auxiliares na compreensão do que é um problema local e relevante ao contexto timorense;</p> <p>-Fomentar a</p>	<p>-Ultrapassou os objetivos, pois os professores, de modo geral, ampliaram o olhar sobre o fazer pedagógico, assim como aprofundaram a argumentação e negociações</p>

		discussão de ações metodológicas no ensino de Ciências Naturais, bem como das possibilidades de implementação de atividades mais contextualizadas.	coletivas em língua portuguesa.
<b>ME-2</b>	<p>- Abertura de mapas de perguntas significativas (situações-problema) pelo subgrupo de Biologia;</p> <p>-Sistematização das situações-problema e dos caminhos para suas possíveis resoluções;</p> <p>-Promoção de atividades que incluíssem esses caminhos</p>	<p>-Explorar a problematização e um olhar mais dinâmico e menos fragmentado para os conteúdos específicos de Biologia;</p> <p>-Trabalhar conceitos de Biologia em língua portuguesa e tecer relações com a metodologia;</p> <p>-Problematizar a utilização de outra língua – a tétum, e em alguns casos, ainda, a indonésia, utilizada por grande parte dos professores.</p>	<p>- Ampliação do trabalho de Biologia em língua portuguesa;</p> <p>- Engajamento dos professores nas atividades que incluíam caminhos para a resolução das situações problemas levantadas pelo subgrupo;</p> <p>-Avanço na compreensão da relação entre forma e conteúdo, interdependentes, com a superação da noção de que os problemas pedagógicos eram restritos à língua e não aos conteúdos conceituais.</p>
<b>MI-6</b>	- I Seminário da ESGP 12 de Novembro	- Realizar um processo de codificação-descodificação da(s) situação(ões) problema(s) presentes na escola e na prática daqueles	-Retorno ao grupo de docentes timorenses com relação às entrevistas (aspectos pedagógicos, estruturais, políticos, relacionais) realizadas no início de nossa atuação,

		<p>professores, a partir do diagnóstico inicial e entrevistas, com incentivo à participação ativa de todos os envolvidos na formação.</p>	<p>naquele espaço escolar;</p> <p>-Envolvimento e participação ativa dos grupos docentes brasileiro e timorense;</p> <p>-Levantamento de outros indicativos de dificuldades de trabalho em língua portuguesa com alguns conceitos, como o de energia, por exemplo.</p>
<b>MI-7</b>	<p>-Criação coletiva, pelos professores brasileiros, de uma proposta de ensino sobre “energia” e execução da mesma junto aos professores timorenses.</p>	<p>-Propor uma sequência de aulas que leve em conta um assunto (conceito) levantado a partir do contato com os professores timorenses;</p> <p>-Associar o assunto levantado aos materiais didáticos de Ciências Naturais e Matemática do 10º ano do Ensino Secundário, em implementação pelo novo currículo para esse nível de ensino;</p> <p>-Promover um despertar, para o</p>	<p>-Engajamento de todo o grupo docente brasileiro de Ciências Naturais e Matemática em todas as etapas de criação e desenvolvimento da proposta de ensino;</p> <p>-Espaço de discussão de metodologias mais participativas, menos fragmentadas (em relação aos conhecimentos das áreas específicas) e com possibilidade para discussão de questões sociais.</p> <p>-Geração de discussão, pelo grupo timorense, e</p>

		<p>diálogo entre as áreas específicas do conhecimento, tanto no grupo dos professores brasileiros, quanto dos timorenses;</p> <p>- Tecer relações entre o enfoque metodológico da integração e as ações pedagógicas cotidianas.</p>	<p>necessidade de aprofundamentos com relação a como avaliar uma proposta de ensino tal qual a exemplificada.</p>
<b>Legenda: Momento Específico – ME; Momento Integrado – MI</b>			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros no diário de bordo.

A título de esclarecimento, no caso do quadro 10, os momentos específicos que sistematizei foram da subárea da Biologia, na qual fui integrante. Houve diferenças de abordagens nesses momentos, pois o planejamento e execução ficaram a critério do grupo de docentes brasileiro envolvido, de acordo com as características mais particulares dos professores timorenses participantes na formação. Além disso, foram considerados os conteúdos científicos por eles já trabalhados, em especial os de 10º ano, presentes no Manual do Aluno e Guia do Professor (materiais de implementação do novo currículo de Timor).

Diante de uma infinidade de possibilidades de produções, a partir da amplitude gerada pelos dados, junto à minha vivência enquanto docente cooperante brasileira, tentei sistematizar esse quadro 10. Contudo, para que este texto se torne menos moroso e mais direcionado aos objetivos da minha pesquisa, resolvi abordar a descrição mais pormenorizada, e algumas análises, de apenas alguns dos momentos (integrados e específicos) sistematizados no quadro anterior, ou seja, direcionarei meu olhar a alguns pontos das condições de produção das ações de formação por nós desenvolvidas. Essa escolha se pauta em uma lógica próxima ao que Carvalho (1996) denomina como episódio de ensino, que é relacionado

[...] àquele momento em que fica evidente a situação que queremos investigar. Essa situação, que se relaciona com as perguntas do investigador, pode ser, por exemplo, a dos alunos

levantando hipóteses num problema aberto, as falas dos alunos após uma pergunta desestruturadora, a discussão de um texto histórico, os tipos de perguntas que os professores fazem para os seus alunos, os momentos das discussões em grupo onde os alunos debatem as suas concepções, ou o conjunto de ações que desencadeia os processos de busca da resposta do problema pesquisado (CARVALHO, 1996. p. 06).

Para delimitar, dentro das ações pedagógicas desenvolvidas, o que poderia ser considerado “episódio de ensino”, foi realizado um apanhado geral, sem levar em consideração os limites temporais de cada encontro, embora a sequência dos momentos esteja quase que fiel ao que ocorreu na prática. Na organização do quadro para descrição dos momentos, me fundamentei no que Carvalho (1996) ainda expõe: um episódio de ensino pode não ser contínuo, desta forma, o problema que se está analisando não tem sua sequência ininterrupta, portanto, pode continuar minutos após o momento analisado ou mesmo em encontros posteriores.

#### **4.2.2.1 Um olhar para os Momentos Integrados (MI)**

Uma das atividades que iniciaram o movimento de integração das subáreas de conhecimento em Ciências Naturais, compondo o MI-2, descrito no quadro 10, foi a discussão da possibilidade de realização do trabalho a partir de projetos temáticos em escolas como a ESGP 12 de Novembro. Para isso, partimos de exemplos de projetos que foram implementados em escolas brasileiras e levamos alguns exemplos de abertura de mapas conceituais, a partir de perguntas relacionadas às resoluções de problemas de determinadas localidades. O exemplo que utilizamos se referia à problemática das doenças respiratórias em algumas regiões brasileiras em épocas de climas mais secos e/ou mais úmidos (anexo 1).

Nesse exemplo, fomos questionando a possibilidade de trabalho nas diversas subáreas do conhecimento científico, representada ali pelos diferentes professores timorenses e brasileiros. Assim, a Química trabalhou com a hipótese de uma análise química das células afetadas nas doenças respiratórias, a Biologia com a ênfase de um possível trabalho em Citologia, para entender a dinâmica dos processos a nível celular e a Física com foco na questão das radiações e seus efeitos nas



células. De modo geral, essa foi uma explanação inicial e superficial, pois nosso intuito era começar a problematizar a importância de fazermos perguntas de acordo com o contexto em que estamos inseridos.

Ainda com relação ao momento integrado MI-2, abordamos o caráter didático dos materiais com os quais os professores poderiam entrar em contato ao longo do processo formativo, enfatizando a importância do trabalho com diários pedagógicos, no resgate da memória, como estratégia de formação compartilhada em língua portuguesa, tanto para professores em formação, quanto para os formadores.

Nesse sentido, no início de março foi implementado pelo grande grupo (Ciências Naturais e Língua Portuguesa) o uso dos mesmos em nossas práticas na escola, principalmente por serem facilmente reimplementados pelos professores em suas práticas pedagógicas, acessíveis, além de se configurarem como espaços possíveis para o diálogo e valorização de outras formas de leitura e escrita (que não só a científica), como almejávamos.

Tivemos então a intenção de priorizar um espaço para a interlocução, o que, em alguns encontros, se deu pela continuidade das discussões dos momentos específicos e integrados, o esclarecimento de dúvidas, a expressão de anseios, angústias, motivações, dentre outros aspectos, a partir de questionamentos simples, referentes aos nossos encontros e também relatos de atividades cotidianas dos próprios professores.

Para complementar essa abordagem acerca dos aspectos norteadores do novo projeto de formação docente, demos continuidade, no MI-3, ao esclarecimento acerca de nosso papel no INFORDEPE e nas atividades de formação de docentes em Timor-Leste, pois, em nossos últimos encontros, emergiram muitas dúvidas com relação ao novo modelo de formação proposto, em especial da atuação de cada uma das esferas envolvidas (PQLP, docentes, INFORDEPE). Isso se deu, possivelmente, por esse modelo de formação em exercício ser ainda uma novidade, diante dos ainda existentes resquícios de modelos antigos desenvolvidos pela cooperação brasileira em educação, alguns abordados nas subseções anteriores deste texto.

Porém, analiso também que, até certo ponto, essa permanência possa ser bastante positiva, como, por exemplo, percebi por várias vezes a presença das sebtas (materiais produzidos, na forma de livros didáticos, pela cooperação brasileira em anos anteriores) como norteadoras do trabalho de vários professores timorenses da área de

Ciências Naturais, auxiliando no preparo das aulas de Biologia em língua portuguesa.

Para nortear nossas ações mais voltadas aos esclarecimentos, foi decisão do grupo da cooperação brasileira, a adoção de uma “cartilha” (anexo 4), que inicialmente foi planejada e denominada dessa forma pelo subgrupo da Física, de modo a dar respostas a uma série dessas dúvidas com relação ao novo modelo de formação que, a princípio, foram levantadas pelos professores timorenses desse grupo em seu momento específico.

De um modo geral, a partir dessa “cartilha” foram trabalhadas informações básicas, referentes ao INFORDEPE, ao funcionamento do PQLP, aos cursos de formação propostos e implementados pela equipe brasileira (antigos e novos), à nova proposta curricular do Ministério de Educação do Timor-Leste, bem como aos programas das disciplinas. Sua entrega e discussão com os professores ocorreu no início do mês de março e um dos principais objetivos foi o de que a mesma servisse de material didático de apoio ao grupo de professores timorenses.

Na última semana do mês de março, nosso grupo se concentrou na realização das entrevistas com todo o corpo docente da escola, no intuito de complementar um diagnóstico. Para isso, organizamos os horários de entrevistas no período em que se aplicaram as provas nacionais e assim conseguimos entrevistar 21 dos 23 professores (de todas as áreas do conhecimento e não só Ciências Naturais) que haviam disponibilizado horário para tal atividade conosco, além do diretor da escola.

Ressalto que esse diagnóstico já havia sido iniciado a partir de nossa observação preliminar, e nesse momento o intuito era o de entrelaçar, a partir da investigação mais profunda, questões políticas e pedagógicas da escola, cuja compreensão seria auxiliar às nossas proposições. A propósito de exemplificação, elenco a seguir três respostas que esboçam um pouco das relações que começamos a perceber como constantes na fala dos docentes da escola, quando questionamos como veem o ambiente escolar:

*Vejo a escola com dificuldades, porque não tem muros, as salas insuficientes e a maioria dos professores não compreende o uso da Língua Portuguesa nas aulas, assim não entende os conceitos simples de sua matéria, como a energia, por exemplo.* (Professor Ma, grifos meus)

*Com relação à Escola 12 de Novembro acredito que existem problemas, porque não tem as facilidades proporcionadas pelos laboratórios, bibliotecas. Poderia ter isso para funcionar melhor, para ter mais entendimento da ciência na língua portuguesa. Além disso, não tem muros para delimitar a escola o que é um problema porque quando os professores estão ensinando na escola outras pessoas da comunidade podem interromper, perturbar.*  
(Professor Na, grifos meus)

*O ambiente escolar é muito bom, com tudo bem. Porque a sala é disciplinada, por exemplo, a entrada é às 8h e saída às 12h20. O diretor da escola é bom, vice diretor também, não tem problemas entre professor e diretor, professor e alunos. O professor consegue passar a matéria. Tudo isso porque a escola avança através da disciplina. Então a disciplina é importante para que escola que avance. A disciplina e o horário.*  
(Professor II, grifos meus)

Apenas com esses três depoimentos a um simples questionamento, nos vemos diante de sentidos de discursos dominantes, relacionados à escola como um lugar isolado da comunidade (necessidade de muros), a disciplinarização e regulação das ações, dos tempos e dos corpos escolares (FOUCAULT, 1996), a perspectiva de transmissão de conteúdos e a noção de que a ciência é facilmente entendida, só não a ciência em língua portuguesa, ou seja, que o problema se restringe à língua e não à compreensão de conteúdos (separação entre forma e conteúdo). Foi nesse momento, a partir da fala do Professor Ma, que percebemos também, pela primeira vez, a indicação de um conceito específico, “energia”, e sua relação com a abordagem da Física em língua portuguesa.

Além disso, a fala do Professor II omite a existência de problemas pedagógicos, talvez por uma antecipação que a AD (ORLANDI, 2003) relaciona ao posicionamento do sujeito no lugar do seu interlocutor, provocando os sentidos que supostamente o mesmo deseja ouvir.

Essas respostas nos direcionaram a caminhos para já incluirmos, na prática, um repensar dos enfoques de nossa proposta de

formação, de modo a contemplar momentos que trouxessem à tona problematizações que abrissem espaço para a discussão desses sentidos dominantes.

Um primeiro desses espaços, talvez o mais “frutífero”, se refere ao MI-5. Conforme foi definido com o grupo, após a entrevista, socializamos com os professores timorenses uma cópia do texto “O Joãozinho da Maré” (CANIATO, 2003) e um roteiro contendo questões que nomeamos como “pontos para reflexão” (anexo 5). Esta atividade foi direcionada ao trabalho em casa, no período em que houve um recesso (feriado de Páscoa) e seu retorno ficou marcado para nosso próximo encontro.

Nesse momento integrado, a intenção inicial era o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado de leitura/discussão não somente com os professores das subáreas de Ciências Naturais, mas sim todos aqueles que apresentassem interesse, já que a entrega do texto ocorreu após as entrevistas, que estavam sendo realizadas com todos os professores da escola.

A partir desse retorno, a proposta de trabalho com tal texto foi motivadora para o desenvolvimento de uma sequência de atividades, que se tornaram foco dos nossos encontros integrados nos meses de maio e junho. Embora tenhamos entregue os textos para o grupo de professores entrevistados, esse momento integrado teve a participação de dois grupos de poucos<sup>57</sup> professores (em torno de 5 em cada grupo), um nas quartas-feiras e outro nas sextas-feiras, que decidimos dividir, mesmo com um número reduzido de professores, para efetivação de um trabalho mais aprofundado.

Esses grupos tiveram seus tempos e necessidades diferentes, pois, aleatoriamente, os que possuíam um domínio maior da leitura em língua portuguesa ficaram concentrados na mesma turma, de quarta-feira. Isso direcionou a resultados um pouco mais efetivos, no que concerne aos objetivos primeiramente pensados para os momentos integrados, conforme exposto no quadro 10.

---

<sup>57</sup> Talvez um dos fatores dessa participação reduzida se localize na falta de incentivos, pois essas formações pouco ou nada influenciam na progressão da carreira docente. Também há um outro ponto a se considerar nas escolas de Ensino Secundário, que percebemos na entrevistas com os professores, que é o fato de muitos apresentarem uma outra ocupação profissional (geralmente ligada à agricultura), pois a carreira docente, até mais que no Brasil, é pouco valorizada em Timor-Leste (com relação aos planos salariais).

Porém, essa situação, por exigir mais de um planejamento, foi bastante sadia, se pensarmos nos objetivos gerais (amparados pelo projeto de acompanhamento) desse projeto de formação de professores. Ou seja, gerou uma situação de fuga aos planos engessados e facilmente reproduzíveis. Tivemos assim, que adaptar constantemente as práticas, de acordo com as necessidades de cada grupo de professores timorenses.

Mesmo com uma dificuldade maior na leitura em língua portuguesa, o outro grupo, de sexta-feira, teve um avanço significativo, pois os professores, a partir de leituras mais individualizadas, demonstraram interesse e conectaram diversos pontos do texto com cenas cotidianas, relacionadas ao contexto local. Ou seja, as condições de produção daquelas leituras foram minuciosamente exploradas, através das “relações entre diferentes textos, resgatando assim, a história dos sentidos deles” (ORLANDI, 2011).

Dessa forma, houve toda uma explanação, a partir de outros materiais e leituras, pelas professoras brasileiras de língua portuguesa. Em tal abordagem, partiram dos pontos que os professores timorenses mais apresentavam dúvidas, como, por exemplo as seguintes: “*O que é uma favela?*”, “*A favela da Maré [local onde se passa a história] é uma região alagada, assim, nossos bairros alagados são favelas também?*”, “*O que é sol a pino?*”, “*Em Timor podemos ver o sol a pino? Onde podemos ver?*”, “*A merenda escolar no Brasil é igual a nossa aqui em Timor?*” [eles reclamavam muito da qualidade].

A dinâmica da equipe docente da cooperação brasileira era a de trabalhar nos dois grupos (de quarta e sexta-feira), com a intenção de formular um panorama geral de como estava se dando o trabalho com o texto. Porém, como em todo trabalho pedagógico, começamos a perceber que, em ambos os grupos, os docentes timorenses começaram a estabelecer vínculos afetivos e aproximações conosco, de acordo com seus professores formadores das disciplinas (momentos específicos).

Assim, achamos mais prudente nos dividirmos e passamos a acompanhar nos momentos integrados, aqueles que tinham uma maior proximidade conosco, proporcionada pela aproximação já estabelecida nos momentos específicos. Dessa forma, eu acompanhei mais de perto o grupo de quarta-feira, que apresentava mais facilidade na compreensão em língua portuguesa.

Nesses encontros que participei, as condições de produção das leituras foram mais relacionadas ao contexto escolar timorense. Para além daquelas perguntas, que já relatei terem sido frequentes no grupo com maiores dificuldades na leitura em língua portuguesa, o grupo de quarta-feira explorou bastante:

- os papéis de professor/ acúmulo de trabalho docente  
*“Joãozinho é muito crítico e curioso, isso pode não ser bom porque obriga seu professor a preparar mais coisas.”*(Professor Va)  
*“No meu caso, se sou seu professor, e tenho esse problema que não consigo responder eu ia chamar o Joãozinho para conversar sobre ética.”* (Professor An)
- questões relacionadas aos papéis de aluno  
*“Joãozinho é um problema para a professora, por não entender bem.”* (Professor Ma)  
*“Ser curioso é bom, mas pode não ser muito bom, porque é muito crítico e acompanha mais o desenvolvimento da ciência que a professora.”* (Professor Va)  
*“Observação e a curiosidade o Joãozinho tem e isso é uma boa característica para saber mais das coisas.”* (Professor An)
- a questão da disciplina como organizadora escolar  
*Muita pergunta pode atrapalhar a aula da professora.* (Professor Ma)
- a questão da transmissão de conhecimento/ do tempo reduzido  
*“A curiosidade é boa, mas primeiro o professor tem que passar o conteúdo. Depois, se dá tempo, ele deixa o aluno perguntar.”* (Professor An)

De uma maneira geral, essas falas que surgiram nas primeiras leituras e discussões, indicam um panorama de análise interessante. A partir delas percebo a valorização de um discurso dominante na educação em Timor-Leste. Esse discurso se constitui a partir de sentidos de autoritarismo, disciplinarização, provenientes das histórias de leitura e condições de produção da formação desses professores, cerceada pelos padrões de educação mais formais, fruto de um período de dominação do Timor pela Indonésia, e até mesmo do outro exemplo, anterior, na época em que era colônia de Portugal.

Ambos os modelos são bastante tradicionais, no sentido de delimitar papéis engessados para professores e alunos e negarem a dialogicidade, ao exacerbarem a transmissão de conhecimentos.

Em contrapartida, nessas falas percebo também um aspecto bastante positivo, com abertura para o diálogo, como a presença da

curiosidade relacionada a ampliação do conhecimento, inclusive do científico. Em consonância ao que Kreimer (2009) destaca ao localizar ciência como prática social, com envolvimento de indivíduos, cultura e linguagem e deixando de lado a mera observação, investigação e análise, em um processo de estímulo a busca de respostas do que em seguida será apresentado como verdade sobre o “fazer ciência”.

No entanto, mesmo nas falas constituídas por esses sentidos, há uma espécie de “freio”, que volta a delimitar os papéis durante tanto tempo conhecidos no contexto escolar timorense, como em: “*Ser curioso é bom, mas pode não ser muito bom, porque é muito crítico e acompanha mais o desenvolvimento da ciência que a professora.*” (Professor Va) ou “*A curiosidade é boa, mas primeiro o professor tem que passar o conteúdo. Depois, se dá tempo, ele deixa o aluno perguntar.*” (Professor An).

Para além das leituras e discussão de pontos como os supra relatados, nesse grupo de quarta-feira, sentimos que poderíamos explorar mais esses sentidos. Então, propusemos outra atividade (anexo 6), a partir de nossa leitura e seleção de fragmentos do texto, englobando um aprofundamento nos aspectos que percebemos como significativos, apontados nas falas dos professores timorenses em seu contato inicial com a leitura.

Assim, os professores timorenses foram divididos em pequenos grupos para a análise e discussão dos trechos (fragmentos) por eles recebidos. Logo após, os professores deveriam, em uma ampla discussão, relacionar cada fragmento do texto às características pré-definidas pelos professores brasileiros, justificando suas escolhas. A essas características, nosso grupo já havia denominado como: “concepção de escola”, “concepção de professor”, “concepção dos materiais didáticos”, “concepção dos conteúdos científicos”, bem como “concepção de ciência”.

Logo de cara, tivemos um obstáculo com relação ao desenvolvimento da atividade. Talvez pautado por nossa noção, ingênua, de transparência da linguagem, afinal, acreditávamos que estava tudo facilmente compreensível, pois o grupo estava discutindo muito bem todos aspectos anteriores. Porém, os professores timorenses, logo nas primeiros minutos desse momento integrado apontaram uma dúvida com relação a palavra concepção, aos sentidos desse termo.

Minuciosamente, exploramos a etimologia e partimos de exemplos práticos de uso em diversos contextos, aí então a atividade fluiu e foi muito positiva, pois os professores trabalharam a argumentação, o trabalho coletivo e o processo de transformação do

pensar a escola, possibilitando, na ampla discussão que todas as “concepções” fossem pensadas e repensadas a partir dos sentidos, nada estáticos, que cada uma possuía.

Figura 4 – Professor timorense argumentando sobre sua escolha do fragmento do texto no Momento Integrado 5 (MI-5)



Fonte: Banco de imagens pessoal

Dessa forma, as análises dos professores permearam mais de uma “concepção”, ou seja, em alguns momentos, por exemplo, eles relacionaram os fragmentos à “concepção de escola”, mas, após ouvir a argumentação do colega, viram que seria possível relacionar seu fragmento à “concepção de materiais didáticos” e assim por diante.

Esse é apenas um dos exemplos desse movimento de análise dos professores durante a dinâmica proposta, lembrando que um dos intuítos principais da atividade era o de que eles percebessem que as linhas classificatórias são bastante tênues, promovendo a argumentação e abrindo espaço para negociação.

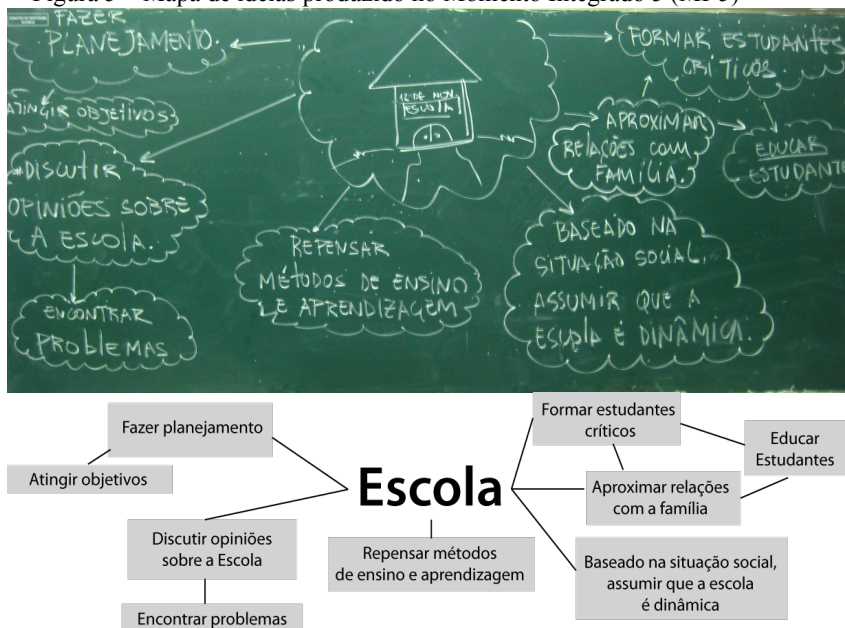
A partir dessa sequência de discussões de um texto que, a princípio, foi proposto para auxiliar no desenvolvimento/abertura de questões, perguntas relacionadas ao contexto timorense, na busca de problematizações para os projetos temáticos, pudemos perceber que os professores timorenses envolvidos passaram a discutir e procurar caminhos de “como fazer” na escola, na sua disciplina e no ensino de



Ciências em Língua Portuguesa, ao invés de simplesmente direcionar a atenção e os esforços no “o quê fazer” tal qual sempre reproduziram nos moldes da educação mais tradicional<sup>58</sup>, que foram formados.

Nossas discussões foram, a cada dia, sendo mais enriquecidas, com exemplos do cotidiano timorense, a partir das falas iniciais que foram constantemente retomadas e problematizadas, levando em conta uma reflexão do âmbito profissional, das ações dos professores para auxiliar na formação de estudantes críticos, através das possibilidades de ampliação do entendimento de mundo, tendo, como um dos olhares possíveis o olhar da ciência que vínhamos trabalhando até então.

Figura 5 – Mapa de ideias produzido no Momento Integrado 5 (MI-5)



Fonte: Banco de imagens pessoal/ Esquema desenvolvido pela autora, a partir da fotografia

<sup>58</sup> Considero esse modelo como aquele que o/a professor/a é visto/a como detentor/a, exclusivo/a, do conhecimento considerado como único, correto e inquestionável, que deve ser transmitido como verdade. A avaliação, nesse modelo, é realizada em uma perspectiva que Freire (2005) denota como “bancária”, ou seja, pela cobrança da memorização dos conteúdos ministrados.

Uma das metodologias para organização de ideias dos professores, e a visualização das relações possíveis com o que era discutido (e o campo prático), foi a elaboração de mapas de ideias, como o da figura 5, tendo como referência a construção de mapas conceituais (MOREIRA, 2010). Principalmente porque esses viabilizavam alguns entendimentos e relações entre “o que fazer” e “como fazer”, já que ainda havia muitas dificuldades na comunicação dos professores em língua portuguesa. Em virtude disso, optamos por manter todas as frases do mapa de ideias no infinitivo, pois assim davam um panorama de objetivos (“o que fazer”), nos quais buscaríamos metodologias possíveis para atingí-los (“como fazer”), tal qual apresento na figura 5

Mesmo aliando, nesta parte de nosso trabalho, um pensar a escola com as questões metodológicas, ainda sentimos falta de um trabalho mais voltado à exemplificação prática, ou seja, um “como fazer” a partir de conteúdos conceituais em Ciências Naturais norteadores do trabalho dos professores do 10º ano, que já vinham utilizando os materiais didáticos do novo currículo timorense.

Com alguns aportes na perspectiva freireana, além de trabalharmos com materiais em língua portuguesa para o planejamento das aulas, a língua foi o eixo norteador da promoção de um evento de considerável importância na escola: o 1º Seminário da Escola 12 de Novembro, indicado no quadro 10 como o 6º Momento Integrado (MI-6).

Esse evento, teve como principais objetivos possibilitar um retorno aos professores timorenses das entrevistas realizadas no início de nossa atuação, naquele espaço escolar, além da possibilidade de um espaço de discussão das questões pedagógicas e do cotidiano escolar, em língua portuguesa, voltado para toda a escola e não somente os participantes da formação em exercício.

Vislumbramos, com esse momento de socialização e discussão, uma abordagem próxima ao que Freire (2005) trata em seu terceiro capítulo do livro “Pedagogia do Oprimido” como processo de codificação-descodificação.

Assim, visualizando a comunidade escolar como totalidade, tentamos realizar a cisão dessa, para análise de dimensões parciais, que incluíam interações, relações, processos, vivências etc., observados, organizados e discutidos entre o grupo de professores brasileiros e posteriormente apresentados à toda comunidade escolar, no momento do seminário. Mas não parou por aí, ainda de acordo com a abordagem freireana, esse momento incluiu também o processo complementar

“[...] na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou, no ensaio ‘descodificador’, cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela.” (FREIRE, 2005, p. 123)

Nesse processo, os professores brasileiros se dividiram em grupos para pré-analisar e organizar as socializações, sendo que cada grupo se responsabilizou por cada um dos seis blocos das entrevistas, que são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 11 - Relação dos blocos de questões das entrevistas realizadas com os professores da Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro e as apresentações desenvolvidas a partir do olhar dos professores da cooperação brasileira em educação.

<b>Blocos de questões das entrevistas</b>	<b>Títulos das Socializações para o Seminário</b>
Dados gerais sobre o professor(a)	Trajetórias de vida e importância da profissão docente dos professores da Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro
Relação do(a) professor(a) com a escola	As relações construídas dos professores com a Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro
Pedagógico	Um olhar para as relações pedagógicas: processos e elementos de ensino-aprendizagem na Escola 12 de Novembro
Escola e Comunidade	Relação entre professor, escola, família e comunidade
Família e Comunidade	
Professor, Escola e Comunidade	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros no diário de bordo.

Fui responsável, junto a outro professor, por organizar uma socialização a partir do bloco “Pedagógico”. Na discussão proveniente desse bloco, em especial, foram bastante exploradas situações de ensino-aprendizagem vivenciadas na escola e a questão da avaliação, suas

dificuldades e facilidades, tudo isso, de maneira ampla, a partir dos sentidos presentes nas falas dos professores entrevistados. De modo que, nesse ponto da discussão, houve uma brecha para explorarmos um aspecto frequente nas falas timorenses, referente à alguns conceitos e assuntos científicos que são bastante dificultosos, do ponto de vista da tradução e polissemia, como, por exemplo, a questão da “energia”, muito frequente nas respostas dos professores entrevistados, de física, principalmente.

Como apresentado no quadro 11, os três últimos blocos foram condensados, por uma escolha, em comum acordo do grupo brasileiro, devido ao tempo que tínhamos e aproximação do enfoque e das respostas dadas pelos professores entrevistados. A partir daí, trabalhamos então com a proposição de discussões acerca dos resultados obtidos nas respostas e não a partir das mesmas diretamente.

A abertura do seminário ficou ao encargo de um professor timorense, que estruturou sua fala a partir de situações vivenciadas nos encontros de formação que teve conosco até aquele momento.

Conforme já mencionado, esse momento foi crucial para a continuidade do nosso trabalho, pois marcou a pretensão de realizarmos um processo de codificação-descodificação da(s) possível(is) situação(ões) problema(s) presentes na escola e na prática daqueles professores, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos na formação.

A figura 6 traz o registro dos grupos docentes brasileiro e timorense que permaneceram até o final do Seminário. Isso, de certo modo, merece um destaque, pois o encontro ocorreu em uma manhã de sábado, dia não letivo, e se estendeu até o início da tarde. Até o meio dia, contamos com a participação de cerca de 50 pessoas, dentre essas professores timorenses da escola e outras instituições das proximidades, direção escolar e professores brasileiros. O embaixador do Brasil em Timor-Leste fez a abertura do evento, mas não permaneceu ao longo da manhã.

Ainda na imagem da figura 6, gostaria de frisar que os professores seguram um cartaz, fruto da construção coletiva, desenvolvida na última socialização da manhã (Relação entre professor, escola, família e comunidade). Como atividade de encerramento, tal proposta se centrou na construção de uma escola, com tijolos em que os professores tinham escrito suas angústias e anseios, fazendo alusão a necessidade de um muro na escola. Porém, a discussão gerou outros sentidos, da importância da construção coletiva da escola nas relações com a comunidade, nos anseios, nas questões pedagógicas, que

delimitam o que se entende por escola bem mais amplamente que um muro físico.

Figura 6 – Registro do final do 1º Seminário da Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro.



Fonte: Banco de imagens pessoal.

A última parte da sequência de trabalho nos momentos integrados (MI-7), consistiu na proposta de explanação de aspectos relacionados aos objetivos de ensino, em especial, “o que” e “como ensinar”, além da avaliação. Para tal, em uma perspectiva dialógica, utilizamos indicativos presentes nos nossos encontros e nas entrevistas e partimos da ideia de explanação de uma temática muito frequente na fala dos professores, principalmente na área de Ciências, a questão da “energia”.

Como mote para essa proposta, em consonância com o trabalho que vínhamos desenvolvemos até então, utilizamos a questão da problematização em todas as áreas (Biologia, Física, Química e Matemática), a produção de materiais simples (cartazes, por exemplo) e a utilização de exemplos práticos, conforme apresentarei detalhadamente na seção 4.3, ao final deste capítulo.

#### **4.2.2.2 Um olhar para a integração do Momento Específico (ME) de Biologia aos Momentos Integrados (MI)**

Conforme já mencionei e sistematizei no quadro 10 deste capítulo, na implementação piloto da nova proposta de formação do PQLP, além de trabalharmos Momentos Integrados (MI), demos atenção à parte específica (ME), com ênfase nas disciplinas de Biologia, Física e Química, dentro da área das Ciências Naturais.

Nesse caminho, abro aqui um parênteses para explorar um pouco mais as dinâmicas e processos formativos, constituídos na subárea da Biologia, bem como seus efeitos nas relações intersubjetivas.

Quando iniciamos nosso trabalho na ESGP 12 de Novembro sabíamos que somente 4 professores lecionavam Biologia, dentre os 19 da área de Ciências Naturais dessa escola. Cientes desse número reduzido de professores, tentamos olhar com otimismo, e assim pensamos em uma proposta de orientação mais direcionada aos conteúdos e metodologias de ensino da disciplina, de forma problematizadora, que partisse dos interesses desses próprios professores timorenses.

Para nossa surpresa, nem mesmo aqueles 4 professores foram assíduos nos encontros iniciais, sendo que, nos primeiros dias da proposta, contamos com a participação de apenas 3 professores. Após uma semana, 2 desses professores que vinham frequentando evadiram, um sob o pretexto de não conseguir acompanhar a formação, pois não compreendia a língua portuguesa, e também não se comunicava em tétum<sup>59</sup>, e o outro porque entrou em licença para tratamento de saúde.

Diante do quadro que se formou, de trabalho com apenas um professor na escola, entramos em contato com a direção para que houvesse uma estratégia de convencimento voltada à outra professora timorense, que só conhecíamos de nome, pois a mesma nunca tinha ido a um encontro com a cooperação. Descobrimos, em uma conversa preliminar com o gestor da escola, que o motivo da ausência dessa professora era, além da falta de tempo, uma grande dificuldade em se expressar em língua portuguesa, acompanhada de uma timidez que a impedia de ir aos encontros.

De um modo geral, os fatores que provocavam as impossibilidades de engajamento e a evasão, se localizavam, em especial, nas dificuldades com a língua portuguesa e na baixa

---

<sup>59</sup> Esse professor apenas se comunicava em língua Indonésia, que foi alfabetizado, e em Makasai, língua de seu distrito.

valorização da carreira docente, com baixos salários - o que resultava em professores repletos de horas de trabalho, em diferentes instituições, e pouco incentivo para participação em cursos de formação. Esses motivos de evasão não eram grande novidade, tanto para a professora brasileira que dividia o trabalho comigo, pois já era a terceira vez em que atuava como cooperante, quanto para mim, pois principalmente, os dois últimos fatores supracitados também são bastante recorrentes no Brasil.

Feitos os ajustes, nossos momentos específicos em Biologia tiveram início, em meados de março, após uns 15 dias de trabalho integrado. Esse recomeço contou com a participação do professor e da professora<sup>60</sup> que permaneceram até o final de nossa proposta.

De modo geral, tivemos dois grandes momentos específicos em Biologia, o primeiro deles (ME-1) partiu da explanação geral do curso e do programa de Biologia (e Geologia, conforme solicitado pelo INFORDEPE) para o 10º ano Ensino Secundário, através das relações com os materiais didáticos que já estavam sendo introduzidos, aos poucos, nas escolas (Manual do Aluno e Guia do Professor).

Nesse primeiro momento específico trabalhamos também a leitura e escrita nos diários pedagógicos, conforme já vínhamos realizando nos momentos integrados.

Com relação a esse instrumento pedagógico, potencial na comunicação em língua portuguesa, tentamos partir do exemplo, principalmente, porque percebemos muita resistência, por parte dos professores timorenses, em sua utilização. O argumento era sempre aquele do entrave com a língua, que, *a priori*, o grupo timorense queria se apropriar apenas para a comunicação científica nas aulas.

Assim, nós, professoras brasileiras da Biologia também incorporamos o hábito da escrita em um diário da área, que foi trocado em alguns momentos por nós e também com o grupo de professoras da Língua Portuguesa.

Talvez esse instrumento pedagógico tenha assumido um diferente efeito em nossos momentos específicos, já que, decidimos, as duas professoras brasileiras do subgrupo da Biologia, frequentar todos os encontros (integrados e específicos) juntas. Dessa forma, havia sempre a garantia do registro ser iniciado durante a atuação de uma de

---

<sup>60</sup> É importante destacar que desses dois, apenas o professor participou dos encontros integrados, o que gerou toda uma diferença na compreensão da proposta. O argumento para a não participação da professora se centrava na falta de tempo para a formação.

nós duas e depois finalizávamos a escrita com uma análise mais reflexiva sobre nossas práticas, discutindo os pontos que poderiam ser mantidos e/ou serem aprimorados.

Em continuidade, a partir de abril, decidimos trabalhar, também nos momentos específicos (ME-2) de Biologia, a perspectiva da problematização e do ensino por temas, que serviram de escopo de discussões da área. Para tal, foi realizada toda uma dinâmica a partir da busca dos problemas relacionados ao dia a dia escolar dos professores timorenses da Biologia.

Assim, primeiramente utilizamos os exemplos que já haviam sido por nós trabalhados com todo o grupo docente, no momento integrado (MI-2), como primeiro estímulo para se pensar o que seria um problema local relevante para o desenvolvimento de um projeto temático. Esse não foi um processo fácil, pois além das dificuldades de compreensão em língua portuguesa, apenas um professor estava frequentando os momentos integrados em que esse tipo de discussão já vinha se estabelecendo.

Conforme Linsingen (2007), para chegarmos as perguntas significativas para aqueles professores, levamos em consideração as possibilidades e limitações do conhecimento científico como fator de desenvolvimento social em sociedades de periferia, assim como as brasileiras e timorenses. Portanto, após um levantamento extenso de perguntas das mais diversas, com duração de aproximadamente três turnos de encontros junto ao grupo docente de Biologia, começamos a organizar, junto aos dois professores timorenses, possíveis relações entre uma pergunta e outra.

Nesse exercício, começamos a perceber relações muito mais focadas nas dificuldades vivenciadas pelos professores na adoção da língua portuguesa. Assim, constantemente, lembrávamos que estávamos ali para trabalhar com eles uma formação em Biologia, mas que, para ensinar essa disciplina em língua portuguesa não podíamos olhar só para a língua ou só para a ciência.

Portanto, após esse trabalho voltado para a construção de novos sentidos para o ensino dessa disciplina em língua portuguesa, realizamos a abertura de um mapa de questionamentos, que chamamos de “problematizações”, comuns nas falas dos professores participantes. Juntos, elegemos uma pergunta central, muito frequente nos nossos encontros, que foi:

*“Como ajudar os professores da Escola 12 de Novembro a melhorar a fala em Língua Portuguesa?”*



A pergunta está aqui em sua forma literal, como foi feita pelos professores timorenses. Sua leitura já abre um ponto interessante para análise, ou seja, carrega efeitos de sentidos de um assistencialismo educativo, através da noção de ajuda, que são frequentemente associados às nossas formações (e de outras cooperações) em Timor-Leste, como discuti no capítulo anterior.

De modo a superar essa visão simplista, e por termos o objetivo de trabalhar processos pedagógicos do ensino de Biologia em língua portuguesa, começamos um processo de “destrinchar” aquelas problematizações levantadas pelos docentes timorenses, abordando também outras problematizações que estavam relacionadas a soluções possíveis para tentarmos resolvê-las e discuti-las, levando em conta a abordagem de aspectos metodológicos que influenciariam nos processos de ensino-aprendizagem da Biologia, de acordo com o quadro 12.

A partir do nosso exemplo, de uma problematização relacionada ao ensino da disciplina na língua, aliada a uma solução possível que apontamos para superá-la, os professores timorenses começaram a perceber que as perguntas que pensaram também tinham possíveis soluções. Assim, fomos criando os “caminhos possíveis” para cada uma delas:

Quadro 12 - Relação das problematizações e soluções possíveis produzida, junto ao grupo timorense, no momento específico (ME-2) de Biologia.

<b>Problematizações levantadas</b>	<b>Caminhos possíveis</b>
<i>Como desenvolver metodologias para melhorar o ensino de Biologia?</i>	Aulas dialogadas, desenvolvimento de aulas através de perguntas motivadoras, utilização de experimentos para explicar em sala de aula, produção de glossários de Biologia, elaboração de oficinas.
<i>Existe metodologia para aprender Língua Portuguesa?</i>	Auxílio da professora de Língua Portuguesa, trabalho com textos em Língua Portuguesa, momentos de contação de histórias, saraus.
<i>Como preparar aulas de Biologia em Língua Portuguesa?</i>	Consulta de materiais em Língua Portuguesa, consulta a colegas de outras áreas, planejamentos em grupo.
<i>Outras áreas, além da Língua Portuguesa,</i>	Trabalho com textos interdisciplinares, preparação de aulas em

<i>podem ajudar?</i>	conjunto a outras disciplinas.
<i>Como melhorar a fala da Língua Portuguesa na comunidade?</i>	Promoção de eventos em Língua Portuguesa (dia da Língua Portuguesa na escola), feira do livro, encontro com os pais de alunos (em Língua Portuguesa), dar acesso a materiais em Língua Portuguesa para que os alunos e professores possam levar e utilizar em casa.
<i>É possível colegas ajudarem outros colegas a avançar em Língua Portuguesa?</i>	Realização de grupos de estudos, trabalho integrado com a cooperação brasileira, professores falarem em português na hora do intervalo (na sala dos professores).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de registros do diário de bordo

Neste momento específico (ME-2) percebemos, mais uma vez, o que associo ao abordado por Freire (2005), de que a problematização envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica pela identificação de situações desafiadoras ou problemas concretos que envolvem a vida dos sujeitos. Estava claro, já nesse momento específico, que o problema de ensinar em língua portuguesa era considerado como fator limitante de toda e qualquer tentativa metodológica por parte dos professores timorenses.

Acredito que o leitor deva estar se perguntando: se esse era um momento específico de trabalho com professores da Biologia, onde estão seus conteúdos? Concordo em partes, pois mesmo se considerarmos a área de Ensino de Biologia, os dados produzidos e apresentados até o momento, não enfatizam algumas discussões voltadas ao trabalho de conteúdos conceituais dessa área das Ciências Naturais.

Porém, do ponto de vista discursivo, há alguns aspectos que merecem destaque em uma breve análise do processo de construção das questões, e que se relacionam diretamente a essa aparente ausência de conteúdos conceituais da Biologia: 1) a separação entre forma e conteúdo; 2) o esquecimento de número 1 e 3) a política do silenciamento.

O primeiro deles, a já discutida separação entre forma e conteúdo (ORLANDI, 2003), tem seu espaço principalmente no argumento constante do grupo docente timorense de que não havia

problema ou dificuldade com os conteúdos de Biologia, ou seja, “o problema se centrava no trabalho desses em língua portuguesa”.

Um dos fatores que pode ter sido constitutivo nas condições de produção dessas perguntas, e que permeiam esses efeitos de sentidos de separação entre forma e conteúdo, talvez se filie à sentidos e discursos característicos, presentes nas formações anteriores destes professores timorenses com as cooperações brasileira e portuguesa, tais quais os analisados no capítulo 3 desta pesquisa: “*É claro que a gente sempre tenta levar em conta, contextualizar, mas nem tudo é possível, **tem muitos conteúdos que são conteúdos.***” ou “*O meu colega falava: ‘**não, mas os seus capítulos são esses, não se meta nos meus capítulos**’*” (PB2, grifos meus).

Assim, o discurso assistencialista, fundamentado em ações individuais e fragmentadas, em algumas vezes, tendo como base a reprodução (e completude) de conteúdos científicos, independente de seu contexto de produção e possibilidades de circulação, pode sim ter exercido uma influência ideológica na formação dos professores timorenses.

Sem enfoques nas metodologias de Ensino de Biologia, esse discurso pode ter condicionando essa relação autônoma entre conteúdos da Biologia, supostamente prontos e neutros, e a filiação de sentidos com um discurso de uma Biologia escolar suficientemente completa no livro didático. Desta forma, surge o esquecimento de número 1 (*Ibidem*), em que o professor timorense acredita ser a origem do que diz, ou seja, de que a figura de um bom professor de Biologia se associa, simplesmente, a um profissional com bom domínio da língua portuguesa.

Outro ponto, a partir da abordagem discursiva, se encontra na política do silêncio, ou melhor, nas possibilidades de significação que são inerentes a alguns silenciamentos, e que podem se constituir em resistências.

Percebi o silêncio de duas formas: a) associada às resistências dos professores timorenses em trazerem suas dificuldades no trabalho com os conteúdos de Biologia, relacionada principalmente ao que tenho discutido sobre as memórias discursivas de outras experiências de formação, envolvendo diferentes relações de poder/saber e b) relacionada ao apagamento de parte do sentido ao se dizer algo, nesse caso, ao apagamento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Nesse segunda forma há uma relação inclusive ao que denominei de silenciamento cultural, já que, apesar de estarmos em uma formação de

Biologia, foram silenciados os conteúdos biológicos como um todo, inclusive os de relevância social.

Em um retorno ao quadro 12, aponto que apenas duas problematizações abriram espaço para a discussão de metodologias de Ensino de Biologia, as quais foram: *Como desenvolver metodologias para melhorar o ensino de Biologia? Como preparar aulas de Biologia em Língua Portuguesa?*. Gostaria de frisar que essas problematizações e suas possíveis soluções foram propostas pela dupla de professoras brasileiras, na tentativa sempre constante de fomentar as aproximações, silenciadas na fala dos docentes timorenses participantes, entre a Biologia e a língua portuguesa.

Sem desconhecer que esses professores timorenses já tinham uma metodologia de trabalho da Biologia a partir da língua portuguesa, marcada pelas suas histórias de leitura, e mais, que a nossa metodologia da formação, conforme afirma Orlandi (2011) poderia favorecer, estimular ou bloquear seus processos, agimos no sentido de conhecer, a partir da problematização, não para negar, mas para trabalhar a favor do aprimoramento de suas metodologias.

Assim, em uma perspectiva intercultural, da consideração de um conhecimento novo que surgiria do nosso contato, é que esboçamos os dois exemplos supracitados de problematizações e seus “caminhos possíveis” (esboçados no quadro 12) que levassem os professores timorenses a enxergarem de forma diferente aquilo que eles viam como um não problema, aquilo que silenciavam em suas falas (*Idem*, 2007).

Ou seja, tentamos construir algo novo, a partir dos “caminhos possíveis”, delimitados para cada problematização, com a inclusão de momentos de discussão que mostrassem que a Biologia não estava resolvida, como eles acreditavam estar naquela situação, até porque o nosso foco não era somente trabalhar questões de Ensino de Biologia, mas questões de Ensino de Biologia em uma segunda língua.

Ao considerar as dificuldades do processo dialógico no planejamento e preparação de atividades de formação comunitária, Silva (2000) defende que

Sem instituir o diálogo como referência metodológica, estaríamos incorrendo na mesma contradição dos projetos assistencialistas centralizados, que propõem aproximações superficiais e justaposições genéricas entre saberes, sem buscar convergência e integração orgânicas entre os conhecimentos na análise de

uma realidade idealizada e distante da prática comunitária concreta. (SILVA, 2000, p. 18)

Assim, apesar das perguntas dos professores terem se filiado, de um modo geral, aos problemas que identificavam na comunicação em língua portuguesa, em nossos encontros, fomentamos a entrada da relação entre as dificuldades de compreensão da Biologia em língua portuguesa e o trabalho metodológico nessa disciplina.

Dessa forma, planejamos um momento para o trabalho de conteúdos específicos de Biologia em língua portuguesa, que ocorreu por diferentes estratégias:

- através da elaboração de planos de aula junto aos professores timorenses (de acordo com as aulas que estavam trabalhando a cada semana);
- pela leitura orientada das sebatas e de outros materiais de apoio;
- a partir da elaboração de glossários relacionados a cada aula planejada;
- por meio da discussão dos caminhos possíveis para solução das problematizações trazidas pelos professores, organizadas no quadro 12.

Em geral, percebemos os silêncios dos professores timorenses na forma de resistência, vinculados às relações de poder/saber que permeiam as formações. Inclusive, dentro desse trabalho que tentamos a partir dos conteúdos de Biologia (planejamentos, glossários, leituras orientadas etc.), foram poucos os momentos que os professores se envolveram, sendo que, ao longo do tempo que desenvolvemos os momentos específicos com eles, apenas conseguimos trabalhar em dois planos de aula (um sobre organelas celulares e outro sobre divisão celular).

Talvez não tenhamos tido a oportunidade de explorar mais aspectos sociais, relacionados ao contexto de Timor-Leste, por trabalharmos no trimestre em que esses professores lecionavam a Citologia, de acordo com o material didático do currículo novo que estava sendo implementado. Reconhecemos que essa é uma área mais abstrata da Biologia e que, assim, corrobora com aquela abordagem

mais transmissiva de conteúdos prontos e acabados no livro didático. Além disso, as dificuldades na compreensão em língua portuguesa limitaram nossas ações à leitura e explicação dos termos, na maioria dos encontros, para o apoio no desenvolvimento das aulas dos professores timorenses.

Porém, apesar de reconhecer essa limitação, destaco que o direcionamento das problematizações para o Ensino de Biologia, por nós intencionalmente desenvolvido, configura, assim como iniciativas de outras cooperantes abordadas no capítulo 3, como uma categoria de resistência no grupo de professores brasileiros, com relação às práticas unilaterais e hegemônicas, fundamentadas em uma visão de neutralidade dos conteúdos científicos, quando meramente transmitidos.

Ainda com relação às questões e caminhos possíveis levantados por nosso subgrupo, pensamos em um trabalho que levasse em conta o desenvolvimento de alguns desses caminhos com engajamento dos timorenses, assim como estávamos tentando fazer com os caminhos que propusemos nas metodologias de Ensino de Biologia.

Por mais escasso que fosse o tempo e os entraves das condições de produção de nossas formações específicas, achávamos importante, principalmente, que fossem desenvolvidos aqueles “caminhos possíveis” apontados pelo grupo de professores timorenses envolvido nesses momentos.

Um dos “caminhos” que mais nos atemos foi percorrido junto à professora de Biologia timorense, que motivou a participação de professores de outras áreas, inclusive, mesmo no momento específico. Sua proposição foi um solução possível para a questão: *Como melhorar a fala da Língua Portuguesa na comunidade?*

Diante da questão, a professora sugeriu que realizássemos um momento semanal de conversação em língua portuguesa, na sala dos professores, durante o intervalo das aulas. Como condição e estratégia de motivação, a professora orientou a todos os envolvidos que o foco não precisaria ser os assuntos da Biologia, mas sim “*a língua do nosso dia a dia*”, como ela mesma mencionou.

O curioso é que essa professora pouco se envolvia em nossos encontros iniciais do momento específico, pois alegava sempre que suas dificuldades se restringiam à língua. Mas, de modo quase que antagônico, conseguimos a participação efetiva dessa professora, pois acredito que quando abrimos o mapa de perguntas (sistematizadas no quadro 12), conseguimos seduzi-la, até certo ponto, com relação ao trabalho a partir da língua portuguesa. Assim, criamos uma espécie de ponte para que trabalhássemos nossas formações a partir dos conteúdos

de Biologia e ela percebesse que havia uma relação marcante entre o que se quer ensinar e como se vai ensinar (em outra língua).

Nesse sentido, a professora timorense supracitada foi a responsável por essa atividade do momento específico (ME-2), desde a elaboração de cartazes para convidar os demais professores para o intervalo em língua portuguesa, até o momento propriamente dito ser conduzido, com muito sucesso, por ela.

Reconhecendo que esses momentos específicos fazem parte de um movimento maior, que preza pela integração das subáreas de conhecimento científico, encerro aqui o parênteses que utilizei para esboçar com traços mais marcados o olhar de como se deu o processo na Biologia. Assim, voltarei agora ao momento integrado (MI-7) que talvez tenha sintetizado grande parte dos nossos anseios de trabalho com o conhecimento científico.

#### **4.3 A influência da maturação de um fruto na germinação de suas sementes**

Depois de relatar todo o processo que percorremos enquanto cooperantes em Timor-Leste, durante o primeiro semestre de 2012, confesso que pensei nesse subtítulo com a intenção de metaforizar uma experiência que considero como das principais para a elaboração daquele retrato pessoal de minha experiência em Timor, dentro de um percurso que teve seu início antes mesmo de minha chegada nesse país. Um processo amplo, que partiu de visitas, observações, expectativas, as quais pude atuar em alguns momentos, como na já mencionada elaboração do projeto de acompanhamento do PQLP pela UFSC, no ano de 2011.

Mas, de onde vem essa história do fruto? E da germinação das sementes?

Muito do que me pautarei aqui teve sua origem em um processo que já foi descrito ao longo desta pesquisa, dentro das condições de produção e funcionamento amplas e estritas do PQLP.

Na tentativa de delinear alguns dos motivos que nos direcionaram a pensar em abordagens pedagógicas diferenciadas das que vínhamos observando como corriqueiras entre aqueles professores timorenses, retorno ao meu diário de bordo e ao projeto de acompanhamento supracitado, em especial ao subprojeto de formação de professores do Ensino de Ciências Naturais e Matemática, em que algumas reflexões, junto a anseios, estudos pessoais e do grupo, atuaram

como guias para essa possibilidade didática que nasceu de nossas interações no período mais recente do PQLP.

Pois bem, vamos ao plantio, começando pela preparação dessas sementes provenientes de um fruto em maturação...

#### **4.3.1 O caso do mamão em uma aula sobre Energia**

Conforme relatei no início deste capítulo, na reestruturação da formação, o grupo de Ciências Naturais decidiu por propor de maneira autônoma, apesar da interlocução constante com a coordenação acadêmica, uma organização dos momentos de formação dos professores timorenses. Nesse sentido, pensamos em uma abordagem que contemplasse tanto as especificidades, quanto as inter-relações entre os conteúdos científicos de Biologia, Física, Química e Matemática, áreas que representávamos de acordo com nossa formação inicial.

E é com relação a essa possibilidade de integração dos conhecimentos que voltarei aqui para delimitar meu foco nesta seção, em que, de maneira geral, buscamos promover a inter-relação dos conhecimentos provenientes das subáreas das Ciências Naturais (envolvidos por conhecimentos mais pontuais da língua portuguesa como segunda língua), em uma perspectiva de formação científica mais ampla.

Partir de um enfoque que considerasse essa amplitude do Ensino de Ciências foi uma escolha pautada, *a priori*, nas próprias mudanças curriculares de Timor-Leste (RDTL, 2011), que começamos a vivenciar mais intensamente em 2012. Nesse momento, as disciplinas de Ciências Naturais passaram a ser tratadas, oficialmente, sob o pretexto de uma abordagem CTS, já que a professora portuguesa Isabel P. Martins, que atuou na coordenação geral da nova proposta curricular para o Ensino Secundário de Timor-Leste, tem trabalhado a partir de uma perspectiva de educação que correlaciona ciência, tecnologia e sociedade, como indica o próprio texto do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste, de sua autoria:

As temáticas e abordagens selecionadas nos três anos serão trabalhadas sempre que possível numa estratégia Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) e, ao integrar temas abrangentes como saúde, ambiente ou segurança, procurar-se-á promover a concretização de Metas



de Desenvolvimento do Milênio. (MARTINS e colaboradores, 2010, p. 28)

Dessa forma, independente da filiação teórica da abordagem CTS adotada, já ficou perceptível que, a partir desse novo programa curricular, o conhecimento científico passaria a ser considerado, ao menos nos documentos oficiais, de forma menos fragmentada já nos últimos anos do Ensino Pré-Secundário. Pois até então, nesse nível (que equivale aos últimos anos do nosso Ensino Fundamental), a disciplina de Ciências, tal qual existe no Brasil, não fazia parte da tradição escolar timorense, sendo que o que mais se aproximava dessa disciplina no Ensino Pré-Secundário era a denominada “Estudo do Meio”, ofertada nas primeiras séries do referido nível de ensino. Entretanto, nas últimas séries os professores ensinavam separadamente disciplinas das Ciências Naturais (Biologia, Física, Química), que seriam revistas posteriormente no Ensino Secundário.

Contudo, na prática, em conversa com alguns professores timorenses e até mesmo nas entrevistas realizadas na escola, notei que eles afirmam sempre ter existido a disciplina de Ciências, contrariando esses sentidos circulantes de que só porque há divisão nas áreas, automaticamente há uma fragmentação. Percebo que pode haver aí um deslocamento, no qual associamos a divisão das áreas à abordagem fragmentada, o que não garante, por exemplo, que um professor de Ciências nessa nova proposta curricular não trabalhe de maneira fragmentada.

Ademais, vale ressaltar que em nosso país, apesar da disciplina de Ciências possuir essa denominação, o que gera um sentido de amplitude e inter-relação dos conhecimentos científicos, na maioria das abordagens continua existindo a fragmentação (PEREIRA, CASSIANI e LINSINGEN, 2012). Talvez um dos fatores que pautam essa fragmentação seja a organização do livro didático do Ensino Fundamental. Até porque, em nosso contexto (brasileiro), de acordo com Selles e Ferreira (2004, p. 102), “os livros didáticos têm sido, ao longo de nossa tradição cultural, um poderoso instrumento de seleção e organização dos conteúdos e métodos de ensino”, se tornando sinônimos de diretrizes curriculares, em alguns casos.

Porém, um fator a se considerar do contexto em que estávamos atuando, é que os professores timorenses, participantes da formação, lecionavam no nível secundário, em que as disciplinas científicas permaneceram divididas nas subáreas, mesmo após a nova proposta

curricular. No entanto, de acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral:

“os programas das disciplinas desta Componente [CFNM - Ciências Físico-Naturais e Matemática] salientam ainda a necessidade de abordagens interdisciplinares que valorizem o envolvimento dos alunos para compreenderem melhor fenómenos naturais, interacções entre atividades humanas e ambiente e problemas actuais, tanto a nível local, como global.” (RDTL, 2011, p. 26)

Ainda que os documentos oficiais tragam esses indicativos de necessidade de integração das disciplinas, quando realizei uma pré-análise dos materiais de Biologia que estavam sendo implementados (Manual do Aluno e Guia do Professor) pelos professores do 10º ano na escola, percebi que essa “necessidade de abordagens interdisciplinares” ainda não é muito indicada e, nesses materiais que já estão circulando nas escolas, a Biologia (de onde eu analisei) ainda vem sendo tratada muito nela mesma. Para o ciclo de estudos dos três anos são indicados, no Guia do Professor, por exemplo, algumas finalidades para a formação dos alunos:

[1] A construção e o aprofundamento de conhecimentos de Biologia que permitam o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício de uma cidadania responsável, a aprendizagem ao longo da vida e a decisão sobre o prosseguimento de estudos relacionados a área do saber. [2] A compreensão do valor da ciência que evolui sempre que soluções mais explicativas são encontradas e, sobretudo, enquanto atividade humana dependente das influências sociais inerentes a cada época e cada contexto. [3] o reconhecimento da relevância dos conhecimentos de Biologia e de Biotecnologia nos dias de hoje, na medida em que podem ser mobilizados para influenciar a qualidade de vida das pessoas e a organização das sociedades, apresentando alternativas promissoras, mas também gerando questões que exigem tomadas de decisão a nível tecnocientífico, político, moral e ético. (MENDES e SANTOS, 2011)

Apesar da indicação de conteúdos científicos com enfoque social estar presente, em especial pela vertente CTS das autoras, e serem potencializadores de relações entre as áreas do conhecimento, percebi que, de maneira geral o enfoque voltado às competências a serem desenvolvidas (nos alunos) acaba provocando um silenciamento da interdisciplinaridade que, ao contrário, é bastante ressaltada no Plano Curricular (RDTL, 2011).

Interpreto que conteúdos relacionados à Biotecnologia ou a tomada de decisões a nível tecnocientífico, político e ético pode ser algo bastante acessível a quem já é falante da língua portuguesa há um tempo, porém, esses sentidos podem circular de diferentes formas, produzindo deslocamentos, no caso da leitura dos professores timorenses que, na maioria dos casos, estão recém entrando em contato com a segunda língua, e ainda ao Ensino de Ciências nessa.

Um olhar cuidadoso parece primordial, principalmente se esses materiais não forem bem explorados em cursos de formação docente, inicial e continuada. Era por nós sabido a presença de tentativas por parte de Portugal, com envolvimento, por exemplo, de alguns professores timorenses. Mas, talvez pela implementação dos materiais estar em sua fase inicial, isso ainda não garantia a participação de um contexto mais amplo de professores no país. Na escola que atuamos, por exemplo, havia apenas 1 dos 19 professores da área de Ciências Naturais que vinha participando dos encontros com a equipe portuguesa responsável, junto ao Ministério da Educação de Timor-Leste, pelas formações para a adoção da novo plano curricular.

Embora de maneira mais intuitiva que pautada na leitura densa desses materiais, a nossa intenção foi sempre a de promover um despertar, até mesmo a partir de uma reflexão sobre as nossas ações, muitas vezes também tão parafrásticas, discursivamente tão repetitivas, além de fragmentadas, sem espaço para o diálogo entre as áreas, conforme já apontado nas análises das entrevistas no capítulo anterior.

Dessa forma, nossos encontros denominados integrados, contemplaram momentos que privilegiaram a leitura e discussão de textos, as negociações coletivas de saberes, a argumentação e a reflexão acerca da prática docente, por terem justamente essa perspectiva de desconstruir os “vícios” supracitados, que também são historicamente localizados em nossa própria formação, principalmente daqueles que se formaram até a década passada.

Como caminho possível, tentamos continuar buscando alguns alicerces no que Freire (2005) designa como investigação temática, que

inclui etapas desde a definição de um tema a ser trabalhado até sua abordagem por meio de uma proposta prática, considerando objetivos, metodologia e avaliação. Assim, em nossa proposta, coletivamente construída para o Momento Integrado (MI-7), o objetivo central era o de que nossas ações fossem interpeladas pelo esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, em que a análise crítica lhes possibilitasse reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, 2005).

Essa espécie de investigação, que pautou nossas intervenções durante o momento integrado, conforme já discorri, teve início por meio de um levantamento das condições (físicas e pedagógicas) da escola e seus sujeitos, das interações (nos momentos integrados e específicos) e das análises (e retorno na forma de seminário) de entrevistas que realizamos com os professores timorenses.

Com isso, percebemos ser frequente nas discussões, como já apontei ao longo do capítulo, e até certas dificuldades, com relação a compreensão do conceito de “energia”<sup>61</sup>.

Essas dificuldades foram expostas inclusive em uma das etapas da tentativa de investigação temática, que organizamos na forma de seminário na escola, em que escolhemos situações vivenciais que sintetizassem o que observamos no diagnóstico inicial, na nossa prática com os professores, nas conversas informais e nas entrevistas.

Passos (2010, p. 389), ao fazer uma explanação acerca do conceito de tema gerador, proposto por Paulo Freire afirma que as palavras geradoras fundam um universo significativo temático e “são colhidas nas conversas formais e informais, necessitando uma capacidade especial de pesquisador e de educador que sabe que não sabe e, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica, diferindo do educador bancário alienado porque saturado de si em excesso.”

Foi nesse processo que fomos percebendo que a “energia” era algo latente e que carecia de um olhar, por nossa parte, cuidadoso. Por exemplo, alguns professores, principalmente os de Física, alegavam que essas dificuldades em compreender a “energia” tinham suas origens em questões da linguagem, pois em língua indonésia, na qual a maioria deles havia sido alfabetizada, e que ainda pauta alguns dos materiais

---

<sup>61</sup> Justifico a questão das aspas quando apresento a palavra energia, não só por se tratar de um conceito polissêmico, mas que, sobretudo, por ter essa característica nas condições de produção em que foi abordado, se tornou diferenciado e potencializador do desenvolvimento de uma temática a ser estudada com o grupo. As aspas indicam esse diferencial do conceito.

mais utilizados nas aulas de Ciências, a palavra (e logo o conceito) energia é apresentada como sinônimo de eletricidade.

Consequentemente, as relações de sentidos nas leituras dos professores eram quase instantâneas e a dificuldade era sempre justificada pelo conceito se apresentar de maneira dificultosa, em ambas as línguas, indonésia ou portuguesa, não maternas.

Ressalto que no contexto educacional brasileiro não é muito diferente, já que esse tipo de ocorrência também é frequente, principalmente com relação aos conceitos de Física (SORPRESO e ALMEIDA, 2009), sendo considerada, na perspectiva discursiva, como um deslocamento. Nesse movimento, há uma historicização do sentido, em que o mesmo é deslocado da rede a qual se filia originalmente.

Ademais, com os objetivos do projeto de acompanhamento em mente, prezamos por um trabalho integrado, mas reconhecemos que, para tal, havia a necessidade de um trabalho que envolvesse todos os professores do grupo brasileiro, de modo que a prática proposta indicasse caminhos ao nosso grupo e, principalmente, aos professores timorenses.

Essa questão do envolvimento do grupo de cooperantes foi fundamental, pois, de certa forma, havia uma intenção de integração, porém ainda muito incipiente, o que coincidia bastante com algumas de minhas análises de entrevistas com professores brasileiros que já atuaram em Timor, indicando esses sentidos:

*Tinham pessoas que eram a fim de trabalhar em grupo e que a **interdisciplinaridade surgia espontaneamente** [no outro momento da cooperação], sem muito direcionamento. Então foi um trabalho que assim ó visita de campo que era só dos alunos da biologia, que tinha todo um roteiro para eles observarem [...] Mas a gente podia também ter algum olhar pra química e aí os alunos da química também foram. **Então foi assim, um trabalho interdisciplinar que surgiu espontaneamente e que foi muito legal, por que? Nós éramos muito amigas, nós morávamos na mesma casa e trocávamos figurinhas das nossas aulas. [...]mas, eram duas salas de aula diferentes, eles tiveram aula de biologia, a gente de química, mas as visitas de campo foram integradas houve esse olhar interdisciplinar, mesmo que não sendo de cima pra baixo. Agora***

*já se tem um projeto, vem de cima pra baixo, querendo ou não querendo, trabalhando ou não trabalhando dessa forma há esse momento integrado, optando ou não optando, gostando ou não gostando, pronto: tá ali. (PB2, grifos meus)*

Percebo na fala dessa professora brasileira, algo que já foi apontado no capítulo anterior e que é muito positivo: a presença de iniciativas de professores brasileiros, embora pontuais, e em alguns casos fragmentadas, de se trabalhar na contracorrente de uma educação científica prescritiva, propedêutica, descontextualizada e meramente transmissiva (unilateral). Porém, por mais que pareça antagônico, analiso aqui também uma fragmentação, nessa tentativa de integração apontada, em especial pela ausência de diálogo com os demais cooperantes, com relação a uma prática que poderia surtir efeitos ainda mais ricos, se contasse com o envolvimento de um coletivo maior.

Outro ponto que analiso na fala de PB2 é um deslocamento de sentido relacionado à expressão interdisciplinaridade, que parece mais voltada para uma multidisciplinaridade, ou seja, um olhar a partir de cada área do conhecimento, em que a única conexão seria o objeto de análise, no caso do relato da professora: a visita a uma praia.

Cabe ressaltar, é claro, que a definição de interdisciplinaridade é, até certo ponto, bastante complexa, mas, traçando uma aproximação com o que venho considerando como integração de conhecimentos, a considero como algo que ultrapassa relações simples entre conteúdos disciplinares, mas foca nas relações entre professores-alunos, alunos-alunos, professores-professores e escola-comunidade (FAZENDA, 2008; PAVIANI, 2005).

Reconheço que o PQLP não é um programa neutro, em especial porque também se situa no âmbito dos instrumentos de cooperação internacional muito comum na construção do Estado em Timor-Leste e que Silva (2008, 2012) aborda como política de desenvolvimento/construção de capacidades. Para essa autora, a construção de capacidades é um objetivo da cooperação técnica internacional, cujos programas ganharam muita força a partir de 1990, por meio de ações que permitiram a “disponibilização de recursos humanos competentes para a implementação e reprodução legítima e sustentada de certas práticas institucionais” (SILVA, 2012, p. 155). Nesse sentido, o PQLP pode ser considerado também como situado entre os programas de desenvolvimento/construção de capacidades pelo

qual há promoção de um fluxo e transposição de modelos de educação, de mundo, etc.

Assim, independente da perspectiva teórica e metodológica adotadas pelo programa, considero importante a reflexão, constante, acerca da nossa posição enquanto cooperantes, dentro de um programa de governo em que os processos de formação também se encontram imersos em fatores neocoloniais, na colonialidade do poder, conforme já discuto em momentos anteriores deste texto.

Dessa forma, reconheço que o PQLP não se isenta da possibilidade de geração de algumas práticas de características também transmissivas, propedêuticas e prescritivas. Porém, em suas propostas, de aportes freireanos, pode haver também a possibilidade de uma abertura ao diálogo, o que, a priori, se faz essencial em uma perspectiva intercultural.

É nesse espaço que se encontram as resistências, que assumem um papel importante nestes processos de reflexão que permeiam as práticas dos cooperantes brasileiros. Nesse sentido, ainda a professora PB2 também tece um comentário que carrega consigo sentidos de uma resistência (relacionada a esse campo de construção de capacidades que configura, também, o PQLP). Porém, essa resistência pode ser analisada, também, até certo ponto negativa, vinculada às relações de poder/saber, pois potencializa alguns entraves na prática dos cooperantes, o que ocorreu até mesmo nesta fase mais recente do PQLP. Uma resistência a fazer algo novo, a negociar conhecimentos, estratégias, compartilhar dificuldades e superações.

Talvez uma resistência fundamentada na compreensão da integração como uma imposição, porque havia um projeto norteador que não a deixava mais como uma simples iniciativa, dependente das relações pessoais (somente as boas, e não as frequentemente conflituosas) entre os cooperantes brasileiros. Em uma resistência, possivelmente relacionada ao fenômeno que Foucault (2012) reconhece em que o poder pode, inversamente, enraizar a resistência no próprio interior do poder que ela busca contestar e não em uma provável exterioridade.

Diante disso, trabalhar nessa perspectiva, integradora, do projeto de formação foi um desafio para além das fronteiras disciplinares, fomentando, dentro das possibilidades, a troca de ideias, a negociação coletiva e as aproximações nos conteúdos e conceitos corriqueiramente vinculados à determinadas áreas de conhecimento.

Para tal processo, encontramos também aportes na proposta metodológica de Angotti (1993), por meio dos conceitos unificadores

em Ciências da Natureza, que servem como “âncoras” que facilitam o aprendizado e que minimizam possíveis excessos de fragmentação do pensamento dos alunos e professores.

São considerados conceitos unificadores porque, quando aplicados em larga escala, nos diferentes objetivos das Ciências Naturais, perfazem elos para o conhecimento crítico, atitude imprescindível para as propostas de formação de professores. Nesse sentido, esses conceitos complementam os temas emergentes da investigação temática, trazendo ao processo de ensino e aprendizagem uma característica mais epistêmica, pois apontam, em diferentes épocas, os aspectos mais partilhados pelas comunidades de Ciência e Tecnologia (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007).

Nessa esteira de discussão teórica são propostos, além de energia, outros três conceitos (transformações, regularidades e escalas), que possibilitam um trabalho pedagógico potencialmente integrador das discussões de várias disciplinas como a Física, Química, Biologia, Geologia e etc., as quais estávamos diretamente relacionados no PQLP.

Em nossa investigação, outras questões foram recorrentes, como a necessidade de muros apontada pelos professores timorenses e até mesmo a dificuldade de compreensão da língua portuguesa pelos professores de Biologia. Mas, também percebemos constantemente que em Timor-Leste a “energia” se apresentava como um sentido polissêmico e um pouco deslocado nas aulas de física, em especial, por conta das diferenças e problemas de tradução de uma língua para outra<sup>62</sup>.

Dessa forma, ao elegermos um trabalho a partir desse conceito, estaríamos também trabalhando com as questões da linguagem, tão presentes na forma de entraves de compreensão da língua (e também do conhecimento científico) nas demais subáreas de Ciências Naturais do PQLP.

Assim, tendo em vista os deslocamentos de sentido e a polissemia desse conceito, pensamos em buscar as relações e olhares para tal conceito a partir das áreas de Ciências, com base nos conteúdos conceituais desenvolvidos no novo programa curricular de Timor-Leste.

---

<sup>62</sup> A maior parte do grupo de professores que estava sendo formada naquele semestre havia realizado todo ou parte do ensino básico em língua indonésia. Mesmo aqueles alfabetizados em língua portuguesa e que haviam iniciado algum curso superior no período de dominação indonésia apresentavam dificuldades.



Em um contexto em que esses materiais do novo currículo já estavam sendo implementados em muitas salas de aula do Ensino Secundário timorense, inclusive na Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro, nós, professores brasileiros, fomos por algumas vezes solicitados, pelos próprios timorenses da escola, para um trabalho com uso desses materiais, pois alegavam ter muita dificuldade e também repetiam, constantemente, uma frase que diziam ser o estilo (impositivo) de Portugal nas formações: *“Na formação portuguesa é assim: quer, não quer, tem que aprender!”*

Diante desses relatos constantes em nossa presença na escola, da abertura que vínhamos conquistando com aqueles professores e a vontade que permeava grande parte do grupo em se continuar trabalhando em uma vertente integradora de conhecimentos. Iniciamos a leitura do Guia do Professor e Manual do Aluno do 10º ano, na tentativa de conhecer melhor aqueles discursos de formação que estavam circulando entre os professores e estudantes timorenses.

A partir daí, pensarmos em uma possibilidade mínima de integração dos conteúdos conceituais apresentados nos materiais didáticos das 4 subáreas do ensino de Ciências Naturais e Matemática, as quais representávamos. Para que a familiarização com o material fosse ainda mais estimulada, escolhemos abordar este assunto a partir dos conteúdos do terceiro trimestre, que seria iniciado já no mês seguinte, agosto, do ano de 2012, por alguns dos professores timorenses da formação.

Assim, o desenvolvimento da proposta a partir da discussão da “energia”, para além dos dados empíricos, partiu da análise coletiva dos cooperantes das áreas de Ciências Naturais a respeito dos materiais didáticos disponibilizados na forma de Manual do Aluno e Guia do Professor, para o trabalho com os estudantes timorenses nas escolas.

No intuito de aliar a perspectiva discursiva às noções freireanas de investigação temática, percebo que, em um processo, intentamos extrapolar os limites para expormos todas as relações possíveis, de acordo com a forma que os conteúdos conceituais apresentados nos materiais didáticos.

Portanto, acredito que nesse movimento exploramos as possibilidades apresentadas no Manual do Aluno, com intenção de aprofundamento das mesmas, de situá-las em uma rede ampla de sentidos a serem filiados ou até mesmo (re)formulados, levando em consideração a possibilidade interdiscursiva. Além disso, tínhamos em mente a necessidade metodológica verificada por nós, durante os

momentos específicos e integrados, inclusive, também apontada nas entrevistas de cooperantes que foram em programas anteriores:

*[...] na verdade a grande demanda lá é a metodológica, sem dúvida nenhuma. Eles tem, é claro, deficiência de estrutura física, material, enfim, na Biologia eles não têm nada. Mas, a questão metodológica ela é muito séria, então nós considerávamos naquela ocasião que o foco do curso deveria ser esse.* (PB3, grifos meus)

Ainda, vimos como importante um aprofundamento daqueles conteúdos dos livros, mesmo que em uma abordagem mais integradora e relacional, que poderia ser explorada mais amplamente. Isso pode ter ocorrido, talvez pela influência do mecanismo de antecipação (a partir de minha análise pela AD), condicionado pela constante solicitação de aprofundamento dos conceitos científicos, do “*melhor conhecimento da nossa ciência*” (ocidental), como eles mesmos mencionavam a todo tempo (inclusive nos momentos integrados).

Vale ressaltar que, conforme Orlandi (2011) associa à educação indígena, essas são projeções do que o grupo brasileiro considerava como necessidades, ao ouvir o sujeito timorense, já imerso em relações provenientes de um contato intercultural. Tendo em vista, também, as condições de produção e os discursos científicos e pedagógicos constituintes de nossa formação profissional/científica. E esse é um ponto relevante nessa pesquisa: um direcionamento do olhar para as práticas de formação dos professores brasileiros, enquanto cooperantes em Timor-Leste.

De acordo com as leituras realizadas acerca da proposta de Paulo Freire, Pernambuco (1993) identifica cinco etapas para a o desenvolvimento de projetos de interdisciplinaridade nas escolas. Essa etapa em que nos aprofundamos, incluindo a leitura atenta aos materiais, das possibilidades do Manual do Aluno e aos temas possíveis, poderia ser categorizada, dentro da análise da autora supracitada, como mais próxima à quarta e quinta etapa, nas quais se inicia o processo de redução temática.

Na quarta etapa “os temas possíveis, considerando a sua expressão obtida nos círculos de investigação, são vistos sob a ótica de todas as disciplinas do currículo escolar, buscando a articulação entre as diferentes visões” e na quinta “os temas são trabalhados pelos

professores que planejam suas atividades e as confrontam com outros professores da mesma série” (PERNAMBUCO, 1993, p. 73).

Embora seja importante lembrar aqui que nossa proposta não seguiu literalmente todas as etapas descritas pela autora, por conta de uma série de fatores, dentre eles o tempo hábil do nosso grupo em Timor, as dificuldades que vínhamos vivenciando nos momentos específicos e integrados e, também, por naquele momento tentarmos esboçar uma proposta, que não necessariamente seria implementada em sala de aula, mas sim voltada a avaliação da possibilidade metodológica pelo grande grupo.

Identifico, imersa na perspectiva dos estudos do discurso, que nesse caminho de explorarmos as possibilidades apresentadas nos materiais didáticos houve um esquecimento, na AD chamado de esquecimento de número 2 ou da ordem da enunciação (ORLANDI, 2003), que se relaciona diretamente ao que falamos, quando o fazemos de uma forma e não de outra. Foi assim que vimos as possibilidades de uma integração de conceitos das diversas áreas científicas, partindo da desconstrução dos sentidos filiados às nossas histórias de formação, em geral fragmentados e compartimentalizados em diferentes áreas do conhecimento.

Assim, os (re)formulamos, a partir de uma perspectiva problematizadora, que nos possibilitou, também, um espaço de discussão, de negociação e compartilhamento de saberes. Isso foi bastante importante, porque, nesse momento, vislumbrávamos algo bem diferente do que já havíamos feito, em especial os cooperantes brasileiros que estavam em sua segunda ou terceira experiência em Timor.

Durante os nossos encontros da cooperação (reuniões de planejamento coletivo), era frequente o discurso da necessidade de um momento de discussão que envolvesse um trabalho a partir de algo significativo aos timorenses, conforme os registros do processo em meu diário de bordo:

*Tenho percebido em nossos encontros que, mais que escolher um tema em comum, que seja considerado como significativo para os timorenses, nossa preocupação no momento é, de certo modo, responder a uma demanda que eles vêm nos apresentando há certo tempo: a de saber utilizar, de modo integrado, os materiais didáticos já disponíveis nas escolas. Estou feliz em ver que*

*nosso grupo, embora repleto de ressalvas e contratempos, tem conseguido conversar, em prol desse objetivo, independente de vê-lo como freireano ou outra coisa... (Dili, 31/05/2012).*

Como ressaltei, embora acompanhando esse discurso sempre estivesse presente outro, fundamentando as relações de poder/saber entre os professores brasileiros, de que a proposta era essencialmente freireana, reconheço que, em algumas etapas do processo, as limitações, tensões e algumas resistências provocaram deslocamentos. Esses deslocamentos se relacionam principalmente a utilização da abordagem freireana, condicionados pelas imposições do cenário que se configurava (com pouco tempo para nosso trabalho coletivo, já no final do período de permanência desse grupo de cooperantes).

No entanto, foi desses nossos encontros que emergiu a necessidade de pensarmos um questão/problematização, tendo em vista nossas leituras dos materiais didáticos e nossas discussões, na tentativa de nos aproximarmos àquele processo que desenvolvemos junto aos professores timorenses nos momentos integrados e específicos. Porém, neste outro momento, as perguntas surgiam de nossas leituras da realidade, de nossos contatos com os materiais e sujeitos.

Nessas condições de produção, de um processo reconhecidamente formativo, também para os cooperantes formadores brasileiros, que de nossa proposta pedagógica sobre a “energia” partiu de uma questão central, cujo objetivo foi ao encontro do estabelecimento de relações conceituais entre as áreas científicas de nossa atuação naquele semestre, a qual foi: *Como o consumo de alimentos está relacionado a sua produção e conservação?*

Com essa pergunta e permeados, minimamente, pelo enfoque social da ciência, esboçamos a proposta de tema **“Energia para o uso social”** e vislumbramos possíveis integrações entre as áreas do conhecimento, a partir de alguns conteúdos conceituais específicos.

Acredito que o leitor deva estar se perguntando até agora de onde veio a ideia do mamão, proposta no subtítulo desta seção... Vamos lá...

Sabendo de nossas limitações com relação a uma proposta de investigação temática que foi mais conduzida pelo grupo de brasileiros que pela participação ativa dos professores timorenses (principalmente nesse momento final de decisão acerca do tema), procuramos mapear algo significativo social e culturalmente, que desse conta de contemplar

e subsidiar discussões acerca da temática sobre energia diagnosticada e levantada como problemática naquele contexto escolar timorense.

Assim, elegemos, junto aos professores timorenses, a fruta mamão (também chamada por eles de “papaia”) como ponto de partida e de chegada para nossa abordagem pedagógica da temática escolhida. Isso se justificou pelo fato de essa ser uma fruta de ocorrência frequente naquele país e acessível a muitos dos timorenses, do ponto de vista econômico e cultural, pois faz parte do cultivo de subsistência de muitas famílias no país.

O desafio, a partir de então, foi o de negociar entre os professores brasileiros, por meio de um extenso e complexo diálogo, marcado por resistências nas relações de poder/saber<sup>63</sup>, para então sistematizarmos uma proposta de ensino do tema, que se materializou em um plano de aula (apêndice C).

Nesse movimento, contemplamos nesse plano uma série de questionamentos ou problematizações (apresentados no quadro 13), como designamos na investigação realizada nos momentos específicos de Biologia. O principal objetivo em destrinchar a grande questão em outras sub-questões se localiza no fato que essas poderiam delinear caminhos que nos auxiliariam em uma abordagem também com vistas ao apoio e ao desenvolvimento de aspectos mais específicos das Ciências, presentes nos materiais didáticos que nos embasamos, e de seu ensino.

Dessa forma, ao tratarmos do mamão, sua produção e seu consumo, como pontos de partida, as primeiras problematizações desenroladas, por área, foram:

- **BIOLOGIA:** *Como ocorre a obtenção e transferência de energia entre os seres vivos?*
- **FÍSICA:** *Os tipos de energia neste fluxo são os mesmos?*
- **MATEMÁTICA:** *Qual a relação entre fotossíntese e produção de oxigênio?*
- **QUÍMICA:** *Por que armazenar alimentos?*

---

<sup>63</sup> Inclusive por professores brasileiros, como foi o caso de uma entrevista apresentada nesta subseção, que demoraram quase todo o tempo de nossa permanência em Timor-Leste, defendendo uma ideia que o projeto de acompanhamento também era impositivo, ao sugerir a integração de conhecimentos como norteadora de nossas práticas.

Cada um desses questionamentos, foi desenrolado junto a objetivos que denotam meios para possíveis respostas a tais questões, com enfoque dos conteúdos científicos do Manual do Aluno, conforme indicado no quadro 13, a seguir.

Quadro 13 - Relação das problematizações, conteúdos conceituais e objetivos trabalhados na aula integrada desenvolvida pelos professores cooperantes brasileiros sobre Energia para o uso social.

Área	Problematizações	Conteúdos Conceituais do Manual do Aluno	Objetivos Didáticos
<p><b>Biologia</b></p>	<p><i>Como ocorre a obtenção e transferência de energia entre os seres vivos?</i></p>	<p>-Fluxo de energia entre os seres vivos: Cadeias e teias alimentares;</p> <p>-Meios de obtenção de energia pelos seres vivos.</p>	<p>-Mostrar o dinamismo das cadeias alimentares na forma de teias;</p> <p>- Explorar a questão da produção independente do consumo;</p> <p>- Explicar o autotrofismo, heterotrofismo, transferência da energia química (energia luminosa que foi convertida em química na fotossíntese).</p>
		<p>- Fotossíntese.</p>	<p>- Exemplificar a transferência de energia de uma molécula simples para uma molécula de alto teor energético;</p> <p>- Explorar a</p>

			<p>reação química, como ocorre e onde ocorre;</p> <p>- Demonstrar a importância e influência da luz para a reação.</p>
<p><b>Matemática</b></p>	<p><i>Qual a relação entre fotossíntese e produção de oxigênio?</i></p> <p><i>e ainda, as sub-problematizações</i></p> <p><i>- A intensidade da luz interfere na respiração das plantas?</i></p> <p><i>- A intensidade da luz interfere na produção de oxigênio?</i></p> <p><i>- A intensidade da luz interfere na produção de gás carbônico?</i></p> <p><i>- A intensidade da luz interfere na intensidade da fotossíntese?</i></p> <p><i>- A intensidade da fotossíntese interfere na produção de oxigênio?</i></p>	<p>-Funções;</p> <p>-Gráficos (leitura, análise e construção)</p>	<p>- Introduzir o conceito de função a partir de um problema de Biologia que relaciona intensidade da fotossíntese, produção de oxigênio e de gás carbônico com a intensidade luminosa.</p>

<p><b>Química</b></p>	<p><i>Quais as possibilidades de deslocamento do equilíbrio químico [fotossíntese/respiração] nos vegetais em presença de luz?</i></p>	<p>-Equações químicas (equilíbrio químico).</p>	<p>- Demonstrar as relações entre produção e consumo de energia através da equação da fotossíntese/ respiração.</p>
<p><b>Biologia</b></p>	<p><i>Levando em conta a presença ou ausência de oxigênio, como ocorre a liberação de energia produzida pelas células, via atividade metabólica?</i></p>	<p>-Respiração Celular.</p>	<p>- Conceituar respiração celular e diferenciá-la da fotossíntese;</p> <p>-Mostrar a diferença entre respiração aeróbia, respiração anaeróbia e fermentação.</p>
<p><b>Física</b></p>	<p><i>O tipo de energia neste fluxo é o mesmo?</i></p>	<p>-Tipos de energia;</p> <p>-Transformações de energia</p>	<p>-Observar em quais tipos a energia se apresenta no fluxo (energia luminosa, química e mecânica e sonora);</p> <p>- Comentar a respeito dos outros tipos possíveis (energia nuclear, elétrica, potencial elástica, entre outras.);</p> <p>- Explicar o processo de</p>



			transferência de energia com o intuito de observar a mesma como um processo e não como um produto.
<b>Química</b>	<p><i>Por que armazenar alimentos?</i></p> <p><i>Quais as formas de conservação de alimentos que as pessoas conhecem?</i></p> <p><i>Como a temperatura, o grau de divisão e os catalisadores influenciam na conservação de alimentos?</i></p>	<p>-Reações químicas;</p> <p>-Catalisadores.</p>	<p>- Abordar a influência da temperatura (teoria das colisões), do grau de divisão dos reagentes e dos catalisadores na velocidade das reações, explicando por meio destes fatores formas de conservação dos alimentos.</p>
<b>Física</b>	<p><i>Como essas moléculas, tratadas na química, ganham energia?</i></p>	<p>-Conservação da quantidade de movimento.</p>	<p>- Analisar o processo de transformação de energia, em caráter microscópico, observando a transformação da energia térmica em energia mecânica, no nível molecular;</p> <p>- Promover uma discussão a respeito da relação entre o calor e a energia</p>

			cinética das moléculas, além de propor uma comparação entre a energia potencial gravitacional e a energia cinética.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros no diário de bordo e Plano de aula (apêndice C)

Organizei esse quadro na intenção de promover uma melhor visualização entre as conexões das áreas do conhecimento, já que o mesmo traz, sequencialmente, a entrada do enfoque de cada área na proposta, que se encontra, na íntegra, no apêndice C.

Essa sequência ocorreu, na prática, em três encontros que tiveram a duração de cerca de 4 horas cada. Neles, expusemos a proposta de aula, explicando ponto a ponto, tanto a teoria quanto a abordagem metodológica, ou seja, realizamos a aula propriamente dita, com a participação dos professores timorenses.

Em um primeiro momento, esses professores participaram mais como expectadores, mas depois, com um envolvimento bastante efetivo, sempre refletindo sobre a possibilidade que já é discussão inerente ao campo de pesquisas no Ensino de Ciências: da busca por teorias e métodos que auxiliem na promoção de um ensino de Ciências Naturais menos dogmático e propedêutico.

Alguns registros demonstram isso, inclusive com a filiação de sentidos às discussões de outros textos e atividades explorados em nossos momentos integrados: *Quando vi o Joãozinho pensei: ele precisa de uma educação cívica para deixar de ser questionador. Hoje penso que a escola tem que acompanhar a mudança de situação. A professora, os professores, têm que procurar resposta para as perguntas.* (Professor Fe)

A última parte dessa aula ocorreu através de um processo que caracterizo como de co-responsabilidade (RAPOSO e MACIEL, 2005), em que retomamos algumas atitudes trabalhadas em outros momentos integrados, como as negociações coletivas e reflexões acerca dos saberes docentes. Dessa forma, finalizamos a proposta lançando a questão aos professores timorenses: Como avaliar uma aula dessa?

Nossa escolha em deixar aberta essa questão se pautou principalmente em uma proposta próxima a um processo de codificação-descodificação (FREIRE, 2005), realizado no espaço do 1º Seminário da Escola, em que pré-temas selecionados oportunamente poderiam ser descodificados. Um desses pré-temas, socializado sob o título de “Um olhar para as relações pedagógicas: processos e elementos de ensino-aprendizagem na Escola 12 de Novembro”, tratou consistentemente da questão da avaliação, muito recorrente nas falas dos professores, principalmente como sinônimos de provas e sucesso nas altas notas garantidas por essas, independente do processo de conquista das mesmas.

Nesse viés dialógico, reconhecemos, conforme Paulo Freire, que:

A auto-suficiência é incompatível ao diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. [...] Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. (FREIRE, 2005, p. 93)

Assim, em nossa última discussão, em que lançamos a questão aos professores timorenses, opiniões diversas foram geradas, mas não fugiram dos sentidos que agregam valores a presença exclusiva de provas como método avaliativo na escola.

É importante destacar aqui também que essa organização das informações, disposta no quadro 13 e, especialmente, no apêndice C, está associada a uma necessidade de cooperação entre os professores em uma aula nesses moldes, pois demonstra o quanto uma área do conhecimento depende diretamente de outra, mediante a necessidade da exploração de aspectos que apareciam como “problema” em uma área do conhecimento, mas suas possíveis respostas dependiam de outra.

Entretanto, é importante destacar que esses conteúdos conceituais poderiam ser tratados sob diferentes enfoques, de acordo com a área do conhecimento. Até porque, partimos da compreensão de que esses critérios de classificá-los como pertencentes a uma dada área ou outra é meramente artificial e muitas vezes pautado ingenuamente nas escolhas feitas pelos autores dos livros didáticos. Esse é outro ponto

muito interessante que tratamos durante nossa proposta de aula integrada, de modo que os professores timorenses refizeram, em um movimento contrário, o exercício de encontrar os mesmos conteúdos conceituais que elencamos, fragmentados nos Manuais do Aluno de áreas diferentes do conhecimento de Ciências Naturais e Matemática.

Ainda com relação ao trabalho coletivo dos professores cooperantes brasileiros, a princípio, imaginamos que seria conflituoso o fato de dividir espaço com um colega durante uma aula. Mas, como metaforizei, a questão da maturação, neste caso a de ideias, foi fundamental nesse processo de construção coletiva o que, ao contrário, possibilitou um trabalho essencialmente cooperativo e despido de pré-conceitos.

Principalmente nas semanas finais, se constituiu em nosso grupo o que vejo como um dos discursos possíveis a serem reconhecidos a partir do próprio grupo de professores do PQLP, constituído de sentidos de cooperação, filiados aos sentidos abertura, de possibilidade de um trabalho coletivo visando um objetivo comum. Wenger (2001, 2004) denomina esse tipo de evento como repertório compartilhado de práticas, que se configura como um espaço de negociação de significados ocorrido no interior de uma comunidade, inclusive a preocupação ou paixão em coisas que os indivíduos que a compõe sabem fazer ou interagem buscando formas de fazer melhor.

Em meu diário, encontrei alguns trechos, como o seguinte, que ressaltam o quão rico e dinâmico foi esse processo de negociação, reconhecido, inclusive, na época:

*[...] o que pretendemos em nossa aula é explorar, pela integração das disciplinas, o como ocorrem as relações, etc. Foi muito bom este nosso encontro de hoje. Meus colegas, que quase nunca falam, opinaram bastante. Não sabemos se isso se deve à abertura do grupo para que falassem mais, pois o tempo todo pedimos as opiniões dos mesmos, incentivando a participação. Ou se estavam à vontade porque a articulação pedagógica não estava presente neste encontro. Bom, independente dos motivos, esse foi um dos dias que voltei mais contente para casa! (Trecho do meu diário de bordo; Dili, 29/05/2012; grifos meus)*

Ainda sobre essa questão, identifico o que Raposo e Maciel (2005) denominam de co-responsabilidade, através da reflexão de que:

[...] para se alcançar uma *cooperação* efetiva é necessário, entre outras coisas, considerar o grau em que os participantes percebem que são interdependentes entre si e que o sucesso dessas interações é mutuamente causado. [...] cooperar é trabalhar junto para alcançar objetivos comuns. Nessas situações, os objetivos dos participantes são positivamente correlacionados, ou seja, o indivíduo percebe que ele só pode alcançar seu objetivo se também for objetivo dos outros membros do grupo. Assim, ele procura objetivos que sejam benéficos a todos. (RAPOSO e MACIEL, 2005, p. 314)

As autoras ainda destacam que a interdependência social está associada aos esforços exercidos para alcançar êxito, qualidade de relacionamento e ajustamento psicológico entre os participantes. Essas dimensões da interdependência social tendem a ser encontradas juntas, e cada uma contribui para a presença da outra. Portanto, a maneira com que trabalhamos, olhando não somente para a formação dos professores timorenses, mas para nossos próprios processos formativos pode ter sido decisiva no sucesso do nosso trabalho enquanto grupo.

Assim como Nascimento e Linsingen (2006), sem a pretensão de apresentar respostas únicas, acredito que tivemos a intenção de vincular algumas relações teóricas entre a abordagem educacional CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e a progressista freireana (e seus desdobramentos para o Ensino de Ciências). Ainda para esses autores:

São explorados três pontos de convergência que certamente não esgotam as possibilidades de articulação entre essas frentes pedagógicas e que tampouco se encontram estanques já que certamente elas dialogam entre si. São eles: (i) a abordagem temática e a seleção de conteúdos e materiais didáticos; (ii) a perspectiva interdisciplinar do trabalho pedagógico e o papel da formação de professores; (iii) o papel do educador no processo de ensino e aprendizagem e na formação para o exercício da cidadania. (NASCIMENTO e LINSINGEN, 2006, p. 97)

Em especial, com relação ao segundo ponto, referente à perspectiva interdisciplinar e o papel da formação de professores, já não são raras as dificuldades de tempo relacionadas às tentativas de práticas mais interdisciplinares e cooperativas (PAVIANI, 2005), principalmente impostas pela carga horária dos professores, além de outros problemas de ordem mais técnica, inerentes aos saberes pedagógicos.

Ademais, reconheço que em nossa proposta pedagógica não conseguimos contemplar o terceiro ponto de convergência apontado por Nascimento e Linsingen (2006), que se refere ao papel do educador na promoção de práticas formativas para o exercício da cidadania. Como fatores condicionantes de um maior aprofundamento nos conteúdos de relevância social, potenciais de serem explorados a partir dos objetivos didáticos (organizados no quadro 13), destaco, principalmente, a já referida dificuldade temporal, nesse caso associada à data de término das ações e retorno do grupo de cooperantes ao Brasil.

De modo geral, o que intentamos, e acredito que percebemos, é que se torna possível a interlocução entre diferentes áreas, a partir do momento em que há também uma preocupação com o processo de problematização vinculado à investigação temática (FREIRE, 2005). Considero que um fator positivo da proposta de trabalho com os professores timorenses na escola foi o estímulo constante, desde as atividades iniciais, propiciado pelo grupo de professores brasileiros, a uma abertura para busca coletiva de questões significativas em contexto local.

Em um contexto, que os processos de abertura são bastante morosos, vejo como ponto positivo a maneira que as práticas pedagógicas foram desenvolvidas (como um todo), em que conseguimos uma abertura para o diálogo, até em um tempo relativamente curto. Uma das professoras brasileiras que entrevistei, destacou um ponto que acho importante trazer aqui, e que se relaciona com esse fator de proximidade, e transformação, que muitos timorenses esboçam nas relações com os brasileiros:

*[...] olha... o timorense é muito fechado. Em geral e eles só se abrem com a gente depois de muito tempo. Mas a gente percebe, e não exclusivamente em contato com o brasileiro, eu acho que pelo contato com o estrangeiro de uma forma geral. Porque eles tão aprendendo a ser*

*livres ainda, porque eles não comentam muito da história deles, pelo menos a parte mais pesada eles só comentam com quem é muito chegado, eles não falam isso de uma forma aberta. Eu lembro que em 2007 eles não me contavam, no início, eles não me contavam do período da resistência. Então eles estão aprendendo a ser livres eu acho, eu acho que isso é, é, se deve muito ao contato com o estrangeiro que está lá, porque eles estavam muito isolados do mundo né? Então, tem uma forma de ver o mundo bem diferente... sempre foram muito castigados, sempre foram muito torturados então se justifica também esse medo que eles tem de se abrir. (PB3, grifos meus)*

A partir da análise de todo o processo de atuação da cooperação brasileira em educação, e da gênese desse plano de aula sobre energia, reconhecendo a perspectiva da incompletude que atravessa todas as manifestações da linguagem, vejo essa busca por uma temática, e um destrinchar de sentidos possíveis para cada abordagem conceitual, como possibilidade de promoção de dialogicidade em vários âmbitos: professores brasileiros-professores timorenses, professores brasileiros-professores brasileiros, professores timorenses-professores timorenses. Assim, podemos falar que surge um espaço dos discursos do ensino de Ciências Naturais **do** PQLP e não somente os discursos **sobre** o PQLP, a partir daqueles retratos, que podem, em alguns casos, serem “estereotipados”.

Porém, reconheço que a prática analisada teve seus limites por não contemplar uma gama de conteúdos científicos com enfoque social que poderiam ter emergido em nossos planejamentos e também por configurar como uma possibilidade metodológica, permeada pela perspectiva freireana adotada no projeto de acompanhamento do PQLP e que, logicamente, não estava isenta de nuances também neocoloniais. Porém, analisando pela AD, percebo que estávamos atravessados pelas expectativas que foram geradas a partir do convívio com os professores timorenses.

Dessa forma, fomos condicionados pelo mecanismo de antecipação, em que nos posicionamos no lugar dos timorenses e trabalhamos os conteúdos científicos de modo que eles se reconhecessem, também, pelos seus anseios e expectativas diante de nosso trabalho.

Acredito, mesmo assim, que orientados por algo parecido ao que Orlandi (2011) analisa na educação indígena, de certo modo, reconhecemos que ouvir o sujeito que já tem um contato intercultural e está ao alcance dos mecanismos de reprodução, ao pedir uma educação científica igual a nossa (ou que ele achava que era a nossa), não significava reproduzir, de forma automática, uma situação que não concordávamos. Assim, analiso que nos posicionamos, enquanto interlocutores, em um processo que sempre tentávamos distinguir se estávamos ouvindo o timorense ou a voz do estrangeiro, ocidental, que nele falava.

Parece latente o instigar de um pensar que já está se construindo, pouco a pouco, diante dos sucessos e resistências associadas nas questões de poder/saber (FOUCAULT, 1996), nas ações formativas dos novos cooperantes brasileiros.

Independentemente das abordagens teóricas e metodológicas abordadas pelos cooperantes brasileiros, já é eminente um (re)pensar constante nas questões de colonialidade (MIGNOLO, 2003), que nos interpelam (e em consequência nossas ações pedagógicas). Isso também tem sido mote para novas e outras discussões na formação de professores de Ciências em Timor-Leste, ao colocar em foco os sujeitos de uma complexa rede discursiva, localizados e condicionados historicamente.

São nessas pequenas iniciativas, que agregam força diante dos sentidos de um novo, um possível, que pretendo possibilitar outras leituras acerca do trabalho com formação de professores de Ciências em contextos diversos, levando em conta as possibilidades de diálogos com as realidades locais e principalmente as questões culturais.

Destaco assim, que essas atividades possibilitaram um viés formativo, na perspectiva do grupo, inerente a uma abordagem interdisciplinar, também (e principalmente) aos brasileiros que direcionaram, em alguns momentos, suas ações por meio do cunho assistencialista, numa política de transnacionalização das práticas formativas (PEREIRA e CASSIANI, 2011).

Essa associação entre a vertente discursiva, a abordagem progressista de Educação em Ciências e os Estudos CTS na elaboração de propostas pedagógicas, tem em vista, essencialmente, o entendimento das contribuições e limites de um trabalho cooperativo, a partir da tentativa de observar as possíveis redes de sentidos que permeiam e constituem os processos formativos de professores participantes do PQLP - como ambientes colaborativos de aprendizagens, nos seus



modos de lidar com os conhecimentos científicos em diferentes contextos de formação de professores.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho dei ênfase à análise das condições de produção e funcionamento do ensino de Ciências Naturais no Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP),

Tal programa ocorre há quase dez anos e está vinculado à cooperação brasileira em educação. Ao longo desse tempo, algumas modificações ocorreram, tanto em sua estrutura, processo de seleção, funcionamento, bem como nas instituições que estiveram diretamente envolvidas. Quando foi instituído, pelo Decreto nº 222 de 19/11/2004 (SPAGNOLO, 2011), estava sob responsabilidade exclusiva da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Passada a fase pioneira e alguns devidos reajustes, a partir do ano de 2009, à Universidade Federal de Santa Catarina (USFC) foi designada a coordenação acadêmica desse programa.

A análise que realizei teve como base os cinco anos, compreendidos entre 2007 e 2012, e esta escolha temporal teve seus motivos principalmente porque uma de minhas intenções era a de compreender o Ensino de Ciências Naturais no PQLP, tanto no período anterior à participação da UFSC, quanto após uma reestruturação que foi realizada, a partir do olhar mais pedagógico, dessa coordenação, voltado ao trabalho dos cooperantes.

Minha intenção principal de pesquisa partiu de uma série de questionamentos relacionados à tentativa de entender como (e se era possível) o PQLP, a partir das ações de seus sujeitos, produzir práticas pedagógicas que tivessem em vista a cultura, os saberes, os espaços e tempos de formação de professores de Ciências.

Com o intuito de alcançar meus objetivos, e tentar responder às perguntas que a cada dia emergiam na pesquisa, tomei como base teórica e metodológica um ponto de vista essencialmente discursivo, com seus aportes na linha francesa de Análise de Discurso (AD).

Para isso, comecei a delimitar meu foco nos possíveis efeitos de sentidos relativos ao ensino de Ciências Naturais em Timor-Leste e, a partir daí, problematizar a questão das práticas de formação de professores de Ciências Naturais, em uma condição diversa das que estive habituada ao longo da minha carreira acadêmica e profissional, ou seja, meus questionamentos foram aqui levantados com relação às possíveis compreensões da ciência, e seu ensino, em uma língua não materna.

Na busca de um olhar orientador para essa condição diversa de práticas pedagógicas no Ensino de Ciências, iniciei minha pesquisa enfatizando a relação de contato entre duas culturas. Como viés teórico, me fundamentei em algumas leituras da interculturalidade.

Porém, vi como desafio a compreensão da interculturalidade associada às práticas pedagógicas, pois a noção ingênua e aparentemente transparente de que a relação entre culturas ocorreria somente em contextos como aquele que eu pretendia estudar, caiu por terra quando comecei a refletir. Como Freire (2005) afirma, foi re-admirando minha ad-miração anterior que percebi que somos interculturais em toda e qualquer prática pedagógica, pois, a princípio, nos processos sociais humanos sempre partimos de um âmbito relacional, contextual. Assim, a polissemia, a fluidez e relacionalidade são fenômenos inerentemente humanos e culturais (FLEURI, 2006).

Conforme ia me aprofundando nessas leituras, mais me convencia que essa interculturalidade existe sim, em generalizadas situações, em especial as de ensino-aprendizagem. Mas, vejo que é preciso, de certa forma, matizá-la, sem desconsiderá-la jamais, ou seja, dadas as devidas proporções, precisamos reconhecer uma relação de contato no PQLP, na educação indígena, mas na sala de aula do ensino regular brasileiro também. Isso me ajudou a entender o quão é necessário termos esse olhar em nossa formação inicial em Ciências, com discussões do âmbito da antropologia, sociologia, pois somente a presença de disciplinas pedagógicas dos currículos das licenciaturas na área têm muitas limitações nesse sentido.

Foi nesse caminhar por questões novas e amplas que percebi o quão era importante delimitar o conceito de cultura, bastante polissêmico, de onde eu pretendia falar das relações interculturais. Somente com essas relações esboçadas, é que fui buscar as pesquisas que já vem sendo produzidas em minha área de interesse. Assim, apresentei uma revisão bibliográfica, comentada, a partir de pontos específicos: formação de professores em contextos interculturais, em especial a formação de professores da área de Ciências Naturais; além das pesquisas já realizadas sobre as práticas educacionais no contexto de Timor-Leste.

Ainda sem entrar na questão do Ensino de Ciências, fui preparando minha esteira de discussão e ampliando meu olhar sobre o outro, aquele país que queria entrar em contato. Assim, fui buscar as histórias contadas sobre o processo de apropriação da língua portuguesa pelo país asiático, muito distante geograficamente de outros países que compartilham, oficialmente, tal língua. É claro que quando contamos

histórias, partimos de recortes possíveis. Mas, de uma maneira geral, intentei desenvolver no capítulo 2 as diferentes fases de apropriação da língua, percebendo o quanto esse processo foi (e ainda é) significativa e fundamental para a construção de uma identidade nacional dos timorenses. Assim, sistematizei as minhas leituras e interpretações em alguns momentos: a fase do contato inicial, da colonização, da resistência timorense e da revalorização cultural pós independência.

Ainda nesse capítulo, como demarcação desse período de revalorização cultural de Timor-Leste, relacionei algumas iniciativas de cooperação internacional, com foco nas práticas de cooperação em língua portuguesa desenvolvidas por Portugal e Brasil.

Apesar de parecer fragmentado, o texto foi proposto dessa forma intencionalmente, pois vejo essa primeira parte da pesquisa como essencial para a compreensão dos dois últimos capítulos, teórico-analíticos. O intuito nessa parte da pesquisa se centrou em compreender o funcionamento das práticas pedagógicas, de professores brasileiros de Ciências Naturais do PQLP entre os anos de 2007 e 2012.

Dessa forma, percebi a necessidade de afunilar para as condições de produção amplas e estritas do PQLP. De modo que, no terceiro capítulo, tentei trazer, primeiramente, subsídios teóricos para problematizar a questão da formação de professores de Ciências em uma língua não materna, tal qual é o escopo do programa estudado. Porém, para entender a formação de professores de Ciências em um contexto global, por meio das condições de produção amplas, tentei situá-la no processo de globalização.

A globalização é um fenômeno amplo, muito antigo, e que aqui é analisado, na sua versão atual, como fator intrínseco às condições de produção da hegemonia, universalidade, padronização, fluidez, efemeridade, da necessidade de acesso instantâneo à informação, que podem sim, dependendo da situação, se constituírem em aspectos positivos do processo. Entretanto, quando olhamos para esse fenômeno a partir das lentes do Ensino de Ciências, nem todos os aspectos são positivos e alguns cuidados devem ser considerados, em especial em contextos de formação como se configura o PQLP.

Autores como Mignolo (2003) defendem que a globalização é um processo sustentado por heranças e legados coloniais. Há nele uma possibilidade potencial de se constituírem diferenças coloniais, transformadas, nas relações de poder, em diferenças de valores: a colonialidade do poder. Considerar essa nuance da globalização em minhas análises foi fundamental para a compreensão das relações de subalternidade que algumas práticas pedagógicas entre os professores

brasileiros e timorenses podem gerar, produzindo silenciamentos, efeitos de sentidos de uma educação emergencial, de assistencialismos educativos, além das resistências.

Com relação às resistências foi crucial partir da análise de que é necessário reconhecê-la arraigada a todas e quaisquer relações de poder/saber (FOUCAULT, 2012), originando-as ou negando-as. Nesse sentido, em minha pesquisa percebi resistências em ambos os aspectos.

Aponto que em contexto de formação de professores e práticas pedagógicas, de um modo geral, é fundamental, que as resistências sejam reconhecidas, pois podem gerar tanto os silêncios, como percebi em minhas análises com relação principalmente aos professores timorenses, quanto também o novo possível, os deslocamentos de sentidos e a polissemia, como os professores brasileiros esboçaram em algumas de suas práticas de formação no PQLP, em uma contracorrente das propostas unilaterais, hegemônicas e prescritivas, fundamentadas na possível transnacionalização da educação e do currículo.

Ainda dentro das condições de produção e funcionamento mais estritas, ou seja, do contexto imediato do PQLP, dos sujeitos e suas relações, no último capítulo de meu texto me preocupei em sistematizar e analisar algumas contribuições e limitações da construção de propostas pedagógicas, desenvolvidas no programa, posterior a assunção da UFSC como coordenação acadêmica.

Comparo o processo de investigação, que neste trabalho realizei, a configuração de um mosaico, constituído a partir da junção de pedaços que se originaram dos discursos sobre (e do) PQLP. Esses discursos têm seus sentidos filiados em uma rede, que pode ser caracterizada como interdiscurso ou memória discursiva (PÊCHEUX, 2006; CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008), na qual a história assume um papel substancial, por permear todas as produções de sentidos.

Para que eu chegasse a imagem que hoje visualizo, de maneira sequencial, cada peça desse mosaico foi, de alguma forma, por mim acessada. Desse modo, tal imagem, por sua vez, se constitui a partir dos discursos provenientes das experiências anteriores de cooperantes brasileiros; do projeto de acompanhamento produzido pela coordenação da UFSC; do meu olhar, incipiente, de cooperante; do contato com os professores timorenses, seu contexto e suas histórias de formação; dos momentos integrados e específicos, planejados e desenvolvidos em parceria com os professores brasileiros e, na materialização desse texto, por meio dos aportes teóricos utilizados.

A partir desse mosaico, consigo perceber que o contexto de formação do qual fiz parte, e depois me desloquei para a função mais analítica, se configurou como um ambiente em que a tensão (intercultural) entre o antigo e o novo, foram propícias para a promoção de um engajamento recíproco, em uma constituição de contextos de formação de docentes como ambientes coletivos de aprendizagens. Porém, isso só foi possível nos momentos em que não negamos as diferenças e nos (re)conhecemos como grupo aberto a compartilhar repertórios e práticas.

Entendo esses aspectos no sentido proposto por Wenger (2001), de repertório compartilhado de práticas por uma comunidade, que inclui rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, gestos, símbolos, ações ou conceitos produzidos ou adotados no curso de sua existência, e que passam a ser parte de sua prática. De modo que, nos repertórios compartilhados, há uma combinação dos aspectos coisificadores e de participação, que estão envolvidos na negociação de significados ocorrida no interior da comunidade.

Reconhecidas as resistências, que são inerentes a todas as relações humanas, a partir dessa ideia de repertório compartilhado e de co-responsabilidade, que permeou as ações pedagógicas propostas por nosso grupo de cooperantes, identifico que foi o movimento dialógico, fundamentado na perspectiva problematizadora, a principal causa, e consequência, dos impactos percebidos em todas as etapas da formação nessa fase mais recente do PQLP.

Ademais, a tentativa de reconhecer uma horizontalidade nas relações (FOUCAULT, 2012), acredito que, neste caso, proporcionada pelo esforço coletivo em tentar integrar as subáreas do conhecimento em Ciências Naturais, promove uma espécie de reconhecimento da importância das relações, porque os sujeitos aprendem a se enxergar. Ou seja, grupos de pessoas passam a compartilhar, nessas relações, uma preocupação ou paixão por alguma coisa que eles sabem como fazer, e que interagem regularmente para aprender a fazer isso melhor (WENGER, 2004, p.2), como foi o caso do participação coletiva que analisei no último capítulo deste texto.

Retorno a falar que nos cursos de formação de professores de Ciências no contexto brasileiro, são raros os espaços para esse tipo de discussão. Vejo que as práticas de ensino CTS ou com abordagem freireana perpassam e são potencialmente relevantes a essas questões. Porém, a dualidade entre teoria e prática ainda é marcante, em especial com relação a fazermos algo diferente do que estamos habituados. Ou seja, acredito que uma das contribuições desse trabalho se vincula a uma

reflexão acerca dos possíveis caminhos de inserção de tais questões no currículo da formação inicial e continuada de professores de Ciências e, principalmente, aqueles professores brasileiros atuantes em programas, tal qual o PQLP.

Dessa forma, se não problematizarmos essas questões no Ensino de Ciências, em especial nesses contextos que trazem a relação tênue entre o global e o local, continuaremos utilizando os “espelhos viciados”, como Mia Couto metaforiza muito bem:

*Fomos empurrados para definir aquilo que se chamam “identidades”. Deram-nos para isso um espelho viciado. Só parece reflectir a “nossa” imagem porque o nosso olhar foi educado a identificarmo-nos de uma certa maneira. O espelho deforma o que trazemos amarrado no pulso. Pior que isso: amarra-nos o pulso. E aprisiona o olhar. Onde deveríamos ver dinâmicas vislumbramos essências, onde deveríamos descobrir processos apenas notamos imobilidades. (Mia Couto)*

A partir dos discursos que constituem a história do PQLP, percebi que em outros momentos da cooperação brasileira ocorreram iniciativas pontuais no Ensino de Ciências muito interessantes, do ponto de vista de descentralizar o professor como único detentor do conhecimento, em Ciências, sempre relacionado à prescrição. Entretanto, as iniciativas eram, por vezes, individuais e não se fundamentavam na participação coletiva no âmbito do planejamento conjunto das ações.

A inovação percebida durante a análise das propostas didáticas desse período mais recente do PQLP está justamente na abordagem dialógica do fazer docente. Entendo que esse diálogo deve ser, a toda ação, reavivado também com os interlocutores timorenses, pois, se a formação não vem de um movimento de resistência (podendo ser entendido como uma denúncia) de um problema ou não problema local, sua superação permanecerá enquanto uma utopia e o autoritarismo continuará balizando os discursos circulantes a respeito de Ciência, suas relações e seus constructos. Nesse ponto, Paulo Freire nos lança mais um questionamento estruturante para se refletir sobre a necessidade do diálogo: “Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que



estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores?’” (FREIRE, 2005, p. 93)

Essas conclusões me levam a pensar no âmbito de produção dos discursos relacionados ao PQLP. Pois, foi pelo viés da tentativa de dialogicidade, freireana, em todas as nossas ações de formação, bem como de um considerar, com base em pesquisas da área de Ensino de Ciências (DELIZOICOV, 1982; SILVA, 2004, 2010), que o tipo de proposta de formação é complexo, mas é possível, que consegui superar o acesso aos discursos sobre o Ensino de Ciências no PQLP para os discursos do Ensino de Ciências em tal programa.

No entanto, vejo que esse aspecto não foi despertado somente em mim, na construção do mosaico possibilitado por essa pesquisa, mas, pelo diálogo, os professores foram constantemente se apropriando das novas propostas de integração dos conhecimentos de um novo PQLP e, assim, passaram a falar a partir do papel de cooperantes, no sentido pleno da palavra, em prol de uma operação compartilhada, em que o planejamento teve seu papel primordial para que as formações no programa fossem reconhecidas como práticas compartilhadas.

Por fim, penso também que as propostas tiveram suas limitações, como, por exemplo, a carência de um olhar mais cuidadoso para o trabalho com os conteúdos científicos de maneira mais ampla, explorando seus aspectos sócio-culturais e históricos. Ficamos limitados pelo tempo de um semestre, em que houve todo um período prolongado de convencimento e abertura a esse diálogo. Porém, a superação das práticas individuais, relatadas por cooperantes de anos anteriores, e a abertura proporcionada para que os professores timorenses (re)pensassem seus papéis enquanto formandos, se abrindo ao diálogo, negociação de conhecimentos, abordando suas realidades locais, foi, sem dúvida, um dos maiores ganhos.

Diante desse mosaico de discursos sobre (e do) PQLP, se abre agora um cenário de potencial contribuição para o desenvolvimento de pesquisas futuras, como as que se debruçam na investigação do aperfeiçoamento de políticas educacionais públicas, mantidas pelo governo brasileiro.

Além disso, vejo como necessário um olhar cuidadoso para as relações que se estabelecem no campo da Educação Científica e Tecnológica, como o que já vem se delineando em pesquisas, inclusive com a participação de professores timorenses, no âmbito do grupo DICITE (Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação).

Ciente da incompletude da linguagem, e dessa pesquisa, aponto a importância de um olhar, na tentativa de compreensão de questões

mais estritas, referentes aos processos que envolvem as práticas de formação docente nesses contextos interculturais, tais como: De que forma podemos contemplar as abordagens em ECTS na formação de professores de Ciências em contextos de programas de cooperação internacional? Como os materiais didáticos que circulam nesse contexto materializam as noções de ciência e tecnologia? Como funcionam os discursos nas práticas dos professores timorenses a partir do contato com as propostas de formação em Ciências Naturais do PQLP?

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, M. B. R. ; REZENDE, D. B.; PEREIRA, C. S.; PAULA, R. M. de. O que fazer para melhorar o interesse na disciplina de Química? Representações Sociais e sugestões de alunos secundaristas do Timor-Leste. VIII ENPEC. **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campinas, SP. 2011.

ALMEIDA, N. C. H. **Língua Portuguesa em Timor-Leste Ensino e Cidadania**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa. 2008.

ANDRADE, M. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. **Educação e Sociedade**, vol.32, no.117, Campinas, Out/Dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a11.pdf> Acesso em: 10 mai. 2013

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANGOTTI, J. A. P. Conceitos unificadores e ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 15, nº (1 a 4), 1993.

ARAÚJO, M. C. B. de. **Estudos comparados de Sistemas de Ensino Superior**. Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas, 2006.

BARBOSA-DA-SILVA, D. As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste. **Carta Nacional**. V. 7, n. 2, p. 127-148, jul/dez. 2012.

BASEI, A. P.; LEÃES FILHO, W. A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, n.17, ano 12, 2008. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professoresda-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 10 mai. 2013

BASTIANETTO, P. C.; TORRE, M. C. Atos de fala e interculturalidade: proposta de material didático para a formação sociolinguística de professores brasileiros de língua italiana. **Caligrama**, v. 14, Belo Horizonte, MG, p. 81-100, dez. 2009.

BATORÉO, H. J. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 4, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 51-61

BELO, J. C. **A formação de professores de Matemática no Timor-Leste à luz da Etnomatemática**. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, UFG, 2010.

BENNETT, M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. **International Journal of Intercultural Relations**, 10(2), 179–196. 1986.

\_\_\_\_\_. Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In: R. M. Paige. (Ed.), **Education for the intercultural experience**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. p. 109–135

BENNETT, J.; BENNETT, M. J. Developing Intercultural Sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. **The Diversity Symposium**, Portland, Oregon, 2001. p. 1-44

BIZARRO, R.; BRAGA, F. **Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras**. In: Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito, org. Porto: Faculdade de Letras da U. Porto (FLUP). p.57-69. 2004. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> Acesso em: 10 abr. 2013

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORMANN, A.; SILVEIRA, M. Primeira missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste. In: SILVA, K. C. da.; SIMIÃO, D. S. **Timor-Leste por trás do Palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. pp. 234-254

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.

\_\_\_\_\_. Embaixada Brasileira em Timor-Leste e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa de

Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – **Relatório de Atividades 2008**. Brasília: MEC/CAPES, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação do Brasil (MEC). Relatório Final da **III Oficina de Cooperação Sul-Sul entre Países de Língua Oficial Portuguesa sobre Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Unesco; MEC, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001537/153790por.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE). **Balanco de Política Externa 2003-2010**. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa-2003-2010>>. Acesso em: 03 mai. 2011.

BRITO, E. M. **A proposta educacional da Congregação Canossiana para a educação em Timor-Leste**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2012

BRITO, R. H. P. de; BASTOS, Neusa.; COSTA, Luis ; ARAUJO, Carmen. O português em Timor-Leste, que futuro. In: Bastos, N.; Palma, D. (Org.). **História entrelaçada 4**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, v. 4, p. 61-78

CAMPOS, R. P. de. A Cooperação Técnica Brasileira entre países em Desenvolvimento: Limites e Perspectivas da Política Externa Nacional. In: SILVA, K. C. da.; SIMIÃO, D. S. **Timor-Leste por trás do Palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. pp. 343-364

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

CANDAU, V. Competência pedagógica e pluralidade cultural: Eixo na formação de professores? **Cadernos de Pesquisa**, 1997, nº 102, p. 89-107

\_\_\_\_\_. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M.F (Org.), **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997a

\_\_\_\_\_. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 125-161.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões

entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

\_\_\_\_\_. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012, pp. 235-250

CANEAU, V. M.; LEITE, M. S. A Didática multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). v.37, n.132, 2007.

CANEAU, V. M.; KOFF, A. M. Conversas com....Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. v.27, n.95, 2006.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANEAU, V. M. F (org.), **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, ano 1, n. 111 , p. 135-149

dezembro/2000.

\_\_\_\_\_. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade no XXII**, no 77, p. 207-227, Dezembro/2001.

CANEN, A. ; [XAVIER, G. P. M.](#) . Multiculturalismo, Pesquisa e Formação de Professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n.48, p. 333-344, 2005.

CASSIANI, S; LINSINGEN, I. von.; LUNARDI, G. Enfocando a Formação de Professores de Ciências no Timor-Leste. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p.189-208, setembro 2012.

CASSIANI de SOUZA, S; 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.

CARTER, L. Thinking Differently About Cultural Diversity: Using Postcolonial Theory to (Re)read Science Education. Wiley Interscience Periodicals, Inc. **Sci Ed** 88. P 819 – 836, 2004

- CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Proposições**, Campinas, SP, vol.17, n. 1(19), p. 5-13, mar. 1996.
- CASTRO-GÓMEZ, S. La Poscolonialidad explicada a los niños. Editorial Universidad del Cauca, Colombia, 2005.
- CAVALCANTI, C.M., FREITAS, R.S.; LAY, V. Recursos tecnológicos para auxiliar o ensino-aprendizagem da astronomia no Curso de Bacharelado em Física na Universidade Nacional Timor Lorosa'e em Timor-Leste. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol.34, no.2, p.1-10, Jun 2012.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. 12ª edição. São Paulo: Ática, 2000.
- CHAVES, S. N.; MAUÉS, J.; GONÇALVES, T. V. O. **Memórias de Formação e Docência: histórias e trajetórias de transformação**. Belém: Cejup, 2007. 85 p.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COPPETE, M. C. **Educação Intercultural e Sensibilidade: Possibilidades para a Docência**. Tese de Doutorado. Tese de doutorado em Educação/Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2012.
- COSTA, M. **Plantas medicinais no ensino de Biologia do Timor-Leste**. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO. 2010.
- COUTO, M. **Pensamentos – textos de opinião**. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.
- DAGNINO, R.; THOMAS, H.; DAVYT, A. EL PENSAMIENTO EN CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD EN LATINOAMÉRICA: UNA INTERPRETACIÓN POLÍTICA DE SU TRAYECTORIA. **REDES**, VOL.3, N. 7, SET. 1996.
- 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.

DAUN, H. Teacher's Needs, Culturally-Significant Teacher Education and Educational Achievement in an African Context – The Case of Guinea Bissau. **International Journal Education Development**, vol 17, nº 1 pp 59-71, 1997.

DE BASTOS, F. da. P. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica**. Tese de Doutorado 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, 1995.

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.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março de 2002. p. 139-154.

DURAND, F. **História de Timor-Leste: da pré história à actualidade**. 2ª ed. Lisboa: Lidel, 2009.

\_\_\_\_\_. **Timor-Leste – país no cruzamento da Ásia e do Pacífico**. Lisboa: Lidel, 2010.

ESPEJO, J. C. Educación, interculturalidad y ciudadanía. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 239-254, jan./mar. 2012.

ETTA (East Timor Transitional Administration), **Inquiry into the Operation and Administration of the Ports of East Timor**; Office of the Inspector General, Final Report, Díli, Julho de 2001.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

FEIJÓ, R. G. LÍNGUA, NOME E IDENTIDADE NUMA SITUAÇÃO DE PLURILINGUISMO CONCORRENCIAL: O CASO DE TIMOR-LESTE. **ETNOGRÁFICA REVISTA DO CENTRO EM REDE DE INVESTIGAÇÃO EM ANTROPOLOGIA**. VOL 12 (1), P. 143-172, MAIO DE 2008.

FERNANDES, A. A. **Estudo Comparativo entre professores que fizeram e que não fizeram curso de formação docente na República Democrática de Timor-Leste**. Dissertação de mestrado em Educação /



Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, DF: Universidade de Brasília, UnB, 2006.

FERREIRA, S. P. B. L. **A Prática do Professor Guarani e Kaiowá: O Ensino de Ciências a partir do Projeto Ara Verá**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS. 2006

FERREIRA, M. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás. 2011

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 16-35, 2003.

\_\_\_\_\_. Intercultura y Educación (3.ed. espanhola). **Astrolabio** (Buenos Aires), Córdoba, Argentina, v. 1, p. 1-20, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21ª edição. São Paulo: Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FRANKRIJKER, H. The challenge of teacher education in and for a plural world. **Teaching and Teacher Education**, vol 13 n° 6 1997, p. 659-664.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

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

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente – Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2003.

GARCÍA, M. J. F. Dictadores de novela: Franco y Salazar en la narrativa contemporánea española y portuguesa. **Limite**. n° 2, 2008. p.

159-186.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. **O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa**. 5ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GEORGIADIS, F.; ZISIMOS, A. Teacher Training in Roma Education in Greece: Intercultural and Critical Educational Necessities. **Issues in Educational Research**, v22, n1, p47-59, 2012.

GIRALDI, P. **Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para produção de autoria**. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica/Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2010.

GONZAGA, S. A. M. Desafios e Perspectivas da Educação não formal em Timor-Leste: Influência internacional ou Ressignificação de um Novo Projeto Social?. In: SANTOS, M. A. **Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense**. Florianópolis, SC: Ed. UDESC, 2011. p. 237-260.

GOVERNO DE TIMOR-LESTE. **Cooperações internacionais em Timor-Leste**. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/> Acesso em: 12 jan. 2013

GRILO, M. M. M. M. **A interculturalidade nos conteúdos de formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Ciências da Educação (Educação Intercultural). Universidade de Lisboa. 2012.

GUNN, G. Língua e Cultura na construção da Identidade de Timor Leste. **Revista Camões**, nº 14, julho-setembro 2001. p. 14-25 Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat\\_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html) Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. A ocupação indonésia de Timor-Leste: Lições e legados para a construção do Estado da nova nação. In: SILVA, K. C. da.; SIMIÃO, D. S. **Timor-Leste por trás do Palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. pp. 40-62.

GUSMÃO, M. M. **Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço: perspectivas e desafios do século XXI**. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais / Centro de Pesquisa de Pós-Graduação sobre as Américas - CEPPAC. Brasília, DF: Universidade de Brasília, UnB, 2010.

GUSMÃO, X. Timor-Leste: um povo, uma pátria. Lisboa: Colibri, 1994.

GUTERRES, M F. L. **Choque de Realidade dos Professores Principiantes em Díli (Timor-Leste): Um Estudo**. Dissertação de Mestrado. Instituto da Educação. Universidade de Lisboa. 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997.

HAMMER, M. R.; BENNETT, M. J.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. **International Journal of Intercultural Relations**. n. 27, pp. 421–443, 2003.

HERMENEGILDO, R. S. A política externa de Timor-Leste: Breves notas. **Proelium: Revista da Academia Militar**, n. 10, 2009 Disponível em: <http://www.academiamilitar.pt/publicacoes/proelium/proelium-revista-da-academia-militar.html> Acesso em: 25 abr. 2013.

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

\_\_\_\_\_. Língua, Identidade e Resistência. **Revista Camões**, nº 14, julho-setembro 2001b. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat\\_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html) Acesso em: 20 mar.2013

IBARRETXE TXAKARTEGI, G.; DIAZ GOMEZ, M. Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. **International Journal of Music Education**. v. 26, p. 339-351, nov. 2008.

JERÓNIMO, A. C. **Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro. 2011.

JORNAL DA REPÚBLICA. **Cooperações internacionais em Timor-Leste**. Disponível em: <http://www.jornal.gov.tl> Acesso em: 12 jan. 2013.

KRAMER, S. **Alfabetização, Leitura e Escrita – Formação de Professores em Curso**. São Paulo, SP: Ática, 2008.

KREIMER, P. El intruso o la “mosca en la pared”. Para que serve la ciência? In: KREIMER, P. **El científico también es un ser humano**. Buenos Aires: Siglo Veinteuno Editores, 2009. p. 13-40.

KREIMER, P.; THOMAS, H. Un Poco de Reflexividad o ¿ de Dónde Venimos? Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina. In: KREIMER, P.; THOMAS, H.; ROSSINI, P.; LALOUF, A. (eds.) **Producción y Uso Social de Conocimientos: Estudios de Sociología de la Ciencia y la Tecnología en América Latina**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2004.

IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. **Pronunciamento do Presidente Xanana Gusmão**, proferido em Brasília, em 1º de Agosto de 2002. Disponível em: <http://www.cplp.org/id-2600.aspx> Acesso em: 20 mar. 2013

LIMA, A. C. S. Notas (Muito) Breves sobre a Cooperação Técnica Internacional para o Desenvolvimento. In: SILVA, K. C. da; SIMIÃO, D. S. **Timor-Leste por trás do Palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. pp. 417-425

LINSINGEN, I. Von. Perspectiva Educacional CTS: um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino Online**, Campinas, SP, v. 1, p. 01-16, nov. 2007. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/150/108> Acesso em: 02 mai. 2013

MACHADO, F. V. **Cooperação técnica entre os países em desenvolvimento: o Brasil e os países da América Latina**. Dissertação – Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB). Brasília: 2004.

MACHADO, I. F. Qual a organização curricular necessária á escola do campo? In: CARVALHO, D. C. de; GRANDO, B. S.; BITTAR, M. (orgs). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008. p. 191-206.

MAGALHÃES, A. Barbeado. Timor-Leste: tenacidade, abnegação e inteligência política. **Revista Camões**, nº 14, julho-setembro 2001. p. 26-39 Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat\\_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html) Acesso em: 20 mar. 2013.

MAGOS, K. THE CONTRIBUTION OF ACTION-RESEARCH TO TRAINING TEACHERS IN INTERCULTURAL EDUCATION: A RESEARCH IN THE FIELD OF GREEK MINORITY EDUCATION. **TEACHING AND TEACHER EDUCATION**. V. 23, I. 7, P. 1102-1112, OCT. 2007.

MAHER, T. M. Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, n. 2, p. 409-428, Jul./Dez. 2008.

MARTINS, F. M. **Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste**. Tese de Doutorado em Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2010.

MARTINS, I. **Projecto Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste**. IPAD: Universidade de Aveiro, maio de 2010.

MATTOSO, José. Sobre a Identidade de Timor Lorosa'e. **Revista Camões**, nº 14, julho-setembro 2001. p. 6-13 Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat\\_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html) Acesso em: 20 mar. 2013

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MHISHI, M, BHUKUVHANI, C. E.; SANA, A. F. Programa de Formação de Professores de Ciências em Escolas Rurais: Uma Lição de EAD do Zimbabwe. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**. Research Articles, v. 13, n. 1, p. 73-86, Jan. 2012.

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

MILLO, Y., BARNETT, J., 2004. Educational development in East Timor. **International Journal of Educational Development**. v. 24, p.

721–737, 2004.

MONIZ, A. R. (2012): **Educação e Crescimento Económico em Timor-Leste**. Dissertação de Mestrado em Economia Social. Escola de Economia e Gestão. Universidade do Minho. 2012

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 7-29, dez. 2000.

MOREIRA, A. F. “O currículo como política cultural e a formação docente”. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, M. C. **Diversidade cultural e formação de professores/as: uma experiência em um assentamento rural**. Universidade de Uberaba Mestrado em Educação, Uberaba, MG, 2004.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.p. 117-145

MUNIZ, E.do N.S. **Psicologia na formação de professores(as) indígenas Sateré-Mawé**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Amazonas. 2006.

NASCIMENTO LEAL, J. **Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2012.

NASCIMENTO, T. G.; LINSINGEN, I, von. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o Ensino de Ciências. **Revista Convergencia**, Toluca, v. 13, p.95-116, 2006.

O’CONNOR, S. Nine New Painted Rock Art Sites from East Timor in the Context of the Western Pacific Region. **Asian Perspectives**, vol. 42, no. 1, pp. 96-129, 2003.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

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

- \_\_\_\_\_. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: No movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Terra à Vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Língua Brasileira e Outras Histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: Editora RG, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- PALOMINO, T. J. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante : um olhar com foco na intermulticulturalidade**. Tese em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 2009.
- PARK, P. Qué es la investigación-acción participativa – perspectivas teóricas y metodológicas. In: Maria C. Salazar (org.) **La Investigación-Acción participativa – inicios y desarrollos**. Lima: Tarea, 1997.
- PASSOS, L. A. Tema gerador. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 388-390.
- PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Caxias do Sul, RS: UCS, 2005.
- PAZETO, A. E. Desafios da organização e da regulação da educação superior em Timor-Leste e a questão da capacitação institucional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, . v.15 n.56, jul./set. 2007.
- PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso: textos escolhidos por Eni Pulcinelli Orlandi**. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- PEREIRA, O. **A contribuição dos estudos brasileiros para o ensino de geometria no ensino primário em Timor-Leste: o caso dos materiais manipulativos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2012

PEREIRA ANTUNES, C.; BERGAMASCHI, M. A. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Praxis Educativa**, v.7, Especial, p. 107-131, dez. 2012.

PEREIRA, P. B; CASSIANI, S. Ser x Saber – Efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campinas, SP, 2011.

PEREIRA, P. B; CASSIANI, S; LINSINGEN, I. von. O meio ambiente e a construção de sentidos no Ensino Fundamental. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 9, nº 17, p. 76-88, jul-dez. 2012.

PERNAMBUCO, M. M. Significações e Realidade: Conhecimento. In: PONTUSCHKA, N. N. **Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública**. São Paulo, SP: Loyola, 1993.

PERRELLI, M. A. S. **Tornando-me Professora de Ciências com Alunos Indígenas Kaiowá e Guarani**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bauru. 2007.

PERRELLI, M. A. S. A construção do currículo de ciências naturais no curso de formação de professores Guarani/Kaiowá: produzindo sentidos no sujeito formador. In: CARVALHO, D. C. de; GRANDO, B. S.; BITTAR, M. (orgs). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008. p. 241- 261.

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

PIMENTEL, F. A. F. G. **Comunidade dos países de língua portuguesa: viabilidade de integração a luz do direito internacional**. Dissertação de mestrado em Direito / Programa de Pós-Graduação em Direito. Rio de Janeiro, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2004.

PIMENTEL, M. **Modelos de Cooperação Portuguesa para o Ensino Superior**. Universidade de Aveiro. Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Eurocentrismo en América Latina. In: LANDER, E. **Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales**. UNESCO-CLACSO, 2000. pp. 201-247.



QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-144

RAMOS, A. M.; TELES, F. Memória das Políticas Educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012). Aveiro: Universidade de Aveiro - **Theoria poiesis práxis**, 2012.

RAPIMÁN, D. Q. Indigenous knowledge in the process of teachers training in intercultural education. **Educar em Revista**. n. 29, p. 223-239, Curitiba, 2007.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Set-Dez 2005, vol. 21 n. 3, p. 309-317

REIS, F. M. S. dos. **A co-oficialidade da língua tétum e da língua portuguesa: um desafio para a formação de professores no Timor-Leste**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2011.

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.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE (RDTL). **Lei de Bases da Educação – Lei nº 14/2008**, de 29 de Outubro. < <http://pt.scribd.com/doc/13854265/Lei-de-Bases-da-Educacao-2008> > Acesso em 29/06/2011.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE (RDTL). Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Díli, 2011.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório: Etapas da evolução sócio-cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROBERTO, L. H. S. **Aulas de Ciências na Escola Indígena**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física, Universidade de São Paulo, 2005.

RODRIGUES, F. A. **Narrativas da dominação no Concurso de Literatura Colonial da Agência Geral das Colónias (1926-1951)**. Dissertação de mestrado em Letras / Programa de Pós-Graduação em

Letras. Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2010.

ROSA, C. I. **Educação Ambiental, Intercultura e Formação de Professores (as) – Contribuições de Paulo Freire**. Dissertação de mestrado/ Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2012.

ROSÁRIO, L. V. **Um estudo Comparativo da formação de professores de Matemática no Timor-Leste e no Brasil: Uma proposta de qualificação para os professores em exercício, no Ensino Médio do Timor-Leste**. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, UFG, 2010.

RUAK, T. M. A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. **Revista Camões**, nº 14, julho-setembro 2001. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat\\_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/62-revistas-e-periodicos/69-revista-camoes/912-revista-no14-timor-lorosae.html) Acesso em: 20 mar.2013

SANTOS, J. A. dos. **Contribuição Brasileira para a Formação de Professores em Ciências Naturais e Matemática no Timor-Leste: o Procapes de 2007 a 2009**. Dissertação de Mestrado. Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SCHOUTEN, M. J. A prática de um ideal “civilização” e a presença colonial portuguesa em Timor. In: SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. (orgs.). **Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. pp. 27-39.

SHAH, R. Godbye conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste. **International Journal of Education Development**, 32, 2012. Pp. 31-38.

SILVA, A. F. G. A perspectiva freiriana de formação na práxis da educação popular crítica. **Revista do Seminário Nacional de Educação da SMED**, p. 13-26, Caxias do Sul / RS, abril, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de

doutorado em Educação/Programa de Pós-Graduação em Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, G. F. da. **Do Multiculturalismo à Educação Intercultural: Estudo dos Processos Identitários de Jovens da Escola Pública na Região de Porto Alegre**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2001.

SILVA, I. S. da. **Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira – Contribuições para a Formação de Professores**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2010.

SILVA, K. C. da; SIMIÃO, D. S. (orgs.). **Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte, M.G: UFMG, 2007.

SILVA, K. C. A cooperação internacional como dádiva: algumas aproximações. **Mana**. v. 14, n. 1, p. 141-171. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010493132008000100006&script=sci\\_arttex](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010493132008000100006&script=sci_arttex)> Acesso em: 25 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **As Nações Desunidas: Práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. Cooperação internacional é política pública. Universidade de Brasília, **Portal de notícias Agência UnB**. Brasília, 05/02/2010. <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=231#> Acesso em: 02 de agosto de 2013.

SILVA, L. P. **Arqueologia e Ensino Superior Indígena: Uma Experiência na Universidade do Estado de Mato Grosso**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS. 2007.

SILVA, M. F. da. **Educação Intercultural Bilingue para Surdos: Formação do Professor para um ensino culturalmente Sensível/Relevante**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, PR. 2012.

SILVA, S. A. da. **Dos dilemas à esperança: os desafios para a formação e atuação dos professores de Timor-Leste**. Dissertação de

Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, SP. 2011.

SILVEIRA, K. P. **Tradição Maxakali e conhecimentos científicos: diferentes perspectivas para o conceito de transformação.** Dissertação de mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social/Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, L. **Qual o papel da língua portuguesa na política educativa em Timor Leste?**. In COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação. Lisboa, CEA, 2011. p. 95-102

SOARES, S. S. **Timor-Leste: Representações dos Estudantes Timorenses, no Brasil, sobre o Estado do Timor-Leste.** Dissertação de mestrado em Sociologia / Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, UFC, 2009.

SOARES, T. **As actividades laboratoriais no ensino de ciências em Timor-Leste: Uma investigação centrada nas percepções de autoridades educativas e de professores de Ciências Físico Naturais.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade do Minho. 2011.

SORPRESO, T; ALMEIDA, MJPM. Elaboração de episódio de ensino tratando a questão nuclear: relações entre abordagens e conteúdos. **Anais do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2009** – Vitória, ES. 26 a 30 de Janeiro de 2009. <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/>> Acesso em: 22 de junho de 2014

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.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83

SPAGNOLO, F. **Cooperação Educacional Brasil/Timor-Leste: O Programa da Capes/MEC: Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa. A fase pioneira.** In: SANTOS, M. A. **Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense.** Florianópolis, SC: Ed. UDESC, 2011. p. 11-82

\_\_\_\_\_. **Conflito armado em Timor-Leste: o impacto da crise na Cooperação brasileira da Capes.** In: SANTOS, M. A. **Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense.** Florianópolis, SC: Ed. UDESC, 2011. p. 83-126

\_\_\_\_\_. **Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: Novo formato da segunda edição do programa.** In: SANTOS, M. A. **Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense.** Florianópolis, SC: Ed. UDESC, 2011. p. 127-173

SPENCE, R. **Education in Post-conflict Environments: Pathways to Sustainable Peace?** In: P. Willis et al. (eds), **Rethinking Work and Learning, Technical and Vocational Education Training: Issues Concerns and Prospect 9,** University of New England, New South Wales, Australia, 2009.

TAYLOR, J. G. **Indonesia's Forgotten War, the hidden history of East Timor.** Pluto Press Australia, 1991.

TEIXEIRA, E. R. **Cooperação Internacional em Educação: o Programa Brasileiro de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2013.

THEMUDO BARATA, F. **Timor contemporâneo, da primeira ameaça da Indonésia, ao nascer de uma nação.** Lisboa: Equilíbrio, 1998.

THOMAZ, L. F. **Babel Loro Sa'e: O problema lingüístico de Timor-Leste.** Lisboa, Instituto Camões, 2002.





VACCAREZZA, L. S. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: o Estado da Arte na América Latina.** In: SANTOS, L. W. et al (orgs.) **Ciência, Tecnologia e Sociedade: o Desafio da Interação.** Londrina: IAPAR, 2004.

WENGER, E. Knowledge management as a doughnut: Shaping tours knowledge strategy through communities of practice. **Ivey Business Journal**, January/February. London: Copyright, 2004.

WENGER, E. **Comunidades de Práctica – Aprendizaje, Significado e Identidad – Cognición e Desarrollo Humano**. Barcelona, Espanha: Paidós, 2001.

## APÊNDICE A – Quadros referentes às áreas de atuação dos países cooperantes em Timor-Leste

Quadro A1 – Alguns países europeus e suas respectivas áreas de atuação (cooperações) em Timor-Leste.



 <b>Europa</b>	
<b>País</b>	<b>Cooperação:</b>
 <b>NORUEGA</b>	No setor da justiça; Também atua há cerca de 10 anos em cooperação internacional na gestão de recursos petrolíferos.
 <b>ESPAÑA</b>	No apoio e execução conjunta ou complementar (com Portugal, representando fortemente os países da União Europeia) de projetos ou ações direcionadas à Justiça, aos Direitos do Humanos e ao Desenvolvimento Rural.
 <b>IRLANDA</b>	Na formação de quadros profissionais variados, com uma vasta gama de parceiros, incluindo governos, Organizações Não-Governamentais, missionários, agências da ONU, organizações internacionais e agências humanitárias.
 <b>PORTUGAL</b>	Nos setores econômicos, segurança pública e de produção. Destaca-se a atuação nas infraestruturas e serviços sociais, com particular relevo no apoio ao governo e à sociedade civil, mantendo um contingente de militares (GNR <sup>64</sup> ), além da

<sup>64</sup> GNR se refere à Guarda Nacional Republicana, que é uma força de segurança de natureza militar, constituída por militares organizados num corpo especial de tropas e dotada de autonomia administrativa, com jurisdição em todo o território nacional Português e no mar territorial. Em Timor-Leste, até o ano de 2012, a

	atenção à Educação, nomeadamente a reintrodução da língua portuguesa, no quadro da opção estratégica de Timor-Leste da oficialização dessa língua.
--	--



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da página eletrônica do governo de Timor-Leste.

Quadro A2 – Estados Unidos como representante norte americano e suas áreas de atuação (cooperação) em Timor-Leste.

 <b>América do Norte</b>	
País	Cooperação:
 <b>ESTADOS UNIDOS</b>	Dirigida a aspectos econômicos e técnicos: contribuição no desenvolvimento econômico, político e social equilibrado e integrado; Cooperação militar na profissionalização das forças armadas, com atividades junto as comunidades locais (assistência médica e construção de infraestruturas).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da página eletrônica do governo de Timor-Leste.

Quadro A3 – Cuba como representante da América Central e suas áreas de atuação (cooperação) em Timor-Leste.

 <b>América Central</b>	
País	Cooperação:
 <b>CUBA</b>	Na área da medicina e do desporto, principalmente no compromisso de contribuir para elevar o nível do desporto na organização de programas, informática do desporto, instalações de equipamentos desportivos, formação



GNR esteve presente e atuou na segurança do país, além da participação em estratégias de formação das forças militares timorenses. Informações obtidas em: <http://www.gnr.pt/>



	de treinadores e especialistas, administração e medicina desportiva.
--	--




Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da página eletrônica do governo de Timor-Leste.

Quadro A4 – Brasil como representante Sul Americano e suas áreas de atuação (cooperação) em Timor-Leste.

 <b>América do Sul</b>	
País	Cooperação:
 <p>BRASIL</p>	<p>Na área da educação, com diversas iniciativas, que têm como pano de fundo o ensino da língua portuguesa, tais como: apoio a estruturação curricular das escolas agrotécnicas de Timor-Leste, concessão de bolsas de estudo a timorenses que vêm estudar em nosso país, alfabetização de jovens e adultos, formação de professores das escolas primárias, secundárias, educação profissional, com introdução de um centro de formação profissional (em parceria com o SENAI) e merenda escolar.</p> <p>No Setor da Justiça, a partir de um Projeto de Apoio, por meio do qual profissionais brasileiros capacitam, em exercício, defensores, procuradores e juízes timorenses desde 2005.</p>





Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da página eletrônica do governo de Timor-Leste e da Agência Brasileira de Cooperação (ABC).

Quadro A5 – Alguns países da Oceania e suas respectivas áreas de atuação (cooperações) em Timor-Leste.


 <b>Oceania</b>	
País	Cooperação:
 <b>AUSTRÁLIA</b>	<p>No apoio à estruturação das Forças de Defesa timorense. Investiu financeiramente, nos últimos três anos, em projetos direcionados à agricultura, saúde e educação. Além disso, há um acordo de partilha do petróleo e gás no mar de Timor e o possível apoio no fornecimento de água potável.</p>
 <b>NOVA ZELÂNDIA</b>	<p>Desde de 1999 se empenha em formar a polícia comunitária timorense, reforçar a cooperação na educação e em "explorar oportunidades" no apoio ao setor da gestão florestal, pecuária e pescas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da página eletrônica do governo de Timor-Leste.

Quadro A6 – Alguns países asiáticos e suas respectivas áreas de atuação (cooperações) em Timor-Leste.

 <b>Ásia</b>	
<b>País</b>	<b>Cooperação:</b>
 <b>CHINA</b>	<p>Nas áreas técnica e econômica, atua na construção civil: vários prédios do governo timorense foram (re)construídos. Atualmente, o objetivo do acordo é facilitar a cooperação técnica, o apoio às ambulâncias (a partir dos fornecimento das mesmas) e a construção do edifício da residência dos médicos chineses que irão trabalhar em Timor-Leste.</p>
 <b>CORÉIA</b>	<p>A partir do oferecimento de oportunidade aos timorenses que querem se qualificar profissionalmente naquele país através do Serviço de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDH);</p>
 <b>JAPÃO</b>	<p>Em conjunto à Secretaria de Estado para a Política da Formação Profissional e Emprego – na área da capacitação institucional – com a capacitação de jovens através de formação para o desenvolvimento de produtos locais, nomeadamente através dos programas Pequenas Indústrias para a Juventude e Uma Aldeia Um Produto.</p>

 <b>Países membros da ASEAN (Associação das nações do sudeste asiático)</b>	
País	Cooperação:
 <b>TAILÂNDIA</b>	<p>No setor petrolífero: desenvolvimento do setor energético, o que inclui troca de informação e capacitação de recursos humanos na produção e exploração de petróleo.</p>
 <b>MALÁSIA</b>	<p>Através de um acordo que visa abranger os aspectos econômico, técnico, científico e cultural. Doou 32 veículos militares às Falintil-FDTL, uma instituição criada durante a Administração Transitória das Nações Unidas e que necessita ainda de consolidação e de apoio em muitas das áreas do seu desenvolvimento. Apoio ainda nos setores da administração e da agricultura, entre vários outros. Através das Nações Unidas. Os conhecimentos dos funcionários e dos agentes de polícia da Malásia em Timor-Leste ajudaram em muito à construção da nossa jovem nação.</p>
 <b>CINGAPURA</b>	<p>Em investimentos nos recursos humanos e infraestruturas visando competição com outras empresas de países da região. O ministro dos negócios estrangeiros tem feito visitas (o que não descarta uma iminente cooperação na área petrolífera).</p>
 <b>FILIPINAS</b>	<p>área militar; quer ter uma boa cooperação com Timor-Leste, nomeadamente na área da educação com o objetivo de formar os professores de Ensino Pré-primário até ao Secundário (das disciplinas de matemática, física, química e inglês).</p>

 <p data-bbox="389 240 538 268">INDONÉSIA</p>	<p data-bbox="602 156 1008 501">Na capacitação da mulher e promoção da igualdade do gênero, turismo, desporto e desenvolvimento fronteiriço entre os dois países. Participa de cooperações trilaterais, com participação do Brasil nas áreas de agricultura e meio ambiente e participação da Austrália em várias áreas, com ênfase na agricultura, nos setores das infraestruturas, transportes, comunicação e capacitação de recursos humanos.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da página eletrônica do governo de Timor-Leste.



## APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA –EMBAIXADA BRASILEIRA

<b>Solicitar a gravação da conversa.</b>
<b>Data e Hora:</b>
<b>Nome do entrevistado:</b>
<b>Cargo:</b>
<b>PARA AQUECER... UM POUCO DA HISTÓRIA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua formação inicial? Por que escolheu a área de conhecimento em que atua?</li> <li>2. Quais caminhos você percorreu para exercer este cargo? (Levando em conta a formação inicial, quanto tempo atuou na profissão... Como foi a sua aproximação com esse cargo...)</li> <li>3. Há quanto tempo atua na Embaixada Brasileira e quanto tempo atua no cargo de secretário do embaixador?</li> </ol>
<b>RE-INTRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você vê a introdução da Língua Portuguesa como língua oficial de ensino em Timor-Leste?</li> <li>2. Até que ponto o Brasil é responsável pela introdução do Português como língua oficial de ensino neste país?</li> </ol>
<b>PQLP, VISÃO GERAL DA EMBAIXADA BRASILEIRA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do ponto de vista da Embaixada Brasileira, como ocorre a contribuição para a educação em Timor-Leste, via PQLP?</li> <li>2. E quais são os papéis do PQLP no INFORDEPE? Qual a importância desse Instituto para a educação em Timor-Leste?</li> <li>3. Como é feito, por parte da Embaixada, o acompanhamento do PQLP? Há alguém mais diretamente responsável por isso (como)?</li> <li>4. O trabalho da cooperação, via PQLP, sempre foi o mesmo? Houve mudança nas atribuições da mesma com a reconfiguração do Instituto (novo estatuto, novas funções, efeitos destas novas funções no trabalho da embaixada)? Como circulam estas informações até a Embaixada (quais vias)?</li> <li>5. Do ponto de vista político (dos acordos firmados), para a Embaixada Brasileira, qual a importância da manutenção do PQLP e de seus projetos em Timor-Leste? Como a embaixada tem implementado ações para subsidiar o programa?</li> <li>6. Para a Embaixada Brasileira, a não vinda dos cooperantes brasileiros no ano de 2011 gerou algum impacto? Qual (is)? (O PQLP perdeu força enquanto programa em Timor-Leste?)</li> </ol>

**AÇÕES PEDAGÓGICAS**

1. Em relação às ações pedagógicas, como a Embaixada percebe/percebeu o PQLP neste tempo em que foi implantado e desenvolvido aqui? E do ponto de vista político e estrutural?
2. A Embaixada tem percebido diferenças no PQLP ao longo dos anos? Quais? (ponto de vista político, pedagógico...)
3. Quanto às missões de formação de professores realizadas pela cooperação brasileira, até que ponto você acha que as mesmas foram efetivas para o Timor-Leste? Por quê?
4. A partir de sua experiência, e fazendo uma análise desde sua chegada aqui em Timor, até quando você vê a importância da atuação da cooperação brasileira no âmbito da educação em Timor-Leste? Por quê?
5. Como a Embaixada Brasileira entende a inserção de conhecimentos globais no contexto timorense? Para você, há alguma preocupação sobre isso nas propostas de trabalho que aqui são desenvolvidas?



## ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GESTÃO INFORDEPE

<b>Solicitar a gravação da conversa</b>
<b>Data e Hora:</b>
<b>Nome do entrevistado:</b>
<b>Cargo:</b>
<b>PARA AQUECER... UM POUCO DA HISTÓRIA</b>
<p>Conte um pouco de sua história...</p> <p>- Quando o Sr. fez o ensino básico, qual era a língua falada na escola? E em casa?</p> <p>- E a sua história com a Língua Portuguesa, qual foi?</p> <p>- Como o Sr. vê a introdução da Língua Portuguesa como língua oficial de ensino?</p>
<b>INFORMAÇÕES PESSOAIS SOBRE A CARREIRA NO MAGISTÉRIO (FORMAÇÃO, TEMPO DE DOCÊNCIA, TEMPO NO CARGO DE DIRETOR, ATIVIDADES NO CARGO)</b>
<p>- Qual a sua formação inicial? Por que escolheu a área do conhecimento em que atua?</p> <p>- Quais caminhos o Sr. percorreu para exercer este cargo? (Levando em conta a formação inicial, quanto tempo atuou na profissão... Como foi a sua aproximação com esse cargo...)</p> <p>- Há quanto tempo atua na parte administrativa e quanto tempo atua nesta presidência do INFORDEPE?</p> <p>- Em relação ao trabalho no INFORDEPE, o que o Sr. achava que seria no início? (quais as suas atribuições?) E com a nova configuração do instituto, houve alteração de suas funções aqui?</p> <p>- Onde o Sr. realiza a pós-graduação (mestrado ou doutorado)? Qual foi o seu estudo? Há relações entre o que o Sr. estuda aqui o trabalho no INFORDEPE?</p>
<b>QUESTÕES GERAIS DO TIMOR: RE-INTRODUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA, CONFLITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TIMOR, QUAIS NECESSIDADES DOS PROFESSORES (CONDIÇÕES E FORMATIVAS) E DA EDUCAÇÃO NO TIMOR AO SEU VER (DO PROFESSOR ENTREVISTADO)</b>
<p>- Atualmente, as cooperações presentes são as de Portugal e Brasil. Sempre foram estas? Quais são os papéis destas cooperações no INFORDEPE e qual a importância delas para a educação em Timor-Leste?</p>

- O trabalho das cooperações sempre foi o mesmo? Houve mudança nas atribuições das mesmas com a reconfiguração do Instituto?
- Até quando o senhor acredita que estas cooperações precisarão atuar em Timor-Leste? E a nossa cooperação, até quando o Sr. acha que o Brasil deve permanecer aqui? Por quê?
- Em relação às ações pedagógicas, o que os timorenses buscam aprender com o trabalho destas cooperações durante o tempo em que elas estiverem aqui? E do ponto de vista político e estrutural, o que busca o Instituto com o trabalho destas cooperações?
- O que o Sr. espera de cada uma das cooperações?
- Quanto à cooperação brasileira, qual a sua opinião em relação às missões anteriores? (Qual o legado que as mesmas deixaram aos professores timorenses durante as formações?)
- O Sr. tem percebido diferenças na cooperação brasileira ao longo dos anos? Quais? (ponto de vista político, pedagógico...)
- Como o Sr. vê a educação sendo trabalhada por outros países? Qual seria, em sua opinião, o impacto disso? Como o INFORDEPE pode subsidiar um espaço que vise a integração de conhecimentos globais e locais?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES BRASILEIROS**

**Solicitar gravação de áudio**

**Data e hora:**

**Nome:**

**Área de conhecimento:**

### **Bloco 1: Um olhar para a Formação**

- O que, da sua história de vida, influenciou em sua escolha pela profissão de professor?
- Quais os caminhos você percorreu para se tornar um professor? Ou seja, como você se tornou professor? (levando em conta a formação inicial)
- Qual a sua formação? Há quanto tempo você é formado?
- Por que escolheu a área de conhecimento em que atua?
- Você fez (ou está fazendo) algum curso de pós-graduação? Seu estudo tem alguma relação com o trabalho desenvolvido aqui em Timor? De que forma?

### **Bloco 2: Processo de candidatura e seleção**

Gostaria que contasse brevemente como foi seu processo de candidatura e seleção.

- O que você sabia sobre o Timor-Leste antes de participar do processo seletivo da CAPES?
- Como você ficou sabendo da possibilidade de trabalho como bolsista aqui em Timor?
- Quais eram as suas expectativas de trabalho?
- Qual a sua opinião em relação ao trabalho efetivamente desenvolvido aqui? O trabalho atribuído em sua chegada supriu suas expectativas quando ainda no processo de seleção? Existem diferenças entre o que esperava e o que realmente realizou aqui? Quais?
- O que ficou de aprendizado desta sua experiência com formação de professores em Timor-Leste?

### **Bloco 3: Limites e possibilidades da cooperação brasileira em Timor-Leste**

- Qual a sua opinião em relação à nova configuração do programa (PQLP)? Quais aspectos positivos e negativos você destaca dentro da outra experiência que teve e da atual?
- Para você estar aqui hoje, é necessário que tenha vínculo a um programa de pós-graduação ou já tenha este título. Neste sentido, você acha que existe alguma diferença no trabalho desenvolvido pelo programa em relação à sua experiência passada?

- Em relação às ações pedagógicas, em sua opinião, qual o legado do trabalho da cooperação durante o tempo em que ela estiver aqui? E do ponto de vista político e estrutural?
- Como você vê a educação sendo trabalhada por outros países? Qual seria, em sua opinião, o impacto disso?
- Para finalizar... Conte uma experiência (sua) que achou significativa para os professores timorenses (uma aula, uma prática experimental, uma abordagem de conteúdo...). Explique o por quê.

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES TIMORENSES

### Solicitar gravação de áudio

**Data e hora:**

**Nome do professor:**

**Disciplina (formação):**

**Idade:**

**Distrito:**

**Contato (tel. ou e-mail):**

**Tempo de magistério:**

As perguntas são relativamente simples e essenciais para meu trabalho, então vamos começar falando um pouco da sua vida, além dos aspectos relacionados à sua profissão... Além disso, gravaremos esta entrevista para posterior transcrição.

### **História de vida:**

1. Onde você nasceu?
2. Com que idade você começou a ir à escola?
3. Existe algum professor que marcou sua formação? Por quê?
4. Quando você fez o ensino básico, qual era a língua falada na escola? E em casa?
5. E a sua história com a língua portuguesa, qual foi?
6. O que, da sua história de vida, influenciou na escolha da sua profissão? Por que você se tornou professor?

### **Um olhar para a Formação**

1. Por que escolheu a área de conhecimento em que atua?
2. Quais os caminhos você percorreu para se tornar um professor? Ou seja, como você se tornou professor? (levando em conta a formação inicial)
3. Há quanto tempo você é formado?
4. Quais tipos de formação você já participou? Por quais instituições (ou cooperações) foram promovidas?
5. O que você achou destas formações? O que mais gostou nestas formações?
6. Você acha que estas formações foram importantes para seu trabalho efetivo em sala de aula? Se sim, de que forma isso se dá?

### **Atuação profissional**

1. Há quantos anos você leciona? Onde você leciona? Você lecionou somente numa escola ou em outras? Para quais turmas você dá aula? Você leciona ou lecionou outra disciplina além da que está trabalhando agora?

2. Qual é a sua carga horária de trabalho? (na escola, em sala de aula e no total)

3. Você tem outra ocupação além de lecionar? Como você concilia isso?

4. Você deseja continuar na profissão? Por quê?

### **Conflitos, limites e possibilidades no trabalho em Língua Portuguesa**

1. Qual é a língua de sua preferência para dar aula? Por que ela é a sua preferida?

2. Como você vê o trabalho em língua portuguesa? Você sente dificuldade em dar aulas nessa língua? Quais? E as facilidades existem?

3. Você se sente cobrado de alguma forma em relação à adoção da língua portuguesa? Como? (abordar o processo de adoção, como era antes e agora)

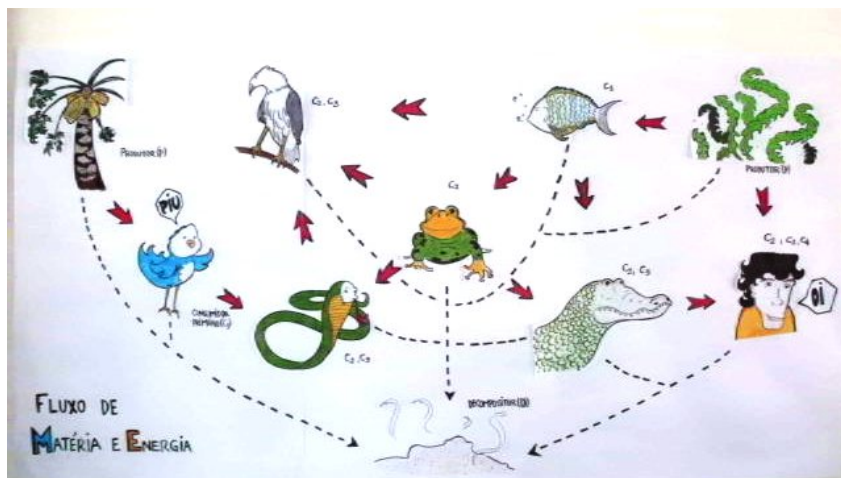
4. Você acha que a aula que você ministra é diferente daquela que você teve quando estudava no ensino básico? Por quê?

5. Como você preparava as suas aulas antes de fazer o curso de formação? Houve alguma influência destes cursos na preparação de suas aulas? Como? Nos processos (de elaboração e execução de suas aulas) você costuma utilizar que tipo de materiais?

6. Em relação aos materiais didáticos, a escola tem material didático? Você utiliza materiais didáticos em suas aulas? Já utilizou algum material didático proposto nas formações? Como?

## APÊNDICE C – PLANO DE AULA INTEGRADA

### Proposta de Aula Integrada



- 1) **Tema:** Energia para o uso social
- 2) **Problemática:** Como o consumo de alimentos está relacionado a sua produção e conservação?
- 3) **Objetivo Geral da Aula:** demonstrar as possibilidades de integração entre as áreas do conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, a partir dos conteúdos referentes ao 3º trimestre do Manual do Aluno do 10º ano, de acordo com cada área específica.
- 4) **Metodologia:** Proposta de Interdisciplinaridade/Integração, com a entrada de professores das diversas áreas, e desenvolvimento de caminhos na tentativa de resolução da problemática, como descreveremos a seguir:

Pensando no âmbito da produção, a **Biologia** parte do questionamento:

*Como ocorre a obtenção e transferência de energia entre os seres vivos?*

Para explorar essa questão, escolhemos o mamão (papaia), fruta muito presente aqui em Timor-Leste, e iniciamos a explicação do fluxo de matéria e energia a seguir (conteúdo presente no Manual do Aluno, do 10º ano, na sub-unidade 1.2, pág. 24):

Dentre os objetivos para se entender este fluxo estão:

- Mostrar o dinamismo das cadeias alimentares na forma de teias.
- Explorar a questão da produção independente do consumo.
- Explicar o autotrofismo, heterotrofismo, transferência da energia química (energia luminosa que foi convertida em química na fotossíntese).

Ainda para facilitar a compreensão do funcionamento biológico do fluxo, exploraremos a Fotossíntese, com análise para o processo micro de produção de energia (conteúdo presente no Manual do Aluno, sub-unidade 3.3, pág. 144, 150), assim temos como objetivos:

- Exemplificar a transferência de energia de uma molécula simples para uma molécula de alto teor energético;
- Explorar a reação química, como ocorre e onde ocorre;
- Demonstrar a importância e influência da luz para a reação.

A partir de um olhar para esse fenômeno, a **Matemática** desenvolve o objetivo (conteúdo presente no Manual do aluno, do 10º ano, unidade 3, págs. 84, 111 e 112):

- Introduzir o conceito de função a partir de um problema de Biologia que relaciona intensidade da fotossíntese, produção de oxigênio e de gás carbônico com a intensidade luminosa.

Levanta ainda os seguintes questionamentos:

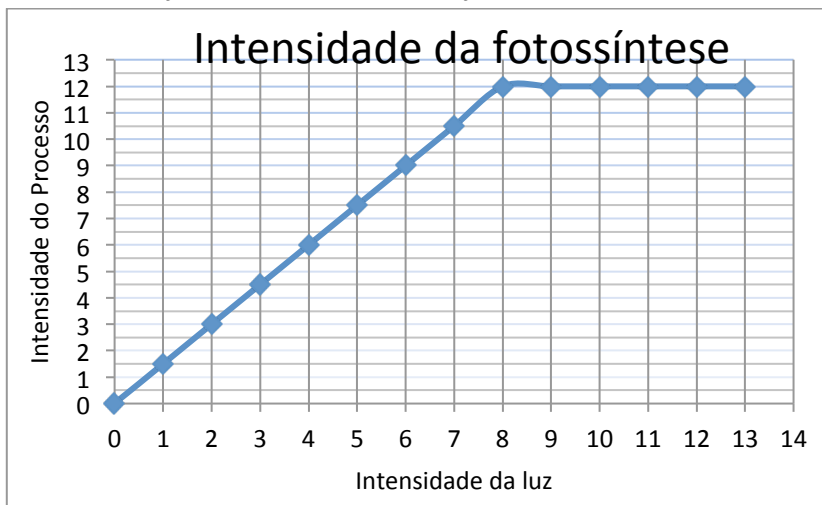
- A intensidade da luz interfere na respiração das plantas?*
- A intensidade da luz interfere na produção de oxigênio?*
- A intensidade da luz interfere na produção de gás carbônico?*
- A intensidade da luz interfere na intensidade da fotossíntese?*
- A fotossíntese interfere na produção de oxigênio?*
- Qual a relação entre fotossíntese e produção de oxigênio?*



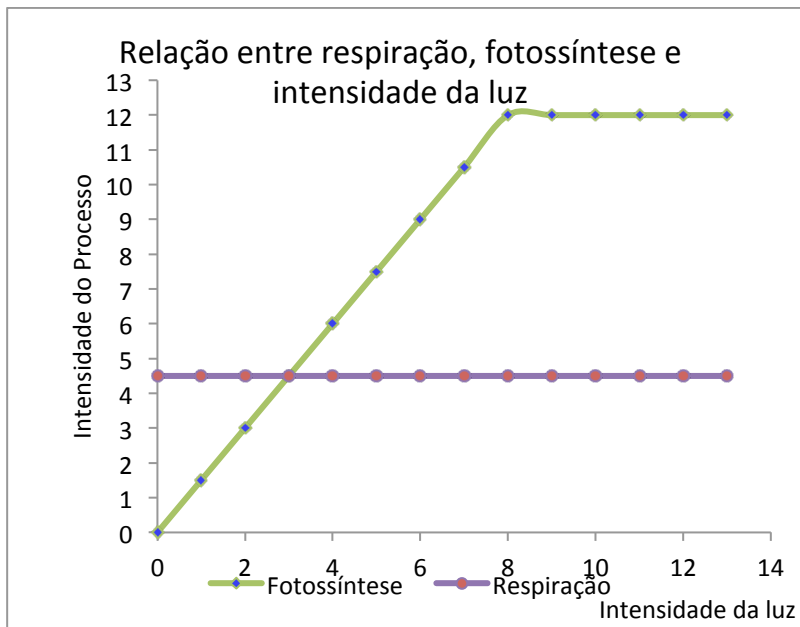
E desenvolve os gráficos:



(Obs.: fenômeno real, números fictícios)



(Obs.: fenômeno real, números fictícios)



Ainda de acordo com este último gráfico, a **Química** lança o questionamento (Manual do Aluno de **Química**, 10º ano, pág. 73 e Manual do Aluno de **Biologia**, 10º ano, pág. 150):

***Quais as possibilidades de deslocamento do equilíbrio químico [fotossíntese/respiração] nos vegetais em presença de luz?***

Neste sentido, tem como objetivo:

- Demonstrar as relações entre produção e consumo de energia através da equação da fotossíntese/respiração.

Dando continuidade ao que foi explanado pela Química, a **Biologia** lançou sua segunda questão, para problematizar a utilização da energia em sua forma original (assunto abordado no Manual do Aluno, do 10º ano, sub-unidade 3.2, pág. 124):

***Levando em conta a presença ou ausência de oxigênio, como ocorre a liberação de energia produzida pelas células, via atividade metabólica?***

Diante desta questão, os objetivos de trabalho são:

- Conceituar respiração celular e diferenciá-la da fotossíntese;
- Mostrar a diferença entre respiração aeróbia, respiração anaeróbia e fermentação.

Na sequência, a **Física** entra, por meio da análise do fluxo de matéria e energia, já apresentado na proposta da Biologia. Assim, desenvolve a seguinte pergunta:

***O tipo de energia neste fluxo é a mesma?***

Com esta pergunta, o objetivo é de trabalhar os tipos de energia (presentes no Manual do Aluno, nas páginas 116 e 118, referente ao conteúdo do 3º trimestre), levando em consideração os processos de:

- Observar em quais tipos a energia se apresenta no fluxo (energia luminosa, química e mecânica e sonora);
- Comentar a respeito dos outros tipos possíveis (energia nuclear, elétrica, potencial elástica, entre outras.);
- Explanar o processo de transferência de energia com o intuito de observar a mesma como um processo e não como um produto.

No que se refere à conservação de alimentos, a **Química** entrou com outras três questões (relacionadas ao assunto Reações Químicas, presente nas páginas 76 a 83 do Manual do Aluno, 10º ano):

***Por que armazenar alimentos?***

***Quais as formas de conservação de alimentos que as pessoas conhecem?***

***Como a temperatura, o grau de divisão e os catalisadores influenciam na conservação de alimentos?***

Nesse momento, o objetivo geral da Química é:

- Abordar a influência da temperatura (teoria das colisões), do grau de divisão dos reagentes e dos catalisadores na velocidade das reações, explicando por meio destes fatores formas de conservação dos alimentos.

Ainda na conservação dos alimentos, a **Física**, lançando um olhar para o fenômeno de agitação do mamão, faz o seguinte questionamento

(assunto abordado no Manual do Aluno, do 10º ano, unidade C, págs. 125, 126, 131):

*Como essas moléculas ganham energia?*

Aquí, os objetivos de trabalho são:

- Analisar o processo de transformação de energia, em caráter microscópico, observando a transformação da energia térmica em energia mecânica, no nível molecular;
- Promover uma discussão a respeito da relação entre o calor e a energia cinética das moléculas, além de propor uma comparação entre a energia potencial gravitacional e a energia cinética.

Para finalizar a aula, e também dando ênfase na parte do consumo, a **Matemática** faz uso da função para modelar situação de prejuízo, lucro e ponto de equilíbrio na venda de um determinado produto.

Dessa forma, coloca o seguinte problema: um vendedor de papaia aluga por R\$ 100,00 um local para vender suas frutas. Ele paga, ao agricultor, R\$ 0,50 por cada fruta e vende para os compradores por R\$ 2,00. Quantas frutas ele deve vender para começar a ter lucro?

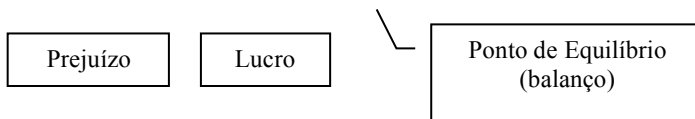
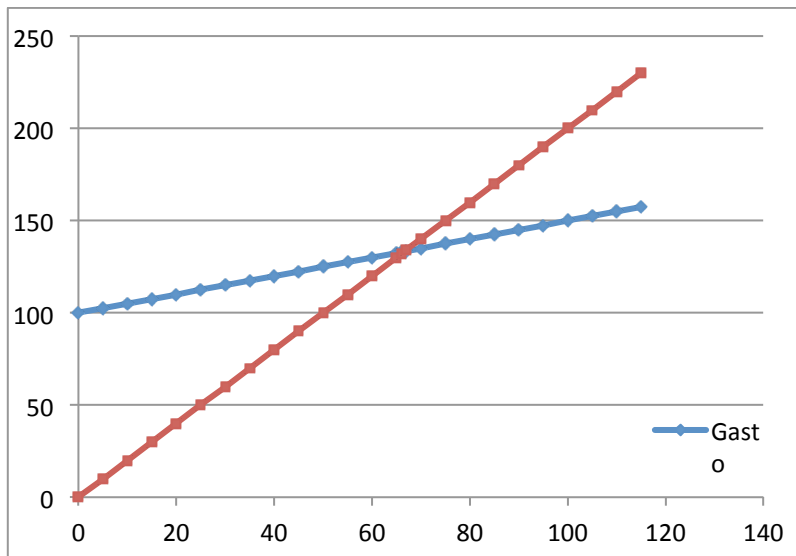
x: quantidade de produto

g(x): função gasto

v(x): função venda

Função gasto:  $g(x) = 100 + 0,5x$

Função venda:  $v(x) = 2x$



Determinação do ponto de equilíbrio (balanço)

No ponto de equilíbrio o dinheiro gasto  $g(x)$  deve ser igual ao dinheiro arrecadado com a venda do produto  $v(x)$ . Logo:

$$\begin{aligned}
 G(x) &= V(x) \\
 100 + 0,5x &= 1,5x \\
 100 &= 2x - 0,5x \\
 100 &= 1,5x
 \end{aligned}$$

$$X = 100 / 1,5$$

$$X = 66,6\dots$$

66 unidades: prejuízo

67 unidades: lucro

Se puder vender papaia aos pedaços: ponto de equilíbrio será 66 papaias mais 66% de uma papaia.

5) **Avaliação:** E como avaliar uma aula dessa?