


ROSIETE COSTA DE SOUSA



**OBSERVATÓRIO ETNOFORMADOR EM TIMOR-  
LESTE:  
Uma tecnologia de formação por outro ethos pedagógico  
escolar/institucional?**

Florianópolis-SC  
2019

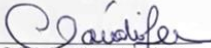


Rosiete Costa de Sousa

**Observatório etnoformador em Timor-Leste: uma tecnologia de formação por outro ethos pedagógico escolar/institucional?**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre (a) e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Florianópolis, 22 de março de 2019.

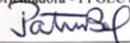


Prof. Dr. Cláudia Regina Flores  
Coordenadora do curso


**Banca Examinadora:**



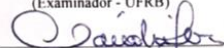
Prof. (a) Suzani Cassiani, Dra.  
(Orientadora - PPGET/UFSC)



Prof. (a) Patricia Barbosa Pereira, Dra.  
(Examinadora - UFPR)



Prof. (a) Cláudio Orlando Costa do Nascimento, Dr.  
(Examinador - UFRB)



Prof. (a) Patricia Montanari Giraldi\*, Dra.  
(Examinadora Suplente - PPGET/UFSC)

*\*participação por videoconferência*

ROSIETE COSTA DE SOUSA

**OBSERVATÓRIO ETNOFORMADOR EM TIMOR-  
LESTE:  
Uma tecnologia de formação por outro ethos pedagógico  
escolar/institucional?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Suzani Cassiani

Florianópolis-SC  
2019

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

de Sousa, Rosiete Costa

Observatório Etnoformador em Timor-Leste : uma tecnologia de formação por outro ethos pedagógico escolar/institucional? / Rosiete Costa de Sousa ; orientadora, Suzani Cassiani, 2019.

213 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Currículo e formação. 3. Etnometodologia. 4. Epistemologias do Sul. 5. Timor-Leste. I. Cassiani, Suzani. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

A João da Costa Freitas  
Manuel Ferreira  
Francisco Soares  
Antonio Gabriel Soares  
Calisto Doutel Sarmento (*in memoriam*),  
e demais professores-formadores timorenses,  
do INFORDEPE,  
colaboradores desta pesquisa.

A Timor.

*Aos Matebian*

## AGRADECIMENTOS

A gratidão que sinto é muito grande. Agradeço:

Ao Brasil por ter me dado a condição de ir pro Timor-Leste.

A Timor-Leste por ter me recebido.

Aos meus pais, Ramiro e Helenita, pela vida, pela criação, por tudo.

Aos meus irmãos, Rosiane, Rita de Cássia, Maria Suelma, Antonio, por crescermos juntos, por tudo.

A minha avó Maria por ter ajudado a cuidar de mim, por tudo.

Aos meus sobrinhos, Gustavo, Guilherme e Juliana.

A Inês Lima Wilkens, pelo cuidado, por tudo!

À professora Suzani Cassiani, minha orientadora, por ter me acolhido, orientado, compreendido, por tudo!

Ao professor Cláudio Orlando, pela presença e inspiração, por tudo!

À professora Patrícia Giraldi, professora Patrícia Pereira e professor Cláudio Orlando, pelo olhar sensível e pelas contribuições valiosas no desenvolvimento deste estudo, por muito!

Aos professores formadores timorenses Calisto (in memoriam), João, Manuel, Francisco, Antonio Gabriel, pela co-criação, co-autoria, colaboração, por terem tornado possível esta pesquisa, por constituírem o Observatório Etnoformador em Timor-Leste (ObEtno-TL), por tudo!

Aos professores Aníbal, Moisés, Constantino, Pedro, Ramiro, Carlos, Hipólito (in memoriam), pela participação e colaboração em muitos dos encontros do ObEtno-TL.

A Paulo Freire, Milton Santos, Boaventura de Sousa Santos e Roberto Sidnei Macedo.

A tantos autores e professores, de Brasil, de Timor e do mundo.

Ao DICITE (Grupo de Pesquisa Discursos de Ciência e Tecnologia na Educação), que muito colaborou com este estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC). Aos professores deste Programa que me deram aulas, que contribuíram com minha formação. Ao pessoal da secretaria.

A Heloisa Lalane (Helô) e Carlos Eduardo Roesler (Kadu), amigos-irmãos, por tudo!

Aos meus colegas de mestrado, em especial Raiane, Ana Paula e Eliandra.

Ao PQLP.

À CAPES <sup>1</sup>

Ao Universo, a Deus, Maromak, ao Gohonzon! A Yemanjá! A Yansã!  
Aos Matebians!

---

<sup>1</sup> “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”



## RESUMO

Este é um estudo teórico-empírico sobre uma experiência de formação de professores-formadores por meio do Observatório Etnoformador, entre 2013 e 2014, em Timor-Leste. A experiência é mostrada aqui, e dela/com ela se busca construir uma compreensão teórica e epistemológica que possa contribuir com outras experiências e com políticas, sobretudo, de currículo e formação neste país. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de perspectiva multirreferencial. Paulo Freire, as epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, a etnometodologia, o referencial de currículo e formação, de Roberto Sidnei Macedo, e o estudo dos *observatórios etnoformadores*, de Cláudio Orlando Nascimento, são suas principais referências teórico-metodológicas. O estudo mostra as compreensões dos professores-formadores membros do Observatório Etnoformador em Timor-Leste por meio das narrativas que constituíram as *com-versações* nos encontros. O que este estudo está trazendo é uma experiência produzida nos encontros entre professores formadores que olham com *olhar implicado* para experiências culturais das quais fazem parte, sendo por elas constituídos e também sendo delas constituintes, observando-se ao observar, conforme a noção de *observação implicada* criada no contexto dos observatórios etnoformadores (NASCIMENTO, 2007), problematizam a educação escolar fazendo emergir daí temas que permitem perceber a existência de elementos criadores de processos instituintes outros de ciência, de tecnologia da educação e de educação escolar.

**Palavras-chave:** Experiências culturais. Educação escolar. Diálogo. Timor-Leste.

## ABSTRACT

This is a theoretical-empirical study on an experience of teacher-teacher training through the Ethnoformer Observatory between 2013 and 2014 in Timor-Leste. Experience is shown here, and it seeks to build a theoretical and epistemological understanding that can contribute to other experiences and policies, especially curricula and formation in this country. This is a qualitative research from a multireferential perspective. Paulo Freire, the Southern epistemologies of Boaventura de Sousa Santos, ethnomethodology, Roberto Sidnei Macedo's curriculum and formation reference, and the study of the ethnoformer observatories of Cláudio Orlando Nascimento, are the main theoretical and methodological references. The study shows the understandings of the teacher-trainers who are members of the Ethnoformer Observatory in Timor-Leste through the narratives that constituted the conversations in the meetings. What this study is bringing is an experience produced in the meetings between teacher educators who look with implied look at cultural experiences of which they are part, being constituted by them and also being constituents of them, observing themselves in observing, according to the notion of observation involved created in the context of ethnoforming observatories (NASCIMENTO, 2007), problematize school education by raising themes that allow us to perceive the existence of creative elements of other processes of science, education technology and school education.

**Keywords:** Cultural experiences. Schooling. Dialogue. Timor-Leste.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro I – Distribuição da população de Timor-Leste por religião	39
Quadro II – Trabalhos do DICITE sobre formação de professores em Timor-Leste	48
Quadro III – Títulos e autores de artigos levantados nas revistas <i>Alexandria</i> , <i>RBPEC</i> , <i>Ciência e Educação</i> , <i>Educação &amp; Linguagem</i>	55
Quadro IV – Anotações de reunião dos bolsistas brasileiros em Timor-Leste em jul/2012	64
Quadro V – Diário da visita à Escola 28 de Novembro	65
Quadro VI – Preparação para a formação de formadores nas disciplinas do 7º ano	67
Quadro VII – Preparação do encontro de formação com formadores de professores do sétimo ano	68
Quadro VIII – Planejamento da formação de professores em CVT	69
Quadro IX – Quadro dos encontros do ObEtno-TL que compõem este estudo	94

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura  
01



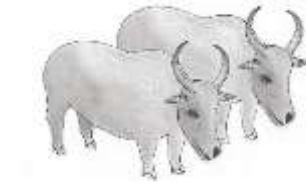
*Nahe-bit-boot* 13

Figura  
02



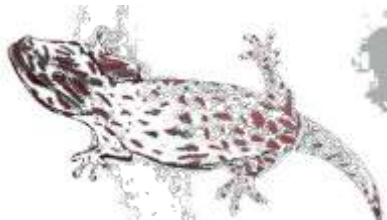
Timorense com  
roupas  
tradicionais 20

Figura  
03



*Karau rua* 44

Figura  
04



*Toké* 76



Figura  
05

*Uma Lulik* 89

Estas ilustrações (desenhos) presentes nesta dissertação foram feitas pela artista Maria Suelma Costa de Sousa no contexto da escrita da dissertação. Suelma esteve em Timor-Leste entre fevereiro e maio de 2013 e acompanhou o começo do trabalho do Observatório Etnoformador em Timor-Leste.

O mapa de Timor-Leste, na página 24, foi elaborado por Heloísa de Campos Lalane, geógrafa e bióloga – que também esteve em Timor-Leste (em 2012 e 2013) – para esta dissertação.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
I. O ESTUDO: contexto, implicações, tema e perspectivas	20
1.1 Contexto	21
1.1.1 O PQLP	26
1.2 Um pouco da minha existência/experiência pessoal/profissional e a emergência do Observatório Etnoformador	27
1.3 Diálogos iniciais	36
<b>II. REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS: diálogos com o campo empírico</b>	44
2.1 O DICITE e a formação de professores em Timor-Leste	45
2.2 Há saturação, descrédito em relação à educação escolar não dialógica, que não leva em conta o existencial, o sociocultural	54
2.3 Currículo e formação: diálogos com o campo empírico	62
<b>III. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: uma perspectiva multirreferenciada</b>	76
3.1 O entretecimento de referenciais epistemológicos e pedagógicos na caracterização da tecnologia de formação: o observatório etnoformador	78
3.1.2 A noção de “outro <i>ethos</i> pedagógico escolar/institucional” e sua ligação com a epistemologia da ecologia de saberes e a TEEC	84
<b>IV. OBSERVATÓRIO ETNOFORMADOR EM TIMOR-LESTE: um olhar para a experiência e o entretecer de compreensões</b>	89
4.1 Observatório etnoformador: o dispositivo de etnopesquisa-ação-formação	90
4.1.1 Experiências de vida e formação dos agentes-atores-autores (membros do ObEtno-TL)	95
4.1.1.1 Professor Calisto	95
4.1.1.2 Professor João	101
4.1.1.3 Professor Manuel	106

4.1.1.4 Professor Francisco	108
4.1.1.5 Professor Antonio Gabriel	111
4.1.2 Educação escolar e experiências culturais	115
4.1.2.1 Tradição e experiência em situação de guerra	116
4.1.2.2 Paulo Freire: a educação escolar toma forma na medida da nossa ação	126
4.1.2.3 Atos de currículo, etnografia constitutiva e a sociologia das ausências e sociologia das emergências	128
4.1.2.3.1 Práticas culturais: seus etnométodos	129
4.1.2.3.1.1 <i>Uma Lulik</i> : seu lugar e cosmovisão timorense	133
4.1.2.3.1.1.1 Preocupação com o apagamento, interesse em afirmar e registrar dos membros	134
4.1.2.3.1.1.2 Sobre a organização da vida social	136
4.1.2.3.1.1.3 Relação com os antepassados	137
4.1.2.3.1.1.4 Coletividade, valor social	138
4.1.2.3.1.1.5 Valor espiritual	139
4.1.2.3.1.1.6 Relação com a natureza	141
4.1.3 Observatório etnoformador: emergência de temas, problematizações	145
4.1.4 Observatório etnoformador: ciência e tecnologia da educação	158

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 170

## **REFERÊNCIAS** 178

### **ANEXOS**

Anexo 1: Decreto nº 5274, de 18 de novembro de 2004

Anexo 2: Plano de trabalho aprovado no edital de seleção do PQLP (2012)

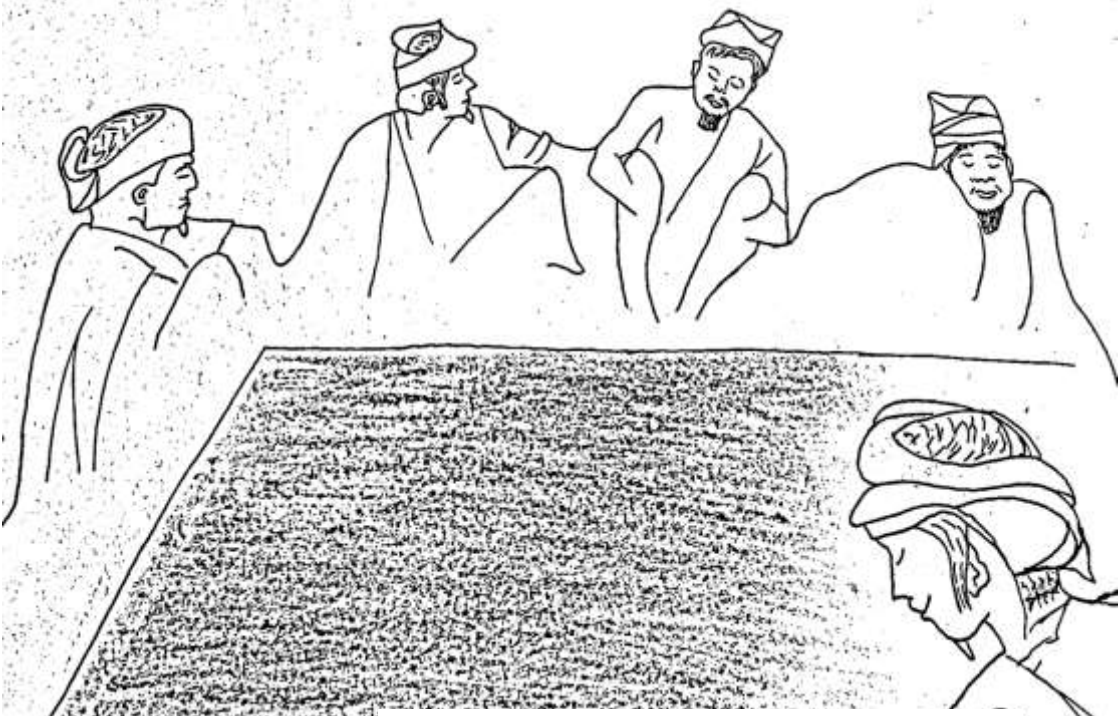
Anexo 3: Planejamento de formação na Escola Secundária 12 de Novembro

Anexo 4: Planejamento de formação do 7º ano da Educação básica, na disciplina Competências para a Vida e para o Trabalho

Anexo 5: Proposta de criação do Observatório Etnoformador em Timor-Leste

Anexo 6: Autorização da Capes

Anexo 7: Síntese do encontro do ObEtno-TL em 21.01.2013



*Nahe-bit-boot* (estender a grande esteira)

## INTRODUÇÃO

---

*Há uma ontologia de seres invisíveis que a gente sabe que domina a vida de muita gente e não é irracionalidade, são seus ancestrais, são seus antepassados, que são fundamentais para entender a vida das pessoas. E há a ontologia dos que ainda não nasceram. Os vivos, os invisíveis e os que ainda não nasceram. [...] Toda a nossa ontologia (cultura ocidental) é uma ontologia dos vivos, dos seres vivos. Não temos uma ideia dos seres não vivos, dos seres mortos. [...] Qual é a ontologia mais rica?*

Boaventura de Sousa Santos, em Aula Magistral, 14 de março de 2014. Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra



Quero deixar aqui registrado que é num momento muito triste da história do Brasil que apresento esta pesquisa. Não posso deixar de comunicar a minha indignação com as injustiças escancaradas que acompanhamos nos últimos anos. Nomeio aqui o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a prisão do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2018, até agora. Acontecimentos sem dúvida absurdos que foram possíveis no nosso país. Contra injustiças como estas, pouco ou nada se tem podido fazer. E são tantas injustiças outras!

O rompimento das barragens de Mariana, em 2015, e de Brumadinho, no começo deste ano, ceifando tantas vidas, destruindo territórios inteiros, que resulta da lógica que só visa o lucro e ignora totalmente o cuidado – com a natureza, com as pessoas, comunidades, culturas, existências – dói em mim como em todo/toda brasileiro/brasileira que tem ou *ainda tem* alguma sensibilidade, e pode ser lido, do meu ponto de vista, como mais um alerta sobre a necessidade de aprofundar a experiência de vida que temos, de não permitir, não admitir, se recusar a viver na superficialidade que uma vida baseada na busca desenfreada do lucro e valorada pelas propriedades que acumula inevitavelmente produz.

É difícil e doloroso escutar alguém dizer “sim, o atual presidente eleito representa os interesses dos ricos, dos poderosos, da elite brasileira, mas isto é bom, assim ele vai fazer da gente rico também”; para esta pessoa, “Lula tem mesmo que estar preso porque ele ia afundar o nosso país”, para ele pouco importa que Lula tenha sido preso injustamente, não tem problema ele ser um preso político, para esta pessoa que pensa assim, Lula deve ser/pode ser sacrificado.

Talvez possamos admitir a possibilidade de Lula afundar o Brasil sim, mas afundar aqui com o sentido de ir pro fundo, aprofundar, reencontrar raízes, mergulhar, imergir, ir cavando e redescobrimo e afirmando sabedorias ancestrais, fortalecendo nossa relação com a(s) ancestralidade(s) do(s) nosso(s) pertencimento(s).

Temos um cenário muito desanimador no Brasil, é verdade! Mas não vamos deixar de esperar. Para Paulo Freire – este educador brasileiro mundialmente (re)conhecido pelo trabalho humanizador, emancipador, fundado na amorosidade com as existências, sobretudo aquelas que têm sido as mais injustiçadas, desprezadas, violentadas, silenciadas, aprisionadas, por um sistema opressor que insiste em se

manter, este homem, hoje *matebian*<sup>2</sup>, teve seu nome desrespeitado, foi e está sendo alvo da virulência dos que, estes sim, estão querendo destruir o Brasil –, temos de esperarçar!

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente desse inacabamento primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança... Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1997, p. 81).

É neste cenário que apresento este estudo, um estudo teórico-empírico sobre uma experiência de formação de professores-formadores por meio do Observatório Etnoformador, entre 2013 e 2014, em Timor-Leste. A experiência é mostrada aqui, e dela/com ela se busca construir uma compreensão teórica e epistemológica que possa contribuir com outras experiências e com políticas, sobretudo, de currículo e formação neste país.

O Observatório Etnoformador, inspirado em Nascimento (2007), que se pauta numa proposta de etnopesquisa-ação-formação<sup>3</sup>, era constituído por mim, professora-formadora cooperante brasileira, e professores-formadores timorenses do/no Instituto de Formação Docente e Profissionais da Educação (INFORDEPE), de modo vinculado ao Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP).

---

<sup>2</sup> “Alma ou espírito do morto; antepassado. [...] os mortos ainda vivem em montes sagrados” (COSTA, 2000, p. 244).

<sup>3</sup> Na formulação da problemática de uma etnopesquisa-formação, o processo se dá no interior de um problema social envolvendo uma necessidade social que preocupa um grupo, em um dado contexto. O pesquisador implica-se junto com a coletividade na construção da problemática da pesquisa e o seu estudo (MACEDO apud NASCIMENTO, 2007, p. 49).

As questões que orientam esta pesquisa são: como a formação de professores pode se constituir num espaço de produção de outros sentidos de ciência e de tecnologia na educação? Como pensar um (re)desenho da escola no diálogo com as experiências antropossociais, a tradição, as práticas culturais timorenses? Qual é o diálogo possível entre escola e *Uma Lulik*<sup>4</sup>? Quais as perspectivas de um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional<sup>5</sup> na/para educação timoriana<sup>6</sup>?

De fato, como observa Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 529), “a criação moderna dos sistemas educativos coincide com a consolidação da ciência moderna enquanto modo hegemônico de racionalidade, a racionalidade cognitiva-instrumental”, fazendo com que o conhecimento científico e sua aplicação técnica se definam como os moldes da escola que é aí instituída.

Não negamos, pois, neste estudo, a ciência e a tecnologia enquanto constitutivas da educação escolar, mas criticamos e problematizamos a visão de educação – a própria instituição escolar – produzida a partir do *ethos* científico moderno, de viés colonialista, em que, com base em Castoriadis (1981), ciência e técnica são apresentadas como meios neutros, e vêm, pela instituição da sociedade capitalista, fabricando o imaginário social dominante, pasteurizando realidades, apagando diferenças fundamentais nos/dos diversos contextos e culturas, e intentamos estudar uma alternativa que se funda na dialogia entre educação escolar e os contextos socioculturais com *seus atores e atrizes* reconhecidos na sua condição de sujeitos instituintes, que, interativa e intersubjetivamente, (re)criam realidades (sociais, institucionais).

A perspectiva etnometodológica, na qual o ator social não é um “idiota cultural”, não é “uma pessoa de juízo sedado” (GARFINKEL, 2018), mas, pelo contrário, compreende e interpreta o seu meio, conhecem e atualizam métodos de *definição de situação* e de *realização* de suas atividades, com o que trabalha e está interessada a etnopesquisa (MACEDO, 2000, p 111), e a abordagem das epistemologias do Sul (SANTOS, 2010, 2014, 2016) são bases epistemológicas sobre as quais construímos esta etnopesquisa.

---

<sup>4</sup> Sistema cultural/tradicional timorense que pode ser também designado de *Uma Lisan*. A tradução em português de *uma lulik* é casa sagrada, e de *uma lisan*, casa tradicional (FREITAS, 2019, p. 1).

<sup>5</sup> Discuto sobre sentidos desta construção “outro *ethos* pedagógico escolar/institucional no capítulo III, nas páginas 71 e 72.

<sup>6</sup> Este termo será discutido na página 34.

Assim sendo, este estudo visa compreender como a formação de professores pode se constituir num espaço de produção de outros sentidos de ciência e de tecnologia na educação, refletindo sobre a perspectiva de “outro *ethos* pedagógico escolar/institucional”, no contexto da educação em Timor-Leste.

Os objetivos específicos que daí se desdobram são: descrever a experiência e interpretações do coletivo de professores-formadores do Observatório Etnoformador em Timor-Leste (ObEtno-TL); problematizar o conhecimento científico, no contexto da escola/sociedade timorense, tomando como referência o projeto de descolonização epistêmica; discutir possibilidades de diálogo entre escola e experiência local, cultural, antropológica, a cosmovisão do povo timorense; buscar dar visibilidade a elementos de um imaginário cultural outro, que não o europeu, mostrando outras formas de relacionamento com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos, de modo a apresentar o desenvolvimento do estudo. No primeiro capítulo, situo o contexto de sua realização. Apresento brevemente o país – Timor-Leste –, e o programa de cooperação internacional entre Brasil e Timor-Leste – PQLP/CAPEs. Conto um pouco de minha história pessoal/profissional, de modo a fazer uma exposição de minhas implicações e mostrar o caminho que fiz até chegar no Observatório Etnoformador em Timor-Leste (ObEtno-TL), momento em que muitos elementos do contexto de realização da pesquisa aparecem e o vão configurando. Ainda neste capítulo, inicio o diálogo com alguns autores explicitando a problemática do estudo.

No segundo capítulo, procuro compor um quadro de reflexões epistemológicas, políticas e pedagógicas, mostrando a produção do DICITE (Discursos de Ciência e Tecnologia na Educação) – grupo de pesquisa do qual participo durante o desenvolvimento deste estudo – sobre formação de professores em Timor-Leste, trazendo algumas de suas significativas contribuições para pensar a educação de Timor no diálogo com a discussão de colonialidade e as epistemologias do Sul.

Em seguida, na segunda seção, apresento de maneira resumida alguns textos, principalmente da área de Educação em Ciências – onde também se concentram os trabalhos do DICITE –, que apontam para a saturação do modelo não-dialógico de educação escolar, ainda hegemônico, que caracteriza pois a *educação bancária*, como tão bem teorizou Paulo Freire. Vale citá-lo outra vez aqui: “a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica;

para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1987, p. 39).

Na terceira seção do segundo capítulo, ainda me referindo ao contexto do surgimento do Observatório Etnoformador em Timor-Leste, trago elementos da experiência com formação de professores no PQLP, imediatamente anterior à criação do ObEtno-TL, no segundo semestre de 2012, procurando construir um diálogo entre o campo empírico – que dá conta de clarear o modo como a implementação do currículo e a formação de professores, por exemplo, se dão de forma imbricada – e o referencial pedagógico de currículo e formação, focalizado na obra de Roberto Sidnei Macedo. Faço notar aqui o lugar da proposta de criação do grupo, contextualizando a sua formalização junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para permitir ver os percursos teórico-metodológicos feitos, de modo a se poder encontrar o lugar teórico-metodológico e epistemológico onde habita este estudo, o terceiro capítulo se escreve como uma espécie de cartografia, fazendo notar sua perspectiva multirreferencial e a força inspiradora da experiência e estudo de Cláudio Orlando Costa do Nascimento “Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores” (2007).

No quarto e último capítulo, trago de modo mais denso a experiência do Observatório Etnoformador em Timor-Leste, descrevendo como é feita a coleta da experiência; quando e quem dela participa – os membros são apresentados por meio de suas narrativas –, “o professor-formador enquanto um texto curricular de riqueza e complexidade marcantes”. A partir das unidades de análise: a) educação escolar e experiências culturais; b) Observatório Etnoformador: emergência de temas, problematizações; c) Observatório Etnoformador: ciência e tecnologia da educação, faço recortes da experiência, entretecendo compreensões. O capítulo descreve uma etnopesquisa-ação-formação, o que é fundante dos observatórios etnoformadores.

Os desenhos que abrem os capítulos representam alguns dos símbolos sagrados em Timor-Leste. De acordo com Geertz (2017),

os símbolos sagrados relacionam uma ontologia e uma cosmologia com uma estética e uma moralidade: seu poder peculiar provém de sua suposta capacidade de identificar o fato com o valor no seu nível mais fundamental, de dar um sentido normativo abrangente àquilo que, de outra forma, seria apenas real (GEERTZ, 2017, P. 94).

Este é um estudo de inspiração e feições etnográficas, afinado com a perspectiva das epistemologias do Sul, e que busca sobretudo ir na direção das setas que o Timor profundo aponta. Espero que o que estou chamando de Timor profundo possa ser identificado e reconhecido neste texto.

Timor profundo é o Timor das experiências referidas à cosmovisão e ancestralidade timorenses, é o Timor da vida vivida pelos seus atores, o Timor das existencialidades produzidas neste território. As narrativas de vida e experiência, a dialogia e a etnometodologia são os referenciais instituintes do observatório etnoformador.



Timorense com roupa tradicional, inclui *tais* (pano tradicional), *belak* (medalhão) e *kaebauk* (espécie de coroa). O tecido com seus motivos identifica famílias, linhagens, etnias. O medalhão, com seu formato circular, lembra a lua e simboliza a noite e o feminino. A coroa representa a comunicação, o crescimento, ligação do terreno com o invisível.

## I. O ESTUDO: Contexto, implicações, tema e perspectivas

---

*[...] porque nós estudamos um outro homem e inventamos as coisas... as coisas. A fábrica produz a caixa e vamos falar em caixa. Porque antigamente a gente fala do bambu, ainda não existiam também garrafas, né? Vem... e leva no bambu... pronto, chega! Mas agora... da... como chama?... globalização, chegam os materiais e o homem também inventa as coisas, esquece aquilo que é tradição, raiz.*

Professor Francisco, ObEtno-TL, 2014

## 1.1 Contexto

Para apresentar Timor-Leste, onde realizei trabalho de formação de professores, lugar da pesquisa, trago, com dois de seus poemas, Francisco Borja da Costa, nascido em 14 de outubro de 1946, em Fatu-Belak, Manatuto, e assassinado no dia 07 de dezembro de 1975, na frente de sua casa, no Bairro dos Grilos, em Dili, no dia em que a Indonésia invadiu Timor. Seu corpo foi lançado ao mar, junto com o de outros companheiros da FRETILIN (Frente Revolucionário de Timor-Leste Independente), partido político de esquerda. Borja da Costa era implicado com a afirmação da tradição e cultura timorenses e com a revolução, com a luta pela descolonização, tendo chegado a afirmar, em sua produção poética, que a cultura portuguesa e a fé cristã traziam opressão e obscurantismo.<sup>7</sup>

Borja da Costa escreveu a letra do Hino Nacional de Timor-Leste (*Pátria*, 1975) e também do poema *Foho Ramelau* (este transcrevemos abaixo), que foi consagrado como o hino da revolução da Fretilin (COSTA, 2009, p. 13).

### Foho Ramelau<sup>8</sup>

Eh! Foho Ramelau, foho Ramelau eh!  
As be aas liu o tutun,  
As be bein liu o lolon eh!

---

<sup>7</sup> Baseado no livro em que Luís Costa reúne poemas de Borja da Costa, traduzindo-os para tétum ou português: *BORJA DA COSTA. Seleção de Poemas, Klibur Dadolin*, 2009.

<sup>8</sup> Monte Ramelau. Oh! Monte Ramelau, monte Ramelau oh!/O que é mais alto que o teu cume,/ o que é maior que a tua imponência!/Porque é que o timorense há-de curvar a cabeça para sempre?/Porque é que o timorense há-de ser escravo para sempre?/ Porque é que o timorense há-de curvar-se para sempre?/Porque é que o timorense há-de ser escravo para sempre?/Acorda, que a madrugada já desponta!/Acorda, que o novo dia já desponta!/Abre os olhos, o novo dia chegou à tua aldeia/Abre os olhos, o novo dia chegou à nossa terra/Acorda, toma conta do teu destino oh!/Acorda, governemos nós próprios a nossa terra oh! [Tradução de Luís Costa (COSTA, 2009, p.13)].



Tan sa timoroan hakru'uk bebeik?  
Tan sa timoroan atan uai-uain?

Tan sa timor ulun sudur uai-uain?  
Tan sa timoroan ata uai-uain?

Hadér, rai hun mutin ona la!  
Hadér, loro foun sa'e ona la!

Loke matan, loro foun to'o iha o knua  
Loke matan, loro foun iha ita rain

Hadér, kaer rasik kuda talin eh!  
Hadér, ukun rasik ita rain eh!

*Kdadalak*, o poema que segue, tem, de acordo com Costa (2009), um “rigor métrico que se encaixa nas regras da poesia tradicional e manifesta uma sábia apropriação da simbologia dos elementos naturais para cantar o combate libertador” e uma linguagem que “está enquadrada no espírito da época anticolonial e na luta social através da libertação” (COSTA, 2009, p. 6).

### **Kdadalak<sup>9</sup>**

Kdadalak suli mutuk, fila ué inan  
Ué inan tan malu as be tahan

Nanu'u timoroan sei hamutuk  
Hamutuk atu tahan anin suut tasi

Anin suut suut tasi, suut kabala  
Suut ita mata laran, ita kotuk laran

---

<sup>9</sup> Regatos. Regatos convergindo transforma-se em ribeira-mãe/As ribeiras-mãe juntando-se qual a força que se lhes opõe./Assim os timorenses devem juntar-se/Unir-se para se oporem ao vento que sopra do mar./O vento que sopra do mar fustiga o traje/Fere a vista e martiriza o dorso/Faz as lágrimas e o suor rolar pelo chão./Suga a gordura da terra e do nosso corpo./Regatos convergindo transformam-se em ribeira-mãe/Timorenses, unidos, ergamos a nossa Terra. (COSTA, 2009, p.21)

Suut ita lun turu, ita kosar turu,  
Susu ita rai bobur, ita isin bokur.

Kdadalak suli mutuk, fila ué inan  
Timoroan, hamutuk, tane ita Rain.

Os dois poemas *Foho Hamelau* e *Kdadalak*, ambos musicados por Abílio Araújo<sup>10</sup>, que trago para apresentar Timor, o contexto mais amplo da pesquisa, constituem material de *com-versações*<sup>11</sup> (MACEDO, 2011) no Observatório Etnoformador em Timor-Leste (ObEtno-TL), citados em diferentes encontros e trabalhados em seus sentidos e significados nos encontros dos dias 05 e 12 de março de 2013 que trazemos neste estudo (pp. 93 e 103).

A República Democrática de Timor-Leste corresponde à metade de uma ilha situada no sudeste da Ásia. País que foi colonizado por Portugal entre 1512 e 1975, depois sofreu a invasão/ocupação indonésia que durou de 1975 a 1999. Estes 24 anos de ocupação e “imposição de um sistema neocolonial indonésio” contam com uma forte resistência popular. Muita luta e uma violência extrema coexistiram neste período. No ano de 1999, o povo timorense pode escolher, por meio de um plebiscito organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a sua independência da Indonésia (cerca de 80% da população votou a favor da independência contra a anexação do território ao Estado Indonésio). Em seguida ao plebiscito, instalou-se em Timor-Leste um governo transitório da ONU entre 1999 e 2002. A restauração da independência do país deu-se em 20 de maio de 2002. Em 28 de novembro de 1975, dias antes da invasão indonésia, que aconteceu em 07 de dezembro de 1975, tinha havido a proclamação unilateral da independência de Timor-Leste, depois da Revolução dos Cravos em Portugal.<sup>12</sup>

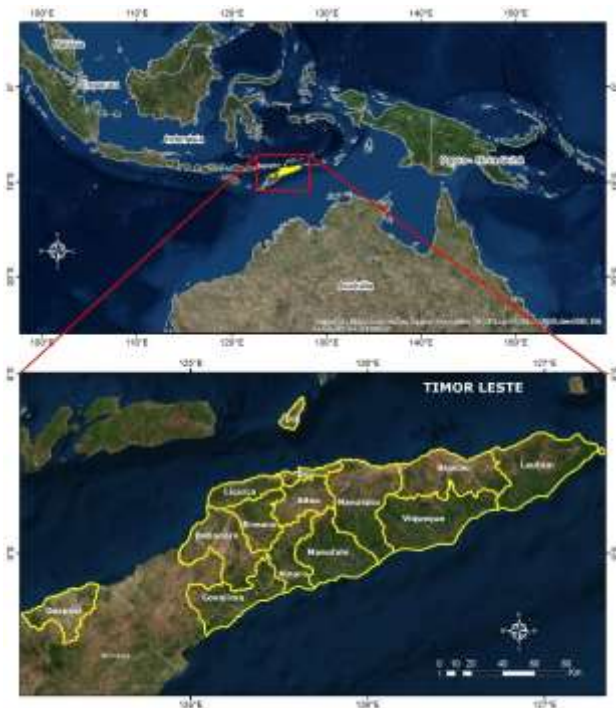
A população de Timor-Leste atualmente é de um pouco mais de 1.260.000 habitantes. Cerca de 220.000 pessoas vivem em Dili, capital do país. Sua área territorial é de 14.954 Km<sup>2</sup>.

---

<sup>10</sup> Timorense, nascido em Aileu no ano de 1949, fez parte, junto com Borja da Costa, Nicolau Lobato, Ramos Horta, Mari Alkatiri, Xavier do Amaral e outros, do movimento revolucionário pela libertação de Timor-Leste já no começo da década de 1970.

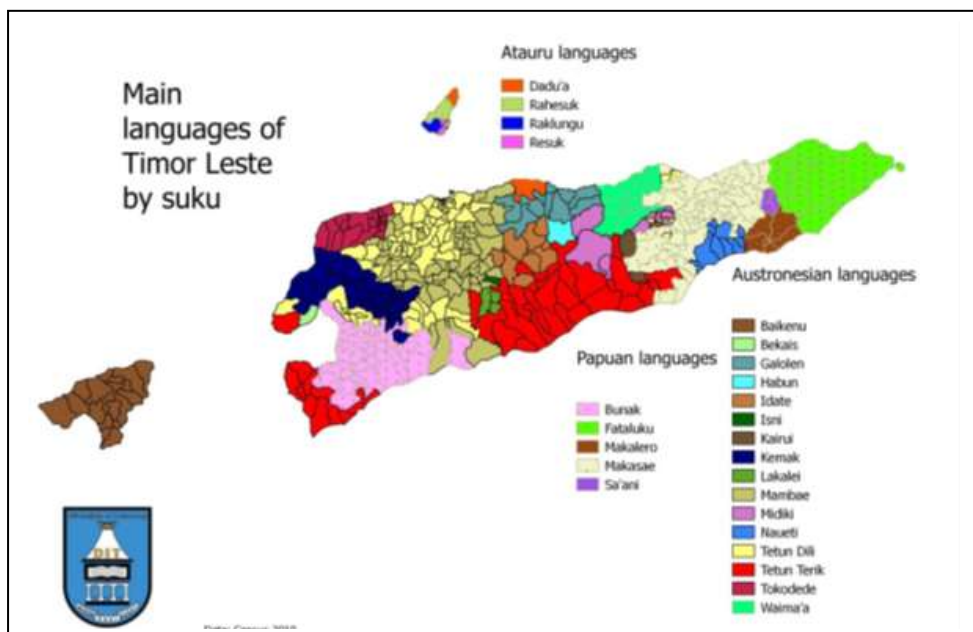
<sup>11</sup> Termo que será explicitado no capítulo IV.

<sup>12</sup> Com base em GUEDES et. al (2015); SILVA (2015); CARVALHO (2015).



Este mapa foi elaborado pela geógrafa Heloísa de Campos Lalane para esta dissertação.

De acordo com Carvalho (2015), há em Timor-Leste aproximadamente 36 grupos étnicos e linguísticos (é possível visualizar um pouco desta diversidade no mapa a seguir). As línguas oficiais do país são o tétum e o português, que também são as línguas de instrução do sistema educativo, conforme consta na Lei de Bases da Educação (LBE 14/2008). Também são reconhecidas como línguas de trabalho na Constituição de Timor-Leste o inglês e o indonésio (CARVALHO, 2015, pp. 152-153).



Fonte: Dili Institute of Technology (DIT), 2015

Para Carvalho (2015), a formação em língua portuguesa – a “língua da escola” – dos professores está entre os maiores desafios enfrentados pela formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste (CARVALHO, 2015, p. 145). Vale ressaltar que a língua portuguesa fora proibida durante o tempo de ocupação indonésia (1975-1999).

As principais instituições formadoras de professores neste país são a UNTL (Universidade Nacional Timor Lorosa'e) – com a formação inicial –, e o INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação), que atua predominantemente na formação contínua. Estas duas instituições foram as instituições designadas como parceiras do PQLP – Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa/CAPES, programa que possibilitou a realização da pesquisa que deu origem a este estudo.

### 1.1.1 O PQLP

O PQLP foi instituído através do Decreto nº 5.274, de 18 de novembro de 2004<sup>13</sup>, sancionado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Com este decreto, fica autorizado o envio de 50 professores ao Timor-Leste, anualmente. Inicia-se então a cooperação educacional entre os dois países (Timor-Leste e Brasil). Em 2005, chegam os primeiros professores cooperantes brasileiros em Timor para atuar com atividades voltadas para o ensino *de e em* língua portuguesa assim como na formação inicial e contínua de professores (GUEDES et. al, 2015). O programa possuía inicialmente cinco projetos: o Procapes (Projeto de Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária; Profep (Projeto de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste; o Projeto de Ensino de Língua Portuguesa Instrumental; o Projeto de Promoção de Qualidade Acadêmica em Ciências na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL e o Projeto de Implantação da Pós-Graduação *lato-sensu* também na UNTL (GUEDES et. al., 2015, p. 20).

Em outubro de 2009, aprovada no edital do PQLP, fui para Timor-Leste atuar no Profep, retornei para o Brasil em fim de agosto de 2010. Por mais duas vezes estive em Timor, de junho de 2012 a maio de 2013 e de setembro de 2013 a fevereiro de 2015, pelo PQLP. Descrevo minhas idas a Timor pelo PQLP mais adiante.

Em 2009, a CAPES nomeou a Universidade Federal de Santa Catarina como coordenadora acadêmica do PQLP e os professores doutores Suzani Cassiani e Irlan von Linsingen, do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT/UFSC –, foram nomeados coordenadores acadêmicos do programa, junto a outros professores de outras áreas de conhecimento da UFSC.

Tendo já situado a pesquisa no contexto onde ela se gesta, faço uma narrativa com o intuito de trazer para esta pesquisa minhas implicações e minha existência/experiência. Ressalto que há uma vontade ética e política que me orienta na direção deste estudo sobre a experiência de formação de professores-formadores realizada em Timor-Leste por meio do Observatório Etnoformador, entre 2013 e 2014.

---

<sup>13</sup> Documento em anexo.

## **1.2 Um pouco da minha existência/experiência pessoal/profissional e a emergência do ObEtno-TL**

Contar um pouco da história que me leva ao tema deste estudo é, para mim, a oportunidade de mexer com minhas memórias e revisitar lugares onde meu ser-educador-educado foi sendo gestado, desde lugares físico-geográficos e institucionais a lugares afetivos, políticos, culturais, espirituais onde minha alma também fez morada.

A minha primeira morada de que tenho lembranças foi a Capelinha de São José, no município de Mutuípe, na Bahia. Minha casa estava situada ao lado da igreja de São José e do cemitério, onde muitas vezes eu brinquei. Do lado de baixo, a minha casa; do lado de cima, a casa da bisavó e da vó; no lado esquerdo, entre minha casa e a casa da minha bisavó e minha vó, a igreja e, atrás dela, o cemitério; do lado direito, a casa de seu Zezinho e D. Mera, quem dava suas bonecas de pano, que ela mesma fazia, pra eu e minha irmã, a que veio logo depois de mim, Ane, brincar. Ainda nesta casa nasceu a minha segunda irmã, Cássia.

Da minha bisavó, a Velha Alcídia, tenho a lembrança de estar sentada na terra fazendo panela de barro, com ela, Ane e minha vó. Ane e eu brincávamos com o barro. Lembro-me das muitas velas que eu ajudava minha vó a acender no dia dos mortos, à frente dos muitos retratos que lá se encontravam. Os mortos habitavam também os meus sonhos. Na igreja também acontecia a escola, e foi lá que estudei as primeiras letras, com a minha vó, que era professora leiga daquela região. Depois, minha mãe também se tornou professora. E eu fui sua aluna na segunda série, quando com ela passei a ler fluentemente. A sala de aula era numa salinha da casa de minha vó. Estudei também com minha mãe a terceira série do primário, já num prédio escolar, construído próximo a nossa casa recém construída no Alto da Capelinha, novo lugar de morada, onde nasceu minha terceira irmã, Suze. A escola se tornou referencial de nossas brincadeiras. A gente brincava muito de escola. Muitas vezes eu fazia o papel de professora.

Brinquei muito no mato quando criança. Sempre estava em contato com as árvores, com o barro, com a água (tomei banho de riacho, de fonte, de rio pequeno... carreguei caldeirão de água da fonte e lavei roupa e prato nas fontes e riachos com minha mãe). No caminho da fonte, tinha a casa de uma rezadeira/benedeadeira, a Velha Anália, que “gostava de tomar uma ‘pinga’, era alegre e muito divertida”, conta a minha mãe.

Lá, eu me lembro, meu pai muitas vezes me levou pra ser por ela benzida/rezada. Agora me lembro também da Velha Maroca, que também vivia junto à igreja e ao cemitério, no lugar mesmo em que meus pais vieram a construir a nossa casa, depois de sua morte. A velha Maroca era mais temida, também era benzedeira/rezadeira. Estas duas mulheres negras eram as Velhas, as Mães, as misteriosas, temidas e tidas como feiticeiras pela comunidade do entorno. Minha bisá também fazia parte deste círculo de mulheres *marcantes*, tinha mesmas características, não era negra, era indígena. Elas eram odiadas por muitos. A região da Capelinha de São José fazia-se, então, também pela cultura da reza, da bruxaria, representada por mulheres como estas. Os mortos, o sagrado, a natureza, estas mulheres feiticeiras, misteriosas, mães, também a escola, a igreja, compunham a paisagem da minha infância.

Fui estudar na cidade a partir de minha quarta série primária. Lá tudo era diferente, a escola já não era tão familiar, uma comunidade escolar muito maior que aquela de onde eu vinha, e era como se eu não falasse a mesma língua das pessoas que ali estavam (eu realmente não falava!). Foi muito difícil para mim. Entre os 9 e 12 anos, a criança que fui passou por enormes constrangimentos ao urinar algumas vezes nas calças, por não ter coragem de pedir à professora licença para ir ao banheiro. Raríssimas vezes falei numa aula até completar o curso de Magistério. Aos 14 anos, meus pais passaram a dividir a morada entre uma casa na roça e outra na cidade, aí nasceu meu quarto irmão vivo, Antonio. Porque meu primeiro irmão/irmã teria chegado antes de mim, mas minha mãe o perdeu.

A cultura da escola foi moldando a minha identidade. Sinto que fui deixando de pertencer ao lugar da minha origem e passando a pertencer a este outro lugar, o mundo da escola, ainda que eu tenha passado anos somente recebendo dele, silenciada, sem qualquer expressão de mim mesma que não fosse relacionada ao que no mundo da escola tenha aprendido e ao que por ele fosse exigido. Macedo (2010) ajuda a pensar sobre isto quando, ao olhar para sua competência específica em discutir currículo, mesmo que de modo crítico-construcionista, aprofundando questões epistemológicas, políticas, culturais, reconhece que isto não garantia “a compreensão do que realmente poderia estar acontecendo quando um *Ser se forma* na dinâmica do contexto curricular e suas complexas ações” (2010, p. 26). E ele continua com o que, em muito, nos interessa aqui:

Faltava-nos o debate sobre facetas importantes da *epistemologia da formação*, ou mesmo, a

compreensão de como uma *identidade cultural*, por exemplo, se forma no contexto hiper-racionalizado do currículo, feito não raro de *apartheids* ou exclusões, muitas vezes sutis, silenciosos, em opacidade, ambivalentes, experimentados pelas pessoas nos diversos cenários formativos. Nestes contextos, os atores sociais não raro são obrigados a assimilar verdades e métodos de socialização/assimilação muitas vezes *epistemicidas*<sup>14</sup>, pretensamente legítimos, porque oficialmente legitimados como formativos (MACEDO, 2010, p. 26).

Cursei Magistério (curso Normal), de 1991 a 1993, e Contabilidade, de 1994 a 1995, os cursos do chamado segundo grau que tinha na minha cidade. Quando um campus universitário da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criado na cidade de Valença-Ba, implantando o curso de Pedagogia, fiz vestibular e fui aprovada, tendo sido aluna da primeira turma daquele campus, entre 1997 e 2000. Desde 1993 vinha atuando como professora. Dei aulas de Língua Portuguesa, de História, de Literatura Brasileira, de Geografia.

Entre 2001 e 2005, quando atuei na gestão municipal de educação de Mutuípe, no estado da Bahia, participei do processo de criação e implementação do Projeto Historiar. Projeto Historiar nomeava a proposta de educação da Rede Municipal de Mutuípe, que tinha como uma das suas considerações preliminares: “a escola, arquitetada no cientificismo, esqueceu-se das singularidades, dos aspectos locais, do enraizamento local, que constitui a vida inarredavelmente cultural” (NASCIMENTO, 2007, p. 79). E um de seus objetivos: “favorecer a afirmação da identidade sócio-histórica e cultural do povo de Mutuípe”.

Naquele momento, pude acompanhar um trabalho com formação de professores muito singular para mim, cujos fundamentos, concepção e modo de acontecer materializaram, para mim, uma práxis pedagógica coerente com uma abordagem em educação com a qual me sentia e sinto

---

<sup>14</sup> Macedo sublinha que ‘epistemicida’ é a “expressão utilizada por Boaventura de Sousa Santos (2000), para demonstrar como os conhecimentos opressores constroem uma história de eliminação de saberes da experiência que não se enquadram nas suas lógicas”. E acrescenta que “Michael Apple faz uma análise semelhante no campo do currículo na sua obra *O conhecimento Oficial* (1993)”. (MACEDO, 2010, p. 26).



implicada, que tem em Paulo Freire seu maior referencial. Estou me referindo ao Observatório Etnoformador, criado por Cláudio Orlando Costa do Nascimento no ano de 2003, que, constituindo sua pesquisa de doutorado, teve também lugar na gestão municipal da educação de Mutuípe (2003-2005).

Saí da gestão do Partido dos Trabalhadores em Mutuípe e, um ano depois, iniciei um trabalho como professora substituta na UNEB, campus de Valença, onde fiz a graduação e especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Dei aulas em vários componentes (Pedagogia e Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica, Organização do Trabalho pedagógico, entre outros). Depois de quase três anos na UNEB, minha experiência de trabalho deu-se, predominantemente, no Timor-Leste.

A partir daqui minha narrativa apresenta parte de minha experiência em Timor-Leste, até chegar à proposta e criação do Observatório Etnoformador, para mostrar o movimento que dá origem ao meu tema e problema de pesquisa. Escolhi para isso trazer também, a partir daqui alguns trechos de meus diários escritos no Timor da primeira vez que lá estive, que acabam por desenhar o caminho que fui fazendo e que me permitiu chegar à experiência que analiso nesta investigação, ainda que muito do que participou deste processo me escape, ou por que disso tenha esquecido ou por que sequer cheguei a sabê-lo. Minha intenção com isto é favorecer a interpretação e compreensão dos sentidos que são produzidos por este texto, oferecendo um pouco (aquilo que me é possível) das condições de sua produção.

Penso que é possível ter uma dimensão do modo como foi se dando o meu encontro com o Timor, através destes trechos dos diários que trago abaixo, pois como afirma Orlandi (2015), “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 33).

Logo quando comecei as atividades no Profep (Formação de professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste)/PQLP/CAPEs, responsável pela formação em nível de Magistério de professores em exercício, fui entendendo que o que tinha era muito pouco para contribuir com a formação de professores naquele contexto. Tenho o seguinte registro em um dos meus primeiros diários, de 24 de novembro de 2009: “O que estou a fazer aqui? Esta é a pergunta que tenho me feito... sei que a resposta para esta pergunta não pode vir somente pela via mental... ela também virá por outros meios, por outros canais... quero estar aberta para recebê-la...”.

No diário de 30 de novembro, eu escrevo:

Conheci aqui no meu trabalho um professor timorense, o professor Calisto... [...] Conversamos bastante... falamos sobre a importância de a gente reconhecer os saberes, conhecimentos que pertencem ao povo timorense... Falamos da relevância de pensarmos sobre as idiossincrasias deste povo... daquilo que se refere ao seu processo de desenvolvimento, à(s) sua(s) civilização(ões)... Falamos ainda da importância de buscar na cultura, na tradição timorense fundamentos, significações, sentidos para a escola de Timor-Leste. O mundo precisa do Timor”, diz-me o Prof. Calisto. [...]

Que educação/escola está sendo construída em Timor Leste? Onde estão fincadas as suas bases? Quais são as suas referências? Apenas os conhecimentos/saberes tidos como universais? Também a tradição, os saberes locais?

Continuo esta reflexão num diário de alguns dias depois:

Não podemos pensar a educação timorense com as bases da educação brasileira, da europeia, ou melhor, da educação ocidental. Como vivem os timorenses? Quais são seus princípios, seus valores, seus objetivos, suas intenções, suas tradições, sentidos e significados, suas implicações? É aí que está a base para a educação de Timor. (diário pessoal, em 4 de dezembro de 2009).

Minha preocupação com o que estávamos fazendo em Timor só ia aumentando. No entanto, eu vou relacionando as minhas inquietações e angústias em torno daquilo que institui a escola neste contexto às que também me tomavam no meu fazer educativo no Brasil, naqueles espaços onde atuei. Escrevo:

Penso que devíamos ser muito mais neste momento observadores desta cultura, escutadores dos saberes deste povo para que, num segundo momento, a gente pudesse contribuir para uma construção da "escola" (nem sei se este seria o nome pra este espaço de educação) timorense. Acho que as questões que me inquietam aqui não são tão diferentes das que me inquietavam e angustiavam lá no Brasil.

Não há abertura para se pensar sobre estas questões na equipe... há um entendimento de que o programa é um programa “redondinho”, completo... onde não se deve mexer... aí acho que cresce a minha preocupação com o meu trabalho por aqui. (diário pessoal, em 10 de dezembro de 2009)

Na verdade, foi possível pensar e conversar sobre tais questões com os parceiros timorenses. Em 13 de janeiro de 2010, registro um pouco da conversa com o professor João, outro professor timorense que compõe a equipe e quem compartilha comigo o trabalho na área de Fundamentos da Educação.

Hoje, conversei com o professor João e vi o quanto ele se sente implicado no processo de (re)construção da sua nação... ele quer muito uma educação que responda às necessidades de formação do povo timorense. São suas palavras: “É preciso uma educação que forme o timorense para ser timorense, considerando e valorizando sua cultura, sua identidade, sem deixar de estar aberto às contribuições de outras culturas”.

O meu diário de 09 de março de 2010 registra uma outra conversa com os professores timorenses, parceiros no programa, professor Calisto e professor Antonio. Falamos sobre política, sobre os encaminhamentos que estavam então sendo feitos no Timor Independente. Conversamos ainda sobre os tempos de guerra, a participação dos Estados Unidos como aliados da Indonésia, no fornecimento das armas que teriam destruído um tanto do Timor. E sobre a razão desta participação dos EUA nesta ocupação violenta do Timor estar associada ao combate à uma possível implantação do comunismo neste território, o que significaria, então, *uma ameaça ao capitalismo?* Em abril de 2010, fui a Salau, em Manatuto, com o professor Calisto. Lá eu estive em contato com alguns protagonistas da luta pela independência de Timor, sobreviventes da guerra e portadores de ideais de um Timor cada vez mais independente e da própria cultura e história sempre valorizadas e afirmadas.

Estive em Kailako no começo do mês de agosto de 2010. Fui, a convite do prof. Francisco acompanhar o início do processo de reconstrução da *Uma Lulik Oholau*.



*Em Kailako, no Início do Processo de Reconstrução da Uma Lulik Oholau*

*Fonte: Acervo pessoal da autora.*

Da visita a Kailako, tenho escrito em diário de 5 de agosto:

Eu subi mais uma montanha... O lugar para mim era o lugar das raízes. O professor Francisco, um colega timorense do programa onde atuo, me convidou para ver o início do processo de reconstrução da casa sagrada da sua família nesta montanha. Já tinha demonstrado o meu interesse de conhecer a Casa. Esta casa é onde são guardados os objetos dos antepassados, e tem também a função de unir as pessoas daquela família. Eu acompanhei o momento em que as madeiras que serão as colunas da casa estavam para ser levadas até o lugar da sua construção. Eram trinta e quatro pessoas para levar cada uma das duas madeiras principais da casa, a "coluna mulher" e a "coluna homem". Eles conduziram estas madeiras de uma distância de seis quilômetros ou mais, subindo a montanha, por caminho estreito, pedregoso... As mulheres participaram deste momento preparando a comida; um cabrito foi morto para

alimentar a toda a gente, debaixo de um gondeiro (*hali*, árvore sagrada), onde foi cozido junto com arroz, e nos alimentamos. Nesta montanha eu fiz contato com uma gente que eu chamo agora de raiz. A casa sagrada é também a casa cultural. Há respeito pelos velhos. Aquele que tem o “saber” é aquele que está muito perto do sagrado, que se comunica com os espíritos, com os antepassados. Os velhos, *katuas*, ocupam o lugar do sagrado. O *lianain* André mora na casa sagrada com sua família. Eu dormi num dos espaços desta casa, junto com a cunhada do professor Francisco (durante toda a noite, nas duas noites que lá passei, pessoas da comunidade fazem a minha segurança... eles se preocupam com minha segurança porque eu sou estrangeira ali e “os donos da terra” podem estranhar a minha presença e não entender o que estou fazendo ali, então eles me dão proteção). As pessoas respeitam o *lianain* pelo seu saber, este saber está completamente ligado à sua comunicação com os antepassados. O *lianain* porta a história desta casa desde sua origem. Ele é um conhecedor da história e da cultura do seu povo. O professor Domingos que atua numa escola desta comunidade e que a esta comunidade pertence, sendo também filho desta casa, por ser falante da língua portuguesa vai traduzindo para mim o que vai se passando ali... durante o início do processo de construção da Casa Sagrada Oholau. Um dos *katuas* permaneceu, sozinho e em silêncio, no local, debaixo da *hali*, onde houve um ritual de pedido de licença à Natureza para dela tirar as madeiras que serviriam de colunas para a Casa, até que as pessoas que as foram buscar, mais no sopé da montanha, de lá retornassem trazendo-as. O *katuas* ali era um símbolo de proteção para os membros da comunidade. Todos confiavam no seu contato mais profundo com a natureza, o que não permitia que qualquer mal acontecesse a nenhum daqueles que participavam dessa atividade. Eu participei de uma reunião, na segunda noite na Montanha, sentada numa roda com pessoas da comunidade, o *lianain*, os *katuas*. Falamos sobre educação, eu falei sobre o que eu entendia que

precisava fazer parte de uma perspectiva de educação afirmativa da cultura de Timor. Fui traduzida pelo professor Domingos que também traduzia para mim o que era dito em relação a este tema e ao que pensavam sobre o que eu disse. Depois, acompanhei um momento de dança circular dos homens no terreiro.

Considero as minhas visitas a Salau e a Kailako as mais significativas viagens que fiz enquanto estive em Timor-Leste, quando pude estar em contato com uma realidade que profundamente desejei conhecer. O sentido de enraizamento com que esta experiência me conectou se liga a meu pertencimento histórico-cultural, ao qual fiz referência no início desta seção. Eu entendia que o meu trabalho em Timor se relacionava com o que eu ia podendo ver e sentir no contato com esta realidade que eu significava como a mais profunda, aquela que vinha sendo sempre silenciada, apagada pela cultura da escola, que pautada pela ciência moderna, nega a existência de outros saberes, conhecimentos, experiências que se dão fora de suas fronteiras. Então, voltei para o Brasil<sup>15</sup> mas não podia esquecer a provocação que o Timor me fez, a de olhar para ele, o Timor.

Em 2012, retornei a Timor, novamente pelo PQLP/CAPES, mas agora com um plano de trabalho que partia do olhar para o Timor que a experiência lá me possibilitou ter e que me permitiu ver no dispositivo metodológico-formativo do Observatório Etnoformador uma alternativa capaz de responder aos desafios da formação de professores em Timor-Leste que eu então identificara. O Observatório Etnoformador era definido, no projeto da formação continuada dos educadores de Mutuípe, da seguinte forma:

---

<sup>15</sup> A minha decisão de voltar para o Brasil antes do fim daquela “missão” deu-se devido a existência de inúmeros conflitos interpessoais entre nós, professores brasileiros, que atuávamos no PQLP naquela altura. Tais conflitos eram, em boa parte, fruto das discordâncias em torno do modo como o programa funcionava. Eu particularmente estava descontente com o programa, como deixo ver no diário de 10 de dezembro de 2010.

É possível conferir este dado referente aos conflitos entre os professores brasileiros no artigo escrito por Pereira, Cassiani e Linsingen “Cooperação internacional educacional, colonialidade e emancipação: o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste e a formação de professores” (2015, p. 205).

O OEF se constituirá num novo espaço comunitário/escolar/institucional, num "entrelugar", entre o instituído e o instituinte, um espaço de produção de outros sentidos, de um novo *ethos* pedagógico escolar/institucional inspirado na condição de implicação, de experiência, de compreensão, de interpretação, descoberta e constituição de saberes e conhecimentos pertinentes e intencionais na busca de resoluções das questões levantadas e dos objetivos propostos (NASCIMENTO, 2007, p. 87).

Na seção seguinte busco melhor explicitar o sentido e a pertinência deste estudo.

### 1.3 Diálogos iniciais

As ciências, as tecnologias, as leis, as instituições sociais modernas vêm sendo, como coloca Nascimento (2003), a nós apresentadas “como realidades tal como nos fazem vê-las, como verdades em si. Como fenômenos absolutos e transcendentais, ‘fora dos âmbitos existenciais’”, como representações de realidades que, ignorando as experiências de homens e mulheres, de grupos, de povos, de nações inteiras, as suas lutas históricas e culturais, definem modelos autoritários de sociedades (NASCIMENTO, 2003, p. 29-30).

Assim, a lógica hegemônica com base na ciência e na tecnologia modernas deixa de fora tantas experiências que, por representarem realidades outras, não são reconhecidas nem consideradas por esta lógica que vinha se impondo como única e linear. Os sentidos produzidos pela ciência e tecnologia que, “constituindo o imaginário social dominante em nossa época”, em grande parte, “instituíram a sociedade contemporânea” (CASTORIADIS, 1981) são aqui postos em questionamento.

Os processos formativos a serem efetivados pelas escolas de Timor-Leste, do nosso ponto de vista, não podem prescindir de uma compreensão que tenha em conta a história vivida neste território, também o sofrimento advindo dos massacres, da violência, da vitimização, do horror, percebendo no presente vivo esse conteúdo de dor deixado pela experiência da guerra, mas, também, tendo em alta conta, no presente vivo, a força da tradição de que as pessoas de Timor-Leste são herdeiras, a sua forte relação com a terra viva, com sua ancestralidade,

com os saberes e práticas que constituem suas experiências antropossocioculturais.

Cientes de que, pelo processo de transnacionalização do currículo, conforme Cassiani (2016), os conhecimentos são produzidos em determinados lugares e culturas e impostos em contextos totalmente outros como “conhecimentos universais, neutros, ahistóricos, higienizados e sem diálogo de saberes” (2016, p. 24), a intenção que nos move neste estudo é a de ir no sentido inverso a este aí colocado, e de contribuir, com esta investigação, para a descoberta/produção de saberes/conhecimentos indexados aos lugares, histórias, culturas, indo ao encontro do que “adverte Mignolo (2003), sobre valorizar as diversas histórias, saberes e epistemes locais” (CASSIANI, 2018, p. 22).

Tem havido, como apontam também outros autores em Educação em Ciências (SANGIOGO et. al. 2013; SOUZA et. al, 2016; BORGES E REZENDE, 2010; PINHEIRO, 2017; LUNA, 2014), uma grande distância entre a prática educativa escolar (o ensino de ciências, os documentos que orientam tais práticas, os processos de formação de professores, o currículo, e a realidade dos sujeitos nela envolvidos).

Desse modo, abordamos, neste estudo, a formação como espaço de produção de conhecimento, de outros sentidos, como um espaço formativo a partir da escuta sensível, de troca, de reconhecimento da alteridade, em vez de concebê-la como mera instância de reprodução dos discursos do campo científico-acadêmico já produzidos dentro de um quadro epistemológico positivista e cartesiano (LUNA, 2014, p. 971). Buscamos contribuir para pensar questões político-epistêmicas e pedagógicas do currículo e da formação, o que também diz respeito ao ensino de ciências, numa articulação com o "pensamento alternativo de alternativas" de Boaventura de Sousa Santos – as epistemologias do Sul e, antes, com a abordagem freireana de educação, donde a educação e a ciência são tomadas no sentido da descolonização do ser e do saber.

Janning (2016, p. 83), no seu estudo intitulado “A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa’e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores”, discute a aproximação da obra de Paulo Freire com as teorias decoloniais, mostrando como, concordando com Penna (2014), existe certa similaridade entre os conceitos “colonização do ser”, de Anibal Quijano, e “invasão cultural”, de Paulo Freire. Tais conceitos são referidos à compreensão que denuncia a lógica que centraliza a modernidade e o desenvolvimento no ser e saber europeu e anula as construções locais e que se serve de um currículo não



dialógico, o qual “reforça as monoculturas da mente e a violência epistêmica” (LIMA; GERMANO apud JANNING, 2016, p. 83).

Janning (2016, p. 83), fundamentado em Penna (2014), aponta como sendo uma convergência entre a obra de Freire e a perspectiva decolonial a “palavra como meio de transformação”. Para Freire, a palavra é um direito de todos e está relacionada à ação, como práxis, e, para os pós-coloniais, a superação da colonialidade está ligada a um novo lugar de fala (América Latina, África e Ásia devem ser lugares de fala!).

Catherine Walsh (2008), ao se referir às inovações e rupturas históricas por que tem passado a América do Sul, fala sobre as estratégias de ação e luta dos movimentos ancestrais, de sua insurgência político-epistêmica que vêm resultando nas novas formações, construções e articulações sócio-político e epistêmicas e mostra que isto abre caminho para uma virada decolonial, o que nos permite imaginar e ao mesmo tempo construir uma consciência e uma prática aonde as diferenças ancestrais não só contribuam, mas sejam constitutivas desta imaginação e construção, o que requer passar das resistências às novas insurgências (WALSH, 2008, p. 1).

Interessa-nos aqui citar o professor Antero Benedito Silva (2015), quando coloca que:

o sistema educacional timorense enfrenta a relação triangular dos seguintes poderes: domínio positivista da ciência, poder político e a fé no poder da onipotência tanto das práticas rituais e religiões comunitárias, como das religiões modernas, entre elas o cristianismo e o iluminismo. Esses desafios são realidades. (SILVA, 2015, p. 124).

Na compreensão de Silva (2014), a ciência é caminho para Timor dar passos em frente. Ele considera que é preciso aprender com outros países, como Singapura, países da América, China, mas também com a sabedoria do povo timorense. Esta opção, segundo este autor, exige alto grau de comprometimento e também, é possível reconhecer, pode gerar tensões entre política, ciência e éticas religiosas. Para Silva, provavelmente isto nomeia o desafio e o ideal de ser um país realmente independente, um país em condição de autogovernar-se<sup>16</sup>, o que implica

---

<sup>16</sup> Referente à tradução da autora do trecho do texto de Antero Benedito da Silva *Siensia ba dame iha Timor Lorosa 'e*, em “siensia mak dalan atu dudu timor hakat ba oin no povu Timor bele aprende husi Singapura, no ita la nega atu bele aprende

certamente em grande desafio para o sistema educacional de Timor-Leste (SILVA, 2014, p. 24).

Embora, como elabora Castoriadis (1981), “todo mundo sabe ou todo mundo acredita saber que a pretensa neutralidade, e pretensa instrumentalidade da técnica e até mesmo do saber científico são ilusões” (CASTORIADIS, 1981, p.16), há uma compreensão, ainda muito presente, de que a ciência e a tecnologia devem ser neutras, negando a dimensão política e dissociando estas coisas, como observa o professor Antero quando se refere ao domínio positivista da ciência no sistema educacional de Timor-Leste. Este estudioso também vê o domínio da política, hoje, também em Timor, muito influenciado pelos princípios hegemônicos neoliberais e da globalização, atrelado aos interesses de poucos; e por último, e sem menos importância, até porque ele faz referência à triangulação destes poderes, olha para o domínio da religião disputando espaço e hegemonia no sistema educacional. Em Timor-Leste a religião dominante é a católica, como se faz notar no quadro da distribuição da população por religião conforme dados oficiais de 2015, apresentado a seguir:

#### **QUADRO I: Distribuição da população de Timor-Leste por religião**

RELIGIÃO							
Católica	Protestante/ Evangélica	Muçulmana	Budista	Hindu	Tradicional	Outros	Total
1.150.990	23.100	2.824	560	272	918	990	1.179.654

Fonte: Direção Geral de Estatística de Timor-Leste. Timor-Leste em Números, 2015.

Em termos de ações e de voz autorizada no sistema de educação de Timor-Leste, a Igreja Católica é certamente preponderante. No entanto, embora a quase totalidade da população se declare católica, sabe-se também que a quase totalidade de timorenses está vinculada à instituição tradicional que reúne um sistema de crenças, de princípios,

---

husi Amerika, Xina no Cuba no vale mos matenek povu nian, hodi timor bele sai timor duni tuir ita nian kondisaun. Opsaun sira ne'e involve komitmentu mak aas, no bele mos hamosu tensaun entre politika, siensia no etika teolojika. Karik ne'e mak ita hanaran desafiun no idealismu ukun rasik-an!” (SILVA, 2013, p. 24).

normas, ética, visões, que pode ser definida, como escreve professor João, como “uma cultura imanente, mas contendo em si uma dimensão transcendental conforme a perspectiva do pensar leste-timorense”, sendo designada por *Uma Lulik* ou *Uma Lisan* (FREITAS, 2019, p. 1).

Geertz (2017), em *A Interpretação das culturas*, discute a religião como sistema cultural. O conceito de cultura utilizado por este autor:

denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2017, p. 66).

A *Uma Lulik*, como afirma o professor João, “consagra a identidade cultural dos timorenses”, onde “o mais importante é a existência dos ancestrais” (FREITAS, 2019, p. 2). A lógica da racionalidade hegemônica desqualifica a existência desta, como entendem as epistemologias do Sul (SANTOS, 2006; 2010; 2014).

Adentremos um pouco mais no diálogo com a questão da tecnologia, dado que ela é constitutiva do programa onde esta pesquisa se insere e, também, é a tecnologia um conceito que envolve nosso objeto de pesquisa, o observatório etnoformador concebido como uma tecnologia de formação.

Podemos definir tecnologia, num primeiro momento, como “uma forma de conhecimento humano, endereçada a criar uma realidade conforme os nossos propósitos”. Esta definição de tecnologia por Heinrich Skolimowski<sup>17</sup>, embora muito genérica nos permite pensá-la enquanto um conjunto articulado de ação, conhecimento e propósito, portanto algo que não tem nada que ver com neutralidade, mas, pelo contrário, constitui-se de uma dimensão política, uma dimensão epistêmica, e uma dimensão prática.

De acordo com Milton Santos (1999), “cada lugar, cada subespaço se define pela presença conjunta, indissociável, de uma tecnoesfera e de uma psicoesfera, funcionando de um modo unitário. A

---

<sup>17</sup> Conceito que me foi apresentado numa aula de Filosofia da Tecnologia pelo professor Alberto Cupani, em 13 de maio de 2017, na sala do Lefis (Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia), na E.E.M. Simão Hess.

tecnoesfera é o mundo dos objetos, a psicoesfera é a esfera da ação” (1999, p. 16). Para Milton Santos, “os objetos, naturais ou artificiais, são híbridos, já que não têm existência real, valorativa, sem as ações”. Daí, podemos admitir que uma tecnologia se define por sua existência corpórea e sua existência relacional (SANTOS, 1999, p. 16). É o que coloca Linsingen:

não são os objetos em si que são “a Tecnologia”. Eles são produtos da Tecnologia, ou seja, os resultados decorrentes de uma rede de relações humanas e não humanas (reúne aspectos organizacionais, técnicos, sociais e culturais) que faz com que os objetos se materializem e adquiram relevância e valor. Isso quer significar que os objetos e artefatos materiais produzidos pelos humanos carregam em si toda a carga de humanidade que os constitui. As idiossincrasias, os interesses, as limitações historicamente constituídas, os valores dos grupos de interesse dominantes etc. Os objetos e artefatos são, desse modo, ontologicamente impregnados de humanidade e se constituem como políticos (LINSINGEN, 2007, p. 15).

Milton Santos (1999) esclarece que havia tantos sistemas técnicos quantos eram os lugares e que, mesmo quando apresentavam semelhanças não havia nem contemporaneidade nem interdependência funcional entre eles. A predominância de um único sistema técnico, base da globalização, foi possível pela aliança entre ciência e tecnologia ancorada no capitalismo, o que viria a definir o período de que somos testemunhas como um *período técnico-científico*, “com poderes para transformar para sempre as bases materiais de nossa vida, em uma escala que era inconcebível há, apenas, meio século”. Técnica, ciência e informação, construídas de modo obediente às regras de um ator hegemônico, promovem a transformação das bases da vida a partir de uma intervenção vertical, ignorando o seu entorno e estando totalmente a serviço de quem tem o comando (SANTOS, 1999). A escola, sem dúvida, tem sido um dos instrumentos desta intervenção e transformação.

Como afirma, ainda, Milton Santos (1999), as formas atuais de globalização, possíveis pela união entre técnica, ciência e informação, acentuam as desigualdades, criam novas formas de dependência e escassez, manifestando-se também como um processo perverso

(SANTOS, 1999, p. 7). É aí que, tendo consciência desta realidade, entendemos a necessidade e a pertinência de um “pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2010) que possibilite uma outra forma de intervenção, pautada no objetivo de combater os efeitos produzidos pelo poder hegemônico e, sobretudo, no reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, tendo como referência o mundo e as experiências daqueles que foram “ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios”, o que passa a ser “o lugar de partida e de chegada de uma outra concepção do que conta como conhecimento ou como saber” (NUNES, 2010. p. 280).

Santos opõe, segundo Nunes (2010), no projeto das epistemologias do Sul, a noção de *ecologia de saberes* a todas as formas de soberania epistêmica, usa, portanto, a palavra “epistemologia” não no sentido de ‘um programa filosófico alternativo’, mas de um programa alternativo de alternativas, fazendo uso subversivo das ferramentas conceituais e teóricas do pensamento do Norte (p. 285). A epistemologia, nesta perspectiva, passa a abranger explicitamente todos os saberes sem que haja a soberania dos saberes científicos, o que requer uma reconstrução da reflexão sobre os saberes, onde a ciência moderna deixa de ser referência para a crítica de todos os saberes (NUNES, 2010, p. 263).

A ideia das *mediações intercríticas* que, de acordo com Macedo (2015), “se oferece a uma tensão pertinente que é, em se considerando todos, absolutamente todos, centros do mundo, e que a crítica não pode ser propriedade privada de ninguém” nos ajuda a pensar outras possibilidades de mediar a formação. Nesse sentido, “o conflito passa a emergir como relevante na medida em que é cultivado para possibilitar que outro coloque sua voz e a legitime” (MACEDO, 2015).

Assim, este estudo busca produzir outros sentidos de ciência e de tecnologia na educação, em consonância com a perspectiva das *epistemologias do sul* e a abordagem freireana. De acordo com Avellaneda e Linsingen (2011), o educativo estaria articulado com a compreensão de ciência e tecnologia que busca problematizar as relações sociais, culturais e políticas que se configuram em uma sociedade e situações locais, implicando tanto um reconhecimento do sujeito e seu entorno como do seu potencial de reflexividade (AVELLANEDA; LINSINGEN, 2011, p. 240).

Tal compreensão referida por Avellaneda e Linsingen vai no mesmo sentido do que afirma Pretto (2000): “precisamos pensar na dimensão social da ciência e da técnica e, com isso, superar a concepção

de sermos apenas consumidores dessas tecnologias e sim entendê-las como fruto de uma produção social” (PRETTO, 2000, p. 13). Dialoga também com esta ideia a afirmação de Silva (2013); “Ejstensia ensinu superior sira Timor nian bele orienta ita hodi promove deskobrimentu no tetu opsau politika no teknolojia sira ne'ebe Timor adopta inkluidu ninian implikasaun politika no sientifiku ba tempu naruk nian”<sup>18</sup> (SILVA, 2014, pp. 24-25).

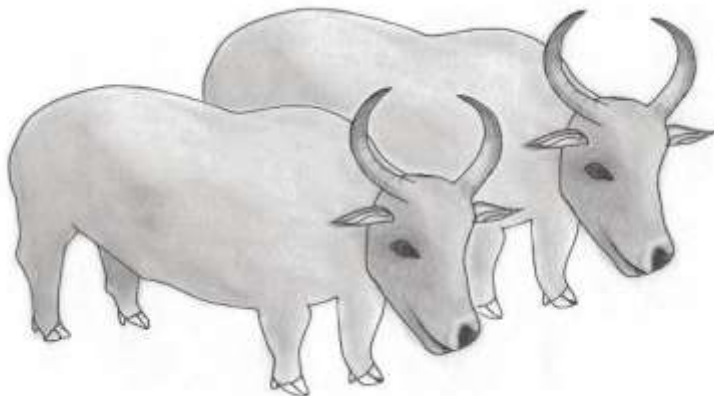
Neste sentido, nos empenhamos aqui em analisar uma experiência no campo da formação de professores que se deu no Timor-Leste, por considerar que aquilo que a constituiu traz elementos que podem nos permitir o reconhecimento de uma tecnologia de formação com suas dimensões política, epistêmica e prática, material, relacionadas ao território, ao lugar, ao tempo em que também estaremos analisando a perspectiva de outro *ethos* pedagógico escolar/institucional, no contexto da educação em Timor-Leste.

Assim, pretendemos que este estudo contribua com o *quefazer* da *educação timoriana*, estando a ela associado. O prof. Antero Benedito da Silva, num texto publicado na Revista Veritas, em 2014, inaugura o termo *educação timoriana*, explicitando a necessidade de uma educação que realmente corresponda às características e necessidades do povo timorense, sobre o que ele também afirma no artigo “Educação Timoriana: uma proposta alternativa” (2016), que a *educação timoriana* se refere a articulações entre as ciências e práticas timorenses, pautadas sempre nas culturas (SILVA, 2016, p. 155), e a apresenta como proposta e como outra narrativa.

De acordo com Freire, o ser humano é ser do *quefazer* porque seu fazer é ação e reflexão, é práxis, é transformação. “E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2005, p. 141). Esta noção freireana porta um sentido epistêmico, um sentido político e um sentido pedagógico, com o que estamos implicados.

---

<sup>18</sup> O ensino superior existente em Timor pode orientar para promover descobertas, no equilíbrio entre a opção política e as tecnologias que Timor adota de modo a incluir nisso suas implicações políticas e científicas ao longo do tempo (tradução da autora). (SILVA, 2013, pp. 24-25).



*Karau rua* (dois búfalos). O búfalo é símbolo timorense de trabalho e abundância. *Karau dikur* (chifres do búfalo) simboliza comunicação e também a origem, o começo, a base.

## II. REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS: diálogos com o campo empírico

*Quando as pessoas... (nós aqui por exemplo!) estamos na esteira, no 'bit leten' para resolver um problema, por exemplo, a gente resolve um problema de 'fetosan'*

<sup>i</sup> e 'umane'<sup>ii</sup>... para pegar dote, problema do dote. Quando eu falo, para eu exprimir o nome de um animal, por exemplo boi, não posso dizer boi. Ele tem outro nome. Por exemplo: ele é um 'fetosan' (aponta para um colega), eu sou 'umane'... eu vou falar para ele que possa entregar-me duas cabeças de búfalo, não vou lhe dizer "você vai entregar-me duas cabeças de búfalo"... esse búfalo tem outro nome... que é metáfora, simbólico. O búfalo tem aquele (como chama?)... a pata! Isto aqui chama-se *sikana iola*... então, dois búfalos.

Prof. Manuel, ObEtno-TL, 2013

## 2.1 O DICITE e a formação de professores em Timor-Leste

Desse modo, e ao modo da colonização, somos apenas acréscimos, especificidades “culturais” que se juntam à história científica dos países de primeiro mundo, com nossos “dados”. De certo modo, somos parte da experiência científica “lá”. Funciona, pois, sempre uma *dêixis* discursiva que em sua “essência” (ideologicamente posta), nos separa do “espaço científico”, do “lugar da ciência”. Veremos como nessas condições, pensando discursivamente, se não há lugar para o sentido não há lugar para o sujeito de ciência “daqui”.

[...]

Quando falamos cientificamente, temos de nos explicar minuciosamente. Provar estar dizendo algo “objetivo”, “verdadeiro”, que “faz sentido”. No modo positivista de se conceber a ciência. Nessa rede de significações, acrescenta-se o fato de que em princípio não temos memória, não fazemos sentido com nossos saberes. [...] Se não compreendemos, é porque nós temos que nos desenvolver. Adquirir “memória”, saber discursivo, para chegarmos “lá”. E, com essa “compreensão”, já engolimos junto, ideologicamente, a verdade da ciência deles. (Eni Orlandi, 2003, p. 15 e 18).

Trazemos esta citação de Eni Orlandi aqui porque ela remete à nossa experiência em educação no Timor-Leste, no Brasil também, claro, mas aqui nos interessa destacar a experiência em Timor-Leste porque é dela que trata fundamentalmente a nossa pesquisa. Não nos ocuparemos aqui de pensar na ciência que vem sendo produzida em Timor em termos mais gerais, mas de refletir sobre os efeitos, do modo como a ciência vem sendo produzida e vem produzindo nos/os processos educativos escolares.

Para tanto, fizemos um levantamento dos trabalhos publicados sobre formação de professores em Timor-Leste a partir da busca na base de dados Google Acadêmico, combinando os seguintes descritores: formação de professores, educação em ciência, Timor-Leste e colonialidade. Vale destacar aqui que o termo colonialidade entra na



nossa busca pelas razões que, esperamos, já estão explicitadas na introdução deste trabalho e dada a sua presença constante nas discussões do grupo de pesquisa DICITE<sup>19</sup> (Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação)/UFSC, uma vez que se refere ao debate contemporâneo em torno das implicações da “hegemonia do eurocentrismo nas relações culturais, intersubjetivas em geral no mundo do capitalismo colonial/moderno” (Quijano, 2010, p. 124), o que compõe o argumento político-epistêmico do nosso estudo. Em relação à “colonialidade das relações culturais e intersubjetivas”, Quijano levanta quatro pontos que merecem aqui ser citados:

- 1) Em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes. Foram reduzidas à condição de indivíduos rurais e iletrados.
- 2) Nas sociedades onde a colonização não conseguiu a total destruição societal, as heranças intelectual e estética visual não puderam ser destruídas. Mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas com os dominados.
- 3) A longo prazo, em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção do conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, demonstradamente, colonizado.
- 4) *Last but not least*, a hegemonia eurocêntrica na cultura do mundo capitalista implicou uma maneira mistificada de perspectiva da realidade, quer se trate do “centro”, que da “periferia colonial”. Mas os seus efeitos sobre a última, no que concerne ao conhecimento e à ação, foram quase sempre historicamente conducentes a bicos sem saída. A questão nacional, a questão da

---

<sup>19</sup> O grupo foi criado em 2004. Em 2009, o grupo inicia sua história com o Timor-Leste por ocasião da nomeação de dois de seus membros coordenadores assumirem também a coordenação do PQLP.

revolução, a questão da democracia são talvez dos exemplos mais emblemáticos. (2010, pp. 124-5)

Fizemos uma segunda busca substituindo o descritor colonialidade por epistemologias do Sul. A entrada do termo epistemologias do Sul, tema também discutido na justificativa do nosso estudo e igualmente abordado pelo nosso grupo de pesquisa, ao primeiro termo associado, dado que encontramos a discussão sobre colonialidade, acima apresentada, no livro organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, cujo título é *Epistemologias do Sul*. Para além de denunciar os efeitos da “colonização, do patriarcado e do capitalismo”, as epistemologias do Sul se constituem num “pensamento alternativo de alternativas” (NUNES, 2010), o que se conecta com o objetivo desta pesquisa que é o de pensar a possibilidade de outro *ethos* pedagógico escolar/institucional associado à perspectiva da *educação timoriana*.

De acordo com Nunes (2010), a dimensão epistemológica do trabalho de construção de um “pensamento alternativo de alternativas” de Boaventura de Sousa Santos dá-se na oposição entre o pensamento abissal associado à modernidade – a epistemologia dominante do Norte – e o pensamento pós-abissal associado à ecologia de saberes – o projeto das epistemologias do Sul (NUNES, 2010, p. 278).

Encontramos 12 artigos (11 deles referentes à primeira busca e 6 à segunda, sendo que destes somente um deles não se repetia). Dos artigos, 4 foram publicados em revistas (Revista Dynamis, Revista Ciência & Ensino, RBPG e Ciência & Educação), e 8 em anais de evento (ENPEC, ESOCITE e SBEnBio). Foram encontradas também duas teses e uma dissertação (uma tese e uma dissertação na primeira busca, e uma tese na segunda). São trabalhos recentes, publicados entre 2011 e 2018. Todos estes trabalhos estão vinculados ao grupo de pesquisa DICITE. Esta concentração dos trabalhos neste período e no DICITE deve-se ao fato de o PQLP (Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa), em 2009, passar a ser coordenado pela UFSC, nomeando como coordenadores três professores, dos quais dois são professores que atuam no PPGECT e são também os membros criadores do DICITE.

**QUADRO II – Trabalhos do DICITE sobre formação de professores em Timor-Leste**

	Título	Autor(es)	Revista/Evento	Ano
01	<i>Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências</i>	Suzani Cassiani	Revista Ciência e Educação	2018
02	<i>A contextualização dos temas transformação de energia e sustentabilidade no ensino de ciências</i>	Nelson C. B. Sarmento Alessandro T. Barbosa Fátima S. R. Cunha Suzani Cassiani	XI ENPEC	2017
03	<i>Alguns estudos sobre a cooperação educacional em Timor-Leste: foco na educação em ciências e tecnologias</i>	Suzani Cassiani	Revista da SBEnBio	2016
04	<i>Formação de professores/as de Ciências: um viés dialógico para o fazer e o planejar docente em Timor-Leste</i>	Patrícia B. Pereira	ESOCIT E	2016
05	<i>Determinismo tecnológico e autoria no contexto pós-conflitos timorense</i>	Raquel F. Corrêa Irlan von Linsingen	ESOCIT E	2016
06	<i>Cooperação internacional educacional, colonialidade e emancipação: o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste e a formação de professores</i>	Patrícia B. Pereira Suzani Cassiani Irlan von Linsingen	Revista RBPG	2015
07	<i>A co-docência na formação de professores em Timor-Leste: reflexões sobre colonialidade e transnacionalização</i>	Daniel P. Janning Suzani Cassiani	X ENPEC	2015

08	<i>Ciência e tecnologia em uma perspectiva discursiva: enfoques de um grupo de pesquisa</i>	Patrícia Giraldi Alberto Neto Patrícia B. Pereira Francisco F. S. Neto José C. Silveira Suzani Cassiani	X ENPEC	2015
11	<i>Efeitos de colonialidade no currículo de Ciências do ensino secundário em Timor-Leste</i>	Alessandro T. Barbosa Suzani Cassiani	Revista Dynamis	2015
10	<i>O grupo DICITE: Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação</i>	Suzani Cassiani Irlan von Linsingen Patrícia Giraldi Mariana B. Ramos	Revista Ciência e Ensino	2014
11	<i>Condições de produção de uma aula de energia: a formação científica de professores em Timor-Leste</i>	Patrícia B. Pereira Francisco F. S. Neto	IX ENPEC	2013
12	<i>Ser X Saber: efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico</i>	Patrícia B. Pereira Suzani Cassiani	VIII ENPEC	2011
TESES				
	Título	Autor	Programa	Ano
01	<i>Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): um olhar para o ensino de ciências</i>	Patrícia B. Pereira	PPGECT/ UFSC	2014
02	<i>A pesquisa na formação inicial de professores de ciências no Timor-Leste: contribuições do grupo de Estudos sobre Ensino de Ciências e Tecnologia (GEECITE)</i>	Fátima Suely R. Cunha	PPGECT/ UFSC	2017
DISSERTAÇÃO				

01	<i>A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores</i>	Daniel P. Janning	PPGECT/ UFSC	2016
----	---	-------------------	-----------------	------

Fonte: Google Acadêmico. Levantamento em março de 2018.

No artigo *Ciência e tecnologia em uma perspectiva discursiva: enfoques de um grupo de pesquisa*, os autores discorrem sobre os vários projetos do grupo DICITE, mostrando que estes visam, principalmente, perspectivas críticas de ensino, e problematizações relacionadas à ciência e tecnologia. Devido às diferentes formações discursivas dos sujeitos do grupo, há uma grande heterogeneidade nas pesquisas desenvolvidas. O grupo se ocupa principalmente de pensar a educação científica como espaço de possibilidade de mudanças e produção de novos discursos. Para os autores, torna-se imprescindível considerar os aspectos históricos e sociais do processo de produção dos conhecimentos científicos, com o objetivo de problematizá-los, questionando a pretensa essencialidade e centralidade da C&T nos processos de tomadas de decisão nas mais diferentes instâncias sociais (GIRALDI et. al., 2015).

Os estudos do DICITE se inspiram em diferentes campos do conhecimento, com aportes teóricos no campo da linguística, com a Análise do Discurso da linha francesa (AD), em filosofias educacionais críticas e nas abordagens da tradição latino-americana do pensamento CTS (PLACTS), além de novos aportes teóricos, como os do Projeto latino/latino-americano modernidade/colonialidade realizados pelo grupo Modernidade/Colonialidade<sup>20</sup>, que contribuem para a análise discursiva das relações de subordinação/subalternidade, presentes nas relações de poder globais e regionais, que se insinuam, sobretudo pelo silenciamento das culturas e especificidades locais e regionais, no ensino de ciências e tecnologia. (LINSINGEN; CASSIANI, 2010, pp. 165 e 166).

De acordo com Linsingen e Cassiani, para pensar em emancipação, nas trocas possíveis, é preciso pensar a diversidade sociocultural e étnica, perceber a importância do olhar multifacetado, dos

---

<sup>20</sup> Grupo de estudos e pesquisa latino-americano, constituído no final dos anos 1990. Participam do grupo Modernidade/Colonialidade: Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, dentre outros intelectuais latino-americanos.

saberes outros, reconhecer a enorme tarefa de superação do monólogo de saberes (LINSINGEN; CASSIANI, 2010, p. 172). É neste sentido que Cassiani e Barbosa (2015) afirmam que ao se depararem com a fragmentação e a descontextualização do currículo existente em Timor-Leste, veem a importância de estudos de descolonização do saber e das epistemologias do Sul (CASSIANI; BARBOSA, 2015, p. 12).

No artigo intitulado *Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências*, Cassiani (2018), na busca por entender os efeitos de sentidos sobre colonialidade do saber no manual didático de ciências do 7º ano, contribuindo assim para ampliar o entendimento do funcionamento da transnacionalização do currículo, destaca que o manual, na maioria dos capítulos, traz poucas referências ao cotidiano e realidade de Timor-Leste (CASSIANI, 2018, p. 234).

Ao problematizar a questão da formação de professores no âmbito do PQLP, a partir do estudo de relatórios, materiais didáticos e observações *in loco*, Pereira e Cassiani (2011) consideram necessário um repensar sobre essa formação de professores que separa forma de conteúdo, evidenciando como um dos principais problemas presentes nos cursos de licenciatura as experiências na graduação pautadas na visão moderna do conhecimento e em disciplinas isoladas. As autoras citam Pimenta e Anastasiou (2005), quem defende que tais experiências acabam por influenciar muito a maneira de atuação dos professores e reforçam a visão de que o senso comum é algo sem valor que deve ser combatido através de um conhecimento científico neutro e verdadeiro, sendo necessário a maior objetividade possível dos sujeitos que devem aprendê-lo (PEREIRA; CASSIANI, 2011, p. 7).

Pereira e Cassiani (2015), no texto *Globalização, colonialidade e formação de professores de ciências da natureza em contextos internacionais: condições de produção do PQLP em Timor-Leste*, discutem a formação de professores em Timor-Leste, buscando relacionar ao conceito colonialidade de poder os sentidos de ciência que circulam nas práticas e ações de formação de professores. As autoras mencionam que o modo, unilateral e vertical, como o conhecimento científico é abordado na escola e pela formação de professores “também pode ser considerado a partir da ótica da transnacionalização da educação e do currículo que, ao desconsiderar a voz dos povos a que se destina, pode vir a se constituir neocolonial” e produtora de subalternidade (PEREIRA; CASSIANI, 2015, p. 3).

Dessa forma, Pereira e Cassiani (2015), analisando os efeitos de colonialidade e de subalternidade, entendem que Paulo Freire, com suas concepções de sujeito, conhecimento e realidade, é a referência e o aporte necessário para que os professores brasileiros em Timor-Leste possam contemplar as diferenças, sobretudo as culturais, na formação de professores, nas práticas pedagógicas e na produção de material didático, pois, para Freire, a educação é comunicação, é diálogo em todo e qualquer lugar em que aconteça (p. 7).

De acordo com Cassiani et. al. (2016), Boaventura de Sousa Santos, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos, sendo a ciência moderna apenas um deles, com base na ideia de que conhecimento é interconhecimento, propõe uma ecologia de saberes, confrontando a monocultura da ciência moderna, o que implica na renúncia a qualquer epistemologia generalista (CASSIANI et. al, 2016, p. 6389).

Pereira (2016), no texto *Formação de professores de Ciências: um viés dialógico para o fazer e planejar docente em Timor-Leste*, comunica, ao analisar práticas pedagógicas de formação de professores/as de Ciências, seu olhar para as relações intersubjetivas que constituem os processos de formação de professores através do diálogo, partindo de uma aproximação dos estudos de linguagem, via Análise de Discurso Francesa (AD)<sup>21</sup>, do Pensamento Latino-americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS)<sup>22</sup>. A autora destaca que, embora o PLACTS se constitua enquanto movimento no contexto latino-americano, podendo ser visto como distante da realidade de Timor-Leste, a sua escolha por este aporte se deve à “crítica que é feita, dentro desse campo de estudos, à adoção de um modelo de desenvolvimento, baseado em países de ‘Primeiro Mundo’, na lógica colonial, e, assim, contrário às necessidades regionais” (PEREIRA, 2016, p. 3). As leituras freireanas, a perspectiva intercultural, os estudos decoloniais – Santos (2004), Mignolo (2003) –, e ainda Geertz (2002) também tiveram lugar em suas análises.

Pereira e Soares Neto (2013) trazem, no artigo *Condições de produção de uma aula de energia: a formação científica de professores em Timor-Leste*, algumas das questões que nortearam a proposta de trabalho que eles apresentam neste texto, entre elas: “É possível adequar as práticas formativas às particularidades relacionadas à cultura, aos

---

<sup>21</sup> Com base em Michel Pecheux e Eni Orlandi.

<sup>22</sup> Fundamentada em Dagnino, Thomas e Davyt (1996), Kreimer e Thomas (2004) e Linsingen (2007).

saberes, aos espaços e aos tempos de formação dos timorenses, nos moldes emergenciais?” (PEREIRA; SOARES NETO, 2013, p. 3). A partir da análise da construção da aula sobre energia, os autores observaram que, no momento em que há uma preocupação com a problematização vinculada a investigação temática (perspectiva freireana), torna-se possível a interlocução entre diferentes áreas e o destringir de sentidos em relação aos conceitos, desconstruindo, até, “os sentidos filiados às nossas histórias de formação, em geral fragmentados e compartimentalizados em diferentes áreas do conhecimento” (PEREIRA; SOARES NETO, 2013, p. 7).

Em *Co-docência na formação de professores em Timor-Leste: reflexões sobre colonialidade e transnacionalização*, Janning e Cassiani (2015) analisam o caso de um professor timorense na relação de co-docência com um professor estrangeiro (português), e consideram que “esse tipo de *treinamento*, no qual o professor participa em segundo plano, frente ao estrangeiro, que desenvolve o que é o conteúdo e quais os métodos da disciplina, levanta a questão da transnacionalização do currículo”. Os autores observam que os desejos e saberes de um dos lados são silenciados nessa atividade que acaba por transportar o currículo de um país ao outro. Tal homogeneização curricular, que se dá pela “transnacionalização, levanta questões da colonialidade, pois reforça visões de mundo, valores, saberes e línguas do outro, sob a batuta da racionalidade e universalidade, o que causa um desequilíbrio entre cultura e currículo” (JANNING; CASSIANI, 2015, p. 6).

Em *Determinismo tecnológico e autoria no contexto pós-conflitos timorense*, Corrêa e Linsingen (2016) problematizam o determinismo tecnológico e suas relações com processos educacionais quando comunicam sua investigação dos “sentidos sobre educação, ciências e tecnologias na coletividade acadêmica timorense cooperante com o Brasil” (p. 3). Neste texto, os autores citam Trevos Pinch e Wiebe Bijker (2008), para quem as forças sociais e culturais também determinam a mudança técnica, numa orientação contrária à perspectiva determinista que, segundo Feenberg (1991), supõe terem as tecnologias uma lógica funcional autônoma, capaz de se explicar sem fazer referência à sociedade (CORRÊA; LINSINGEN, 2016, pp 4-5).

Corrêa e Linsingen afirmam que suas articulações com docentes e discentes timorenses vai no sentido de pensar coletivamente uma educação CTS:

- (i) preocupada com uma abordagem educacional que questione conteúdos e



contextos; (ii) que problematize a noção de transferência de conhecimentos e (iii) que possa mobilizar para a autoria. Assim, consideramos diálogos possíveis entre conhecimentos estabelecidos e conhecimentos tradicionais/tácitos tendo em vista que podemos produzir outros/novos conhecimentos. (CORRÊA; LINSINGEN, 2016, p. 6).

Neste sentido, estes autores destacam que as discussões de Santos (2010) – ecologia de saberes – e de Quijano (2010) – colonialidade do poder – constituem-se em referências a ser consideradas nas cooperações com Timor-Leste, reconhecendo a necessidade da busca por superar o caráter assistencialista e de colonialidade que subjazem processos de cooperação internacional, conforme apontam Pereira, Cassiani e Linsigen (2015), partindo de uma perspectiva crítica de tecnologia sociais.

A seção seguinte traz um levantamento de textos de pesquisadores de diferentes abordagens e perspectivas teóricas, predominantemente da educação em ciências, que nos falam da saturação de um modelo de educação escolar que se constituiu a partir de uma ciência e de uma tecnologia que, pretendendo-se universais, produziram e vêm produzindo padronizações e *epistemicídios*.

## **2.2 Há saturação, descrédito em relação à educação escolar não-dialógica, que não leva em conta o existencial, o sociocultural<sup>23</sup>**

Para Paulo Freire (2008), a educação é, em primeiro lugar, um ato político e, em segundo, uma certa teoria do conhecimento posta em prática. Temos aí a concepção de educação de nosso grande educador Paulo Freire que, do nosso ponto de vista, aponta para o sentido e a importância de realizarmos estudos em educação com atenção à sua dimensão epistemológica.

Assim, um outro conjunto de textos, predominantemente de pesquisadores da educação em ciências, foi levantado nesta pesquisa com vistas a situar um pouco discussões e críticas presentes na epistemologia das ciências (ensino) quanto ao apagamento do sujeito e também da

---

<sup>23</sup> O texto desta seção teve origem num ensaio apresentado na disciplina Ensino de Ciências: contribuições da Epistemologia (2017.1).

dimensão sociocultural das ciências, implicando no reconhecimento da pretensão de neutralidade e da aparente ahistoricidade que se associa à pretensa universalidade do conhecimento científico, no sentido de permitir dimensionar a preocupação que temos com o que vem ocorrendo no âmbito da educação escolar, produzido dentro desta lógica que os textos que seguem questionam e criticam.

Neste levantamento, não incluímos a busca com o descritor “Timor-Leste”, e, como a fizemos em revistas brasileiras, encontramos artigos de pesquisadores brasileiros e de uma pesquisadora argentina, o que traz compreensões, a partir das reflexões epistemológicas, relacionadas à educação e à educação em Ciência em países da América Latina, portanto.

A busca foi feita nos periódicos *Alexandria*, *Ciência & Educação*, *RBPEC* e *Educação & Linguagem*, combinando a palavra ‘epistemologia’ ora com ‘ensino’, ora com ‘currículo’, ora com ‘formação de professores’ (ou ‘formação docente’). Selecionei 7 dos artigos encontrados, publicados entre 2008 e 2017: dois na Revista *Alexandria*, 2 na Revista *Ciência & Educação*, 1 na *RBPEC* e dois na Revista *Educação e Linguagem*.

**QUADRO III – Títulos e autores dos artigos levantados nas revistas**

	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
01	<i>Vozes epistemológicas e pedagógicas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Biologia</i>	Gabriela Borges Flávia Rezende	Alexandria	2010
02	<i>O conceito de tempo no ensino de física: perfis epistemológicos e culturais</i>	Paulo de Souza, Leonardo Testoni Guilherme Brockinton	Alexandria	2016
03	<i>Pressupostos epistemológicos que balizam a situação de estudo: algumas implicações ao processo de ensino e à formação docente</i>	Fábio Sangiogo Karine Halmenschlager Sandra Hunsche Otávio Maldaner	Ciência & Educação	2013

04	<i>El paradigma de la complejidad en discursos sobre formación docente en ciencias</i>	Maria Virginia Luna	Ciência & Educação	2014
05	<i>Construção do sítio Ciência na Comunidade: antecedentes, fundamentos, narrativas híbridas e conteúdo epistemológico</i>	Paulo César Pinheiro	RBPEC	2017
06	<i>Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador</i>	Sílvia C. Barbosa Joaquim G. Barbosa	Educação & Linguagem	2008
07	<i>Pensamento contra hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul</i>	Edson Fasano	Educação & Linguagem	2016

Fonte: Levantamento nos sites das revistas, em maio-junho de 2017.

No texto *Vozes epistemológicas e pedagógicas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Biologia*, Borges e Rezende (2010) escrevem que os conhecimentos trazidos pela educação em ciências parecem estar cada vez mais distantes da realidade dos estudantes, o que situa a educação em ciências num contexto desanimador, com base em Villani (2007). Estas autoras, concordando com Duschl (1995), compreendem que o modo como o professor concebe o ensino de ciências se relaciona diretamente com o modo como concebe a produção e a validação do conhecimento e como vê as relações entre ciência, tecnologia e sociedade (BORGES; REZENDE, 2010, p. 1).

Souza, Testoni e Brockington (2016), no seu texto *O conceito de tempo no ensino de Física: perfis epistemológicos e culturais*, sugerem que é importante que o professor saiba interpretar epistemologicamente o conhecimento que os alunos já possuem e reconhecem ser quase um consenso a necessidade de práticas mais contextualizadas e dialogantes

no ensino de ciências. Os autores trabalham com a noção de perfil epistemológico de Bachelard e também com a noção de perfis culturais, buscando aproximar epistemologia e cultura. Segundo estes autores, “a cultura científica, que em um dado momento histórico, foi pensada como algo distante da vida humana, paulatinamente aumenta sua influência na vida social e nos nossos dias, modificando as práticas e instaurando novos hábitos” (SOUZA; TESTONI; BROCKINGTON, 2016, p. 10).

De acordo com Nunes, a partir das duas últimas décadas do século XX, expande uma epistemologia produzida pela “reflexão própria e autônoma de cientistas trabalhando em diferentes disciplinas sobre a sua própria prática e sobre as respectivas implicações epistemológicas” (2010, p. 264). E esta inflexão da reflexão epistemológica acompanhada da visibilidade de epistemologias construcionistas ou construtivistas vai deslocar a soberania epistêmica para o social (p. 265). Nunes menciona que o debate epistemológico que tem lugar neste momento conta com

a contribuição de outras orientações críticas do projeto da epistemologia e, em particular, das que estão associadas à crítica ao próprio projeto da ciência moderna enquanto projeto eurocêntrico e enquanto parte da dinâmica de colonialidade que marca a relação entre os saberes científicos e outros saberes e modos de conhecimento. (2010, p. 273).

Souza, Testoni e Brockington, trazem em sua reflexão um aspecto relacionado à concepção de ensino do professor que transcrevemos abaixo:

Entendendo que o homem não pode ser compreendido fora das suas relações, pois é um ser de práxis, ou seja, de ação e reflexão, é fundamental para interpretação do perfil epistemológico o entendimento das relações que aquele grupo estabelece com a sua realidade. Se o professor não tem essa clareza, possivelmente não estabelecerá uma relação dialógica com os alunos e sim uma didática extensionista, concebendo os alunos como espectadores em que se deposita o conteúdo que se estende, cometendo um equívoco gnosiológico (FREIRE, 2002).

Tal equívoco ocorre quando os professores apenas se preocupam com os conteúdos, ou ainda, quando apenas buscam concepções dos alunos frente a um problema proposto, não levando em conta o seu

universo cultural. Esta invasão cultural, que é fruto de uma relação antidialógica, tem sido praticada como consequência de um despreparo dos professores, atrelado a condições precárias de trabalhos, baixos salários, currículos equivocados e falta de planejamento. A ação de invadir, muitas vezes, desencadeia uma reação que se apresenta na forma de indisciplina, indiferença e desinteresse por parte do invadido (o aluno). (SOUZA et.al., 2016, p. 24).

Estes autores problematizam a influência da escola, em especial do ensino de ciências, sobre as concepções de mundo dos alunos e denunciam o distanciamento das teorias mais contemporâneas bem como de suas metodologias de ensino, em relação à realidade destes alunos, reconhecem a importância, portanto, de uma ação dialógica entre a ciência e a cultura dos alunos, mas apontam no sentido de uma certa soberania epistêmica da cultura científica.

No texto *Pressupostos epistemológicos que balizam a Situação de Estudo: algumas implicações ao processo de ensino e à formação docente*, Sangiogo, Halmeschlager, Hunsche e Maldaner (2013) afirmam, a partir da investigação, que na SE (Situação de Estudo) as questões epistemológicas são muito importantes e que estas são orientadas principalmente pelas ideias de Bachelard e Vigotski. Os autores fazem ainda referência a Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos.

Para além de outras características da SE que os autores deste artigo apresentam, interessa-nos aqui sublinhar a busca da problematização de visões de ciência e do seu ensino, considerando a dinamicidade da elaboração do conhecimento escolar e a necessária mediação entre saberes científicos e saberes cotidianos (2013, p. 43), pressupondo, desse modo, “um sistema de conceitos que convivem, entram em conflito e alimentam-se mutuamente” (p. 45).

Esta investigação, que parte do reconhecimento de possibilidades de reconstrução do currículo escolar, aponta limites da formação inicial de professores quanto à dimensão epistemológica, o que não tem possibilitado uma compreensão mais ampla de ciência e de conhecimento científico por parte dos professores, afirmam SANGIOGO et. al. Estes autores defendem discussões epistemológicas no processo de formação inicial e continuada dos professores e destacam a integração universidade-escola como um espaço importante para um repensar da formação docente que leve em conta não somente aspectos

organizacionais e metodológicos, mas a dimensão epistemológica do fazer educativo (p. 50).

Em *El paradigma de la complejidad en discursos sobre formación docente en ciencias*, Luna (2014), ao analisar os últimos documentos do Estado Argentino para as políticas de formação docente, identifica uma interpretação dicotômica das práticas de ensino que as qualifica como tradicionais ou inovadoras, o que, segundo a autora, revela uma situação paradoxal, apontando para a reedição de aspectos de uma *epistemologia clásica* quando as últimas reformas político-curriculares de formação docente da Argentina incluem perspectivas da Ciência e da Tecnologia orientadas para o *paradigma da complexidade*.

Para Luna, os discursos dos documentos analisados concebem a formação docente como um espaço depositário de novas perspectivas epistemológicas das ciências, ao qual se atribui a possibilidade de atualização das práticas de ensino e aprendizagem, levando a uma série de interpretações sobre formação de professores e, sobre o ensino em geral, com efeitos epistêmicos e políticos sérios, obscurecendo as tramas por meio das quais as instituições e os sujeitos têm forjado sua existência e suas práticas, e operando na mediação do que “a formação docente contextualiza e contextualizará como saberes legítimos a ser transmitidos” (LUNA, 2014, p. 980).

A partir do conceito de *dispositivo pedagógico* de Basil Bernstein, esta autora propõe a noção de formação docente como espaço de produção de conhecimentos, contrapondo-a à concepção e prática de formação que não passa de mera instância de reprodução de discursos científico-acadêmicos (LUNA, 2014, p. 982)

Segundo Pinheiro (2017), o artigo *A construção do sítio Ciência na Comunidade: antecedentes, fundamentos, narrativas híbridas e conteúdo epistemológico*, tem como objetivo “oferecer subsídios para compreensão desta construção e apontar suas contribuições, especialmente o tipo de inter-relação dialogizada estabelecido entre as culturas da comunidade e da ciência e a natureza da análise epistemológica” (p. 244). O autor sublinha, nesse sentido, que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Ministério da Educação/Brasil, 2013) propõem o acolhimento, a compreensão e a valorização, na escola, dos diferentes saberes e manifestações culturais do país, adotando, assim, uma perspectiva curricular multicultural (PINHEIRO, 2017, p. 245).

Pinheiro (2017) faz referência à observação de Slaton e Barton (2012) em relação ao poder de legitimação de saberes e discursos que tem

a educação em ciências. De acordo com estas autoras, faz-se necessária a desconstrução do poder e autoridade dominante das ciências em sala de aula bem como a promoção de discursos híbridos, o que permitiria uma conversação entre saberes e discursos diferentes, criando, assim, “um ‘terceiro espaço’ de mudança cultural, social e epistemológica” (PINHEIRO, 2017, p. 252).

Interessa-nos, aqui, ainda, destacar a informação trazida por Pinheiro (2017), com base em Cobern e Loving, de que

Desde a década de 1990 vem ocorrendo um movimento contrário às visões imperialistas do Ocidente em relação às outras formas de conhecimento, influenciado em grande parte pelos estudos sociais da ciência. O multiculturalismo, o pós-colonialismo e o pós-modernismo estão entre as perspectivas epistemológicas de resistência. (PINHEIRO, 2017, p. 249).

Para a investigação de saberes e práticas das comunidades locais, que antecedeu a construção do site, Pinheiro declara que a opção foi seguir recomendações da etnografia de saberes, técnicas e práticas, da etnobiologia, da etnografia da antropologia cultural (Geertz, entre outros) e suas derivações na forma de foto-etnografias e filmes etnográficos (PINHEIRO, 2017, pp. 253-256).

Em *Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul*, Edson Fasano (2016) faz uma discussão em torno do currículo escolar que denuncia seu caráter invasor, com conteúdos que evidenciam a supervalorização de uma única forma de produzir e refletir a ciência e a naturalização de elementos culturais e históricos (FASANO, 2016, p. 233). Fasano afirma que as pedagogias do Sul têm como um de seus principais representantes Paulo freire e devem se constituir de diálogos problematizadores com diferentes conhecimentos e racionalidades, propondo práticas curriculares emancipatórias e, neste sentido, revolucionando as dimensões epistemológicas e políticas. Para Candau e Oliveira (2010), cita Fasano, “a questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento [...]” (FASANO, 2016, p. 235).

Conforme coloca Fasano, o termo contra-hegemônico, utilizado neste artigo, tem sua origem na teoria gramsciana mas a extrapola na medida em que propõe uma relação político-cultural de horizontalidade que assenta na utopia da inexistência de oprimidos e opressores. O pensamento contra-hegemônico assumido nesta perspectiva significa, de

acordo com Fasano, a busca de novos paradigmas de compreensão do mundo, novos locais para onde direcionar os olhares. Assim, as pedagogias do Sul “têm a ver com os conhecimentos dos povos tradicionais que de modo geral não estão sistematizados e com os conhecimentos gerados na resistência contra a colonização e o imperialismo”, afirma Fasano (2016, pp. 230-231).

No texto *Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador*, Barbosa e Barbosa (2008) situam o surgimento da abordagem multirreferencial, proposta por Jacques Ardoino (1998) – para quem, a escola é um ‘lugar de vida’ –, no “reconhecimento da heterogeneidade enquanto instituinte de um olhar complexo a ser dirigido ao fazer pesquisa e ao atuar no campo da educação” (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 240).

Citando Pellanda (1996), quando este afirma a necessidade de “romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes, das grandes narrativas oficiais e do sujeito racional que, com seu olhar iluminista, pretende iluminar tudo”, Barbosa e Barbosa (2008) ratificam a importância da abertura para ‘olhares múltiplos’ e afirmam que a abordagem multirreferencial “cria espaço para o entrecruzamento de múltiplas perspectivas, uma multiplicidade de linguagens sem, no entanto, misturá-las e reduzi-las” (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 242).

Ao se referirem a este novo jeito de pensar e fazer ciência, em oposição aos modelos positivistas e cartesiano, estes autores trazem ainda uma citação de Prigogine, feita por Pellanda (1996), que também aqui importa trazer para enfatizar a ideia nela contida, quando ele fala de um “relacionamento poético com a natureza e de uma parceria com o cosmo no sentido de uma co-autoria na construção da realidade. É uma construção conectada com a construção do conhecimento, do sujeito e da realidade” (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 245).

De acordo com Barbosa e Barbosa (2008), a *etnometodologia*, teoria social proposta por Garfinkel na década de 1960, rompe com a sociologia tradicional e parte da valorização do ator social, dos métodos presentes em suas ações, seus conhecimentos do cotidiano, suas linguagens, suas atitudes. E a construção epistemológica que reúne contribuições da abordagem multirreferencial e da etnometodologia, a *etnopesquisa crítica*, abre um leque de alternativas epistêmicas que pode contribuir para o rompimento de propostas prontas e fechadas do ponto



de vista teórico-metodológico, afirmam os autores (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 250).

Em termos epistemológicos e políticos, todos os textos evidenciam e denunciam a distância entre a prática educativa escolar (em particular, o ensino de ciências), ou os documentos que orientam tais práticas, os processos de formação de professores, da realidade dos sujeitos envolvidos e se posicionam a favor de mudanças.

Os textos apontam alternativas, no campo epistemológico, para a formação, para o currículo e o ensino de ciências, como é o caso do que propõe Luna (2014) quando, a partir do conceito de *dispositivo pedagógico* de Bernstein, compreende a formação de professores como espaço de produção de conhecimento e não somente de recebimento dos conhecimentos já produzidos em outras instâncias, como os científico-acadêmicos que são aqueles que costumam ser reproduzidos em espaços de formação de professores. O currículo e o ensino também podem ser pensados a partir desta perspectiva. A escola como espaço de produção de conhecimento. Conhecimentos que se criam a partir das relações com os diversos modos de viver e formas de conceber o mundo.

Neste sentido, a abordagem multirreferencial e etnometodológica (Barbosa e Barbosa, 2008) e as pedagogias do Sul (FASANO, 2016) também são complementares, na medida em que a primeira pressupõe o estabelecimento de um movimento instituinte que se abre para olhares múltiplos a partir do reconhecimento da heterogeneidade, e as pedagogias do Sul que devem se constituir de diálogos problematizadores com diferentes racionalidades.

Daremos continuidade a este capítulo com uma discussão que prioriza a formação e também o currículo, seu principal organizador, como esclarece Macedo, por se situarem no âmbito das “preocupações que devem ancorar as disponibilidades e dispositivos tecnológicos e inovações pedagógicas” (MACEDO, 2017, p. 118).

### **2.3 Currículo e formação: diálogos com o campo empírico**

Para tratar de currículo e formação numa perspectiva relacional, como propõe Macedo, e permitir uma maior compreensão do contexto de realização da pesquisa, trarei alguns elementos, advindos da experiência no PQLP no segundo semestre de 2012, período para o qual fui aprovada no Edital CGCI nº 43/2011, para seleção de professores do PQLP/CAPES, com um plano de trabalho que propunha a criação de observatórios etnoformadores no âmbito da formação de professores em

Timor-Leste, conforme anexo 2, mas que neste período ainda não pode ter sua concretização, no diálogo com o referencial pedagógico de currículo e formação.

Afinamo-nos com a perspectiva assumida por Macedo

De todo modo, mesmo que compreendamos a formação como um fenômeno que se realiza no sujeito, como *ontogênese*, ou seja como caminhada do *Ser* para seu aperfeiçoamento infundável, aqui como *implicação* política e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência curricular-formativa, contexto este em que as pessoas experimentam práticas formativas veiculadas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que o orientam (MACEDO, 2017, p. 152).

Em 2012, quando nós, os cooperantes brasileiros do PQLP, chegamos em Timor-Leste, ficamos sabendo de que atuaríamos na formação de professores para a implementação do ‘novo currículo’ tanto da educação básica como do ensino secundário. Esta era a nossa principal demanda. Num primeiro momento, foi-nos comunicado que a atuação da cooperação brasileira se daria num agrupamento de três escolas secundárias em Balide, bairro da capital Dili: Escola 12 de Novembro, Escola 28 de Novembro e Escola 05 de Maio.<sup>24</sup> O material para a implementação do ‘novo currículo’ constava de guias do professor e manuais do aluno, elaborados predominantemente por universidades portuguesas (de Minho e de Aveiro), publicados e distribuídos pelo Ministério da Educação do Timor-Leste.

---

<sup>24</sup> Considero importante mencionar aqui o que nomeia as escolas referidas são datas de grande valor histórico que marcam momentos cruciais da luta pela independência do País. **28 de Novembro** foi o dia da Proclamação da Independência em 1975, após a libertação do domínio português; **12 de Novembro** de 1991 foi o dia do Massacre de Santa Cruz, acontecimento que levou o mundo a tomar conhecimento da situação de guerra e sofrimento em que vivia o povo timorense, durante a ocupação indonésia. A Indonésia invadiu Timor-Leste em sete de dezembro de 1975, logo após a proclamação de sua independência. **5 de maio de 1999** foi o dia em que foi assinado um acordo das Nações Unidas, com os governos de Portugal e da Indonésia, definindo o plebiscito que possibilitou a Timor-Leste a restauração de sua independência.

Currículo e formação produzidos/a ser produzidos por agentes externos (portugueses e brasileiros) é o quadro que se mostra aqui. Currículo como o *organizador da formação* e estruturado por guias do professor e manuais do aluno feito pelos portugueses e a formação para a implementação deste currículo a ser feita pelos cooperantes brasileiros. Professores timorenses recebem currículo e formação? Onde fica seu protagonismo neste contexto de construção de currículo e formação? Aos professores brasileiros cabe preparar e realizar a formação dos formadores e de professores desse currículo que se apresenta, como diz Macedo, como “um ‘já lá’, percebido como guia, no estilo manual de conhecimentos concebidos e organizados” (MACEDO, 2013, p. 21).

Num primeiro momento, formamos equipes e planejamos inicialmente conhecer as escolas. Cada equipe ficou responsável por visitar uma das três escolas. A equipe de que fiz parte se nomeou Equipe Milton Santos. Segue registro da reunião dos cooperantes que encaminhou esta ação. Outros assuntos foram discutidos, conforme pontua o registro.

#### QUADRO IV – Anotações da reunião dos bolsistas brasileiros em Timor-Leste/Jul/2012

1) Equipe *Milton Santos* para visita à Escola 28 de Novembro: Maria<sup>25</sup>, Rosiete, Elói, Ana e Ércia.

1º momento; observação da escola...

2º momento: conversar com professores, alunos... sondar os horários... formação provavelmente à tarde.

3º momento: agendar as entrevistas... na quinta

Incluir os estagiários nas formações...

Encontro com os professores para a formação por três vezes na semana.

Rigor com frequência... lista de presença.

Roteiro das entrevistas

Entrevistas: marcar na quinta...

Entradas nas escolas: dias 10 e 12/07

Para a próxima reunião: horário da formação.

Entrevistas (de 16 a 21 de julho)

Socialização das observações (breve)

<sup>25</sup> Os nomes dos formadores cooperantes brasileiros que aparecem nos diários e outros documentos citados nesta seção são fictícios.

- 2) Professores do CPLC (Projeto de formação dos bolsistas timorenses que vão para o Brasil em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira) falaram um pouco do seu primeiro dia de aula:

A língua portuguesa como segunda língua...  
Leitura e escrita... interpretação...

Fonte: Caderno de anotações pessoal

A primeira visita foi feita e as observações compartilhadas no grupo do PQLP, no INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação). No encontro seguinte, foi combinado com o diretor da escola e o *chefe de currículo* de irmos conversar com os professores sobre a nossa incumbência de realizar formação de professores naquela escola e organizar entrevistas com eles e elas. Vimos, então, no encontro com os professores, tal formação questionada, escutamos as dificuldades que apresentaram e observamos alguma resistência, conforme o diário que segue.

#### QUADRO V - Diário da visita à Escola 28 de Novembro

Dili, Timor-Leste, 12 de julho de 2012

Nós, professores brasileiros, Rosiete, Maria, Ana e Elói, estivemos reunidos com trinta professores aproximadamente, o diretor Norberto e o chefe de currículo Marcelino numa das salas de aula da Escola 28 de Novembro.

O objetivo deste encontro era marcar as entrevistas com os professores durante a semana de 16 a 20 de julho.

Depois que o Prof. Marcelino, o *chefe de currículo*, agradecendo a nossa presença e apresentando-nos para os colegas, passou a palavra para o Diretor Norberto, que também falou da nossa presença ali e agradeceu, associando-a à formação em língua portuguesa. Também comunicou que tinham se reunido no horário anterior para a despedida dos estagiários australianos.

Havia um entendimento por parte do diretor e também do chefe de currículo, que liderou a reunião, de que as entrevistas seriam realizadas no dia de hoje.

Em seguida, pedimos licença para os presentes para iniciarmos com eles o trabalho de formação de professores naquela escola e disse que estávamos ali para marcar entrevistas com os professores na semana seguinte e que estas entrevistas nos orientariam nos planejamentos da formação. Maria falou em seguida procurando tornar mais claro o que eu tinha dito. Um debate iniciou-

se a partir da questão da disponibilidade de horário dos professores para as entrevistas na semana seguinte, quando a escola estará realizando os exames trimestrais.

Houve muita discussão e participação dos professores na definição de como aconteceriam as entrevistas. Estes professores pareciam, inclusive, estar bastante organizados e afinados no sentido de apresentarem um posicionamento coletivo para a questão.

Questionaram a validade da formação que estamos propondo, perguntaram o objetivo da atividade, solicitaram esclarecimentos sobre a relação do nosso projeto de formação com o Ministério da Educação de Timor. Queriam saber se a nossa presença ali era do conhecimento do Ministério de Educação. Fizeram a exigência do transporte. Enfatizaram que não iriam à tarde para curso de formação nem para outras atividades sem que tivessem um recurso do Ministério de Educação para custear o seu transporte. Solicitaram também a presença de um representante timorense do INFORDEP.

Um dos professores perguntou se o que estamos propondo é uma troca ou se lhes queremos dar informações. O diretor Norberto falou que *“os professores brasileiros estão aqui para trocar ideias, experiências. Vamos aproveitar esta oportunidade!”* Foi o diretor quem fez os devidos esclarecimentos sobre a relação do projeto com o Ministério da Educação e o INFORDEPE e colocou para o grupo de professores que não poderíamos responder sobre o transporte naquele momento, mas que levaríamos a questão à coordenação da cooperação brasileira para que também seja levada à direção do INFORDEPE.

Aquilo que seria uma simples marcação de horários para entrevistas tornou-se um espaço de debate entre professores, diretor e equipe de professores brasileiros, a *Equipe Milton Santos*.

Por fim, ficou acordado que realizaríamos as entrevistas no turno matutino, em horário concomitante ao dos exames trimestrais dos alunos. O diretor atribuiu ao professor Marcelino, o chefe de currículo, a tarefa de organizar as entrevistas (espaços, professores por horário...)

Vale ressaltar que a língua que dominou a discussão foi o tétum e que muito do que foi dito não foi percebido por nós, professores brasileiros.

**Texto coletivo. Equipe Milton Santos.**

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Este diário aponta o posicionamento político dos professores, mostra sua insatisfação com a realidade dada e mostra uma situação problemática para os cooperantes brasileiros. O que fazer? Qual é a condição que temos para propor o diálogo e a formação? Quais os alcances do nosso trabalho? O que nos é permitido e possibilitado?

Devido à convocação feita pelo Instituto Nacional de Formação de Docentes e de Profissionais da Educação (INFORDEPE) para

atuarmos na formação de formadores de professores do 7º ano (3º Ciclo da Educação Básica) e na formação de professores do 11º ano (Ensino Secundário), após termos realizado algumas entrevistas com os professores, interrompemos o planejamento anterior e fomos organizar a formação para implementação do novo currículo, a partir dos guias do professor e dos manuais do aluno.

**QUADRO VI - Preparação para a formação de formadores nas disciplinas do 7º ano**

Dili, Timor-Leste, 17 de julho de 2012.

A discussão girou em torno da preparação para a formação de formadores nas disciplinas do 7º ano do 3º Ciclo.

Falamos sobre o paradigma emergente do pensamento, do conhecimento: o paradigma da complexidade - a educação MULTICULTURAL.

Iniciamos a leitura de um manual do aluno da disciplina *Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos*... discutimos as noções razão – ser humano – identidade...

A discussão foi polêmica em torno da tarefa de produzir um manual para os formadores. Éramos contra a produção de manual.

A pergunta era *Como preparar esta formação dos formadores?*

Fonte: Diário Pessoal

Para além do guia do professor e do manual do aluno, foi colocada como tarefa para os cooperantes brasileiros a produção de um manual de formação para os formadores, ao que resistimos. Para Macedo (2017, p. 155), não cabe mais pensar a formação como uma coisa exoterodeterminada, como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas”. Contudo, concordando com Macedo,

Percebemos dentro do nosso espaço-tempo de preocupação que o significado de *formação* se constitui ainda numa certa *opacidade* com prejuízos significativos para nossas práticas. [...] Proposições e práticas de formação comumente mergulhados numa nebulosidade feita de fragmentos conceituais reduzidos a facetas técnicas, pouco dialogicizados, não tensionados em termos elucidativos, diria mesmo despreocupados, restam pairando nos nossos campos de reflexão educativa (2017, p. 156).

O diário acima sinaliza algum posicionamento crítico dos professores brasileiros quando também levantam a questão do paradigma emergente da complexidade e da multiculturalidade na educação, o que pode estar sinalizando também o desejo de fazer um trabalho de um modo mais sensível e conectado à realidade.

Importa assinalar aqui que, “para os multiculturalistas críticos, em termos curriculares, é preciso perceber que o currículo pode estar legitimando através da seleção dos seus conteúdos, atividades e valores, determinadas visões de mundo e de cultura, em detrimento de outras” (MACEDO, 2017, p. 62). Para Macedo, trata-se nesta perspectiva de colocar a diferença sempre em questão e, em se tendo como desafio implementar uma formação onde o fundante é a diferença, não é preciso descartar o ideário de uma educação igualitária, tendo em vista a *justiça curricular*. É preciso possibilitar às “pessoas ascenderem a uma cidadania plena, sem homogeneizar ou pasteurizar suas singularidades” (MACEDO, 2017, p. 62)

O desconhecimento da realidade pelos professores cooperantes se revela um grande entrave e reduz fortemente a possibilidade de alcance da própria diferença, é o que podemos observar também nos registros que seguem.

**QUADRO VII - Preparação do encontro de formação com formadores de professores do sétimo ano**

Dili, Timor-Leste, 18 de julho de 2012.

Hoje passamos o dia discutindo a preparação do encontro de formação com formadores de professores do sétimo ano.

Logo cedo, iniciamos uma conversa sobre como organizar os trabalhos. Ana levou um livro sobre interdisciplinaridade. Pediu que eu desse uma olhada. Omar, Duda, Ana e eu falamos sobre os temas. Apontamos como sugestão “cidadania”, “comunicação” e “memória e tradição” e como um tema geral “A arte de ser cidadão”, sugestão de Ana. Depois perguntei se já conheciam o documentário “Línguas”, e como ainda não conheciam perguntei se gostariam de assisti-lo. Interessaram-se, e fomos assistir “Línguas: vidas em português”. Convidamos Elionô e Cristina, também cooperantes brasileiros, para assistirem.

À tarde, voltamos a conversar. Agora, Ana, Elói, Duda e eu discutimos os conceitos de arte, cultura, cidadania e cidadão. Depois, fomos a uma reunião com a professora doutora da Universidade de Minho, Maria Alfredo.

Fonte: Diário pessoal da autora

No diário acima, aparecem os temas da interdisciplinaridade, da cidadania, da memória e tradição, arte, cultura, o que corrobora com o que apontamos acima sobre o desejo de produzir algo mais sensível em termos de formação, mas, para além da “história iluminista, hierarquizante, excludente, disciplinar, fragmentária e rígida” que, em grande parte, marcou a nossa formação escolar, ainda, as referências que temos são de um outro lugar. É possível notar que os conceitos e temas são tomados desde uma perspectiva universalizante.

A educação no Timor não pode ser tomada aí na sua singularidade pelo fato de conhecermos tão superficialmente esta outra realidade, pela nossa própria história de formação e porque estamos designados para atuar na implementação de um currículo *hiper-racionalizado*, onde se espera que “a técnica e sua cultura apareçam como condição de base”. É mesmo como nos diz Macedo, referindo-se ao seu contexto específico, “as ações de formação são reduzidas hoje a debates acalorados sobre a mecânica e a organização curricular, assim como sobre a eficiência didática, e acabam ficando apenas aí, no modelo didático curricular mais adequado (2017, p. 157).

Em diálogo com o que acabamos de dizer, Macedo observa que:

O *habitus* disciplinar e sua força simbólica constituem-se numa estrutura significativa para dificultar as iniciativas não disciplinares. Nesses termos, a nossa hipótese é que o *habitus* e o *ethos* disciplinares por muito tempo ainda guiarão as concepções e implementações curriculares. Ou seja, o *currículo oculto* disciplinar dirá durante um tempo significativo como devemos organizar as nossas formações, por mais que reconheçamos o importante e construtivo movimento não disciplinar que habita hoje o argumento epistemológico e formativo e, por consequência, as práticas curriculares (MACEDO, 2017, p. 50).

Planejamento feito por equipe de cooperantes composta por pedagogos e psicólogo, da qual fiz parte, para formação de formadores da disciplina Competências para a Vida e para o Trabalho:

#### **QUADRO VIII – Planejamento da formação de professores em CVT**

**Local de Formação:** Escola Chinesa  
7º ano 3º Ciclo do Ensino Básico

**Nível de Ensino:**



**Horário do Curso:** Manhã de 9h às 12h – Tarde 14h30min às 16h30min

**Turma:** Competências para a Vida e para o Trabalho

**Aula n.º 1**

**Data:** 30/07/2012

**Manhã:** Abertura da semana de formação. Discussão acerca da cidadania utilizando a música “Cidadão” do Zé Geraldo.

**Tarde:** Apresentação da disciplina Competências para a Vida e para o Trabalho e a proposta de trabalhar com pedagogia de projetos. Narrativas de vida dos professores em formação acerca da sua entrada na educação.

**Aula n.º 2**

**Data:** 31/07/2012

**Manhã:** Discussão sobre os direitos humanos em conjunto com a disciplina de Educação Cívica, Direitos Humanos e Cidadania. Atividade em grupo. Discussão e apresentação dos Direitos Humanos.

**Tarde:** Aula de campo na instituição “Casa Vida”, ONG que atende meninas vítimas de violência doméstica.

**Aula n.º 3**

**Data:** 01/08/2012

**Manhã:** Continuação da apresentação dos grupos sobre direitos humanos em conjunto com a disciplina de Educação Cívica, Direitos Humanos e Cidadania. Exibição e discussão do vídeo sobre os vários modos de falar português.

**Tarde:** Discussão sobre a questão da violência na família e na escola. Trabalho em grupo na elaboração de projetos.

**Aula n.º 4**

**Data:** 02/08/2012

**Manhã:** Elaboração de projetos e ações a serem desenvolvidas sobre a temática da violência doméstica. Apresentação dos projetos. Início da elaboração dos planos de aula da formação a ser executada em cada distrito.

**Tarde:** Elaboração dos planos de aula das formações referentes à disciplina Competências para a Vida e para o Trabalho.

<p><b>Aula n.º 5</b>  <b>Data: 03/08/2012</b></p>
<p><b>Manhã:</b> Elaboração dos planos de aula das formações referentes à disciplina Competências para a Vida e para o Trabalho.  <b>Tarde:</b> Encerramento</p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O plano aponta algumas perspectivas interessantes de currículo e formação: as narrativas de vida; os projetos; o enfrentamento das questões humanas, como a violência. No entanto, sabemos que, pelo tempo e pela eventualidade da formação, não é possível um aprofundamento em nenhuma destas perspectivas em termos de experiência, de compreensão. De certo, indicam alguma atualização no que se tem produzido, do ponto de vista acadêmico, no campo, mas daí a ter ressonância nos sujeitos da formação e na realidade dos currículos nas escolas já não nos parece possível, pelo modo superficial que é o que as próprias circunstâncias permitem.

Estamos de acordo com o que nos diz Macedo sobre a mais árdua e importante tarefa das práticas curriculares ser “a de organizar e implementar a formação do *ser-cidadão*” (2017, p. 119), mas nos perguntamos: os referenciais de uma cultura que constituem o que nela define a cidadania valem com que grau de abrangência para uma outra cultura? A música brasileira “Cidadão” abre a semana de formação dos formadores. Está claro que a escolha foi feita por nós, professores cooperantes brasileiros, a partir de um ponto de vista crítico, que contém uma crítica ao capitalismo: exploração do trabalhador, desigualdades sociais; e que demonstra preocupação e/ou compromisso com a conscientização política no trabalho educativo, desde o referencial marxista do materialismo histórico à pedagogia freireana que também tem no materialismo histórico um de seus fundamentos.

Este ponto de vista é interessante, mas ele ainda é insuficiente para dar conta do que acontece do “outro lado da linha”, conforme designação de Boaventura de Sousa Santos, o que compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores” (2010, p 34). Vai neste sentido a compreensão de Roberto Sidnei Macedo, quem afirma que, “para uma *etnoeducação crítica*, ou mesmo para um *etnocurrículo crítico*”, as elaborações de Henri Atlan,

epistemólogo francês, que realçam “muito mais as relações entre diferenças do que as analogias”, considerando as “várias racionalidades, múltiplas maneiras de se ter razão, legítimas, ainda que diversas” e propondo a “mediação intercítica”,

permitem alcançar uma perspectiva fecunda para evitarmos, pelos processos interculturais vividos no currículo, a colonização via destruição das tradições das pessoas que historicamente foram impedidas de afirmar ou mesmo de reconquistar suas subjetividades culturais e têm na escola um *locus* de pasteurização dos seus saberes e de seus pertencimentos, e portanto, das referências com as quais compreendem o mundo, a vida e com isso aprendem (MACEDO, 2017, p. 138).

Etnocurrículo é um dos conceitos que sistematizam e fundam a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (Teec), de acordo com Roberto Macedo, quem a define como uma *teoria-ação curricular formacional*, culturalmente circunstancializada, que surge dos estudos, pesquisas e intervenções do Grupo de Pesquisa Formacce Faced-UFBA coordenado pelo citado autor. Movimentos sociais, de iniciativas de segmentos socioculturais, institucionais e de sujeitos coletivos, interessados em orientar a partir de suas implicações histórico-culturais transformações e proposições curriculares e formativas, mobilizam o contexto de produção da Teec (MACEDO, 2017, p. 80).

Macedo descreve *etnocurrículo* como o currículo que se caracteriza pelo trabalho com os *etnométodos* culturalmente construídos de todas as pessoas implicadas, sendo fundamental aí as *describibilidades*, *inteligibilidades*, *analísibilidades* que nascem do trabalho com estas pessoas que, implicadas ao currículo, são sempre percebidas como atores curriculantes.

Ainda sobre a música Cidadão na programação da formação, ela representa a situação do imigrante nordestino na metrópole paulista, é um símbolo que reflete e expressa a inteligência, a criticidade do nordestino e identifica o povo brasileiro. A música, no contexto timorense, pode perfeitamente não significar para os seus atores/autores. Para o símbolo ser lido, necessário se faz o reconhecimento do contexto, precisa dos seus significantes. A música diz das *epistemologias do sul* no contexto brasileiro, ela é e traduz um conhecimento produzido a partir das experiências deste Sul, o Brasil. Mas pode não produzir sentidos para o ator/autor timorense, uma vez que ela é uma referência cultural nossa, dos professores cooperantes brasileiros.

Neste sentido, trazemos aqui o conceito de cultura que, segundo Geertz, designa “um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (2017, p. 66). É a partir dos significados gerais compartilhados de um povo que “cada indivíduo interpreta sua experiência e organiza sua conduta”.

Podemos afirmar que a produção simbólica contida em “Cidadão”, feita a partir da experiência vivida no Brasil, não é passível de transferência, em termos de seus sentidos e significados, já que a experiência a partir da qual os timorenses elaboram seus significados é outra, o que vai produzir um sistema de símbolos outro. Por exemplo, não conseguimos ver correspondência entre as imagens presentes na música e a realidade timorense (tá vendo aquele edifício, moço? ajudei a levantar...” ou “tá vendo aquele colégio, moço? [...] minha filha inocente vem pra mim toda contente: pai vou me matricular”), uma vez que a indústria de construção civil e a própria arquitetura de Brasil e Timor são muito diferentes, bem como é possível notar que as “disposições e motivações” em relação à escola em cada um desses territórios são estabelecidas diferentemente.

Assim, a leitura que fazemos é a de que levamos para os professores da formação uma crítica pronta, a partir de nossos referenciais, o que cria, a nosso ver, um obstáculo à compreensão e à uma crítica construída interativamente, como pressupõe um outro conceito, o de mediações intercríticas, que Roberto Macedo identifica como fundamental no trato com currículo e formação, sendo um dos conceitos que sistematizam a Teoria Etnoconstitutiva do Currículo. A capacidade de crítica é mobilizada de uma forma heterárquica<sup>26</sup> (MACEDO, 2017, p. 84). Neste sentido, esclarece Macedo:

Tratar no campo curricular com encontro de cosmovisões significa, acima de tudo, saber mediar críticas, ou seja, formas posicionadas de interpretação do mundo. Nesses termos sabemos que a heterogeneidade é irremediável. Se assim o é, são as *mediações intercríticas* que deverão preparar o terreno como um conceito-dispositivo

---

<sup>26</sup> O termo, de acordo com MACEDO (2016), “deriva do grego *heteros* e *archein*, significando prevalência dos outros” (p.40)

para que possamos adensar o processo, sem retorno, de desconstruir o *habitus* da homogeneização educacional (MACEDO, 2013, p. 86).

Desse modo, chegamos a um outro conceito da TEEC que nos interessa destacar aqui, o de *instituintes culturais da formação*, que são as “referências culturais pelas quais o currículo é compreendido, proposto e cotidianamente construído. A formação é pensada como experiência ontocultural; como orientação fundante dos atos de currículo” (MACEDO, 2017, pp. 85-6). Por atos de currículo, entendemos com Macedo e na perspectiva do etnocurrículo,

os “atos vindos de todos aqueles que se envolvem com as ‘coisas’ do currículo, instituídos por etnométodos, maneiras pelas quais sentidos e práticas são configurados nos âmbitos das bacias semânticas que vão indexicalizar o interesse pelo educacional enquanto um valor social e cultural (MACEDO, 2013, p. 63).

Depois da formação de formadores do 7º ano, foi a vez da formação para implementação do “novo currículo” dos professores das três escolas secundárias de Balide, em período também definido pelo INFORDEPE. A formação, igualmente estruturada a partir dos guias do professor e manuais do aluno (planejamento da disciplina com a qual atuamos em anexo 3), envolveu os professores das três escolas, que aconteceu na escola 12 de Novembro. Trabalhamos também com formação de professores da disciplina Competências para a Vida e para o Trabalho (planejamento em anexo 4).

Fizemos aqui este percurso para evidenciar o lugar do Observatório Etnoformador em Timor-Leste neste contexto e a importância de descrever e comunicar esta experiência, objetivo deste estudo.

Como dissemos no início desta seção, fui para Timor-Leste em 2012, pelo PQLP/CAPES tendo sido aprovada na seleção com o plano de trabalho com a proposta dos *observatórios etnoformadores* para a formação de professores timorenses, no entanto, não foi possível iniciar a experiência com o OEtnoformador ainda em 2012. No final do ano, com uma avaliação crítica do que conseguimos realizar, busquei articular profissionais do INFORDEPE, a partir de conversas com os colegas timorenses com quem havia trabalhado, sobretudo em 2009/2010 para criar o grupo de pesquisa-ação-formação, o ObEtno-TL.

Como sabíamos da importância de ter a criação do grupo e sua ação autorizadas, para garantir sua validade institucional, encaminhei ao setor responsável da CAPES um pedido de autorização, conforme requerimento e proposta em anexo (Anexo 5). A pergunta que mobilizou os encontros do grupo foi: quais as referências encontradas na experiência e cultura do Timor-Leste que permitem uma ação afirmativa como resistência e afirmação das identidades, diversidade dos sujeitos e do território de Timor-Leste que favorecem a construção de uma epistemologia local e a qualidade da educação do Timor?<sup>27</sup> Esta questão encontra-se documentada no anexo citado. Com a autorização dada (Anexo 6), iniciamos nossos encontros no começo de 2013.

É assim que, com este capítulo, acreditamos ter melhor elucidado as razões e o contexto do surgimento do ObEtno-TL.

---

<sup>27</sup> Esta pergunta foi elaborada a partir das muitas conversas que tivemos, desde 2009, com os professores timorenses, sobretudo os professores formadores que vão constituir o ObEtno-TL e que são, portanto, os sujeitos desta pesquisa.



*Toké: lagarto cujo nome imita o seu canto, sua voz.*

### **III. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: uma perspectiva multirreferenciada**

---

*Medo... tenho medo. Medo de bicho. Aqui no meu quarto, bem perto de minha cama, está um lagarto... ele não se intimida nem um pouco com a minha presença. Já faz umas duas horas que estou aqui a olhar para ele, e ele passeia na parede que fica bem na cabeceira da minha cama... de um lado para o outro.*

*O lagarto...*

*(Diário pessoal da autora, 05/02/2010)*

Perceber a formação como um produto *exterodeterminado* é negar a própria condição de seres em formação que interpretam, que filtram o mundo e o reconstroem incessantemente [...]. (MACEDO, 2010, p. 67)

Neste capítulo, vamos mostrar os percursos teórico-metodológicos que vão tecendo nossa pesquisa. Como já temos dito anteriormente, esta investigação que analisa o Observatório Etnoformador em Timor-Leste, o qual se inspirou e tem o mesmo nome do “dispositivo dialógico de pesquisa-formação” criado por Nascimento (2007) – que fora constituído no encontro entre pesquisador e professores interessados em descrever e refletir, nos municípios de Mutuípe e Salvador, na Bahia, sobre os múltiplos olhares que disputam sentidos no campo das políticas e práticas de formação docente, mediante histórias de vida, experiências pessoais/profissionais e “saberes coletivizados” (NASCIMENTO, 2007, p. 28-29) –, encontra em Paulo Freire, nas epistemologias do Sul, na etnometodologia<sup>28</sup>, na Teoria Etnoconstitutiva do Currículo (Teec), na própria experiência dos *observatórios etnoformadores*, que é a partir de onde desenvolvemos este capítulo, suas principais referências teórico-metodológicas.

Temos, assim, múltiplas perspectivas teórico-metodológicas presentes na configuração deste estudo (o que caracteriza uma prática de “bricolagem” na pesquisa), com as quais buscamos esclarecer o nosso objeto de pesquisa. Lapassade (1998), numa discussão sobre multirreferencialidade e “bricolagem”, cita Karl Popper, para quem “a bricolagem intelectual seria mesmo a regra fundamental e incontornável das ciências sociais”, por causa da infinita complexidade do seu objeto (p. 126). Para Lapassade, “a ideia de bricolagem é hoje aceita nos domínios da reflexão epistemológica, bem como no das ciências cognitivas”, mas é tida como “assunto ainda tabu quando nos propomos a descrevê-lo concretamente para conduzir uma pesquisa” (LAPASSADE, 1998, p. 127). Por se tratar de uma questão de método, entendemos que este traço precisava ser destacado aqui.

---

<sup>28</sup> A etnometodologia é uma corrente da sociologia americana que surgiu nos anos 1960, produzindo uma inversão paradigmática no campo da Sociologia. Seu fundador é Harold Garfinkel. Ela é, de acordo com Coulon, uma perspectiva de pesquisa, mais que uma teoria, não podendo ser entendida como metodologia da etnologia ou como uma nova abordagem metodológica da Sociologia. Sua originalidade está na sua concepção teórica dos fenômenos sociais. A etnometodologia se define como a ciência dos procedimentos que constituem o “raciocínio sociológico prático” (etnométodos). Para Garfinkel, o modo de conhecimento prático é a faculdade de interpretação que qualquer indivíduo, cientista ou não, possui, sendo esta (a interpretação) inseparável da ação e compartilhada pelo conjunto dos atores sociais (COULON, 1995; 2017).



### **3.1 O entretencimento de referenciais epistemológicos e pedagógicos na caracterização da tecnologia de formação: o observatório etnoformador**

Para Nascimento, os observatórios etnoformadores foram a materialização da intenção de construir uma estratégia de formação de professores que se desse numa concepção epistemológica que não prescindisse dos olhares e vozes dos sujeitos históricos e socioculturais, permitindo tessituras mais orgânicas e interativas, observações, escutas, diálogos solidários e colaborativos entre as experiências, saberes pessoais/profissionais docentes e as realidades escolares (2007, pp. 42-43).

Nascimento afirma que os observatórios etnoformadores “sustentaram-se mediante os níveis de implicações e participação dos(as) professores(as), que se tornaram, na sua maioria, protagonistas dessas experiências etnográficas, antropossociais de formação continuada desenvolvidas nos tempos/espacos escolares” (p. 48) e que estes se configuraram como um espaço de produção de conhecimento (NASCIMENTO, 2007, p. 87).

A proposta da criação do observatório etnoformador em Timor-Leste se fundamentava, ainda, dentre outras coisas, no entendimento de que se não são criadas estratégias de valorização das “experiências/construções antropossociais locais”, se na educação escolar que se institui no território de Timor-Leste não criar espaço para a diversidade das experiências e dos sujeitos, o projeto hegemônico de sociedade, capitalista, que serve ao lucro, respondendo às exigências do consumo e da produção, vai acabar por silenciar estes sujeitos e ocultar suas experiências, dando lugar à “totalidade doente, perversa e prejudicial, a da estrutura global do sistema capitalista”, que é o que nos alerta Milton Santos:

A formação socioeconômica é realmente uma totalidade. Não obstante, quando sua evolução é governada diretamente de fora sem a participação do povo envolvido, a estrutura prevalecente – uma armação na qual as ações se localizam – não é a da nação mas sim a estrutura global do sistema capitalista. As formas introduzidas deste modo servem ao modo de produção dominante em vez de servir à formação socioeconômica local e às suas necessidades específicas. Trata-se de uma

totalidade doente, perversa e prejudicial. (SANTOS, 1977, p. 42).

Deste modo, a busca por construir uma alternativa no campo da formação de professores que se ocupe de produzir referenciais que sejam afirmativos da cultura e da experiência de Timor-Leste encontra neste dispositivo de pesquisa-formação, pelo princípio etnometodológico que o constitui – o de considerar, por exemplo que “vivemos num mundo que é descritível, relatável, compreensível, analisável, descritibilidade, relatabilidade que se revelam nas ações práticas em que nos engajamos em nossa vida cotidiana” (COULON, 2017, p. 34) – condição para esta produção.

É possível pensar o dispositivo de que estamos tratando a partir dos conceitos-chave da etnometodologia que Coulon (1995) apresenta, a saber: 1) prática, realização; 2) indicialidade; 3) reflexividade; 4) *accountability*; 5) a noção de membro. Embora se trate de um vocabulário particular da etnometodologia, estes termos não são novos, esclarece Coulon: a indicialidade vem da linguística, a reflexividade da fenomenologia, a noção de membro de Parsons. As noções de prática e de *accountability* são termos que a etnometodologia retoma da linguagem corrente, com seu sentido modificado (COULON, 1995, p.29).

Apresentamos de forma resumida cada um destes conceitos-chave da etnometodologia, nos termos definidos por Coulon (1995, p. 29-48):

**Prática, realização:** Para a etnometodologia, a realidade social é constantemente criada pelos atores e são as realizações dos membros que constituem os fatos sociais. H. Garfinkel se interessa pelas atividades práticas e, especialmente, pelo raciocínio prático. Diferente das descrições sociológicas que ignoram o ator e sua experiência, a etnometodologia volta-se para a experiência e busca colocar em evidência os modos de proceder através dos quais os atores interpretam a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem, utilizam a linguagem como recurso e fabricam o mundo racional a fim de nele poderem viver. O ator social nesta perspectiva faz um trabalho semelhante ao do sociólogo quando transforma seus objetos empíricos em objetos sociológicos, interpretando o mundo que o cerca, e realizando assim suas ações.

**Indicialidade** (indexicalidade): A vida social se constitui por meio da linguagem. Para a etnometodologia, os mesmos recursos linguísticos de que fazem uso os sociólogos, também fazem os atores sociais. As expressões da linguagem ordinária são indiciais e tiram o seu

sentido do próprio contexto. Indicialidade é um termo técnico, adaptado da linguística, que pode ser definido como as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. Para Garfinkel, o conjunto mesmo da linguagem é profundamente indicial, dependendo o seu significado do contexto de sua produção. No cotidiano, as pessoas compreendem sem dificuldade o sentido da linguagem. A inteligibilidade de nossos diálogos depende de sua natureza indicial e é o conhecimento das circunstâncias que permite dar um sentido preciso. Falar de indicialidade significa que o sentido é sempre local e não é possível generalização.

**Reflexividade:** O mundo é constituído pela linguagem nas atividades indiciais. Ele se autoproduz, não existindo um lugar a partir do qual ele seria produzido. A reflexividade designa as práticas que descrevem e constituem o quadro social ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo que fazemos os nossos enunciados, construímos o sentido, a ordem, a racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento. As descrições se tornam constitutivas daquilo que descrevem. Descrever é constituir. A reflexividade é a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre compreender e expressar essa compreensão. Os procedimentos usados para tornar as situações descritíveis são os mesmos usados para produzir as situações da vida de todos os dias.

**Accountability:** É reflexiva, é racional. É reflexiva porque a relatibilidade, a descritibilidade de uma atividade e de suas circunstâncias é um elemento constitutivo dessa atividade. É racional porque é metodicamente produzida em situação e as atividades são inteligíveis, podendo ser descritas e avaliadas sob o aspecto de sua racionalidade. Dizer que o mundo social é *accountable* significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável. E isto se mostra nas ações práticas dos atores. Descrever a minha ação torna-a compreensível, revelando os processos pelos quais eu a relato, e é isto que torna o mundo visível.

**A noção de membro:** Um membro, na perspectiva etnometodológica, é uma pessoa dotada de modos de agir, de métodos, de atividades, de saberes feitos na experiência, capaz de criar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que o cerca. Incorpora, assim, os etnométodos de um grupo social e exibe “naturalmente” a competência social pela qual é reconhecido e aceito como membro deste grupo.

A educação problematizadora proposta por Paulo Freire vai permitir a emergência de temas que vão dimensionando a realidade sociocultural dos atores sociais envolvidos nos processos formativos. A abordagem freireana compreende a indexicalidade, contextualidade da

ação educativa e da linguagem e, nós assim entendemos, Freire reconhece as capacidades de descritibilidade, analisibilidade, reflexividade destes atores quando ele os reconhece como sujeitos que elaboram o mundo. Afirma Freire “a palavra é entendida aqui como palavra e ação. [...] Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial, expressa e elabora o mundo em comunicação e colaboração” (FREIRE, 1987, p. 11).

Investigar, para Freire (2005), “é investigar o pensar dos homens” (“de mulheres e homens”, como ele diria depois) “referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2005, p. 114). De acordo com Freire, “os temas existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (p. 115).

A perspectiva freireana, pelo seu caráter pedagógico, epistemológico e também político, está preocupada em investigar a partir da problematização dos próprios temas pelos sujeitos da formação. Expressa Freire:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode se reduzir a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (2005, p. 116).

Freire coloca, a partir de Goldman (1969), que uma outra preocupação básica que devem ter os investigadores diz respeito ao conhecimento da “consciência real” e “consciência máxima possível”. No nível da consciência real, temos dificuldades de perceber mais além das situações-limites<sup>29</sup>. Então, neste nível, as situações não permitem que se vislumbrem mudanças, e acabamos por nos render ao mundo como ele está. Já a “consciência possível”, que ele identifica com a noção de “soluções praticáveis despercebidas”, de André Nicolai (1960), requer uma “ação editanda”, através da qual se concretiza o “inédito viável” (FREIRE, 2005, p. 124-5).

---

<sup>29</sup> “Para Freire, os homens e as mulheres como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim, encontram em sua vida pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de “situações-limites” (nota de Ana Maria Freire em Pedagogia da Esperança, 2008, p. 206).

A realização da “ação editanda” é possível quando as “situações-limites” ao se tornarem um “percebido-destacado” – quando se entende que os temas desafiadores da sociedade não se deixam encobrir por elas –, permitem uma mobilização para agir e descobrir o “inédito-viável”, que é o que esclarece Ana Maria Freire, quem, em nota, no livro *Pedagogia da Esperança*, afirma que este inédito-viável “só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire, ou evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins” (FREIRE, 2008, p. 206).

É assim que, na constituição do dispositivo/tecnologia de formação que estamos buscando caracterizar, a prática formativa está vinculada ao currículo, e a formação tem de ser concebida como: 1) autoformação; 2) heteroformação; 3) ecoformação; 4) transformação. Estes conceitos que definem as atividades de que deve se constituir a prática formativa estão apresentados a seguir nos termos em que escreve Macedo (2010, p. 66-77):

**Autoformação:** Toda formação é interformação, e toda formação implica também em autoformação. É responsabilidade pedagógica, ética e política de formadores, suas ações e instituições criar terreno fértil para a autoformação. No processo autoformativo dá-se a experiência da autonomização que provoca o movimento de personalização, individualização e subjetivação da formação. Por conta da tradição autoritária da experiência pedagógica no cenário educacional esta não é uma conquista fácil. A autoformação é uma atividade fundante de qualquer prática formativa que tem a autonomia como um dos seus objetivos primeiros.

**Heteroformação:** A aprendizagem é um fenômeno relacional, que se constitui de modo interativo, intercompreensivo. A heteroformação exige uma experiência cooperativa, mútua como condição para acontecer. Currículo e dispositivos de formação terão que fazer uma desconstrução pesada para que o heterogêneo possa ser legitimado, pois o mundo em que nos formamos é iludido pelas facilidades de equalização, e hipervaloriza a homogeneização humana e da formação.

**Ecoformação:** Segundo Pineau, o meio ambiente, as coisas e o mundo *ciber* são as novas outras entradas que inflexionam a formação para uma mudança paradigmática em direção a *novos heteros*. O currículo e as ações de formação não podem despreza essas novas outras referências, outros saberes-referência.

Consideramos aqui o território, a cultura e história nele produzidas, como uma entrada principal. Vemos uma aproximação também deste pólo/atividade da formação, a ecoformação, com a epistemologia da ecologia dos saberes, de Boaventura de Sousa Santos, da qual voltaremos a falar mais adiante.

**Transformação:** A ideia de *trans* evoca a passagem de uma situação a outra. Precisamos como *transformação*, como reconhece Edgar Morin, da “reintrodução do conhecimento”, para reaver criticamente o que se construiu como progresso, como desenvolvimento, como “avanço” científico e cultural. Precisamos de outra globalização, pelas *múltiplas justiças*, como abordam os Fóruns Sociais Mundiais. Precisamos lutar contra a despolitização da sociedade. Precisamos de transformação para inflexionarmos formativamente algumas rotas trilhadas pelas nossas escolhas históricas.

Uma perspectiva de formação que toma estes referenciais como fundantes pode ser lida como uma contribuição para a desconstrução da “hegemonia do significado autoritário da tradição disciplinar e suas lógicas de poder”? Ainda segundo Macedo, tendo na configuração das condições de formação a experiência dos sujeitos dá-se uma outra compreensão da produção do conhecimento, com a cognição não mais apartada da vida, pelo contrário, a ela integrada, e, assim, o reconhecimento das especificidades epistemológicas (MACEDO, 2010, p. 65).

As epistemologias do Sul é, do nosso ponto de vista, terreno para a criação e desenvolvimento de alternativas como esta, que se pensam fora do quadro hegemônico das epistemologias do Norte, que, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, é um paradigma que surge no século XVII, tem sua apoteose no sec. XIX que vai se prolongar pelos cem anos seguintes e assenta na ideia de que só existe uma forma de conhecimento rigoroso e válido que é a ciência (SANTOS, 2014). Tal paradigma afasta da experiência do mundo o modo em que concebe e constrói o conhecimento, não se interessando, portanto, nem pelos princípios primeiros da vida nem pelos seus fins últimos, afirma Santos (2014).

Tendo explicitado estes elementos que são a base para pensar o OEF-TL como uma tecnologia pedagógica, em consonância com o “pensamento alternativo de alternativas” – a epistemologia da ecologia de saberes –, de Boaventura de Sousa Santos (2010) – que se juntando a outras experiências já feitas e ainda por se fazer nos permite pensar também na possibilidade de um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional em Timor-Leste –, passaremos a tratar da análise de

um modo mais específico. Antes, porém, vamos nos deter um pouco na discussão para uma maior compreensão do que estamos chamando de “outro *ethos* pedagógico escolar/institucional”.

### **3.1.2 A noção de “outro *ethos* pedagógico escolar/institucional” e sua ligação com a epistemologia da ecologia de saberes e a TEEC**

Num primeiro momento, vamos esclarecer os sentidos do termo *ethos* neste trabalho. De acordo com Geertz (2017, p. 93), “o *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete”.

Nascimento (2003), citando Silva, apresenta o termo *ethos* como utilizado “por Bourdieu, entre outros: para se referir ao conjunto de disposições éticas que orientam as ações dos indivíduos” (SILVA apud NASCIMENTO, 2003, p. 24).

Ethos pedagógico escolar/institucional refere-se, nesse sentido, ao modo de ser escola enquanto instituição, enquanto espaço educativo/pedagógico, às “disposições éticas que orientam as ações”, à atitude que faz com que esta instituição, espaço escolar/pedagógico seja de um jeito e não de outro.

Então, por que estamos falando de um “outro *ethos* pedagógico escolar/institucional”? Nascimento (2003) traz esta noção no texto da sua dissertação de mestrado, fazendo relação com a ideia de “um novo *ethos* científico ampliado, conectado e emancipador” discutida por Macedo em “A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação” (2000). Macedo está se referindo, segundo Nascimento (2003, p. 54), ao sentido instituinte político-metodológico do conhecimento científico. Nascimento analisa que este “*ethos* científico moderno” que vem determinando e normalizando o cotidiano escolar, faz com que a educação escolar, por meio de sua narrativa oficial em relação ao conhecimento, negue “as múltiplas subjetividades, a diversidade de conhecimentos dos seus atores, alunos e professores, que compõem seus cenários de formação” (NASCIMENTO, 2003, P. 56).

Pensar na possibilidade de “um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional” em Timor-Leste é pensar uma escola que se institua não a partir das epistemologias do Norte, da soberania da ciência moderna, mas de uma “ecologia de saberes”. Entendemos desta maneira que a instituição escola não é algo instituído apenas, enquanto pronto e

acabado, mas que ela vai se constituindo, como instituição mesmo, pelos movimentos instituintes.

Isto vai no sentido do que coloca Santos (2010), “os poderes constituídos deixam de ser destino podendo ser realisticamente confrontados com os poderes constituintes” (SANTOS, 2010, p. 63). Daí podermos falar da possibilidade de um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional em Timor-Leste que se associa ao *ethos* do povo timorense, no sentido colocado por Geertz, que também está relacionado ao significado de *ethos* como “morada”. Assim, entendemos a importância de perguntar sobre o diálogo possível entre “uma lulik” e escola.

Se formos ver de lés-a-lés todo o território nacional, verificamos que há um fenômeno transversal a todos os grupos étnico-linguísticos, que de cada *uma lulik* para cada *uma lulik*, este padrão de comportamento se repete. Então podemos dizer que, embora a língua através da qual fazem os rituais seja diferente, os timorenses encontram-se, no plano de um denominador comum na abordagem dos temas: o tema da relação do vivo com o morto, o tema da relação do ser humano e a divindade, o tema da ligação do presente com o passado, e a sua projeção para o futuro, os vindouros... Isto significa que nós temos um ingrediente muito disponível para fermentar a nossa identidade nacional, porque a *uma lulik*, neste sentido, passa a ser um somatório de todos estes padrões de comportamento que não se diferenciam em nada de lés-a-lés em todo o território nacional. (Benjamim de Araújo e Côrte-Real, no documentário “Uma Lulik: o futuro da tradição”, 2011).

Entendemos que toda esta discussão está conectada com a perspectiva epistemológica da ecologia de saberes, uma proposição de Boaventura de Sousa Santos vinculada ao projeto, por ele articulado, das epistemologias do Sul, que se volta para o reconhecimento da “diversidade epistemológica do mundo”, investiga as condições do diálogo horizontal entre os conhecimentos, não tem como principal referência a cultura ocidental, reconhece, pois, outras referências culturais, procura dar credibilidade e validar formas de conhecimento que foram ridicularizadas pela hegemonia da ciência moderna que reclamou



para si o monopólio de todo conhecimento válido e rigoroso e descredibilizou todas as demais epistemologias (SANTOS, 2006; 2010; 2014; 2016).

A ecologia de saberes – que é também entendida por Santos como a ecologia de práticas de saberes (2006, p. 143) – refere-se ao diálogo para inclusão de valores e saberes das experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, de seus atores/autores, seu território, propõe a convivência entre diferentes formas de conhecimento. “O conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2010, p. 53), e a “utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (p. 56). Dentro desta perspectiva, afirma Santos (2016): “a destruição de conhecimento de um povo é a destruição do próprio povo”; “descolonizar os conhecimentos que temos, desfamiliarizarmo-nos com os conhecimentos que temos – construídos a partir de uma perspectiva monorreferencial – é o nosso primeiro trabalho epistemológico”; “conhecer é permitir a quem conhece representar o mundo como seu, sua sociedade como sua”.

Santos (2010) esclarece que “é uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (2010, p. 53). Queremos fazer uma observação aqui em relação ao termo ecologia, pela ligação que vemos estabelecida inclusive com o sentido de *ethos* nesta investigação. A palavra ecologia resulta de dois termos gregos: *oikos* e *logos*. *Oikos* significa casa e *logos*, estudo. Ainda vale destacar que, segundo Santos, “a ecologia de saberes não ocorre apenas no plano do *logos*. Ocorre também no do *mithos* (2010, p. 63).

Atlan (1993), no seu livro “Com razão ou sem ela: intercristica da ciência e do mito”, reconhece a possibilidade de existência de uma racionalidade com interesses e pontos de vista diferentes nos objetos e métodos de tradições místicas e míticas, distinguindo-a das ciências físicas, das ciências da vida e ciências do homem, que fazem surgir interesses e desafios também diferentes (ATLAN, 1993, p. 10). De acordo com este autor, as tradições místicas e míticas:

não esperaram pelo desenvolvimento das ciências e da filosofia no Ocidente para fazerem uso das capacidades racionais dos homens que delas se alimentaram e que as veicularam, renovando-as, de resto, ao correr dos séculos. É por isso que é possível um diálogo entre elas e com a tradição

filosófica e científica, na condição de tal diálogo ser conduzido com base nas diferenças, mais do que nas semelhanças, na claridade das luzes, mais do que na ofuscância pela iluminação (ATLAN, 1993, p.88).

Já nos referimos anteriormente ao conceito de *mediações intercríticas*, de Macedo que surge a partir do conceito de *intercrítica* desenvolvido pro Atlan, em outros momentos neste estudo, que aponta para um modo de tratar os processos sociais e culturais que configuram o currículo evitando assim o desperdício da experiência, condição fundante da relação com saberes eleitos formativos (MACEDO, 2013, p.86) . Nestes termos, Macedo se refere a este conceito como um *conceito-dispositivo* que se oferece ao processo de desconstrução do *habitus* da homogeneização educacional, que está articulado com o conceito de *atos de currículo*, conceito-dispositivo que, ao ser forjado no campo de estudos do currículo que “surge do reconhecimento da irredutibilidade dos etnométodos de quem se envolve com as coisas do currículo” e institui a ideia de que todos os envolvidos e interessados nas questões dos conhecimentos e dos saberes eleitos como formativos somos *atores curriculantes* (MACEDO, 2015, p. 81).

Estes conceitos-dispositivos aos quais nos referimos no parágrafo anterior são os conceitos fundantes da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MACEDO, 2016; 2017), à qual também já nos referimos anteriormente. Tais conceitos, juntamente com outros como *etnocurrículo*, *instituintes culturais da formação*, *currículoformação* que constituem a TEEC são muito importantes para a compreensão da experiência em estudo.

*Etnocurrículo*: currículo no qual a característica central é o trabalho curricular envolvendo todas as pessoas implicadas, valorizando, acolhendo e trabalhando com seus *etnométodos* culturalmente construídos. Assim, são fundamentais para as realizações curriculares o trabalho com as *describibilidades*, *inteligibilidades*, *analísibilidades* e *sistematicidades* curriculares que nascem desse trabalho com as pessoas implicadas ao currículo, percebidas sempre como *atores curriculantes*.

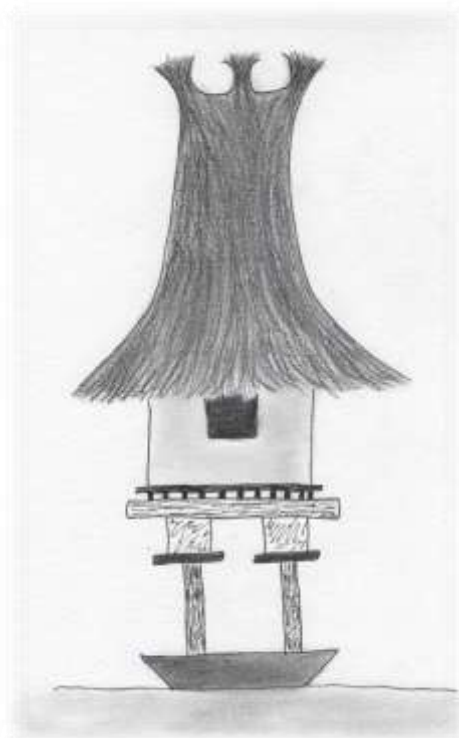
[...]

*Instituintes culturais da formação*: referências culturais pelas quais o currículo é compreendido,

proposto e cotidianamente construído. A formação é pensada como experiência ontocultural; como orientação fundante dos *atos de currículo*.

*Currículoformação*: currículo em que a relação entretecida com a formação enquanto experiência irredutível e constitutiva de currículos é ineliminável. (MACEDO, 2017, pp. 85, 86).

De acordo com Macedo (2015), acessamos os saberes da experiência e objetivamos nossa experiência compreensiva quando acolhemos compreensivamente a experiência. É esta objetivação que a etnopesquisa trabalha para “realizar como um processo de objetivação de sua caminhada heurística” (MACEDO, 2015, p. 91). Nesta perspectiva, na “pesquisa da/com a experiência está fora de cogitação uma generalização nomotética a partir dos ditames positivistas”. É possível falar, diz Macedo, em generalização analítica com cuidados contextualistas, culturais, históricos, simbólicos, podendo produzir aproximações e marcar diferenças. (MACEDO, 2015, p. 93). É com esta perspectiva de análise que nos ocupamos neste estudo. “Em se tratando de um estudo de feições etnográficas, essa análise expressa um ponto de vista dentre outros possíveis, em relação às implicações, interpretações relativas aos entrecruzamentos de olhares teóricos e práticos produzidos no decorrer do trabalho” (NASCIMENTO, 2007, p. 136).



*Uma Lulik.* Há diferentes formas de edificações de *uma lulik* em todo o território de Timor-Leste.

#### **IV. OBSERVATÓRIO ETNOFORMADOR EM TIMOR-LESTE: um olhar para a experiência e o entretecer de compreensões**

---

*[...] embora em termos de escrita é muito raro de escrever sobre Uma Lulik, falar sobre Uma Lulik, qual a existência de Uma Lulik, qual o conceito de Uma Lulik, conhecer bem melhor sobre o que é Uma Lulik... isto também é que hoje ainda não encontramos: a escrita, uma referência escrita sobre Uma Lulik. Mas em geral, embora Timor-Leste pequenino, é dividido por várias etnias,*

*mesmo assim todas as etnias possuem essa casa tradicional como vínculo da existência familiar.*

Prof. Manuel, ObEtno-TL, 2014.

#### **4.1 OBSERVATÓRIO ETNOFORMADOR: o dispositivo de etnopesquisa-ação-formação**

*Como a tradição de lavar os olhos. Ele não lava porque os olhos têm sujeira... é para enxergar, é para ver o mundo, é para abrir... 'veja lá o mundo!... que é assim mesmo!' Ela está a se introduzir no mundo no meio das pessoas, de uma comunidade. E ela, queira ou não, vai fazer parte desta comunidade... 'vê, enxerga, vê as plantas, vê as pessoas, vê tudo isto que está dentro de você!' porque o olho é um dos mais importantes instrumentos no homem, né? Ele permite ver o mundo, conhecer as coisas.*

*Então esse olho, portanto, é lavado no estilo do kemak! (Prof. João, 12 de março de 2013)*

Observatório etnoformador é o nome do grupo, mas trata-se, antes, de um dispositivo de formação-ação-investigação e, porque tende a habilitar novas relações e práticas, também o podemos definir como uma *tecnologia pedagógica* (SUAREZ, 2010, p. 181), dada a regularidade e o modo de funcionamento que podem ser constatados pela análise em curso.

Nascimento, na sua tese de doutorado “Observatórios Etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores” (2007), fala do lugar central que o olhar ocupa neste trabalho: “o olhar tem uma implicação necessária com a observação e a produção de sentidos. Os olhares são tomados aqui não apenas como metáforas” (p. 34). Nascimento nos ajuda a refletir sobre o olhar na formação, desnaturaliza-no e alerta-nos sobre o que pode um olhar construído dentro de determinada lógica conformada em consonância com uma certa concepção de mundo e de ciência:

Refiro-me a uma noção de ‘olhar-educado’, construído em conformidade com um formato específico de olhar, moldado de acordo com esse modelo positivista, da observação neutra, repetitiva e quantitativista em educação. Um olhar implicado com essa concepção epistemológica e

intencionalidade metodológica que, em geral, não enxerga a vida produzida a partir das existências, implicações e dos pontos de vista dos sujeitos sociais (2007, pp. 34 e 37).

A citação de Nascimento acerca da própria concepção do observatório etnoformador nos mostra a necessidade de construção de “outros olhares em/na educação”, olhares que levem em conta as existências, implicações e os pontos de vista dos sujeitos. O observatório etnoformador toma os sujeitos, suas histórias e experiências, seus etnométodos<sup>30</sup> como referenciais políticos e práticos da formação (NASCIMENTO, 2007).

O observatório etnoformador se constitui como um dispositivo dialógico (NASCIMENTO, 2007). A disponibilidade para o diálogo que os membros do grupo têm é o que vai favorecendo a elaboração de suas narrativas. Vale aqui dizer que, para nós, narrar, como afirma Suarez, “é sempre contar algo a alguém e implica um processo dialógico de compreensão e significado entre o narrador e o ouvinte<sup>31</sup> em busca de uma verdade consensuada, intersubjetiva, comunitária” (SUAREZ, 2010, p. 188).

Com este capítulo temos a intenção de, tomando os objetivos deste estudo e partindo das nossas questões de pesquisa, trazer as compreensões dos professores-formadores membros do Observatório Etnoformador em Timor-Leste por meio das narrativas que constituíram as nossas *com-versações*. De partida, citamos Macedo (2015) quando comenta a ideia de *com-versação*:

Trata-se de uma forma de contrariar a gramática, quebrar a palavra para possibilitar novos sentidos para a palavra conversa. Conversa como *com-versação* implica em que numa conversa como imaginamos nesse dispositivo de investigação da/com experiência temos acesso a diversas versões pela *narrativa com-versada*. Cada conversa emerge com uma ou várias versões, ou

---

<sup>30</sup>“A maneira, a forma, o jeito, os métodos pelos quais os atores sociais, em atribuindo sentido ao mundo, interativamente, para todos os fins práticos, interpretam e constroem a realidade e a si próprios” (Macedo, 2010, p. 214).

<sup>31</sup> No texto citado, o autor fala de narrador e leitor porque está se referindo ao trabalho com documentação narrativa. Substituí o termo leitor por ouvinte, pois no caso em análise, a experiência de narrar se dava na oralidade.

seja, interpretações sobre o que se conversa. Há nesse encontro em *com-versações* um potente valor heurístico, generativo, portanto. Isso quer dizer que a *com-versação* é autopoietica, pode ser autocrítica, intercrítica e intercompreensiva. Nesses três últimos aspectos, as experiências paulofreireanas visando uma pedagogia problematizadora a partir das rodas de conversas e dos temas geradores se tornaram uma metodologia político-pedagógica importante. Vale dizer que, nesta perspectiva, o dispositivo assume radical e abertamente um compromisso de postura crítica, diríamos mesmo intercrítica e pretende também compor com os sujeitos e seus segmentos sociais um projeto histórico emancipacionista pela crítica às iniquidades (MACEDO, 2015, p. 84).

Esta citação de Macedo é importante para o propósito deste trabalho, pois nos ajuda a ir descrevendo os encontros do Observatório Etnoformador em Timor-Leste. Macedo está aí se referindo às “rodas de memórias e conversas”, que ele elege como um dos dispositivos de coleta e sistematização para compreensão da experiência. Aquilo que Macedo (2015, pp. 82-83) traz sobre tal dispositivo nos permite fazer uma descrição mais detalhada do modo como se davam os encontros do ObEtno-TL:

1. um momento de narração dialogicizada do que nos passou e nos passa a partir de um tema eleito por certo consenso;
2. disponibilidade para ouvir, contar, dialogar, *com-versar* sobre experiências;
3. uma música, uma poesia, uma representação, dinamizam pela sua relação com o tema sobre o qual se tem compromisso em falar;
4. o encontro deve ser entre, no máximo, dez pessoas, e ter um clima ético e afetivo;
5. é diferente do Grupo Focal, pois dá-se de modo menos estruturado, priorizando a experiência em narração, com o acolhimento do fluxo da conversa que puxa os fios da memória e sua potência generativa.

Assim, de acordo com Macedo, este cenário cria possibilidades de se fazer emergir experiências com significativas consequências

heurísticas e formativas, e pode produzir, até, uma certa ressonância terapêutica, embora não deva existir para tal fim (2015, p. 83).

Nossos encontros se deram a partir do interesse em conversar para fazer emergir referenciais culturais timorenses que pudessem vir a ser constitutivos da experiência de educação escolar, do currículo e da formação. Podemos demonstrar isto na síntese do encontro de criação do ObEtno-TL<sup>32</sup> feita pelo professor Manuel (conforme documento no anexo 7), onde consta que:

- 1) a professora Rosiete fala da importância da cultura na formação de professores e currículo das escolas em nosso país e solicita que todos contribuam numa perspectiva crítica para construir alternativas para as políticas do currículo e da formação de professores.
- 2) O sr. Aníbal fez sua intervenção realçando a importância da cultura timorense e a necessidade de realizar estudos e investigações.
- 3) Professor Manuel reforça o que foi apresentado sobre a proposta de estudos de grupo que envolve os timorenses, particularmente funcionários/formadores de professores no INFORDEPE; destaca que devemos aproveitar o dispositivo que intenciona interpretar a cultura no seu contexto de produção de sentidos, as dimensões formativas da multiculturalidade local.
- 4) O sr. João falou sobre a diversidade cultural existente em Timor-Leste e pediu que cada um do grupo pudesse manifestar a sua forma cultural e, se necessário, cada um vir a desenvolver diálogos e investigações com os *Lianains*/ herdeiros nos interiores; falou da importância de discutir a cultura e sua integração no currículo nacional e que é preciso partir dos princípios da educação desse país.
- 5) O sr. Calisto, no seu texto escrito, chamou atenção ao interesse dos timorenses registrarem sua cultura; destacou a importância da **etnopesquisa** que permite as investigações e estudos a partir do diálogo com as implicações e pertencimentos dos **agentes-atores-autores** (grifos do autor da síntese).
- 6) O sr. Carlos chamou a atenção do grupo para aproveitar os conteúdos discutidos; citou a prática cultural *Tara-bandu* ou proteção tradicional aos bens de uma comunidade, destacando seu valor cultural que implica o respeito e a proteção da natureza.

---

<sup>32</sup> Encontro de 21 de janeiro de 2013.



Segue quadro dos encontros do ObEtno-TL nos quais foram coletadas as narrativas que compõem e dão fundamentação a este capítulo:

**QUADRO IX – Quadro dos encontros do ObEtno-TL que compõem este estudo**

	DATA	TEMA POTENCIALIZADO NO ENCONTRO	COLETA DA EXPERIÊNCIA
01	21/01/2013	Cultura, formação e currículo	Síntese feita do 2º encontro de criação do grupo, por um de seus membros.
02	05/03/2013	Cultura e tradição. Na educação escolar, qual formação?	Transcrição da gravação em áudio do encontro.
03	12/03/2013	Músicas tradicionais e revolucionárias: significado e história	Transcrição de trechos da gravação em vídeo do encontro.
04	09/04/2013	Experiências culturais como referenciais formativos: narrativas de experiências e defesa da(s) cultura(s) timorense(s)	Transcrição da gravação em áudio do encontro.
05	18/04/2013	Modernidade e globalização X Cultura e tradição	Anotações feitas por membro do grupo.
06	29/04/2013	Educação escolar e mercado X Educação escolar e cultura timorense	Anotações por membro do grupo.
07	30/09/2013	Educação escolar e experiências culturais	Transcrição de trechos da gravação em vídeo do encontro.
08	30/01/2014	Experiências culturais e saberes tradicionais	Transcrição da gravação em vídeo da apresentação do grupo no <i>I Simpósio de Educação: Ciência e Cultura em Timor-Leste</i> .
09	04/03/2014	<i>Uma Lulik</i> : pesquisar para o currículo	Transcrição de trecho da gravação em vídeo do encontro.
10	19/03/2014	A experiência da <i>Uma Lulik</i>	Transcrição da gravação em vídeo do encontro.

Fonte: ObEtno-TL. Acervo pessoal.

A ética que orienta esta investigação atravessa pautas epistemológicas, ontológicas e políticas, é uma ética da presença do sujeito e da compreensão, dialógica e dialética, por meio do que se desenrolam processos autonomistas e emancipacionistas compartilhados (MACEDO, 2015, p. 99). Neste sentido, a identidade dos participantes e colaboradores desta pesquisa não precisa ser velada, precisa sim ser apresentada, afirmada. É o que faremos a seguir.

#### **4.1.1 Experiências de vida e formação dos agentes-atores-autores (membros do ObEtno-TL)**

Nesta seção, os professores-formadores timorenses, membros do ObEtno-TL: Professor Calisto, Professor João, Professor Manuel, Professor Francisco e Professor Antonio Gabriel serão apresentados. Estes professores foram os que participaram de modo mais efetivo do observatório, estando na condição de membros. Os textos de apresentação de cada um deles foram produzidos diferentemente. Há transcrição de narrativa completa gravada em vídeo. Há textos que se fazem de informações colhidas de diferentes formas, juntando, por exemplo: partes das narrativas nas conversas transcritas, anotações feitas durante as conversas por mim e outros membros do grupo, textos escritos compartilhados no grupo, de e-mail, e de apresentações orais transcritas.

Para Macedo, “compreender a formação é também compreender o professor-formador enquanto um texto curricular de riqueza e complexidade marcantes, em face da sua alteridade sociocultural e da idiosincrasia do seu envolvimento com os *atos de currículo* e sua produção” (MACEDO, 2010, p. 99).

##### **4.1.1.1 Professor Calisto**

O professor Calisto atuou no Profep-Timor entre 2006 e 2010. Atuava como professor-formador parceiro do professor-formador brasileiro na área de Língua Portuguesa. Sua língua materna é o *Tétum*. Depois de finalizado o projeto Profep, ele continuou trabalhando com formação no INFORDEPE, até 2014. Professor Calisto vai se apresentar. Essa é a sua narrativa autobiográfica gravada por mim em julho de 2012, em Dili. Ele conta sobre o tempo da invasão indonésia, sua trajetória e participação na luta pela libertação de Timor-Leste.

O prof. Calisto hoje é *matebian* (alma ou espírito do morto), um antepassado. Para a religião tradicional de Timor-Leste, um morto é algo sagrado, continua a viver nas montanhas sagradas (*foho lulik*) ou em entidades do mundo natural, como árvore (*ai lulik*), pedra (*fatuk lulik*)... na companhia das almas dos parentes e amigos. “No dia a dia os mortos contam como os vivos. Os mortos e os vivos movimentam-se num quotidiano real de maneira que os vivos acreditam que o seu presente é o prolongamento dos antepassados”. (COSTA, 2011, p. 3)



Bem, eu nasci em Soibada, Salau... é... quando começa a guerra... a invasão da Indonésia, eu tinha 11 anos. Nasci em 1964, e a guerra começou em 1975. Nesses tempos é... houve muitas coisas que aconteceram: as casas foram queimadas nos primeiros momentos do ano 1976. E também não só as casas, as árvores que davam frutas, né? e também os animais foram todos queimados, quanto aos currais, os currais das cabras, dos búfalos e dos cavalos... foram todos queimados, e quanto aos animais foram todos matados, um por um, até... acabaram-se. Depois daí, que queimaram as casas, fugimos para o mato. Fugimos para o mato, fomos para Fatuk Mutin. Dois meses depois voltamos pra casa, porque

minha irmã mais nova tinha doenças, e morreu naquela altura. Voltamos, mas a casa já não existia, fomos fazer barracas novamente com coisas da natureza, e daí o inimigo já avançou... cada vez mais próximo de Soibada. Saímos novamente do lugar e evacuamos para um lugar chamado Bidai. E daí, fomos fazer as campas, e moramos lá até um ano. Depois, aqueles cercos que a Falintil fazia foram assaltados e daí saímos daquele lugar. Fomos para outro lugar chama-se Dare. Dare... e daí houve aquela... a capturação do guerrilheiro... fugimos daquela parte, daquele local para outro local... chamamos de Lequidai. Daí fizemos a campa... eram muitas e muitas pessoas. A nossa aldeia... a nossa aldeia era Aldeia nº 8... que contavam da ponta leste até o sul... tínhamos mais de 100 aldeias, 100 aldeias, e a nossa aldeia era Aldeia nº 8. Fazemos a casa e fazemos hortas ali. Quando a Indonésia estava cada vez mais forte, atacou o cerco, e daí... é... a Indonésia avançou da ponta leste da ilha, começou a apartar aquela multidão, a população que... apartou, apartou até que saímos daquela aldeia. Saímos daquela aldeia... fomos.... fugimos todos os dias, todas as noites. Fugimos assim até Lapadok, quase chegamos à beira da ponta... ponta sul. E ali começamos a construir as casas... a aldeia é construída segundo as ordens da Fretilin... dirigida pela Fretilin, e daí... é... o cerco de domínio da Indonésia cada vez mais forte, e deparamos quase à beira do mar. E daí mais... caminhos com a inteligência montada da Fretilin... os espiões. Descemos o cerco pra outro lugar chamado Nakara Manakarai, e daí quando saímos daquele cerco para Nakara Manakarai, encontramos muitos muitos militares da Falintil com muitas munições em vários caixões, e daí a Falintil capturou uma das pessoas da nossa parte que serviu para explorar o caminho onde nós podemos sair. Capturaram um senhor chamado[...] e então o meu pai sabe quem é a pessoa da aldeia que veio... as Falintil para que entregasse mercadoria para esse homem. E daí eles levaram o homem para o comando e entregaram o homem para o meu pai, mas muitas pessoas foram deixadas no caminho, e então saímos daquele cerco de noite e fomos fomos até que é noite, 9h até madrugada outra vez, com um padre [...] e mais pessoas da aldeia, encontramos no momento os rastros do inimigo que veio a seguir que estão a nossa procura, encontramos novamente a ponta, enquanto que os outros ainda estão... estamos novamente aqui para falar, para tirar coisas da terra, né? pra comida. Encontramos a ponta, capturamos três pessoas, mas não nós que capturamos, as pessoas das Falintil... levaram estas pessoas... isto já eram dois ou três anos depois, dois ou três anos depois. Imagine o que em três anos... muitas muitas coisas, até pessoas para poder dar um... muitas coisas passadas. E daí o inimigo já sabe que já temos o

cerco, e daí eles voltaram à nossa procura outra vez, e daí capturaram um padre que era açoriano e estava na paróquia, padre superior da paróquia de Soibada. Capturaram este padre, nós ainda conseguimos a seguir no cerco, e as Falintil nesse tempo têm muitas muitas armas, mas mesmo assim poucas para todo o total das Falintil... o total, mas um deles disse assim: não vamos conseguir dar apoio para vocês, será melhor vocês renderem-se, e daí aquele padre mandou, mandou uma carta para um comandante aí para pedir que aí fôssemos lá a render, e daí o meu pai mandou para ter com ele, nós os últimos éramos trezentos e tal pessoas fomos a render-nos nas mãos dos militares indonésios em Kasohada, um lugar chamado Kasohada. E depois voltaríamos outra vez pra Soibada, pedimos licença aos militares indonésios para ir pra Soibada, e daí os militares indonésios nos deixaram para voltarmos para Soibada. Isso aí já é 79, três anos depois. Fomos a render e também começamos a estudar, na escola dos indonésios, no segundo ano. Fomos estudar e nós fizemos as casas... E então...

*Rosiete: Quantos voltaram? Só a sua família?*

A minha família e outras famílias. Mais de duzentos, mais de duzentos. E daí fomos a render, fomos pra Soibada e começamos a estudar outra vez. No meu caso, na segunda classe. O professor viu que eu sei escrever, e então mandou-me subir uma classe, para a terceira classe. E daí o Padre que veio de Portugal, foi estudar em Portugal e voltou como o seu pai e a sua família estiveram no mato, ele precisou de um de nós para [...] e daí eu fui escolhido da família para estar com o padre, e daí saí do meu pai, saí da família, junto com o padre em 82. Em 82 venho para Dili e fui para Maubisse, onde o padre vai ser o padre da paróquia.

*Rosiete: Este padre veio de Portugal? E foi permitido pela Indonésia que ele entrasse aqui?*

Veio de Portugal. Não sei como, mas foi. Entrou com um padre chamado padre Mateus. E daí... o pe. Mateus é irmão do... O pe. Mateus era filho de Timor, mas o seu irmão que é um dos militares da Integração. E daí eu fui viver com o padre em Maubisse. Três anos... não, cinco anos depois, voltei pra Dili, porque em Maubisse não existe nem sequer a escola secundária, aí venho pra Dili, e estudei na escola secundária em Balide, e na escola católica, e daí em 91 acabei o meu estudo na escola secundária, e depois fui aprender num curso profissional em Jakarta. Mas se vê o que vai acontecer em 12 de novembro. Acontece o massacre de

12 de novembro, meu irmão também participou. Em 12 de novembro eu não estive aqui, mas meu irmão e a minha irmã estiveram naquela altura, no 12 de novembro. E daí, eu voltei de Jakarta pra aqui e comecei a pensar em fazer coisas contra a ocupação. E daí foi... 12 de novembro teve muitas coisas... de tal maneira... a independência vai... vai ser, é possível. E então aquelas coisas... o interesse cresce. E daí fui até lá com as pessoas do campo para encontrar com os guerrilheiros das Falintil. Os guerrilheiros continuavam no mato, enquanto nós... mas os guerrilheiros, e daí eu encontrei os guerrilheiros, com os velhos de Salau encontramos os guerrilheiros, e o efeito foi capturado, na sequência do encontro fui capturado, no dia 29 de agosto de 1993. Fui capturado em Hera... fui castigado quase dois meses.

Me encontraram dentro de um *bus* com minha família... irmã. Naquela altura pegaram nas nossas mochilas, deixaram-nos sair do *bus* e revistaram todos materiais, pegaram nas mochilas e encontraram na mochila uma, duas fotografias, do presidente Ramos Horta e uma outra era do Constâncio Pinto, que um dos organizadores da manifestação de 12 de novembro de 1991, dia do Massacre de Santa Cruz, e então pegaram-me com aquelas fotografias, uma cassete, com duas cartas dos guerrilheiros para entregar aqui em Dili aos Falintil. E daí numa cadeia cinco horas ou quatro horas por aí, e daí que aquela minha irmã deixaram ir embora, naquela tarde e deixaram-me preso. Naquela tarde fui levado para fazer a continência da bandeira... bandeira da Indonésia, depois daí me ouviram a cassete e ouviram a minha declaração... naquela interrogação e pediram como é que eu portei aquelas fotografias, aquela cassete e aquelas cartas, comecei a contar um por um, de onde que eu tinha encontrado as fotografias, de onde que eu tinha encontrado cassete, na cassete tem gravado as primeiras palavras de viva Timor-Leste, a cassete, de viva a Timor Leste, então perguntaram o que significa 'viva Timor-Leste'. Significa uma motivação de Timor-Leste vai ser livre. E daí começaram a dar pancadas, ouviram aquela cassete, depois leram aquelas cartas. Eu não entendi nada das cartas porque eram escritas em *makasae*, *fataluko*, eu não compreendi. Pessoas foram convidadas para facilitar a tradução e daí pessoa traduz aquelas cartas e daí foi bem, muito bem claro para eles para me castigar. E assim eu fui levado por um caminhão, com muitos militares indonésios e daí eu fui castigado... e daí... quando entrei ali eu fui espetado com uma baioneta, baioneta é uma faca que tem uma ponta e fui espetado aqui (aponta para a barriga), e daí eu fiquei muito magoado, depois daí me tiraram e fui espancado pelos

militares indonésios e daí quando me pediram uma informação, naquela altura eu vi uma janela com uma pedra que segurava a janela aí, tipo um calço e daí agarraram aquela pedra e bateram aqui na minha testa. Numa cadeira eu estava sentado. E daí passou-se muito tempo e depois abri os olhos mas não vi nada. E daí taparam os meus olhos e levaram-me para Colmera, e ali muitas pessoas, grupos e todo tempo vinha um grupo com aquelas perguntas que queria que eu desse as respostas, mas quando não dei a resposta e daí mesmo mesmo mão atadas com as pontas na eletricidade. Aquela eletricidade é manivelada, não é eletricidade como essa não. A pessoa fica lá fora e aqueles que me interrogaram que ataram aqui nos meus dedos (mostra os polegares), nas pontas para manivelar e daí eu recebia... o choque. Muitas coisas, coisas... sofri tanto tanto durante nove dias. Todos os dias me davam socos e coisas afiadas mesmo. Sofri tanto... através do meu peito... eu era forte. E saí perguntaram-me muitas e muitas vezes sobre aquilo que dei a informação a favor e tudo, parece que já tinham a ideia de que... e perguntaram o que que eu poderia fazer para poder contribuir com eles. Eu disse 'tanto faz, eu posso contribuir, faço como?' Então disseram assim: você vai nos ajudar a procura dos guerrilheiros. E então, daí é que me soltaram, então no dia 22 de outubro de 93. Fui pro campo, fui pra Laklubar, Laklubar pra Soibada, em Soibada encontrei outra vez com os comandos e daí mandaram-me para ir a procurar os guerrilheiros. De dois em dois dias tenho que fazer relatório. Eu fui... me deram óleo, arroz, pouco a pouco pra aguentar durante dois dias a procura dos guerrilheiros, mas não tinha encontrado ninguém, porque a população em si sabe, ficam logo desconfiados e então não me deram a pista. Foi assim... aguntei até 1994, mês de abril... saí pra Soibada, integrei-me no grupo dos jovens católicos e daí me escolheram como... me elegeram como... como chefe da juventude católica e daí tinha já um papel mais importante... pronto! O pároco de Soibada me mandara com outros jovens, mais de oitenta e tal, para Maliana. Saímos de Soibada para Maliana. Quando voltamos de Maliana pra Dili, já não vou voltar mais pra Soibada. Tenho de mentir a um dos soldados indonésios que inteligente para me acompanhar sempre os meus passos... e daí junto veio uma madre e eu disse: hoje eu não vou voltar com vocês, eu tenho que ficar aqui ainda, revelar as fotografias da nossa viagem e tirar cópias da carta da paróquia para ser distribuídas, da paróquia de Soibada, aos jovens. A madre com os outros foram para Soibada outra vez, eu fiquei em Dili, e naquele dia de tarde eu saí, saí com o barco para Indonésia, tem de comprar ticket com dois companheiros. Fomos com o barco para Indonésia... saímos de Surabaya para Samaro...

Samaro depois... dois meses depois... três meses depois fui pra Jakarta. Dali é que eu encontrei muitos timorenses em Jakarta, aí aconteceu que o Xanana mandou uma mensagem aos jovens, a quem quer fazer a luta, participar da luta... deve aproveitar a cimeira da OPEP que é a Organização dos Países Exportadores de Petróleo e daí é que aproveitamos aquela oportunidade porque tinha outros países, fazemos a manifestação na Embaixada da América, dos Estados Unidos da América, e depois fomos pra Portugal. Fomos para Portugal... lá aconteceu muitas coisas... manifestações a favor da independência e também estudos, né? e daí dois mil e dois regressei para Timor. Foi muita coisa.

Tem muito valor em relação a nossa vida. Para que isso tenha o seu valor... eu penso que por enquanto daremos o possível para a construção, para o desenvolvimento, mas é preciso registrar aquilo que já passamos. Porque aquilo que já passamos já tá de mais de uma meia idade. A idade do homem é no máximo sessenta... isso já é bom, setenta já é muito mais, possa ter 100 anos já muito mais. O homem teve no mundo para aproveitar a obra, a obra de Deus, enquanto que ele é explorador, mas ele tem pra contribuir, contribuir e construir também. Então, o passado precisa de registrar, é por isso mesmo que estou aqui para ver, ter ideia de como registrar isto. Eu quero registrar mesmo. Eu quero fazer um livro, fazer um livro, e esse livro pode servir para o futuro... aqueles que estão a crescer, tão na idade de iniciar... tem... tem a ideia de como os outros já passaram a vida para ter este Timor. Nós que estamos a crescer que vamos fazer... com a nossa pátria? É só um exemplo.

#### 4.1.1.2 Professor João

O Professor João nasceu em Baucau, sua língua materna é *Makasae*. Professor João atuou como professor-formador no Profep-Timor entre 2006 e 2010. Foi meu parceiro no trabalho com a área de Fundamentos da Educação neste projeto de formação de professores em nível de Magistério (2009-2010). Realizou seus estudos de nível superior em Filosofia e Teologia na Indonésia, na STF Kat. Prajdnyawidya Yogyakarta Indonesia (Sekolah Tinggi Filsafat ou Escola Superior de Filosofia e Teologia), pertencente aos padres Jesuítas, de 1982 a 1986.

O Professor João atuou como professor e diretor da Escola Secundária em Baucau, entre 1986 e 1999. Foi o Primeiro Superintendente de Educação Distrital de Baucau, de 1999 a 2002. Entre



2004 e 2005, foi funcionário de ILO/OIT. Frequentou vários cursos de formação em Timor, Indonésia e, no Brasil, fez o curso do Telecurso 2000, no Rio de Janeiro. Trabalha no INFORDEPE/IFPC Dili.



Professor João conta um pouco da experiência da sua família no tempo de guerra, durante a ocupação indonésia:

Eu vou contar uma coisa [...] sobre a relação entre nós e os nossos antepassados, dependendo da situação que se quer pedir a sua proteção, por exemplo: os meus três irmãos, dois são primos e um próprio irmão quando em 75 que houve guerra eles vieram pra Dili fazer golpe e contragolpe e, depois, tem aí uma lança... aquela lança. Essa lança era usada pelo meu avô, quando foi para a guerra de Manufahi. Mas esse meu avô morreu aí mas deixou a lança e levou para a minha casa, nossa *knuu*. Então antes destes meus irmãos saírem para a guerra, o ancião, o sacerdote, ele fez um ritual, um ritual a agradecer... e falar com o dono da lança, que era meu avô, que ele era um herói para proteger estes três netos para não encontrar desastre ou morte. E então estes três irmãos que foram para a guerra não nunca aconteceu nada com eles, até voltarem. A guerra

naquele momento era mais difícil, era rigoroso, muita gente morrendo na cidade, mas eles voltaram de boa saúde, são e salvos. Depois quando chegaram, acabaram a guerra... temos de agradecer, e o seu agradecimento era matar um boi, um búfalo e os familiares vão aí no ritual juntamente agradecer porque eles são salvos. Aconteceu isso. E depois esta coisa de... utensílios que, como o sr. Manuel falou e o professor Chico, ele... a gente não se explica com a nossa língua própria, não se explica com lógica, mas ele tem força conforme... não sei como é que isso acontece, mas isso é uma coisa que é muito extraordinária que a gente não sabe. Aconteceu com os meus pais, com o irmão do meu pai. Eles foram... nós dividimos em duas partes. Alguns foram para o mato, e eu... a minha família com outros meus irmãos e meus pais fomos pra cidade. Dividimos em duas partes. Nós que fomos pra cidade não levamos nada... esses materiais da *Uma lulik*, nada, mas eles que foram pra... porque esses meu... o pai do meu irmão, que é meu tio, era sacerdote, também um ancião, o dato, por exemplo, como o sr. Manuel falou. Ele era... exemplo, o *bei, tata*, é superior. E ele e seus filhos foram para o mato com a lança, com o *surik*, coisas que são pertencentes dessa *Uma Lulik*, foram pra lá quando... e eles guardaram bem, cuidaram bem do que é a sua alma, porque esses utensílios que representam os seus antepassados, eles que podem salvar.

[...] vou acrescentar mais um pouco [...] sobre o ritual quando a gente sai pra uma guerra, qualquer trabalho, quando... tudo isto, mas eles também têm seus... proibições, por exemplo, como os meus três irmãos que foram para a guerra, tem de ter uma proibição, um limite para eles não alcançar além deste limite, por exemplo, não mata uma pessoa enquanto não for preciso, só mata porque você defende-se, é uma proibição; não rouba; não estraga ninguém, não dá causa a ninguém... um dano a ninguém, não viola (desculpa) as mulheres. Isso são procedimentos... tem que respeitar uns aos outros, são procedimentos que ele tem de cumprir, regras. Porque se mata, você há de ser matado, são compreensões que eles já levaram de casa para fazer seu cumprimento de boa maneira, segundo as regras... limites, que não pode ultrapassar isso. Isso, elas já foram dadas antes de eles saírem de casa, são conselhos dos pais, do meu bisavô, esses conselhos também, esses conselhos também eram dados... vindos dos seus antepassados, não foram criados só neste momento.

Professor João conta um pouco da história da escola e da formação no Timor:

Timor é uma terra tão maravilha. É uma ilha tão pequena. Esse é o nosso Timor! Os nossos antepassados são oriundos dos melanésios e austronésios. Estes nossos antepassados foram os primeiros a descobrir esta terra. Não foram os portugueses, mas sim estes antepassados.

Os portugueses levaram o sândalo, a nossa riqueza.

A igreja católica... os dominicanos criaram escolas em Timor. Somente os filhos dos régulos tinham acesso à escola, Escola do Reino. Seus princípios: educar alma e formar homens. A metodologia era: recitação de gramática, tabuadas. Os padres, os professores, as mães, os funcionários públicos são os que têm a verdade. Nossos pais, irmãos não têm a verdade. Em Baucau, eram os salesianos.

Militares ensinam nas escolas em Dili e em todo o Timor. Os meus professores do ensino secundário eram militares. Em Dili, só duas escolas secundárias nos anos de 1960. Nos primeiros anos, só tínhamos professores portugueses. A maioria era militar ou esposa de militar.

Antes de 1975, o governo português resolveu abrir escolas primárias em todo o país. Formação de professores com curso de três a seis meses para trabalhar com abecedário, 1ª e 2ª classe. Passa a ter centenas de professores (funcionários públicos) por todo o Timor. Era obrigado a falar o português, não podia falar outra língua.

Depois veio a guerra civil, a invasão da Indonésia... um horror! Queimaram casas. As escolas paradas. Os professores portugueses foram embora, os daqui se envolveram nos partidos. Os indonésios travaram guerra com os militares das Falintil. Muitos professores morreram, muitos militares morreram. Entre um e dois anos as escolas fechadas.

Depois, os indonésios começam a abrir escolas. Os professores são militares e com a língua indonésia. Uma língua nova, uma cultura nova, um hábito de viver novo.

Escola de formação de professores para a escola primária. Eu e o professor Francisco estudamos nesta escola, com o objetivo de contribuir com alguma coisa para o nosso povo. Nas escolas primárias, os professores eram timorenses. Nas escolas pré-secundárias e secundárias, quase todos são indonésios.

Em 1999, Timor é “um filho de fogo”: escolas destruídas, queimadas... cadeiras, recursos didáticos... nada existe mais. Começamos a reabrir as escolas.... eu e o professor Armindo, num tempo muito difícil, que não tinha nada.

Quantos edifícios ainda existem? Quantos professores? Já tínhamos o esforço de implementar a língua portuguesa nas escolas. O povo exige que as escolas sejam reabertas.

Os professores, muitos, naquele tempo desconhecem a metodologia de ensino. Professores que deixaram sua profissão por vinte e quatro anos. Então, os que conhecem a metodologia, desconhecem a língua portuguesa... estes são desafios.

Timor começa a ter relações diplomáticas com os países amigos: Brasil e Portugal.

Aí tivemos o Profep. Dos parceiros timorenses que atuavam como professor-formador junto a um professor brasileiro, quatro pessoas selecionadas eram da educação não-formal e dois tinham sido professores de escola, dentre estes últimos, eu.

Professor João fala sobre a importância da tradição, da valorização do que é da própria cultura:

Vamos formar os timorenses para que? Para ser o que? Para ser um timorense? Para ser um australiano? Pra ser um indonésio? Pra ser um português? Pra ser o quê? Este é o sentido do nosso trabalho: buscar a riqueza que nasce com os nossos antepassados, e estes sentidos... estes sentidos que a gente encontra nas músicas tradicionais, nas histórias, na tradição são sentidos para conduzir o homem para viver em paz, com tranquilidade, em segurança.

[...]

Temos hoje medo das sanções... um pensamento infantil... medo da polícia que vai castigar. A gente não sabe por que os sinais, não sabe se proteger. Estamos dominados pelo pensamento infantil. Precisamos cavar fundo e com todo o cuidado, como fazemos para colher o 'kumbili', uma raiz que alimenta e que os timorenses gostam muito, mas que, para ser tirada da terra, tem que cavar com todo cuidado e atenção, porque tem muito espinho. É preciso cavar fundo e com muito cuidado para encontrar a raiz... encontrar os sentidos na nossa tradição e transformar estas atitudes. A educação tem um papel importante.

[...] o que é nosso mesmo, não é importado, é autêntico, é original, é autóctone, e nós temos de valorizar, porque aí se mostram alguns significados mais importantes, símbolos mais importantes que estão mesmo escondidos aí, como hoje eu falei, e temos de cavar este kumbili que está no subsolo, no subterrâneo, ele tem aqueles espinhos. Temos de tirar os espinhos para tirar o fruto daí. Esta coisa da cultura é assim... é porque o povo não está consciente, o povo não está consciente com estes valores, ele recebe mais aquilo que vem de fora, porque acha que aquilo é melhor, é bom, é ótimo.

#### 4.1.1.3 Professor Manuel

O professor Manuel nasceu em Atudara-Kailako. A sua língua materna é *Kemak*. Concluiu o ensino primário ainda durante o tempo da colonização portuguesa, em 1974, no momento mesmo em que começam os sinais de guerra civil entre partidos políticos que surgem a partir da Revolução dos Cravos em Portugal.

Quando os militares indonésios invadiram o Timor, em dezembro de 1975, o professor Manuel foge para o mato com a sua família e, somente em fins de 1978, se renderam às forças militares indonésias. Depois de passar 4 anos sem estudar, volta pra escola em 1979. Passa mais dois anos e meio na *Sekolar Dasar Negeri* nº 1 (Escola de Ensino Primário), em Kailako, agora estudando na língua indonésia. A língua portuguesa era proibida. Em 1987 concluiu o curso na *Sekolah Pendidikan Guru Negeri*, o curso de magistério. Queria ser professor para ajudar seu país a conquistar a independência. Termina o curso e vai trabalhar como professor no ensino primário. Em 1993, começa o curso de Língua Malayu (Língua Indonésia) na *Universitas Timor-Timur* (UNTIM), primeira universidade do Timor-Leste, criada em 1986. Em 1998 conclui este curso com a monografia intitulada “Literatura Oral Gase da Etnia Kemak: análise da estrutura e da função”.

De 2002 a 2004, leciona na Escola Secundária n. 3, em Balide e, depois é transferido para a Escola Secundária 28 de Novembro, onde leciona até 2009. Neste ano vai para Goiânia, no Brasil, e realiza seu Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás, concluindo em 2011. Sua dissertação é intitulada “Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste”. Retorna ao Timor e começa a trabalhar no INFORDEPE, onde vou conhecê-lo em 2012.



Professor Manuel conta um pouco sobre a sua experiência no mato e fala dos sentidos das músicas na luta:

Quando eu estive no mato, eu voltei de Maubara para Kailaku, à noite eu ajudei... estive com o irmão do César, a trabalhar para carregar material lá dentro da mata. Eles levavam sempre uma bicicleta para carregar... pra pedalar... quando a gente pedala carrega a bateria pra fazer funcionar a energia, encher as baterias vazias de energia para colocar no gravador, nos rádios, e ter de novo energia e, durante a noite, a gente canta as músicas. Em 76, nós fomos capturados. As Forças levaram todos para Bobonaro, mas à noite só a ouvir aquelas músicas das Falintil, que trazem aquelas mensagens, cantar e através das reflexões fazem a gente ter força de novo para o mato, juntar com os companheiros lá no mato. E quando cheguei, durante a noite, quando nós carregamos as baterias, canta aquela música “ba talu ba talu o le le le...”, Talu é um lugar lá perto de fatu..., onde os portugueses plantaram ali café, muito cheio de plantação de café e as árvores são altas, são flores... eu achava aquele lugar muito bonito, cheio de árvores. Talu é aquele lugar cheio de árvores, uma mata muito... pra fazer aí... aquela música traz para a gente uma grande reflexão. Há mais outras músicas, por exemplo “Kolele mai”...

[...]

Na semana passada, nós escutamos uma música de Lospalos, que um irmão canta para fazer adormecer seu irmãozinho, para embalar o bebê. Hoje, eu trouxe a música “Kdadalak suli mutuk”, de Dr. Abílio Araújo.

Ele foi pra Portugal estudar. Antes da sua saída, escreveu para a FRETILIN a música “Kdadalak”. Kdadalak é riacho. São pequenos rios. Os riachos quando se juntam formam um rio (água mãe). Os riachos juntos formam uma unidade, uma força. Os timorenses cantem juntos... juntos contra o vento que vem do mar. O inimigo que vem pelo mar. Isto chama-se vento, tempestade. Atam a lipa. O vento que vem do mar bate na roupa, na lipa. Sopra nos nossos olhos e também nas nossas costas. Quando bate nos olhos caem as lágrimas. Quando bate nas costas, cai o suor. Ele vem chupar a gordura da nossa terra e também a gordura das nossas pernas. Chupa, tira fora a riqueza da terra. E também a riqueza das pessoas. A gordura da terra e também a nossa gordura (é simbólico, metafórico). Os timorenses unidos para construir o seu país (símbolo da unidade). Juntar a comunidade nacional para construir o país. Não é uma linguagem direta, mas uma linguagem simbólica, muito simbólica.”

#### **4.1.1.4 Professor Francisco**

O professor Francisco nasceu em Kailako nos idos de 1964. *Kemak* é sua língua materna. Ele atuou no Profep-Timor de 2006 a 2010 como professor-formador parceiro na área de Organização do Trabalho Pedagógico. Depois continuou seu trabalho com formação de professores da educação básica no INFORDEPE em Dili. A partir de 2015 passa a trabalhar no INFORDEPE em Maliana. Volta, então, a morar na montanha de Kailako junto com a sua família, que permanecera lá.

Um dos filhos do professor Francisco se chama Paulo Freire, em homenagem a Paulo Freire, outro se chama Sócrates e um terceiro se chama Konis, em homenagem ao guerrilheiro timorense Konis Santana.



Professor Francisco conta o que diziam os antepassados, fala de sua preocupação e compromisso:

Os avós disseram: ‘mandam estas crianças para a escola, mas um dia poderão destruir o país’, no sentido que eles (as crianças) irão desvalorizar as nossas culturas, mesmo que são bases para começar.

[...]

É isso! Então a gente não pensa mais na... E é isso que nós estamos com medo... Para os novos, por isso que estão a citar... diz que a tradição não é bom. Essa invenção é quando nos tempos da colonização... eles tem razão... de uma razão que eles têm de inventar, porque a sobrevivência é através destes... dessas coisas, porque eles são todos...[...], ninguém entra a trabalhar na parte [...] então eles têm de inventar para sustentar também a família além de trabalhar, por isso... agora já é a independência, chega a nossa vez para reduzir e regressarmos outra vez para... pra trazermos pra atualidade o que dantes já existia, mas isto também é um trabalho que a gente tem de trabalhar.

Professor Francisco fala de práticas culturais em sua etnia, a Kemak.



Uma dessas práticas culturais é *Dar Nome e Fase Matan*. Mas para Kemak, né? quando uma mulher tá grávida, chega o tempo de dar à luz, é proibido para os homens ou o esposo assistirem. É só as mulheres... ainda mais pra um... *liman badain*, que é mãos hábeis... agora mais moderno... a... a... parteira... parteira... mais moderno, antes não existia esse nome parteira, na sociedade mais antiga chama *liman badain*, mãos hábeis, elas que foram eleitas pra dar... ajuda, né? dar apoio ao, a mulher que vai dar à luz. E o esposo fica distante, à espera na porta, na entrada da casa, a esperar essa notícia, essa feliz notícia, que vai ouvir o grito do menino, ou da rapariga, né? então... no momento em que o bebê lança o primeiro grito, o pai e os demais da família que estão esperando perguntam se é menino ou menina: *uma nain ka lao rai*<sup>33</sup>?

Em tétum diz [...] *uma nain* é para o homem, para menino... que é dono da casa... e, para mulher é *lao rai*, que um dia vai casar e sair. Essa é uma cultura. E então, se for homem... ou mulher... as famílias entram imediatamente para dar o nome ao menino ou à menina, que já sabe que o grito hoje é um homem, é *uma nain*, ou o grito hoje é *lao rai*, é uma mulher. Eles sentam, outro vizinho ou um *ema badain*... faz apoio e dá... pra fazer um rodada com os nomes dos avós, dos bisavós, dos tios, né? pra dar o nome. Se for homem, nós que estamos cá todos que somos família, nós vamos tentar dar o nome pra ele, se ele aceitar o nome ele vai mamar. Se ele não aceita, ele não vai mamar. Se ele aceita ele vai mamar... ele aceitou o nome que nós demos. (O vídeo da gravação foi interrompido neste momento e uma parte da continuação desta fala ficou sem ser gravada).

---

<sup>33</sup> Em texto escrito intitulado “O nascimento em Timor-Leste”, no contexto do ObEtno-TL, professor Francisco e prof. João esclarecem estes termos: “*Uma nain* é destinado a linhagem sanguínea dos seus pais e antepassados. É herdeiro legítimo das propriedades; riquezas e bens culturais, tradições e costumes da família e comunidade. Ele há de permanecer em casa até a sua velhice mesmo for casado. Ele é o dono, é o senhor que governa a sua própria casa. É esperança dos pais e de *uma lisan*. A mulher (*lao rai*), quase em todas as tradições timorenses de regime paternalismo, quando for casa despede-se dos pais e permanece em casa do seu marido. Ela está comprometida a obedecer novas regras e procedimentos existentes de *uma lisan* do seu marido, servir à família do esposo e os demais da família. Ela já não é mais dona das propriedades e riquezas dos seus pais. Ela não irá gozar mais os direitos dos pais e nem da comunidade da sua origem como gozara na sua juventude. Ela é andante, é lao-rai. Ela já é considerada *fetosan* segundo a tradição. Ela pertence a outra comunidade, outro suco” (SOARES; FREITAS, 2013, pp. 1-2).

Depois de dar o nome, aí que surge o *Fase Matan*<sup>34</sup>, o plano pra fazer o *Fase Matan*, porque em nascer, imediatamente perguntar e dar o nome, depois disso é que tem o plano para fazer o *Fase Matan*, né? porque este saber já é mais prática e mais cultural, né? Pra o *Fase Matan*, aí já envolve vários materiais. O *Fase Matan* tem de ter água, tem que ter betel, areca, cesto, isto tudo são materiais para este... cerimônia, cerimônia de *Fase Matan*, que prepara durante uma semana ou duas semanas, no máximo... duas semanas, porque, em *kemak*, quando a criança nasce é demorar dentro da casa é só uma semana ou duas semanas e tem de levar pra fora, pra ele tem que ser mundo fora, então tem que levar pra fora, por isso que a gente diz *fase matan* em tétum, mas em nosso dialeto mais em *kemak* diz ‘*noduk*’ (levar de dentro pra fora. Aí tem esses materiais, mas esses materiais também têm o seu... a sua... o seu significado, porque os quatro cestos com quatro tampas pra quatro personagens, a esteira em si é para todos sentarem dentro da esteira para receber o novo, o novo menino... a família toda tem de sentar junto... estender lá fora. As pessoas para conhecer o novo menino que vai lá fora, levar lá fora e sentam todos nesta esteira para conhecer o novo menino, depois tem betel... colocar este betel, areca dentro do... (mais uma vez a gravação foi interrompida).

#### 4.1.1.5 Professor Antonio Gabriel

---

<sup>34</sup> No mesmo texto citado na nota anterior, professor João e professor Francisco teorizam também sobre o *Fase Matan*: “Os gestos representados nessa prática social da comunidade Kemak simbolicamente queria-nos emergir as qualidades e valores culturais conservados no seio da mentalidade de um povo que comumente vive e colhe os frutos da terra com o seu próprio suor; como agricultor lavra a terra e como mulher atua nos afazeres domésticos ajudando os pais ou seu marido quando for casada.

“Abra os olhos e veja!” É uma expressão autenticamente cultural neste caso. Os olhos são órgãos dos sentidos inerentes a outros sentidos existentes no corpo humano que nos permitem ver e conhecer o mundo. Graças à vista permite a criança conhecer e distinguir os pais, irmãos, parentes e comunidade e atuar neles. Com os olhos irá conhecer e contemplar a natureza: os astros, montes e prados, fontes de água, a terra fértil, árvores e flores de cores incontáveis. Com os olhos irá conhecer e distinguir os utensílios agrícolas e utilizá-los para trabalhar a terra. Com os olhos admitirá a escolher uma mulher ou um homem de entre mil para esposar e fazer dotes... (SOARES; FREITAS, 2013, p. 3).

O Professor Antonio Gabriel é de Maquili, Ataúro. Atuou no Profep-Timor como tutor no acompanhamento dos professores em formação de Ataúro. Acompanhei junto com o professor Antonio Gabriel estes professores de Ataúro. Quando finalizou o projeto Profep, ele continua seu trabalho com formação contínua de professores da educação básica no INFORDEPE, em Dili.



Professor Antonio escreve uma poesia:

O mundo lindo  
Por você  
Feio também  
Por você  
Já nasce linda  
Sua natureza  
Mas por tua miniatura  
Foi mais lindeza  
[...]  
Não são completas  
Se não participas  
Nunca completa

Se queres bela  
 Vais planeando  
 Pra ser beleza  
 Vai realizando  
 Quando já pronto  
 Não deixa torto  
 Segura o traço  
 Pra ser contado.

Professor Antonio Gabriel fala sobre sua visão da *uma lulik*:

Então, vamos utilizar a crença, ou as curiosidades que nossos antepassados utilizam de crer, vamos utilizar isso para mudar... não significa que não utiliza mais esta *uma lulik* [...] E uma coisa é interessante que podemos aprender desta *uma lulik* é a relação entre o ser de maior para o de menor... na *uma lulik* todos têm respeito de uns com os outros e todos que querem realizar têm de formar... isso é algo interessante para aprender, como para transferir para esse momento, como vemos agora é a democracia em Timor-Leste. [...] mas como dantes eu disse, a escola também é uma casa sagrada, não é? é uma *uma lulik*. Este edifício também é *uma lulik*. Se nós consideramos tudo isso como *uma lulik*, então a ação nossa precisa conduzir-se segundo *uma lulik* quer, mas nesse modelo de democracia faz com que... democracia é bom, mas a cidadania que pratica nessa democracia é outra, é por isso como hoje eu disse, *uma lulik* e a sua ação é muito boa, mas vamos tomar isso como uma ciência que deve pesquisar bem profundo para podermos propor no currículo. Isso é um grande trabalho para nós. Através deste documento vamos construir segundo conhecimento nosso... da nossa cultura.

Professor Antonio fala sobre experiência antropossocial em seu lugar de nascimento e morada:

Como exemplo eu vou dar sobre a experiência do grupo do suku Maquili, Ataúro. Eles... não é... não é só do suku Maquili, mas em toda a parte do mundo tem saberes diferentes, e... mas eu vou dar este exemplo sobre o grupo de Maquili: Se alguém quer construir um barquinho ou outro equipamento para pescar, ele foi à montanha para cortar árvore e construir um barquinho, mas ele tem medo, tem vergonha de convidar os seus amigos para participar desta atividade, mas ele tem jeito... ele tem jeito... para convidar os seus amigos indireta... Ele foi sozinho até lá na montanha, foi soltar algumas cantigas que podem atrair, convidar os seus amigos, e as cantigas sempre é em piadas. Assim, os que estão naquele

sítio ouvem isto e eles vão ajudar o seu amigo. Então é um saber. Tem poder para mudar ou tem poder para atrair... o outro. Então, poder... saber cultural, saber tradicional... eu quero dizer hoje que tra... saber tradicional é o trampolim ou a base para essa geração ou para a formação pode solta ou saltar para uma melhor formação no futuro.

Consideramos importante observar que estes professores formadores que foram apresentados, membros do Observatório Etnoformador em Timor-Leste, juntamente com outros professores que participaram dos encontros do ObEtno-TL, como é possível ver nos excertos de diálogos e narrativas que trazemos aqui, como o professor Aníbal, professor Moisés, professor Constantino, professor Carlos, não são professores com base apenas nas Ciências da Educação, mas são professores enraizados na tradição, na cultura herdada dos antepassados, e com experiências vividas na luta por um Timor livre.

Estes professores possuem formação acadêmica, escolar, têm em sua formação a presença do cristianismo, mas a *uma lulik* (casa sagrada), seus princípios e valores os habitam; a luta pela independência e a construção de Timor livre os habita. Desse modo, o recurso às narrativas de vida, às narrativas das experiências culturais e históricas dos membros do grupo dá-se com o objetivo de “retomar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos humanos, devolvendo às pessoas que fizeram, e fazem, a história um lugar fundamental, mediados por suas próprias palavras” (MACEDO, 2006, p. 113-4).

A escola, como coloca Giroux (1997), não é um simples local de instrução, ela é também um local político e cultural, onde “a subjetividade tem um papel inquestionável no processo de conhecer” (FREIRE, 1997, p. ix). A educação escolarizada funcionou, e ainda funciona, como fábrica do sujeito moderno (Veiga-Neto, 2003, p. 110) e construiu toda uma linguagem, um discurso, que a produziu e produz de modo desenraizado das sociedades concretas.

As *narrativas com-versadas* com as quais dialogamos aqui, produzidas nos encontros do ObEtno-TL, traduzem uma confiança destes *agentes-atores-autores* em suas lembranças e interpretações bem como na sua capacidade de colaborar, comunica um sentimento de identidade, de pertencimento a um lugar e a uma época, “num mundo em que a desreferencialização é um processo que tende a avançar por diversas vias e interesses” (MACEDO, 2006, p. 114), uma destas vias tem sido a própria educação escolar, como sinalizado no parágrafo anterior.

Com vistas a uma maior objetividade e sistematização das respostas às questões que orientam este estudo – 1) como a formação contínua de professores pode se constituir num espaço de produção de outros sentidos de ciência e de tecnologia na educação; 2) qual o diálogo possível entre escola e *uma lulik*; 3) como pensar um (re)desenho da escola no diálogo com as experiências antropossociais, a tradição, as práticas culturais timorenses; 4) quais as perspectivas de um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional na/para educação timoriana –, a continuidade deste capítulo será organizada a partir da definição de três unidades de análise: 1) educação escolar e experiências culturais; e articuladas a esta, entretecidas mesmo, estão as outras duas unidades de análise: 2) ObEtno: a emergência de temas, problematizações; 3) ObEtno: ciência e tecnologia da educação.

#### 4.1.2 Educação escolar e experiências culturais<sup>35</sup>

A escola que se implementa no território timorense é eivada por uma tendência que se define, nos termos em que coloca Castoriadis (1981, p. 14), “no sentido da reorganização e da reestruturação ‘racionalis’ de todas as esferas da vida social – a produção, a administração, a educação, a cultura, etc.”, por meio de uma ciência e de uma tecnologia que se pretendem universais, produzindo padronizações e “epistemicídios” (SANTOS, 2000) onde quer que chegue, e chega a todo lugar. Para ilustrar, segue um trecho da introdução de um “guia do professor” publicado pelo Ministério da Educação de Timor-Leste:

Apesar de o Programa ser um documento normativo, para professores e alunos cumprirmo, o Guia é um documento orientador, com pistas, sugestões de trabalho, alguns recursos, etc. Pretende ser um complemento do Programa, explicando algumas das suas partes, tornando claro o que querem dizer alguns campos do referido documento, dando exemplos e explicando alguma linguagem técnica. [...] Mesmo considerando que o Programa é um documento normativo, **há alguma margem de adaptação** (grifo nosso) às realidades locais (2010, p. 2).

---

<sup>35</sup> Parte do texto desta seção foi apresentada no XXIV EPEN (Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste), em novembro de 2018.

Paulo Freire alertava sobre o risco de uma educação que não *está sendo* em relação dialética e dialógica com a realidade da sociedade, no seu existir histórico-cultural, e pontuou que a ideia de “adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não *criando-se*” – e aqui nos referimos fundamentalmente à realidade da própria educação escolar! –, “significa ainda subtrair do ser humano a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo” (FREIRE, 2015, p. 101) e, no mesmo sentido, a educação escolar.

#### 4.1.2.1 Tradição e experiência em situação de guerra

Trazemos a seguir partes das *narrativas com-versadas* no encontro do dia 05 de março de 2013 do ObEtno-TL. O encontro começou com uma música<sup>36</sup> tradicional timorense *Ai lolole* (na língua *fataluku*)<sup>37</sup>. Como não estavam todos presentes no encontro anterior, foi apresentada uma síntese daquele encontro, que transcrevemos aqui, um encontro dinamizado pela música *Makikit*, também música tradicional timorense.

Professor João: Aquela música é de origem de Suai, ela fala sobre a dança de makikit (dança da águia). Também acompanhamos esta música com gestos de makikit... [fomos três]. A dança apresenta, originalmente, dois grupos de makikit: um grupo de makikit fêmeas e o outro, de machos. Estas fêmeas constroem o ninho e os machos protegem as fêmeas na construção do ninho. Também tem um sentido de heroísmo. No tempo da Indonésia, esta comunidade de Suai mostrava também um conteúdo de heroísmo... para defender a terra... tem um sentido heroico, de luta, pra defender a nossa terra, para encontrar a liberdade.

Professora Rosiete: Depois, a gente fez uma reflexão... o professor João trouxe uma questão

---

<sup>36</sup> Muitos dos nossos encontros do OEF-TL iniciavam com uma música tradicional de Timor. Como no Observatório Etnoformador de Mutuípe (NASCIMENTO, 2007).

<sup>37</sup> A música em *fataluku* e traduzida em *tétum* está também no livro de Roslyn Dunlop, “Lian Husi Klamar”: Música tradicional husi Timor-Leste. Austrália: Tekee Media, 2012.

muito interessante... pensamos o texto de hoje a partir da pergunta que o professor levantou, um texto do Maturana [é o chileno...]. Nós vamos hoje... a ideia é a gente refletir a partir dele, a partir do texto de Maturana. Esse texto, como disse, nós pensamos a partir das questões que professor João levantou no encontro passado, no qual nós escutamos a música, dançamos a música Makikit... e, os professores João e Aníbal fizeram a tradução oral para o português do texto, em tétum, que consta no livro de Roslyn Dunlop<sup>38</sup>, que apresenta e descreve a dança makikit. Na discussão, refletimos sobre os sentidos que a música trazia e como... que valores podemos visualizar no conteúdo desta tradição? Voltamos a refletir sobre os princípios da educação de Timor-Leste... E o professor João levantou a seguinte questão: vamos formar os timorenses para que? Para ser o que? Ele perguntou: para ser um timorense? Para ser um australiano? Pra ser um indonésio? Pra ser um português? Pra ser o quê?... E falou do sentido do nosso trabalho... que seria de buscar a riqueza que nasce com os nossos antepassados, e que estes sentidos... estes sentidos que a gente encontra nas músicas tradicionais, nas histórias, na tradição timorense são sentidos para conduzir o homem para viver em paz, com tranquilidade, em segurança.

Professor João: Temos hoje medo das sanções... um pensamento infantil... medo da polícia que vai castigar. A gente não sabe por que os sinais, não sabe se proteger. Estamos dominados pelo pensamento infantil. Precisamos cavar fundo e com todo o cuidado, como fazemos para colher o

---

<sup>38</sup> Acredita-se desde muito tempo que os timorenses com mais contato com a terra podiam se comunicar com as aves mensageiras, em particular Makikit - a águia, e, portanto, esta dança, originalmente, conta a história da águia. Durante a ocupação indonésia, Makikit se tornou símbolo de poder e liberdade, considerada como um mensageiro dos oprimidos pelos timorenses. Makikit é altamente respeitada em Suai, e as pessoas de lá executam danças que imitam seus movimentos.



‘kumbili’, uma raiz que alimenta e que os timorenses gostam muito, mas que, para ser tirada da terra, tem que cavar com todo cuidado e atenção, porque tem muito espinho. É preciso cavar fundo e com muito cuidado para encontrar a raiz... encontrar os sentidos na nossa tradição e transformar estas atitudes. A educação tem um papel importante.

A sociedade timorense pode ser definida como uma “sociedade da tradição”, pois, de acordo com Balandier, “todas as sociedades da tradição imprimem fortemente sobre os lugares conhecidos as significações construídas por seu imaginário, seus sistemas simbólicos e suas práticas rituais” (ALMEIDA, 2010, p. 60). Identificamos facilmente estas marcas quando entramos em contato com o Timor. No entanto, a educação escolar não tem considerado as singularidades deste território, até porque a escola, enquanto projeto da modernidade e do modelo capitalista de sociedade se constitui por um movimento de padronização curricular que como afirma Macedo, citando Santomé (2005), acabam por pasteurizar realidades, “passando por cima ou apagando qualquer compreensão onde a qualidade e a diferença apontem para outras direções em termos de qualificação do currículo, das escolas ou mesmo da educação como uma prática social” (MACEDO, 2016, p.18).

O prof. João, na narrativa acima, em sua interpretação do que acontece no tempo presente em Timor, traz uma preocupação com a perda de uma sabedoria que dá a condição de ler os sinais, de se proteger, e se refere a um pensamento infantil, que podemos também associar ao pensamento colonizado e que podemos ainda referir à “colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza” que, como explica Walsh (2010),

tem a ver com a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como modernas, “primitivas”, e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende minar as cosmologias, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida (WALSH, 2010, p. 3).

E a escola presta, então, um grande serviço neste sentido (de “minar as cosmovisões, filosofias, religiosidades...”), quando se organiza a partir do conhecimento tecnocientífico e acaba por desconsiderar os saberes tradicionais, imputando à tradição, como coloca Almeida (2010, p. 59) um imobilismo cognitivo e atribuindo a ela apenas a função de conservação. No momento em que a educação escolar tem a função de transmitir a tecnociência<sup>39</sup>, ela se torna, no dizer de Almeida, redutora e mutilante, não reconhece os saberes tradicionais, excluindo-os dos processos formativos, o que “acaba por fundar espaços, linguagens e atitudes mentais que se opõem mutuamente, além de dificultar uma democracia das ideias, uma ecologia das culturas” (ALMEIDA, 2010, p. 61).

Assim, o exercício do ObEtno-TL é investigativo, se pauta na intenção de encontrar caminhos que ajudem a repensar a prática educativa, a tecer epistemológica e politicamente a educação escolar de Timor tomando como referência as experiências antropológicas e socioculturais havidas no território timorense. Desse modo, busca fugir dos modismos, da crença nas soluções científicas que acabam por fazer parte do nosso imaginário educacional, o que possivelmente nos foi ensinado, conforme Macedo (2010, p. 112) e aprendemos com a colonização e seus movimentos ao longo da nossa história sociocultural. O movimento dialógico e narrativo que o grupo realiza objetiva descobrir caminhos, pistas para o trabalho educativo que fundam na singularidade da vida vivida em Timor.

O encontro do dia 05 de março seguiu com a busca por interpretar a música *Ailolole*, o que ativou a memória do prof. Manuel e trouxe a historicidade de sua experiência com as músicas na guerra. Ele inicia refletindo sobre os efeitos de sentido que as músicas tradicionais de Timor produzem nas pessoas, a realidade que elas traduzem, as reflexões que provocam e a condição de enfrentamento da realidade que os sentidos e as reflexões dão. E então sua memória é ativada e ele passa a narrar sua experiência com a música “Foho Ramelau” na situação de guerra.

---

<sup>39</sup> Traz Raquel Folmer Corrêa, em nota, na sua tese intitulada *Tecnologias sociais e educação: possibilidades e limites de transformação de sentidos*: “Segundo Albagli (1999), a tecnociência conseguiu ultrapassar os limites da produção material e passou a exercer influência nas esferas culturais e simbólicas da sociedade” (2016, p. 128).

Eu falei que estas músicas tradicionais timorenses trazem para as pessoas reflexões, igual como acontece nesta: ele comunica com o irmão dele pra dormir, que os pais tinham ido pra horta, através desta música, ele transmite a mensagem dele para que a criança tenha tranquilidade. A maioria das músicas das tradições timorenses é do tipo tristeza, não é do tipo que faz muito barulho não, é de tipo sentimental, tipo amoroso. Mas em Dili, por exemplo, agora, está a mostrar as diferenças: as crianças que nascem aqui em Dili não conhecem mais aquelas músicas tradicionais, não gostam das músicas de sentimentos, de amor. Ligam mais para músicas modernas, como pop, rock. Disse antes para a professora Rosiete que as nossas músicas da luta trazem (um conteúdo) para as pessoas refletirem, são músicas de tristeza, são mensagens que enviam para as pessoas as condições reais enfrentadas pelos timorenses. Por exemplo, cantar “Foho Ramelau” ou outra música. Quando eu estive no mato, eu voltei de Maubara para Kailaku, à noite eu ajudei... estive com o irmão do César, a trabalhar para carregar material lá dentro da mata. Eles levavam sempre uma bicicleta para carregar... pra pedalar... quando a gente pedala carrega a bateria pra fazer funcionar a energia, encher as baterias vazias de energia para colocar no gravador, nos rádios, e ter de novo energia e, durante a noite, a gente canta as músicas. Em 76, nós fomos capturados. As Forças levaram todos para Bobonaro, mas à noite só a ouvir aquelas músicas das Falintil, que trazem aquelas mensagens, cantar e através das reflexões fazem a gente ter força de novo para o mato, juntar com os companheiros lá no mato. E quando cheguei, durante a noite, quando nós carregamos as baterias, canta aquela música “ba talu ba talu o le le...”, Talu é um lugar lá perto de fatu..., onde os portugueses plantaram ali café, muito cheio de plantação de café e as árvores são altas, são flores... eu achava aquele lugar muito bonito, cheio de árvores. Talu é aquele lugar cheio de árvores, uma mata muito... pra fazer aí... aquela música traz para a gente uma grande reflexão. Há

mais outras músicas, por exemplo “kolele mai” (Prof. Manuel, 05 de março de 2013).

Ao olhar para a música tradicional *Ailolole* e buscar fazer a interpretação a partir de sua exterioridade, o prof. Manuel passa a olhar também para o que está guardado na sua memória, portanto em sua interioridade, e constata o potencial das músicas tradicionais de Timor na construção da experiência com os sentidos, na luta da vida, no enfrentamento da realidade difícil.

E, neste encontro aqui contado, uma canção puxa outra. O professor João segue, no diálogo, com a sua narrativa a partir da música “Kolele mai”:

“Kolele mai” antes de 75 já se canta... no tempo português já existia esta música, ela no início não é uma canção revolucionária, já existia nas tradições, no meio do povo, mas ninguém se levantou para ser... Então, no ano de 75 quando surgiu o partido Fretilin, o Sahe, ele é um homem que estudou na área técnica eletrônica em Portugal, ele e seus colegas que voltaram para Timor começaram a registrar as cantigas tradicionais timorenses, kolele mai e mais outras músicas que se encontram no meio do povo. A partir daí o povo canta em qualquer cerimônia, por exemplo, na cerimônia fúnebre, numa ocasião funerária. Olha, os timorenses, eu já existia... quando era pequeno, quando tem uma pessoa morta aí, outras pessoas próximas, familiares vêm à casa do morto, então eles faziam grupos para cantar a noite inteira “kolele mai rai...”. Esta música é uma música para animar, animar o povo para ser patriótico, para sentir-se como um timorense com sua identidade própria, então um timorense para respeitar, para considerar a sua própria cultura, porque a nossa cultura, com a vinda dos portugueses... com a vinda dos portugueses, então a nossa cultura se mistura com essas culturas portuguesas e, psicologicamente, quando uma nação, uma terra é colonizada há duas dimensões, uma que os colonizadores sentem-se superiores, mais civilizados, eles obrigam a sua cultura para os povos oprimidos que eles consideram como povos

atrasados, aculturados e eles têm de obrigar as suas culturas para o povo colonizado e estes povos colonizados têm de obedecer as suas culturas e outra forma é que estes povos colonizados sentem-se inferiores ao povo colonizador, porque o povo colonizado sente que o povo colonizador tem uma cultura mais alta, com a cor da pele, com a fala, com a sua forma de vestir, etc. e este povo colonizado se sente inferior com a sua forma de vestir, que as vezes os nossos antepassados só vestiam uma “koteka”... e depois, a forma de vestir, a forma de comer, várias coisas que este povo colonizado sente que é inferior. Então, nesse momento da revolução, de 75 pra cá, alguns grupos que se formaram, de estudantes, outros também, eles queriam novamente conservar, recolher aquilo que o povo deitara fora, aquilo que o povo timorense deitou fora porque considera mais atrasado, mas tem valor cultural. Eles colheram estas coisas aí que têm mais valores para poder dar, oferecer ao povo o que é nosso mesmo, não é importado, é autêntico, é original, é autóctone, e nós temos de valorizar, porque aí se mostram alguns significados mais importantes, símbolos mais importantes que estão mesmo escondidos aí, como hoje eu falei, e temos de cavar este kumbili que está no subsolo, no subterrâneo, ele tem aqueles espinhos. Temos de tirar os espinhos para tirar o fruto daí. Esta coisa da cultura é assim... é porque o povo não está consciente, o povo não está consciente com estes valores, ele recebe mais aquilo que vem de fora, porque acha que aquilo é melhor, é bom, é ótimo. Há muitas coisas que o povo colonizado, em qualquer país, mesmo no Brasil, já perdeu. Muita coisa no Brasil, já se perdeu. A cultura brasileira, de toda América latina está... na cultura europeia. É isto mesmo. E todo o povo que é colonizado, ele se sente inferior, psicologicamente se sente inferior. E ele sempre imita o colonizador. É isso mesmo. Quando o Sahe cantou esta música, a mãe chorou. Esta música é uma música fúnebre. Ela chorou. Ele é um homem muito inteligente, um

organizador, progressista. Se não fosse ele, eu não sei se o Timor estaria assim como está.

O grupo do Sahe... (Prof. João, 05 de março de 2013).

O professor João situa a música “Kolele mai” no seio da tradição timorense e contextualiza o seu surgimento como canção revolucionária. A música passa a ser cantada em muitas ocasiões, sobretudo em cerimônias fúnebres. De acordo com o professor João, esta música tradicional e revolucionária teria os efeitos de sentido de animar o povo a lutar, a valorizar a tradição e a cultura próprias. Chama a atenção a relação que a narrativa do prof. João traz da música com os mortos, cantada principalmente nas cerimônias fúnebres e que, ao mesmo tempo, tem o efeito de animar para a luta, em defesa do que lhes é próprio, sua identidade, suas tradições. Esta interpretação do professor João combina com aquela feita pelo prof. Manuel sobre as músicas tradicionais de Timor serem “do tipo tristeza”, mas colocarem as pessoas para refletirem sobre a realidade mesma e as colocarem em condição de enfrentar tal realidade. Prof. João analisa também em sua narrativa os efeitos da colonização.

Sobre os efeitos da colonização que o professor João bem descreve acima, vale trazer para a análise um pouco da discussão de Quijano, retomada por Walsh, as dimensões da colonialidade que dialoga sob muitos aspectos com o que diz prof. João: a colonialidade do poder, a do ser, a do saber e a cosmogônica ou da mãe natureza. Estas dimensões da colonialidade produziram a suposta superioridade dos colonizadores em relação aos colonizados e, mesmo hoje, seus efeitos perduram. O professor João se refere a inferioridade que é sentida “psicologicamente”. Quijano se refere a “uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial” (colonial, moderno, capitalista), “sobretudo no que diz respeito às relações instersubjetivas” que se faz por meio de categorias binárias: oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno que justificam a superioridade e inferioridade., fazendo supor o eurocentrismo como perspectiva hegemônica do conhecimento (colonialidade do saber), como coloca Walsh (2010, p. 3).

Prof. João retoma nesta narrativa o que ele havia falado anteriormente, em relação à necessidade de cavar para encontrar o “kumbili” para poder transformar e ele, naquele momento, fala da importância que teve o movimento feito por Sahe e o grupo no sentido de

recolher o que o povo deitara fora (aquilo que pelo lugar de inferioridade que, como os demais povos colonizados, como lembrou o prof. João, ocupou), por considerar mais atrasado, mas tem todo um valor cultural. “Eles colheram estas coisas aí que têm mais valores para poder dar, oferecer ao povo o que é nosso mesmo, não é importado, é autêntico, é original, é autóctone, e nós temos de valorizar, porque aí se mostram alguns significados mais importantes” e se refere, naquela mesma narrativa, à importância do papel da educação neste processo de transformação. E temos que reconhecer que, com todo o investimento da lógica colonizadora e capitalista, Timor-Leste, com a luta e resistência do seu povo, não perdeu suas características de “sociedade da tradição”. E isto a educação escolar precisa saber aproveitar.

Para lançar mais luz na *experiência em situação de guerra* como constitutiva da formação traremos a voz do prof. Calisto que, ainda que não estivesse fisicamente presente neste encontro aqui apresentado e não tenha podido estar em muitos outros, foi lembrado nele, o qual começou com uma canção tradicional timorense a ele dedicada “Ailolole”, e vale sublinhar que ele sempre lembrou, sempre esteve a falar sobre – nos encontros do ObEtno-TL de que participou – a sua experiência na guerra, mostrando o quanto ela significava para ele, o que pode ser constatado na sua narrativa autobiográfica que o apresenta neste estudo, nas páginas 78 a 84.

Prof. Calisto: Pode resistir para salvar uma existência natural, mas é preciso ter condutância e flexibilidade para melhorar a vida no futuro. O passivo na vida é igual encarcerar a asa. Pois há muita vida que não pensa? Parece que nunca existe a vida, não. Prender a vida é um ato passivo. Será que não sabem, não têm sonho? Tempo passa, muitos idealistas pagam a vida para atingir o objetivo da liberdade. [...] Não acredito que viverei mais de meio século para lembrar o tudo de Timor... (trecho do texto de sua autoria, lido por ele no segundo encontro do grupo).

Este comentário do prof. Calisto faz-nos pensar no que diz Giroux, sobre o referencial mais importante para um posicionamento pedagógico radical ser a “libertação da memória”, o reconhecimento daqueles exemplos de sofrimento público e privado cujas causas e manifestações exigem entendimento e compaixão”. Continua Giroux:

Podemos então começar a compreender a realidade da existência humana e a necessidade de todos os membros de uma sociedade democrática de transformarem as condições sociais existentes de forma a eliminar esse sofrimento no presente. A libertação da memória aponta para o papel que os intelectuais poderiam desempenhar como parte da rede pedagógica de solidariedade destinada a manter vivo o fato histórico e existencial do sofrimento através da revelação e da análise das formas de conhecimento histórico e popular que foram suprimidas ou ignoradas e através das quais nós mais uma vez descobrimos os "efeitos de rompimento do conflito e da luta (1997, p. 30).

*A experiência de vida em situação de guerra* se faz constitutiva do nosso dispositivo de formação-ação-investigação porque os membros do grupo, sobreviventes da guerra, têm em “seu corpo concreto uma escrita de dor e de morte” (VILELA, 2011, p. 244) e uma vida que, na sua singularidade, atravessada por esta experiência, carrega todo um saber nesta experiência feito. O acontecimento da guerra é tocado pelos membros do grupo, o que, como sugere Todorov: “longe de permanecer prisioneiros do passado, nós o teremos posto a serviço do presente, como a memória – e o esquecimento – devem se colocar a serviço da justiça” (VILELA, 2011, p. 245).

“No ‘testemunho’, aquele que se manifesta passa a existir para além de um discurso legitimado pelos ‘jogos de verdade’ [...] As memórias são, afinal, uma cicatriz que dá sentido à ligação da vida e da morte” (VILELA, 2011, p. 245). As narrativas que se referem à experiência na guerra é, desse modo, lugar de compreensões significativas que, a nosso ver, contribuem para pensar e fazer a *educação timoriana*. “A compreensão é criadora de sentidos, de um sentido que produzimos no processo mesmo da vida” (TODOROV apud VILELA, 2011, p. 245)

Nota-se nas narrativas dos professores que a experiência na guerra tocada pelas narrativas é feita de resistência e de espírito revolucionário. A experiência em situação de guerra é também o lugar da luta contra a colonização, contra a invasão. Ela porta, portanto, muitos ensinamentos, muitos aprendizados, os etnométodos, que vão sendo identificados, reconhecidos na medida em que se pode olhar para ela e nela, como fonte, encontrar a condição de participar de modo realmente



comprometido com a transformação da realidade da educação que os membros do grupo, articulando saberes da experiência, da tradição, e também da ciência, problematizam, interpretam criticamente e, com isto, elaboram compreensões pertinentes a esta transformação.

#### **4.1.2.2 Paulo Freire: a educação escolar toma forma na medida da nossa ação**

E o professor João continua sua narrativa fazendo notar a presença de Paulo Freire na luta pela libertação do povo timorense:

E depois, estes grupos formados por estudantes levaram também a teoria de Paulo Freire. A ideologia (da nossa luta) tem uma influência da teoria de Paulo Freire sobre a educação, a educação como prática da liberdade, baseada na consciencialização. Consciencializar não por misericórdia, não por pena, por sentimento, mas para abrir os olhos daquele homem que se sente ignorante, para ele dar valor a si próprio, que também ele é homem e também tem direito a sua liberdade e ele também é um sujeito para o desenvolvimento de si, da família e da nação. É a consciencialização, eles levaram Paulo Freire. (A teoria de Paulo Freire foi assim mesmo). Ele não é um objeto para ser explorado, mas ele é um sujeito, só pena que ele ainda tem muitas coisas que ele ignora, mas ele não é um ignorante, ele é sábio, ele tem experiência, ele também é um sujeito. Esta teoria para valorizar o povo e também valorizar as nossas tradições aqui. Amanhã... depois eu vou escrever uma música, esta música é dos nossos antepassados... antes de os portugueses chegarem esta música já existia. Antes tinha guerras entre tribos e, depois, entre tribos e entre tribos e os portugueses. Quem é vitorioso leva as cabeças dos vencidos e dançam aí. Esta música é “Timor Lorosa’e”, Timor Sol Nascente. Eu não sei cantar, a gente não... (Prof. João, 05 de março de 2013).

A fala do professor João neste momento do diálogo faz referência a um dos mais importantes teóricos da educação, mundialmente (re)conhecido, mostrando não somente a compreensão de sua teoria, mas

também localizando o seu papel e a sua importância na história de resistência construída pelo povo timorense. Referindo-se ao lugar de Paulo Freire na história da luta pela libertação de Timor, Antero Benedito da Silva (2012, p. 3) destaca:

Em seguimento da abertura da campanha de alfabetização em 01 de Janeiro de 1975, a FRETILIN cooperou com a Seção de Educação do Comitê de Descolonização Portuguesa, o qual iniciou o estabelecimento do Grupo de Coordenação para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET). Colaborando com a União dos Professores Primários UNAEPTIM (União Nacional dos Agentes de Ensino Primário de Timor), GCRET ofereceu treinamento inicial de professores para professores da educação primária e para alguns dos alunos e professores da UNETIM de duas escolas secundárias em Díli, o Liceu Dr. Francisco Machado e a Escola Técnica. Eles aprenderam como lecionar geografia e história timorenses utilizando as ideias de Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (Magalhães, 2004). Esta forma de treinamento de professores foi então continuada nas bases da Resistência, onde os professores, de acordo com Roque Rodrigues, receberam orientações diretamente dos líderes do Comitê Central da FRETILIN, particularmente os membros do Departamento de Orientações Políticas e Ideológicas (DOPI) e do Departamento de Mobilização de Massa (Rodrigues, Entrevista, Timor-Leste, 15/05/1977).

Paulo Freire está na base do pensamento e, também, da ação descolonial. É no movimento narrativo e dialógico que os professores formadores, ao interpretar, construir e reconstruir sentidos, a partir de uma “observação compreensiva” do mundo e da própria vida, que vai se fazendo como uma “ação editanda”, trazendo “temáticas significativas” (FREIRE, 2005), e dando lugar à linguagem da possibilidade na pedagogia, tendo em vista que, como comenta McLaren (1997, p. xix), no seu prefácio ao livro “Os professores como intelectuais”, sobre os escritos de Giroux, a pedagogia é

fundamentalmente uma prática política e ética, bem como uma construção social e historicamente

situada; que ela não se restringe às salas de aulas; [...] que ela está envolvida toda vez que existirem tentativas deliberadas de influenciar a produção e construção de significado, ou como e que conhecimento e identidades sociais são produzidas dentro e entre conjuntos particulares de relações sociais." A pedagogia não se refere apenas às práticas de ensino mas também envolve um reconhecimento da política cultural que tais práticas sustentam. O fato da pedagogia estar implicada na construção social do conhecimento e da experiência confirma para Giroux que uma pedagogia da possibilidade é realmente possível. (1997, p. xix).

Da possibilidade e de insurgência! Neste ponto da nossa análise, interessa-nos assinalar a observação do quanto vemos neste movimento narrativo e dialógico do grupo a aproximação com o que Paulo Freire chama de investigação da temática significativa. De acordo com Freire, a investigação temática é o ponto de partida do processo educativo – na perspectiva de uma educação problematizadora e libertadora – e o ponto de partida de sua dialogicidade (2005, p. 119). Este movimento nos coloca no campo da pedagogia, da educação escolar, como seres da transformação e não da adaptação, como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de nossa ação (FREIRE, p. 96), em consonância com a citação de McLaren acerca do que Giroux reconhece como sendo a pedagogia.

#### **4.1.2.3 Atos de currículo, etnografia constitutiva e a sociologia das ausências e sociologia das emergências**

Aqui procuraremos fazer a articulação com o “conceito-dispositivo *atos de currículo*” (MACEDO, 2013), a “etnografia constitutiva” (COULON, 2017) e a “sociologia das ausências e sociologia das emergências” (SANTOS, 2006, 2010). O interesse na articulação destes conceitos-dispositivos/procedimentos se constitui por acreditarmos na sua potência para a construção de um olhar/agir *multirreferenciado e situado* em relação ao currículo e à formação no Timor-Leste.

Descrevemos a seguir um dos nossos encontros.



*Fonte: Acervo pessoal da autora. No encontro do ObEtno-TL de 30 de setembro de 2013.*

#### **4.1.2.3.1 Práticas culturais: seus etnométodos**

O encontro do dia 30 de setembro de 2013 iniciou com um pedido de licença. O pedido era dirigido aos antepassados, *matebian* (espírito dos mortos), *katuas* (velho), *liana'in* (“detentor da voz do passado, espécie de livro vivo e precioso” (COSTA, 2000)). O pedido é feito na intenção de ter a licença para este encontro e todos os encontros do ObEtno-TL. Faz-se referência ao pedido de licença que foi feito para a criação do grupo. Um dos membros do grupo compartilha no grupo sua descrição do *tebe* (dança tradicional timorense) num dos 13 municípios de Timor, Bobonaro, e destaca que é só da parte dos *bunak* (uma das etnias predominantes no município/uma das línguas faladas em Bobonaro). Segue sua descrição:

Da parte de *bunak*, há três tipos do *tebe*: *suderomo*, *oher* e *dau'uka*. Em *suderomo* e *oher*, só os jovens é que participam. *Dau'uka* só para os velhos, de 60 anos. Então, como é que funciona isto? Eles de mãos dadas, em círculo, vão cantando e vão

rodando. Então, da parte de *bunak*, em *suderomo* e *oher*, o andamento é mais rápido. *Dau'uka* é a mesma coisa, e só os velhos que cantam de mãos dadas, mas isto é muito lentamente. Quando aquelas palavras são ditas em canções, isso é uma referência a acontecimentos, a coisas que acontecem mesmo. Quando aplica isso? Nas visitas, para a recepção dos hóspedes, de pessoas do governo. Além disso, não é só isso!... quando a estação de verão é longa, provocando muita secagem, não vem a chuva... eles utilizam isto, vão para baixo de uma árvore: os velhos fazem a roda ali e cantam isso para que a chuva venha. Além disso, nas construções das *casas tradicionais*, eles cantam isso para a animação das pessoas que participam (Professor Moisés, de origem *bunak*).

Uma música é colocada em seguida, música que motivou o encontro passado e que fez emergir, naquele encontro, a descrição do trabalho tradicional de construção do barco em Ataúro (uma ilha, subdistrito de Dili, capital do país), que tem a música como um dos componentes principais de sua realização, com desdobramentos neste encontro.

Sobre as culturas que nascem com as cantigas que os trabalhadores cantam, nascem por coragem daquela pessoa, porque ele quer realizar o trabalho, mas ele é sozinho, e ele quer sair da situação, uma situação pobre ou uma situação atrasada, ele quer sair de lá, mas ele é sozinho, então ele vai trabalhar na montanha sozinho. Então, quando ele chega lá, ele foi realizar o trabalho, ele foi cantar também, fazer algumas piadas para encorajar-se. E depois as pessoas que estão longe daquele sítio pensam “tem alguém a fazer algum trabalho naquele lugar, ele se anima com a piada”. Então, aquela pessoa também é um homem pobre, quando ele ouve a música, ele se atrai e atrai os outros para chegar lá e ajudar. Então, se isso pode acontecer com os velhos, por que com nós, que somos professores, não? (Professor António Gabriel).

O professor Francisco comenta que “olhando para Ataúro, Ataúro é uma área montanhosa, o resultado é só o mar com o peixe. Mas

tem de trabalhar, se não trabalha como é que a gente pode ter peixe pra viver e manter os outros? Tem que levar um tronco, só um tronco seco, até a beira do mar”. E o professor Moisés complementa: “Mas isso também é um método, né? É o método de trazer o tronco até a margem do mar, tornar aquilo em barco, então ir pro mar pra conseguir peixe”.

Temos aqui, a nosso ver, uma tentativa de descrever os procedimentos que os membros de uma comunidade utilizam para se comunicar culturalmente, o que é próprio da etnografia (MCDERMOTT apud COULON, 2017, p. 148). Para Coulon, “procedimentos lógicos, que podem ser chamados de etnométodos, estão em ação no processo educativo [...] Analisar estes etnométodos é compreender como os professores chegam a ‘dar sentido’ ao trabalho educativo” (2017, p. 148). Etnométodos são os “métodos que os atores sociais produzem ao compreender e interferir com suas ações nas realidades que habitam”, diz-nos Macedo (2013, p. 14).

De acordo com Mehan, “os estudos de etnografia constitutiva funcionam com base na hipótese interacionista de que as estruturas sociais são construções sociais” (apud COULON, p. 132). Por estarmos de acordo com esta visão construcionista – para Macedo, “o olhar construcionista coloca o social e o cultural como fundantes das nossas ações” (2013, p. 32) – intentamos pensar este movimento do grupo, que busca descrever experiências culturais, como um procedimento de *etnografia constitutiva*, tendo em vista os significados que o grupo constrói junto em colaboração como *constitutivos* do currículo e da formação. Ou seja, os professores desta forma lançam mão de elementos constitutivos de uma outra experiência de educação escolar.

Por exemplo, o grupo, neste encontro que estamos aqui descrevendo, segue com reflexões sobre o trabalho. E se vai relacionando o modo como os timorenses, de acordo com sua cultura e tradições, realizam o trabalho com o que observa do modo como o trabalho na instituição escolar vem sendo encarado pelos professores. Na reflexão que se vai construindo, os professores formadores observam a ausência dos sentidos e saberes que identificam nas atividades tradicionais em Timor no trabalho nas escolas. O grupo interroga sobre esta *ausência* e considera a necessária *emergência* destes sentidos e saberes na escola.

Agora vamos colher, é como as abelhas que colhem o néctar das flores, também nós deste grupo vamos colher os sentidos que estão adormecidos no seio da nossa tradição, o que existe no nosso povo, para que possamos implementar no processo da

educação. Cada região tem a sua própria cultura, que se traduz nas atividades diárias, nos trabalhos diários (Professor João).

É como Santos adverte: “outras formas de conhecimento não científico e não ocidental persistem nas práticas sociais de vastos setores da população” (2006, p. 101). E “nem podemos dizer que não são científicas, porque são outras ciências que existem em outros contextos, outras maneiras de fazer ciência” (SANTOS, 2018). Faz-se necessário dar visibilidade, valorizar estas “práticas de conhecimento” que guardam os “etnométodos” dos grupos sociais que as constituem, com seu potencial de criatividade e inventividade na construção da vida social e cultural.

Com seus *etnométodos*, os *atos de currículo* – “um conceito que nos ajuda a forjar compreensões e intervenções capazes de agregar mais política, mais cultura e mais *práxis* ao campo curricular” (MACEDO, 2013, p. 15) se movimentam, constituindo, interativamente, outros *etnométodos* que vão compondo a cena curricular, afirma Macedo (2013, p.36).

Do mesmo modo, a *sociologia das ausências*, como um conceito-procedimento das *Epistemologias do Sul*, que vai resgatar experiências que estão invisibilizadas (SANTOS, 2018) e a *sociologia das emergências*, como a “amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências que apontam para novas constelações de sentidos tanto em relação à compreensão como à transformação do mundo” (SANTOS, 2010, p. 50), fazem-se pertinentes no trabalho do *pensarfazer* currículo e formação.

A *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* vão mostrar, de acordo com Santos (2006; 2010), a presença ou relevância dos antepassados na vida dos indivíduos ou dos grupos sociais numa dada cultura como uma forma de experienciar o tempo presente, com outras linguagens, diferentes universos simbólicos, com o que, entendemos, a educação escolar precisa dialogar. Há, neste sentido, uma centralidade da *presença dos antepassados* na experiência em estudo, suas descrições, narrativas e reflexões, visão de mundo, e estes conceitos-procedimentos vêm contribuir com a afirmação e reconhecimento do seu potencial para informar a ação educativa.

#### 4.1.2.3.1.1 Uma lulik: seu lugar e cosmovisão timorense



*Fonte: Acervo pessoal da autora. Lianain André. Kailako.  
No processo de reconstrução da Uma Lulik Oholau.*

Abordamos, então, o tema da *uma lulik*. O grupo olha para a experiência da *uma lulik*.

Olhamos para as nossas experiências... sobre a nossa cultura que a lei de bases da educação também reforça pra conservar a nossa própria cultura, pois então olhamos isso. A cultura ainda não está posta em consideração, a dos próprios timorenses. O próprio currículo, a educação não trata... como é que pode tratar a cultura timorense, como pode incluir a questão da cultura na educação, no currículo. Surgiu o grupo para discutir e olhar a partir das experiências que nós temos, que nós timorenses temos. Nós vamos discutir a seguir... nós vamos falar sobre a casa tradicional, falar sobre *Nahe bit boot*. Vamos também... os colegas vão falar sobre uma cultura... *Fase Matan* mais outros saberes tradicionais. Então, eu vou começar a... a partir de... do Timor-Leste, o território: o sujeito e o território. O



território que é ocupado pelas pessoas... nas ruas... com a sua variedade cultural. Nós precisamos... como nós podemos aproveitar os valores contidos dentro dessas nossas variedades culturais. Eu vou trazer o exemplo aqui da *uma lulik*. *Uma lulik...* podemos dizer, é símbolo da... Uma lulik aqui em Timor-Leste representa um clã, um grupo de pessoas, que agrupa numa *uma lulik*. *Uma lulik* também é símbolo da unidade, um grupo está concentrado ali, concentrado na *uma lulik*. Dentro da *uma lulik* tem os *katuas*, os *lianain*... tradicionais. Nós vamos juntar ali todos os elementos culturais para organizar as atividades culturais. [...] Em Timor-Leste até agora [...] Possui também línguas diferentes. Mesmo assim esta *uma lulik*... a questão de uma *uma lulik* todos possuem... *makasae* tem, *fataluku* tem, *kemak*, *bunak*... todos têm o processo de *uma lulik*. Então eu quero levantar aqui que formamos aquele grupo que aponta que *uma lulik* é um paradigma, é um paradigma de uma epistemologia local, que produz conhecimentos, como acabei de dizer... (Prof. Manuel, 30 de janeiro de 2014).

Traremos, assim, narrativas dos professores-formadores, membros do ObEtno-TL, que descrevem esta existência/experiência cultural. Partimos daquilo que dizem sobre o lugar que a *uma lulik* ocupa na cosmovisão e experiência timorenses e sobre a preocupação com o seu apagamento e o interesse de contribuir para o seu reconhecimento e continuidade, inclusive com o desejo de produzir um conhecimento mais aprofundado e com possibilidades de registro escrito.

#### **4.1.2.3.1.1.1 Preocupação com o apagamento, interesse em afirmar e registrar**

[...] essa *uma lulik* é um elemento central que faz parte da nossa vida. É daí que essa gente veio e aí que funda as gerações e outros procedimentos para a nossa organização, e isso é muito importante e podemos estudar para refletir sobre essa existência da *uma lulik*. [...] Eu acho que isso é muito importante porque aí que gera tradições, procedimentos (Prof. João, 19 de março de 2014).

Em Timor-Leste, desde que a gente nasce já existem estas casas tradicionais que, em tétum, nós chamamos de *uma lulik*. [...] Então nas discussões anteriores que nós tocamos que aquilo é um centro, um centro aqui... e *uma lulik* ao mesmo tempo ali como origem, ou centro de um grupo, de um clã, de grupos familiares. Dentro daquela casa tradicional está dividido em alguns grupos familiares. [...] E quase cada um timorense possui esta casa tradicional, embora ele vai para outro lugar distanciado, mesmo assim ele lembra que ele é de lá de uma família, o lugar onde ele nasceu, aí existe o seu *uma lulik*, a sua casa tradicional [...] a gente não perde esta tradição, tem sempre vínculo com casa tradicional. Isto ainda continua a manter aqui hoje em dia. Aqui hoje em dia, eu sei, em Dili, muitos jovens, muitos familiares já afastam, mas alguns ainda estão, continuam a manter esta tradição embora moram na cidade, mas sempre ia para um centro onde existe *uma lulik* pra fazer parte das atividades culturais. [...] Tradição que oralmente se mantém até hoje em dia, embora em termos de escrita é muito raro de escrever sobre *uma lulik*, falar sobre *uma lulik*, qual a existência de *uma lulik*, qual o conceito de *uma lulik*, conhecer bem melhor sobre o que é *uma lulik*, isto também é que hoje ainda não encontramos a escrita, uma referência escrita sobre *uma lulik*. Mas em geral, embora Timor-Leste pequenino é dividido por várias etnias, mesmo assim todas as etnias possuem essa casa tradicional como vínculo da existência familiar. [...] É isso que eu quero... estas... questões precisamente de fazer estudos mais profundos, principalmente além de discutir oralmente, o mais importante é fazer a escrita para que possamos ter esta... uma referência e expandir também para os mais jovens, para as novas gerações, né? se não, eles não vão ter. a maioria que está a viver nas cidades já não entende como é isto e um dia pode perder também o valor, o valor cultural (Prof. Manuel, 19 de março de 2014).

[...] Isso precisa a gente fazer uma pesquisa, um levantamento profundo, né? E agora a gente

corre... daí a pouco às vezes...ainda mais nós que estamos aqui a trabalhar também não há tempo [...], tem de contatar, por exemplo, se a gente quer falar com o André<sup>40</sup> tem de contatar, marcar, é igual como marcar uma audiência... pra a gente poder conversar. Caso a gente não dá pra escrever, a gente grava, a gente gravar (Prof. Francisco, 19 de março de 2014).

[...] como hoje eu disse, *uma lulik* e a sua ação é muito boa, mas vamos tomar isso como uma ciência que deve pesquisar bem profundo para podermos propor no currículo. Isso é um grande trabalho para nós. Vamos tentar fazer isto para estabelecer melhor [...] vamos construir segundo conhecimento nosso... da nossa cultura. (Prof. Antonio, 04 de março de 2014).

#### 4.1.2.3.1.1.2 Sobre a organização da vida social

*Nahe-bit-boot* é uma tradição que existe. Normalmente é dentro da *uma lulik* que a gente realiza sempre o *nahe-bit-boot*, faz o *nahe-bit-boot*. Qualquer problema que tenha, a gente, membros familiares sentam aí, ou qualquer problema que seja vinculado com outros clãs, com outras casas, pessoas de diferentes casas tradicionais, diferentes clãs, a gente senta em qualquer *uma lulik* para decidir as coisas, então aí dentro da *uma lulik* a gente senta junto para discutir e decidir os problemas. E este *nahe-bit-boot* vai até fora, fora, principalmente já dantes também já existia esta tradição do *nahe-bit-boot*. [...] normalmente qualquer assunto que acontece, problema que acontece, a gente pratica este *nahe-bit-boot*. Aí em qualquer lugar dentro das famílias ou na casa tradicional, as pessoas concentram ali e ali as pessoas discutem, resolvem os problemas. (Desenhando um círculo na mesa) *Nahe-bit-boot* é sentar juntos aqui, colocar as esteiras, sentam junto

---

<sup>40</sup> André é o nome de um Lianain de Kailako.

e ali eles debatem, discutem para decidir sobre os problemas e, no fim, eles têm de conseguir resolver qualquer problema que tenha... é importante *nahe-bit-boot* para decidir mesmo os problemas. (Prof. Manuel, 19 de março de 2014).

Porque dentro desse *nahe-bit-boot*, ele é... agora existem várias instituições, várias instituições que têm trabalho articulado, né? articulado um com outro, mas naquele momento só o *nahe-bit-boot* já existia... essas instituições tão lá dentro a justiça! a educação! tá tudo acumulado! Já há a divisão, os mais velhos tão aí ao lado [...] isso já tem suas regras... o que são, quais as instituições estão lá dentro? Se falhar, a justiça lá dá sua... da justiça, né? por isso, tá acumulado tudo lá dentro, dentro deste *nahe-bit-boot*... (Prof. Francisco, 19 de março de 2014).

#### 4.1.2.3.1.1.3 Relação com os antepassados

Que *uma lulik*... e também casa sagrada, a função é realizar as atividades como o sr. Chico falou... usando, intervindo com os utensílios que os nossos antepassados deixaram aí, que representam também a existência dos passados e para fazer isso, para realizar isso é... como prof. Manuel já explicou, por meio dos sacrifícios, dos rituais, das cerimônias tradicionais. Por meio de cerimônias tem uma ligação entre terrestres e supernatural, sobrenatural... uma comunicação. É uma linguagem simbólica tradicional. Só os sacerdotes<sup>41</sup> aí que sabem. Ele que liga nós aos nossos antepassados. Os timorenses têm mais relação íntima com os seus pais, seus avós, que já morreram. Ele tem relação muito íntima, é mais próximo, quase que ele considera ainda vive, vive na existência de seus... patrimônios... prato, ou um *surik*<sup>42</sup> ou um *tais*<sup>43</sup>, em qualquer utensílio que eles usavam, ou uma matéria de guerra. Aí eles...

---

<sup>41</sup> O prof. João está a se referir ao sacerdote tradicional, o *lulik nain*, o *lianain*.

<sup>42</sup> Espada.

<sup>43</sup> Tecido tradicional timorense.

deixaram aí... então eles... os timores julgam que ele, o espírito dele, a sua existência ainda está aqui, ele não vai nos deixar. [...] Eles nos deixaram, somos descendentes deles, que nós não esquecemos. Somos netos, filhos deles ou bisnetos deles. É... E depois... e outra coisa. Nós agradecemos porque eles deixaram as várzeas, as hortas... muitas coisas pra nós, pra agora utilizarmos e vivermos. E também que deixaram esses procedimentos. São coisas que nós podemos agradecer para os nossos antepassados. [...] para o bem da saúde, da educação, de várias formas que a gente pede para dar uma proteção porque ele nos conhece, ele conhece bem. Ele não é um abstrato, mas é ele que já viveu conosco, que ainda permanece no nosso sentimento, todos os nossos sentidos, ele nos sabe bem [...] (Prof. João, 19 de março de 2014)

[...] segundo a crença timorense, os timorenses não podem viver sozinhos aqui no mundo real sem ser acompanhado pelos antepassados que já morreram, mas segundo a fé timorense os mortos ainda vivem. [...] os timorenses não podem viver sem ter vínculo com o grupo familiar, principalmente centrado na casa tradicional. Está aqui um ponto principal da tradição timorense que hoje em dia mantendo... continua a manter, principalmente, as pessoas que vivem no interior... é uma coisa interessante. (Prof. Manuel, 19 de março de 2014)

#### **4.1.2.3.1.1.4 Coletividade, valor social**

E uma coisa é interessante que podemos aprender desta *uma lulik* é a relação entre o ser de maior para o de menor... na *uma lulik* todos têm respeito de uns com os outros e todos que querem realizar têm de formar... isso é algo interessante para aprender, como para transferir para esse momento, como vemos agora é a democracia em Timor-Leste (Prof. Antonio, 04 de março de 2014).

Os ancestrais dos leste-timorenses sempre viviam na coletividade, virtude que a natureza investiu. O laço de fraternidade era muito forte nos tempos dos

nossos pais, avós e bisavós. O trabalho numa comunidade era também o das outras. De mãos dadas ajudavam uns aos outros de boa vontade até finalizar. Não exigiam retribuições. Por exemplo, construir casas, estradas, barragens, etc. Coletivamente, por fim destacam uma cerimônia de 'comer juntos' em festivos.

Nos trabalhos pesados, exemplo nas lavouras, puxar troncos ou pedras volumosas na construção de edifícios, mansão e outras manufaturas sempre acompanhado pela músicas e cantigas. Era uma estratégia que o povo inventa por natureza para contentar-se e 'esquecer-se' da fadiga. Portanto, daí nasceram outras práticas culturais que para alguns ainda hoje prevalecem. Também, usavam-se músicas e cantigas para chamar atenção e convidar outras pessoas a ajudar num trabalho que precisasse de força coletiva (Prof. João).

#### **4.1.2.3.1.1.5 Valor espiritual**

Prof. João: O objetivo é unir, continuar e defender as tradições que os nossos antepassados já criaram, engendraram para uma organização... mais seguro, mais tranquilo, para alcançar unidade, justiça e paz entre as gerações familiares pertencentes a essa uma lulik e também para com as comunidades vizinhas. São funções, objetivos desta. Agora, quanto ao lulik, ele também tem o seu procedimento próprio, que é (pausa olhando para as anotações que fez) tem seus procedimentos próprios quanto a uma lulik, aí já tem (pausa maior)... já é uma coisa além da matéria, não é? já falamos sobre espiritual quanto ao lulik, quanto ao lulik, porque aí também representa a forma, a existência do homem, o homem não só material, mas também ele também compõe-se de uma substância espiritual que o homem necessita para poder viver, realizar a vida, pra satisfazer, pra ser mais homem, mais tranquilo e, com essa ligação espiritual também move o homem para conhecer, refletir a si, a sua história, também as relações entre famílias. Para alcançar isso tem os seus

procedimentos, né? que isso acontece de ano... em cada ano por meio de um sacrifício, um sacrifício.

Prof. Manuel: como sacrifício, né? É ali que faz cerimônias que envolvem sacrifícios. Tem uma atividade aí (desenha com as mãos na mesa), como uma atividade que envolve aí o sagrado, e este sagrado tem vínculo com as pessoas que ainda estão vivas no mundo real com as pessoas que já... já estão... já num outro mundo... as almas, com as almas. Então, aqui acontece um ritual... o espiritual, o espiritual aqui. Então, casa tradicional também serve de lugar para... lugar que serve... serve para vincular as pessoas do mundo real com as pessoas do outro mundo, com as almas, principalmente... ali acontece. Então nós chamamos esta casa como casa... tradição como casa sagrada porque ali se utiliza como lugar de comunicação entre pessoas do mundo real com pessoas... com as almas.

Prof. João: Sim!

Prof. Manuel: Sim! Se é apenas para... realizar as atividades como... discussão... realizar nahe-bit-boot para discutir um assunto que acontece entre membros familiares dentro daquela casa tradicional não tem vínculo com o sagrado, mas assim que acontecer... o sagrado... Então, consideramos também como lugar... lugar da comunicação, lugar da comunicação ou lugar de... o que que nós podemos dizer aqui como uma linguagem adequada? É... quando acontece o sagrado ali, então consideramos a casa tradicional como o lugar onde os vivos do mundo real comunicam... ou falam com as almas. É! uma linguagem, né?

Prof. Francisco: ... pensamento, né? a gente... não tem assim... como é que diz? Porque ela tem uma força. A casa sagrada como uma força pra salvação também, né? tem uma salvação também, né? por isso, a gente...

Prof. Manuel: Como caminho.

Prof. Chico: Por isso a gente, como timorense... quando viaja, a gente acredita na sua casa... É caminho.

Prof. Manuel: é fé... a fé das pessoas do mundo real com almas, com o supranatural, o deus. Na tradição *Kemak* também tem esta crença, tem fé perante o sol, a lua... como chama? isto é um quanti... como chama? um quanti para chegar a Deus. Existe também na nossa tradição, nos eventos de *Koremetan*, os anciãos se juntam, eles formam um grupo, na linguagem *kemak* chama *Dedu*, esse *Dedu* é conjunto de anciãos entre cinco, seis ou até quantos, eles se concentram como membros de *Dedu*, é igual com uma comissão, mas é tradicional, e dentro dele eles colocam aí instrumentos, por exemplo eles colocam aí *luku* e mais um copo d'água e lá dentro do copo da água uma estaquinha assim com... a... preparado através de um ramo de bambu, coloca pra cima até o topo da tenda. A gente coloca aqui em cima de *radak*... ele vai tocar aí no topo da tenda. Eu perguntei para que serve isto? Isso é, como chama? caminho, é onde Deus vem de cima pra baixo. Pra que serve Deus vir pra aqui? eu perguntei. Disse que é para dar luz, dar, como chama? dar luz para este grupo *Dedu*, conjunto de anciãos, *Dedu*, conjunto de pessoas, sejam sacerdotes ou anciãos... para dar luz, dar a sabedoria, para que eles possam organizar este evento *Koremetan* até terminar, a partir do início até terminar. Então, esta estaca de ramo de bambu que pendura ali um *belak*, embaixo tem um pouco de sal. Perguntei também a função do sal, ele explicou também, não é só alma dos antepassados só não, é o lugar por onde passa o *Maromak*, por sete escadas, desce de cima para baixo.

#### 4.1.2.3.1.1.6 Relação com a natureza

É... invoca Deus como Sol e Lua... sol e lua, em minha língua é *Uluato*. *Ulu* é lua e *uato* é sol, *uluato*. Porque ele está além, é mais alto... como...



o homem imagina uma coisa que é mais alto, que tem mais força do que ele, como o professor Manuel falou e sente-se humilde... humilde! Sente-se inferior perante a natureza, não?. E então, ele começando a pensar numa força que está mais além dele, e essa força existe... já é outra coisa! Mas tem umas relações sobre a nossa fala. Isso é muito complicado quando a gente quer escrever, tem natural a fala, e meter numa pesquisa, porque é muito complicado. Epá! É muito complicado. Tem de... Agora nós contamos a nossa experiência... a nossa experiência, mas não está tudo aqui, porque tem muitas coisas para esclarecer. Mesmo minuciosamente ou cientificamente, muitas coisas têm de ser explicadas para ser mais busca perante o olhar científico, mas este olhar científico também não vai mais além de um olhar... numa dimensão que nós só sentimos. Se a gente fala do *lulik*, eles não percebem que a ciência não aceita o *lulik*, não é professor? Porque ele...

Prof. Manuel: Principalmente as crenças modernas que não aceitam o *lulik*, o sagrado, estão a servir [...]. Na tradição *kemak* também tem esta crença, tem fé perante o sol, a lua...

Segundo prof. João<sup>44</sup>, a *Uma Lulik* pertence exclusivamente aos timorenses, é patrimônio cultural e é também a alma de cada cidadão. A *Uma Lulik* consagra a identidade cultural dos timorenses, reúne os princípios tradicionais, sistemas políticos e filosóficos, norma moral e ética, instruções, o modo de pensar, etc. O que há de mais importante na *Uma Lulik* é a existência dos ancestrais – a genealogia (FREITAS, 2019, pp. 1-2).

De acordo com Geertz, nosso comportamento e nossa experiência recebe uma orientação fornecida por “sistemas de símbolos significantes”. Estes símbolos são os pré-requisitos de nossa existência biológica, psicológica e social e não apenas a sua expressão e instrumentalidade. Nossa existência depende das fontes culturais, não da cultura em geral, mas de formas particulares de cultura (2017, p. 36).

---

<sup>44</sup> No texto “Breve informação sobre *Uma Lulik*”.

Por compreender esta realidade descrita por Geertz, Macedo (2016), no contexto da teoria etnoconstitutiva do currículo (Teec), esclarece que “não deve haver uma autoridade cultural curricular única”, e que “as culturas curriculares são constituídas fundamentalmente por atos de currículo imbricados a instituintes culturais de formação”, fazendo-se necessário estabelecer “(in)tensas conexões com o conhecimento especializado e saberes nascidos de experiências culturais outras”. Macedo fala aí da “cultura como uma transversalidade (in)tensa” no currículo e na formação (MACEDO, 2016, pp. 18-19).

Para além de atentarmos para os processos de *colonização, do patriarcado e do capitalismo* que avançaram sobre todo o mundo, ameaçando e mesmo destruindo seus “sistemas de símbolos significantes”, queremos sublinhar aqui o conceito de “invasão cultural”, com o qual Paulo Freire observa o investimento e interesse dos invasores no sentido de fazer com que os invadidos vissem a realidade com os olhos dos invasores e mostra que, para isto, bem serviram as ciências e a tecnologia (FREIRE, 2005, p. 174). É assim que o que é próprio de um povo, de sua cultura, do seu lugar, vai sendo apagado, produzido como inexistente, o que tem sido problematizado pelas Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010).

Necessário se faz mencionar aqui que em Timor-Leste, por ter sofrido tão violentamente as invasões, uma ação descolonizadora e radical, no sentido da “descolonização epistêmica do mundo” (SANTOS, 2010; 2014; 2016) é bem cabida neste contexto, faz-se urgente e necessária. Os membros do grupo, reconhecendo e valorizando suas fontes culturais, buscam “o fundo acumulado de símbolos significantes” de sua própria cultura, que é o que nos diz o prof. João, de forma metafórica: “precisamos cavar fundo e com todo o cuidado, como fazemos para colher o *kumbili*”, já citado anteriormente. Importante ressaltar aqui que o ObEtno-TL vai produzindo suas narrativas na busca por dar visibilidade e valorizar as experiências culturais e por investigar sobre as possíveis aproximações da escola com estas experiências como constituinte de seu processo de *etnopesquisa-formação-ação*, e este estudo mostra o movimento do grupo.

Os professores apresentam suas compreensões nas *narrativas com-versadas* como mostram os excertos acima, e é aí que, no âmbito do currículo e da formação,

Ao autorizar-se, se constituem coautores de si, além de experienciar a autoria e marcar sua experiencialidade cultural com sua *negatricidade*,

ou seja, sua capacidade de atualizar-se através da alteração de si e do outro. Inclusive de desjogar o jogo do outro e suas expectativas (MACEDO, 2016, p. 44).

É significativo fazer notar, ainda, que, em sendo Timor-Leste uma sociedade de curta trajetória na escrita, com sua(s) cultura(s) predominantemente oral(is), ainda encontramos nela aqueles que são os “especialistas da memória”, ‘genealogistas’, ‘tradicionalistas’, dos quais Balandier diz que são a ‘memória da sociedade’ (LE GOFF, 2003, p. 425). No Timor, estes “guardiões” da memória, das culturas, da tradição são mais genericamente conhecidos como *lia na'in*. O professor João nos apresenta uma compreensão<sup>45</sup> do termo e do papel do *liana'in*: *Liana'in* (*lia* é palavra e *nain* significa dono ou senhor), geralmente, possui também o papel e o poder do *Lulik na'in* (*lulik* é sagrado e *nain*=dono ou senhor). De acordo com o professor João, os princípios da tradição, seu sistema político e filosófico, normas, modos de pensar

são preservados autenticamente na *Uma Lulik*, sob a autoria do *Liana'in* e *Lulik na'in*. O *Lulik nain* tem o poder de celebrar cultos e oferecer sacrifícios aos *matebian* no *uma lulik*. O *liana'in* é quem tem a competência de resolver problemas e tratar assuntos principais que surgem dentro e fora da comunidade e de negociar com outras comunidades no caso de problemas sérios. [...] O *liana'in* tem o dever de assegurar todos os procedimentos tradicionais existentes no *Uma lulik* e tratar os assuntos principais de toda a comunidade do *Knua* (FREITAS, 2019, p. 3).

O *liana'in* é uma “fonte cultural” de inspiração para o grupo. Ele seria o sábio detentor do conhecimento próprio, do conhecimento mais profundo, que Santos (2016) chama de “superautor”, quando discute o conceito de autoria como um conceito fundamental das epistemologias do Sul. Podemos mesmo dizer que *nahe bit boot* pode ser lido como um símbolo da cultura que significa o diálogo, e *lianain* com o símbolo que significa a voz autorizada, o lugar da memória e da história, e que suas existencialidades orientam o grupo no seu processo de formação-investigação-ação.

---

<sup>45</sup> No texto que o professor João (João da Costa Freitas) escreve e me encaminha por email, no contexto da escrita desta dissertação.

Estamos querendo marcar o lugar de importância e significado da existência e experiência da *uma lulik*, ou *uma lisan*, na constituição do currículo e da formação.

Evidentemente, o que trouxemos em termos de narrativas não dá conta de abarcar a totalidade da experiência tampouco esgotam as compreensões em torno do que elas tratam. São aberturas e sinalizações que requerem o trabalho de amplificação da *sociologia das emergências*, o trabalho descritivo da *etnografia constitutiva*, e pela perspectiva “relacional e construcionista dos *atos de currículo*” que, funcionando como dispositivo, “transforma em atores/autores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação”, de modo a “empoderar o processo de democratização do currículo como uma experiência que pode ser singularizada e como um bem comum socialmente referenciado” (MACEDO, 2017, pp.157-158).

### **4.1.3 Observatório Etnoformador: emergência de temas, problematizações**

Então o nosso dispositivo de formação-ação-investigação, o observatório etnoformador em Timor-Leste vai se configurando a partir da experiência do lugar, das práticas, das existências, de re-existências e resistências também. Na medida em que íamos compreendendo a proposta do dispositivo, customizando-o, íamos assumindo o lugar do sujeito da fala, entendendo a nossa condição de atores/autores atentos às nossas existências, experiências e práticas do lugar, estas que são culturais, antropológicas, tradicionais, ancestrais.

A seguir, uma fala do prof. João, logo depois de leitura de um texto de Maturana, traz uma reflexão que aponta aspectos da dialogicidade teorizados por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*:

Se analisar a educação de Timor-Leste, observar o currículo de agora, desde a escola primária até a universidade, qual o objetivo que contém este currículo, qual objetivo, qual é a sua orientação, desde a escola primária, a escola pré-secundária, secundária, até a universidade, qual a orientação? Como o Maturana disse, é orientado para a competição. Ou para formar uma pessoa a ser uma pessoa timorense? Isto que é uma questão para nós. Formar para ser uma pessoa humana é diferente de

formar para o mercado do trabalho. A lei da competência é uma coisa que é para perder ou ganhar, o mais forte ganha, o mais fraco perde. Os que sabem competir ganham dos que não sabem, estes têm de perder, ficar atrás. Agora, esta nossa educação... será que nós que estamos envolvidos neste campo da educação consentimos com esta sua orientação, ou não? Este é um problema. Consentimos, temos consciência sobre que estamos a nos envolver nesta coisa ou estamos envolvidos involuntariamente neste rumo, nesta corrente que está a nos levar para o sistema mais poderoso, o sistema capitalista? (Prof. João, ObEtno, em 05 de março de 2013).

Nesta fala, o prof. João, “em face de sua realidade objetiva”, toma os problemas que esta realidade que envolve a política educativa do seu país, da qual se reconhece agente, contém e que por ele são lidos como “um desafio ao qual tem que responder” (FREIRE, 2005, p. 113). A fala traz uma problematização significativa e faz emergir um tema que transversaliza vários dos nossos encontros, como indicam os excertos<sup>46</sup> a seguir:

No contexto do Timor-Leste, está cumprindo as demandas do governo: O Ministério da Educação segue estas orientações, a educação tem um objetivo de produzir as pessoas para o mercado. Educação está a perseguir as demandas e as formas exigidas no mundo capitalista/as exigências capitalistas (Prof. Manuel).

Competição do mercado é uma realidade que estamos a deparar/enfrentar. Qual é o modelo de educação que precisamos para responder a esta situação? O mundo capitalista é considerado como um veneno. É preciso de sentar juntos para resolver este problema (Prof. Constantino).

As falas dos membros do grupo, a exemplo desta citada anteriormente, revelam a “preocupação com a problematização dos próprios temas”, temas que emergem do diálogo, cuja investigação é tanto

---

<sup>46</sup> De acordo com anotações do encontro do dia 29 de abril de 2013, por prof. João.

o ponto de partida do processo educativo como de sua dialogicidade, como afirma Freire (2005, p. 119). Como “processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (FREIRE, 2005, p. 116).

Interroga, assim, o prof. Antonio Gabriel: “os nossos estudantes onde estão agora? Vão para onde? quem vai ser? O que serão? O estudante que está aqui hoje, que tá nas escolas secundárias aqui, que está nas escolas da educação básica... onde vão chegar? Como chegarão lá?”

A partir deste questionamento feito pelo prof. Antonio Gabriel, segue com sua narrativa o prof. Manuel:

Esta pergunta é uma pergunta provocatória. Provoca para nós os timorenses e provoca também, principalmente as lideranças, não é? as lideranças... têm que pensar para onde a educação de Timor-Leste vai... está levando. Então penso que é... quanto à educação, nós estamos a desenvolver a educação. Agora a pergunta... a pergunta, a outra pergunta... uma outra pergunta que a gente pode fazer também: qual... quais são os princípios fundamentais à educação? Tem que ligar com... penso que um dos princípios também que a gente... nós estamos a discutir muito... sobre a própria, a nossa própria cultura, né? E isso é o que nós queremos, tratar a educação com base na nossa cultura, isso que a gente quer. Então, é uma compreensão que nós temos. Tratar a educação baseada na cultura timorense, pois nós já temos aquela riqueza, a riqueza cultural, que contém também o valor educativo, muito educativo, há muitos aspectos que contém aí o valor educativo. Isso é o que a gente quer. Lendo também, como chama? no jornal... ou na televisão quando fala que um país grande é aquele país... está expresso em língua indonésia, diz assim (fala a frase em língua indonésia) ‘Um país grande é aquele país que tem a sua identidade cultural.’ É de um autor Indonésio que ele expressa... faz esta expressão. Então, nós temos que... então, embora, quanto ao tamanho, fisicamente, Timor-Leste é pequenino, é tão pequenino, mas quanto a... quanto, como chama? à diversidade cultural, a gente não fica atrás, se a gente compara com países como... que servem de

padrões, inclusive o Brasil, ou Indonésia, entre outros países que servem de padrões, Timor-Leste também possui esta riqueza cultural. Então, o que que a gente... quanto fisi... o tamanho é pequenino, mas a diversidade cultural é grande, e como que nós podemos... é nossa identidade... esta diversidade cultural é nossa identidade, raiz cultural que nós temos que... ligar com a educação, tratar a educação com base nesta... nesta riqueza cultural mesmo, porque estão aí valores humanos escondidos aí que a maioria nós nunca mexemos, nunca mexemos ainda, que nós temos... precisamos mexer... mexer e, se a gente ir mais pra longe... tratar mais com... o país com a estratégia política, econômica... política, econômica, social, etc., com isso tem que aproveitar muito com esta base cultu... identidade cultural, para que pra frente, o Timor-Leste vai ter... (09 de abril de 2013).

As compreensões presentes nas narrativas acima nos remetem ao tema da crítica à modernidade, ao capitalismo e à globalização. Fazem parte desta discussão também os excertos da *narrativa conversada* do encontro de 18 de abril de 2013 que apresentamos abaixo:

Com o tempo, o homem se afasta de si, vai mais longe de si. Não reconhece o que existe nele. Ele está quase voando, se distanciando da terra. Ele já não considera seu modo de viver próprio, sua própria cultura. Está apressando sua morte, se atrai por várias coisas que vendem sua vida. [...] Quando ainda não tinha trator, por exemplo, tinha de fazer um rito, pedir o auxílio dos nossos antepassados e só depois é que vai levar os búfalos para a várzea... Desfazem-se os ritos. Acabou com o rito, com a tradição. O trator facilita, apressa o trabalho. Mas também faz perder estas nossas tradições, exemplo para pensar sobre as consequências desta modernização. É como uma corrente. A gente mete-se nesta corrente e sente orgulho de ter entrado nesta modernização. Como nós

podemos não fazer perder os nossos valores rituais, tradicionais, culturais? (prof. João)

O momento é de crise de identidade, da confiança. Qual a maneira para evitar, proteger-nos desta situação que acaba por eliminar a tradição? O que pode a nossa presença neste tempo no sentido de contribuir para colocar as coisas nos seus lugares? [...] Nós falamos sobre currículo. A nossa cultura não podemos perder. O que que vamos fazer agora na era da globalização? Formar o cidadão para ter consciência, uma educação que destaca os aspectos culturais como a base da educação, uma educação com suas próprias características. (prof. Manuel)

Compreendemos que vão ao encontro das compreensões dos professores, que se fazem ver nos excertos trazidos aqui, as elaborações de Boaventura de Sousa Santos em torno da ecologia de saberes quando discute o procedimento da sociologia das ausências, já apresentado anteriormente, que “visa identificar os modos de confrontar e superar a concepção de totalidade e a razão metonímica que a sustenta” (2006, p. 105). O autor utiliza o conceito de metonímia, figura de linguagem usada para significar a parte pelo todo<sup>47</sup>. A razão metonímica é, de acordo com Santos, uma das formas da razão indolente<sup>48</sup>. Vale sublinhar aqui que em alguns de nossos encontros, pelo menos em dois deles tenho memória, o professor Manuel citou a razão indolente, fazendo referência ao livro de Boaventura Santos.

Para a razão metonímica, escreve Santos, “nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com o todo” e, mesmo que esta seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem, a que é dominante no modo de compreensão do mundo que se constitui ou é influenciado pela modernidade ocidental, ela se afirma como exclusiva e completa (SANTOS, 2006, 98). Assim, fora da relação com a totalidade concebida

---

<sup>47</sup> Conforme esclarece o próprio autor em nota de rodapé (2006, p.95).

<sup>48</sup> O autor também explica em nota que o conceito de razão indolente, de Leibniz (1985) tem servido para situar seu trabalho de reflexão teórica e epistemológica dos últimos anos, e cita o título do livro dessa reflexão: “A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência” (Santos, 2000).



por esta razão, nada mais existe, para existir tem de ser homogeneizada como parte dela, de modo que todos que, estando fora do Ocidente, foram sujeitos a esta razão sofreram violência, destruição e silenciamento (p. 100).

Situamos aí Timor-Leste. Podemos ver nas falas problematizadoras dos professores a observação do que lhes acontece e acontece à educação e à sociedade timorenses nesta política desde a concepção da totalização a partir desta racionalidade, dado que ela subjaz à lógica capitalista e, “a sociedade capitalista moderna caracteriza-se por favorecer as práticas nas quais predominam as formas de conhecimento científico” (SANTOS, 2006, p. 106), e podemos também ver a preocupação destes professores com seus efeitos e resultados, e a sua inquietação no sentido de encontrar alternativas a esta lógica hegemônica.

Santos (2006) questiona a razão científica nos seus fundamentos fazendo ver a coexistência da totalidade que ela prolifera com outras totalidades e mostrando que toda totalidade é feita de heterogeneidade. Nestes termos, afirma que para combater o desperdício da experiência social causado pelo modelo de racionalidade onde assenta a razão metonímica:

não basta propor um outro tipo de ciência social, mais do que isso é necessário um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2006, p. 94).

A partir de uma outra racionalidade é que se torna possível, segundo Santos (2006, p. 95), criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a imensa diversidade de experiências sociais. É nesta perspectiva que este autor propõe a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. E “o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis à luz das ciências sociais convencionais em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (2006, p. 102).

Não podemos deixar aqui de nos referirmos à etnometodologia, fonte teórico-epistemológica com a qual multirreferencializamos esta pesquisa, que cultiva, de acordo com Macedo (2016, p. 13), uma

epistemologia social compreensiva, afirmando que os atores sociais edificam suas “ordens sociais”, pelas interações e mediados pelas suas interpretações via os etnométodos para todos os fins práticos. Desse modo, compreende Macedo:

A etnometodologia tem como projeto demonstrar que em interação, via processos complexos de compreensão, atores sociais produzem interpretações sobre suas realidades e, com isso, forjam “teorias profanas” para compreendê-las, intervir nelas e mesmo edificá-las. Para Garfinkel (1967), essas são as matérias fundantes para se compreender como atores sociais instituem o social e suas invenções, enraizados de forma ineliminável na cultura em que vivem e estão imersos, daí nasce o conceito de *indexicalização* das ações. Essa é, portanto, uma teoria radicalmente contextualista e crítica diante de teorias que viram no senso comum, de forma hierárquica, algo de menos importância para as ciências sociais estabelecidas, isto é, ideias ingênuas, desprovidas de estratégias, objetivamente ineficazes, sem consistência interpretativa, incapazes de se auto-organizar e de criar soluções importantes para os problemas cotidianos, enfim, epifenômenos a espera de uma certa cosmovisão montada nas bases da objetividade eficiente. É nessa base semântica contextualista, culturalista e, ao mesmo tempo crítica, que os conceitos da etnometodologia emergem (MACEDO, 2016, pp. 13-14).

É assim que, do nosso ponto de vista, as *narrativas com-versadas* que estamos apresentado neste estudo nos permitem reconhecer no observatório etnoformador a realização da formação pelos seus membros, onde a prática do diálogo leva à problematização e emergência dos temas significativos, em consonância com a pedagogia problematizadora, libertadora, de Paulo Freire, pela atenção ao que lhes passa e passa à realidade do seu país e, de modo específico, à realidade da educação escolar.

As narrativas falam de um lugar, de um contexto, um tempo-espaço singular, pleno de heterogeneidade que os membros interpretam, realizando assim suas ações de formação. E aí reconhecemos a *indexicalidade* destas ações, o seu caráter contextual, sendo que somente

pelo conhecimento das circunstâncias em que se dão é que podemos dar a elas um sentido e um significado e é pelas narrativas dos membros, *suas capacidades de descritibilidade, relatabilidade, analisibilidade*, que os podemos alcançar.

Assim entendemos que a etnometodologia porta uma outra racionalidade, se constitui a partir de outra racionalidade, uma racionalidade capaz de abarcar a heterogeneidade do mundo e das experiências, e que nos serve, portanto, como referência neste trabalho de *transformar as ausências em presenças* e nos ajuda na busca de superação da concepção de totalidade da razão metonímica que é hegemônica na produção das compreensões pela ciência, que dentre outras coisas, como afirma Santos (2006), toma o tempo como linear, reduzindo “tanta experiência social à condição de resíduo”.

As experiências são consideradas residuais porque são contemporâneas de maneiras que a temporalidade dominante, o tempo linear, não é capaz de reconhecer. São desqualificadas suprimidas ou tornadas ininteligíveis por serem regidas por temporalidades que não se encontram incluídas no cânon temporal da modernidade capitalista ocidental (SANTOS, 2006, p. 109).

Produz a não-existência destas experiências, de existências outras. Para Freire, o diálogo é condição fundamental para a pronúncia do mundo. Neste sentido, ele afirma:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2005, p. 90).

O observatório etnoformador que se institui a partir da *dialogia*, da etnometodologia, das narrativas de vida e de experiências dos professores é um dispositivo, uma tecnologia de formação que busca criar um espaço-tempo que dá voz aos atores sociais, tendo compromisso com as singularidades, com a heterogeneidade na formação. Diz-nos Nascimento, na sua tese aqui referida, sobre os *observatórios*

*etnoformadores* que, como estratégia metodológica de formação, como dispositivo de formação, como tecnologia educacional:

foram sendo construídos/inventados no desenvolvimento do trabalho investigativo, conforme as ideias, temas, problemas advindos da participação e colaboração dos(as) professores(as), que pouco a pouco constituíram-se membros integrantes e colaboradores deste estudo. Aproveito essa passagem para sublinhar a natureza instituinte dessa experiência dos OEF (NASCIMENTO, 2007, p. 137).

Segue um trecho do diálogo do grupo em um dos encontros<sup>49</sup> do ObEtno-TL:

Profa. Rosiete: ...quando a gente está trazendo conteúdo das nossas próprias experiências, das experiências dos nossos antepassados, quando a gente está trazendo este conteúdo, a gente tá de algum modo já respondendo às perguntas... [...] no nosso último encontro, a gente trouxe uma pergunta que foi feita pelo professor Manuel, lembram? A pergunta era: qual é a prática? Qual a maneira? Qual o caminho, a forma pra respeitar a cultura de Timor-Leste na educação? Na educação. Aí a gente discutiu esse material<sup>50</sup> a partir desta pergunta. E nesse material a gente tem aqui algumas práticas, dispositivos formativos que a gente tá trazendo como... tá respondendo de alguma forma. Então, a gente... qual é o caminho? Por exemplo... o caminho dos observatórios etnoformadores, este espaço... que pode ser constr... pode ser criado por... em outros espaços. Esse... né?... o espaço dos observatórios etnoformadores pode se dar dentro de uma escola, lá encontra pessoas que participam disso aqui, não é? vão trazer as suas histórias, que vão... enfim... que vão escutar uns aos outros, que vão aprender uns com os outros [...].

---

<sup>49</sup> Encontro do dia 09 de abril de 2013.

<sup>50</sup> Esse material é o texto da proposta do Observatório Etnoformador em Timor-Leste, que se encontra nos anexos.

Prof. Manuel: Vários saberes.

Prof. Rosiete: Então ali a gente falou das rodas, não chegou ainda a falar detalhadamente, mas ali também aparecem as rodas de saberes e formação que podem ser feitas com... é... os *katuas*, pode convidar também, tipo assim, pra dentro da escola, pra uma roda... convidar um *liana'in*. *Lianain* é aquele que é tido como... é o conhecedor de toda a história, de toda memória, da mitologia, não é? da cultura daquela etnia... o *lianain* não é este? Então...

Prof. Aníbal: Mas professora, alguns *lianain* não sabem este papel, alguns não sabem a história. [...] tem *lianain* que não sabe, na verdade, é como a professora falou, né? A história, a tradição, a cultura, transformam uma ciência, não é? A nossa pesquisa vai ser assim, mas na verdade temos aqueles *lianain* que sabem muito bem, mas alguns *lianain* só... não sabem...

Prof. Rosiete: Na língua dele não sabe? Na língua dele não sabe da história?

Prof. Aníbal: Alguns falam, alguns falam língua, mas história também... alguns que a vida na história sabem contar, mas alguns que não, não é professor Manuel? Alguns que são idosos, mais idosos não sabem contar, por exemplo na minha região um idoso de quase setenta e tal anos, oitenta anos, eu perguntei: na segunda guerra mundial, o avô onde que estava? Ele falou: Eu não sei.

Prof. Rosiete: Olha só uma questão que o professor Aníbal trouxe. Ele falou assim “Na segunda guerra mundial, o avô onde que estava?” Pode ser que ele, ele não sabia que tava acontecendo naquele momento a segunda guerra mundial, como em vários lugares do mundo não sabiam que tavam vivendo a segunda guerra mundial, mas ele viveu experiências em Timor-Leste, na sua comunidade, próprias da vida naquela comunidade que ele conhece, então ele é um conhecedor desta história, ele não precisa conhecer

a guerra... a segunda guerra mundial, a guerra civil nos Estados Unidos, ele não precisa conhecer isso, não é esse conhecimento. É uma outra questão que a gente tem de trazer: que conhecimentos são valorizados, né? por nós?

Prof. Aníbal: É verdade.

Prof. Francisco: O *lianain* não é pra contar a história do mundo. Mas o *lianain*... ele sabe muito bem o que que deve ser organizado dentro desta família... da etnia, eles sabem muito bem... isso que ele se chama *lianain*. Como é que a gente pode viver? Como é que os mortos... ele pode mandar? Isto é que é *lianain*... então ele por causa que ele tem de contar todo o mundo...

Profa. Rosiete: A gente não quer... ele não é um professor de História. Ele é um sábio da sua comunidade, da sua etnia.

Prof. Aníbal: ele foi um dos complementares para a cultura, né? pra tradição né? Pra tradição onde ele mora... [...] Mas ele não é um professor de história, claro que ele não é um professor de história, mas ele sabe a tradição de onde ele mora... e da etnia onde ele pertence... ele pertence.

Prof. Manuel: Quando traduz... eu já vi a tradução... o *lianain* é dono da palavra, né? Lia é palavra e *nain* é dono, dono da palavra. Este dono da palavra... ele conhece as coisas que existem como o processo das atividades tradicionais, dos ritos que acontecem lá onde ele vive, né? ele conhece muito bem. Ele é como... uma pessoa que sabe mais... do *lianain* quando trata com as experiências da vida ou da cultura no lugar onde ele vive, é isto que, como chama?, chamam *lianain*, né? Então, ele conhece mais.

Prof. Aníbal: Há... professora, há dois tipos de *lianain*: alguns *lianain* sabem contar a história como história mundial, por exemplo, como a segunda guerra mundial, como acontecia, alguns sabem, já alguns não sabem, alguns só sabem sobre

o espaço onde ele vive... só contar isso, mas alguns sabem, né? Dois tipos de *lianain*, um tipo sabe contar, não é ele um professor, mas sabe contar tudo aquilo que ele participa, né? Ele participa... ele participou na sua vida, já alguns só sabem do sítio onde ele vive, como disse o professor Manuel, a cultura dele ele sabe e... é... o dono...

Prof. Manuel: o dono da palavra.

Prof. Aníbal: ... o dono da palavra, porque a palavra o que? A palavra que ele sabe, né?

Prof. Manuel: Como a gente fala, o historiador, historiador. Um historiador... um que sabe aquele conhecimento exterior que ele domina, domina a história, como chama?, a história... como chama? a história universal, o outro como historiador... ele sabe também... ele também é *lianain* porque ele sabe a história que passa no lugar onde ele... onde ele... ele vive.

Prof. Aníbal: ... onde ele estava, não é?

Prof. Francisco: Mas esse *lianain*... ele tá dentro da estrutura/hierarquia, pois quando estamos juntos aqui nós não vamos... eu conheci a história do mundo, mas eu não vou falar, porque ele tem... ele é que fala dentro desta casa, por causa disso ele se chama *lianain*... não é por causa que é um historiador mas ele tá na burocracia, na estrutura, que tem uma hierarquia por isso ele é um miúdo, mas quando nós colocamos ele, ele é *lianain*, todos nós temos que... a ele, né? Ele é quem fala com os vivos, ele é quem fala com os mortos, os abstratos. Só... só o *lianain*, porque... aí é que diz ‘o dono da palavra’.

Prof. Manuel: [...] outra coisa é que ele domina mais, domina... aquele *lianain* ele é um continuador, um continuador dos antepassados, dos não mais vivos, que já passaram, ele sabe tudo o que já passou, então chama um continuador *lianain*, [...] como historiador ou continuador,

como chama?, dos atos... tradicionais, das experiências da vida.

Vemos que o professor Aníbal, no excerto acima, parte de uma compreensão que lhe é permitido construir a partir do saber científico, produzido por uma razão metonímica, que dá o status de conhecimento válido, reconhecido e valorizado, somente ao que advém dos seus cânones. Dado que, de acordo com Santos (2006, p. 106), “a sociedade capitalista moderna caracteriza-se por favorecer as práticas nas quais predominam as formas de conhecimento científico”, é aí que nos damos conta do quanto

o contexto da valorização socioeconômica dos conhecimentos científicos e acadêmicos vem estigmatizando e normatizando os saberes da experiência, bem como criou um *ethos* e um *habitus* pelos quais esses saberes são percebidos como epifenômenos, sem valor explicativo ou mesmo um perigo para o esclarecimento de realidades humanas (MACEDO, 2015, p. 17).

Esta compreensão é problematizada aqui. Tal compreensão nos remete ao que diz Macedo em *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação* (2010): “temos a dizer que nos cenários educacionais, o conhecimento dito, a priori, formativo, fundado na lógica disciplinar, vem sempre, de forma autoritária, na frente do conhecimento construído pela experiência da formação” (MACEDO, 2010, p. 61).

Desse modo, cabem aqui também as elaborações deste autor em torno das lógicas disciplinares subjacentes à construção do conhecimento e à formação, quando ele considera que “refletir sobre o processo de construção do conhecimento como experiência e edificação da formação, implica em pensarmos como a disciplina como projeto cultural e histórico escolar e suas lógicas concebeu, produziu e organizou a maioria das ações ditas formativas”; que, “percebida como uma construção fincada no saber, a disciplina tratou a construção do conhecimento quase como uma propriedade privada, assim como produziu prejuízos irreparáveis para alguns, porque os negou de forma violenta”; que, “para os cenários direcionados para formação de perspectiva disciplinar, a experiência refletida/formulada fora dos ditames do acadêmico-científico não tem qualquer valor, ou como é comum, assume um valor complementar sem status formativo próprio” (MACEDO, 2010, pp. 63-64).



Do nosso ponto de vista, poderemos olhar para a própria experiência e para as experiências vividas no território, reconhecendo-as e valorizando-as como formativas, colabora para alterar a concepção que se tem de conhecimento construída pela ciência moderna com sua lógica disciplinar. No *diálogo*, nestas *narrativas com-versadas* é possível observar alteração de pontos de vista, se reflete sobre o olhar e ele muda.

É assim que, no observatório etnoformador, a formação é concebida como *autoformação*, como *heteroformação*, como *ecoformação* e como *transformação*<sup>51</sup>; e os membros são *agentes-atores-autores* da formação e do currículo, são *atores curriculantes*, porque envolvidos na produção de *atos de currículo*.

#### 4.1.4 Observatório Etnoformador: ciência e tecnologia da educação

Olhemos para mais um excerto de diálogo:

**Professor João:** Formar o homem para ser homem.

**Professor Aníbal:** Então fala do homem, não fala da mulher, né?

**Professor João:** Humanizar o ser humano, o homem e a mulher.

**Professor Manuel:** Hoje a escola se ocupa da formação para o mercado de trabalho e a gente esquece de trabalhar a autonomia. A gente não pode querer com tanta pressa produzir as pessoas que vão trabalhar, e esquecer o outro aspecto que é fundamental na formação. As lideranças têm que dar oportunidade para os acadêmicos também contribuir com a educação...

**Professor João:** Mas as universidades só têm se preocupado também em formar para o mercado de trabalho. Eu estudei na Indonésia.

---

<sup>51</sup> Estes conceitos foram apresentados no capítulo III.

Estudei com os jesuítas e eu estudei aquele Paulo Freire, “A educação como prática da liberdade” – eles traduziram em indonésio. Discutimos muita coisa sobre a educação, mesmo os indonésios. Os holandeses quando colonizaram os indonésios educaram os indonésios, mas não numa educação como nós dissemos: formar o indonésio para ser um indonésio, humanizado, não; era para preparar os indonésios para que eles pudessem ajudar os colonizadores nas administrações e em outros trabalhos assim. Então mesmo depois da independência, eles continuaram com esta educação para preparar as pessoas para serem funcionários públicos... então esta educação está tendendo para esta função... Então, perde aquele aspecto importante, que é formar homem para ser autônomo. Também na Indonésia é assim, até agora, não se tem um currículo mais afirmativo, mas que se volta para atender as exigências do mercado de trabalho, da função pública. A consequência é o quê? Quando estas pessoas concluem a escola, elas sempre buscam estes trabalhos e, se não encontram, ficam sem ter o que fazer, não criam seu próprio trabalho. Esta educação não contribui para formar homens que possam escolher seu próprio caminho de vida. Isto é que é ser homem: é escolher o seu próprio caminho, ter criatividade, poder criar seu próprio trabalho, para si e para outros. Não ser dependente dos outros. “Não quero ser como os outros. Mas eu sou eu. Eu sou um sujeito. Eu tenho cabeça, tenho corpo, posso fazer, criar alguma coisa para mim e para os outros”. Este é o sentido da educação: formar o ser humano também para criar seu próprio trabalho, ser independente, ser autônomo. E depois, ocorre o conflito político, conflito social, cria estes conflitos sociais de uma

nação, porque até agora nós só dizemos “o governo não abre o campo de trabalho”, este sentimento de dependência que nós trazemos desde o tempo da colonização até agora... onde está? por que? por que?

E neste diálogo, os temas que dizem respeito à educação escolar são pronunciados a partir dos olhares dos professores-formadores, com criticidade, aqui compartilhados e, pelos próprios colaboradores do diálogo, interrogados, dando lugar a novas compreensões. Por exemplo, prof. Manuel diz que “as lideranças têm que dar oportunidade para os acadêmicos também contribuírem com a educação...” e o professor João colabora afirmando: “mas as universidades só têm se preocupado também em formar para o mercado de trabalho...”. Um outro exemplo em torno do diálogo acima: prof. João comenta que é preciso “formar o homem para ser homem”; prof. Aníbal o indaga: “então fala do homem, não fala da mulher, né?” e prof. João retoma, complementando a partir da intervenção colaborativa do prof. Aníbal, “humanizar o ser humano, o homem e a mulher”.

Assim vão sendo problematizadas a questão de gênero, do currículo, a questão da natureza e do papel das universidades, do trabalho, etc. Sobre a temática trabalho, parece-me interessante sublinhar na fala do prof. João o ponto em que ele denuncia a incapacidade desta educação que serve ao mercado, e seguindo a lógica da colonização, que está comprometida com esta lógica, contribuir para formar homens (e mulheres) que possam escolher seu próprio caminho de vida, ter criatividade, poder criar seu próprio trabalho, para si e para outros.

Primeiro, vejo uma relação do que diz prof. Joao com o que traz Paulo Freire, numa nota de rodapé, no livro *Pedagogia do Oprimido*, citando o bispo Franic Split “se os operários não chegam, de alguma maneira, a ser proprietários de seu trabalho, todas as reformas nas estruturas serão ineficazes. [...] o trabalho constitui uma parte da pessoa humana. A pessoa humana, porém, não pode ser vendida nem se vender” (FREIRE, 2005, p. 163). O prof. João comunica aí um incômodo com o modo como se dá a relação entre educação escolar e formação para o trabalho dentro do modelo fundado pelo “capitalismo, colonialismo, patriarcado” (SANTOS, 2014, 2016, 2017).

Então, num segundo momento, vejo a importância das discussões que envolvem educação e tecnologia social, apontando outros

sentidos de ciência e tecnologia (LINSINGEN, CASSIANI, GIRALDI, 2011; CORRÊA, 2016), no enfrentamento desta questão. Vale citar Freire mais uma vez aqui:

“Não é possível à sociedade revolucionária atribuir à tecnologia as mesmas finalidades que lhe eram atribuídas pela sociedade anterior. Consequentemente, nelas varia, igualmente, a formação dos homens (e das mulheres).

Neste sentido, formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização.” (FREIRE, 2005, p. 181).

Porque entendemos que o modelo de sociedade altamente capitalista construído, inclusive, pela mediação de uma ciência e uma tecnologia colocadas a serviço da produção de larga escala e do lucro desenfreado que vem relativizando e violando a vida em todas as suas múltiplas formas de manifestação, é um modelo falido e, desde este ponto de vista, precisa ser superado. Corroboramos com este entendimento o que diz Milton Santos, citando Richta (1970):

hoje ‘a ciência precede a técnica’, embora sua realização lhe seja cada vez mais subordinada. A tecnologia daí resultante é utilizada em escala mundial, e nada mais conta a não ser uma busca desenfreada do lucro, onde quer que as condições o permitam. Este é um dado fundamental da situação atual. O fato de a tecnologia ter-se tornado um elemento exógeno para grande parte da humanidade – já assinalado por A. Herrera – acarreta consequências de enorme alcance, já que sua utilização universal, quase sempre sem relação com os recursos naturais e humanos locais, é causa de graves distorções. Ora, tudo isso só foi possível porque o trabalho científico foi praticamente colocado a serviço da produção (SANTOS, 1988, p. 7).

O que dizer de tragédias de grandes proporções, como as acontecidas no Brasil tão recentemente ocasionadas pelos rompimentos de barragens de rejeitos em Mariana (2015) e em Brumadinho (agora no

começo de 2019)? Não são estas *tragédias criminosas* causadas pela lógica do lucro a qualquer preço que move o então sistema capitalista de mundo, descuidando completamente da vida (mata-se a natureza, morrem tantas pessoas e destroem-se os territórios inteiros)<sup>52</sup>? “Índigenas, quilombolas, populações ribeirinhas e outros povos tradicionais são os principais atingidos” (BOULOS, 2019).

Assim, como afirma Castoriadis (1981), todo mundo sabe “que a ciência e a técnica estão muito essencialmente inseridas, inscritas, enraizadas em uma instituição dada de sociedade [...], esta instituição social-histórica que é o capitalismo tal como nasceu no ocidente há alguns séculos” (1981, p. 16). Continua Castoriadis:

Eis aí uma verdade geral. Sabe-se que cada sociedade cria sua técnica e seu tipo de saber, como também seu tipo de transmissão do saber. Sabe-se também que a sociedade capitalista não somente foi muito longe na criação e no desenvolvimento de um tipo de saber, e de um tipo de tecnologia que a diferencia de todas as outras, mas que – e isso também a diferencia das outras sociedades – além disso colocou estas atividades no centro da vida social e atribuiu-lhes uma importância que não tiveram nem outrora nem alhures (CASTORIADIS, 1981, p. 16).

Desse modo, os diálogos, *narrativas com-versadas*, no OEtno-TL, apontam também para os temas amplamente discutidos no campo da educação científica e tecnológica na atualidade, em especial por algumas abordagens que envolvem compreensões como a de Linsingen e Cassiani, no texto “Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da Ciência e da Tecnologia”:

É muito diferente abordar conhecimentos científicos e tecnológicos na formação de jovens e adultos em países onde aqueles conhecimentos se originaram e são “vivos”, ou seja, que já fazem parte do discurso disponível e consolidado que faz corresponder uma “descoberta” a um “lugar” que lhe é próprio (fazendo sentido), de outros países com contextos e formações socioculturais e étnicas

---

<sup>52</sup> Sobre isto, ver texto de Guilherme Boulos, em Carta Capital: “O caso de Brumadinho ensina: é urgente colocar na mesa o debate sobre o nosso modelo de desenvolvimento”, publicado em 03 de fevereiro de 2019.

diversas, porque essas socioculturas têm suas especificidades e, desse modo, suas próprias percepções de mundo. Assim como aquelas sociedades produzem e reproduzem conhecimentos sobre uma base de conhecimentos que lhes é própria, outras socioculturas possuem suas próprias bases de conhecimento que orientam suas necessidades e produzem seus sentidos (LINSINGEN; CASSIANI, 2010, p. 171).

Relacionado ao conhecimento tecnocientífico, num levantamento de estudos em Educação CTS, expõe Corrêa (2016) acerca do trabalho de Dias, Serra e Sepulveda, e Artega (2015), “Genética, raça e políticas de ações afirmativas a partir de questões sociocientíficas”, comentando que este estudo

parte da verificação de que os discursos científicos e práticas das tecnociências estiveram comprometidos com processos sociais de dominação entre povos de modo a compor complexas relações de poder. Os autores consideram que conhecimentos derivados das Ciências Naturais contribuíram para criação e legitimação do conceito de raça ao longo da história, com objetivos explícitos de inferiorização, marginalização e dominação étnicas. (CORRÊA, 2016, p. 82)

Diz então o prof. João: “é preciso cavar fundo e com muito cuidado para encontrar a raiz... encontrar os sentidos na nossa tradição e transformar estas atitudes. A educação tem um papel importante”. Ele aponta para uma perspectiva certamente libertadora, emancipadora, descolonizadora e transformadora da educação. E traz a metáfora do “kumbili” que, para ser tirado da terra, requer todo cuidado e atenção.

É nesse sentido que, do nosso ponto de vista, fazem-se claramente notar *políticas de sentidos* outras na constituição do observatório etnoformador como uma tecnologia educacional *outra*, e vemos a sua ação como claramente necessária ainda mais num país que sofreu, e ainda sofre, sucessivas “invasões culturais”, as quais foram certamente viabilizadas com a participação das ciências e da tecnologia, como esclarece Freire: “É que a invasão, na medida em que é ação cultural, cujo caráter induzido permanece como sua conotação essencial, não pode prescindir do auxílio das ciências e da tecnologia com que os

invasores melhor atuam” (FREIRE, 2005, p. 174, em nota de rodapé). O observatório etnoformador assume aí um papel e uma “perspectiva de possibilidades emancipacionistas” (MACEDO, 2016, p. 17). No seu estudo sobre os observatórios etnoformadores, Nascimento afirma:

Os(as) professores(as) ao observarem e refletirem sobre o observado, sobre suas histórias e implicações, sobre seus temas de interesse, sobre suas questões reinscrevem o significado do conhecimento e da sua formação. Nessa perspectiva, o seu olhar, o seu ouvir, o seu fazer dizem respeito a outros sentidos epistemológicos, ou seja, uma epistemologia de feições sociais, culturais, acolhedora das histórias produzidas pelos sujeitos nos seus diversos contextos de formação.

Essa tendência, do pensamento contextualizado, conectado, ampliado, fecundando localmente o trabalho pedagógico nos tempos/espacos escolares, representa uma nova possibilidade de pensar a ‘*reforma da educação*’ na escola, considerando esses elementos mais *horizontais*, produzidos conforme as políticas de sentido empreendidas pelos(as) professores(as) em formação. (NASCIMENTO, 2007, p. 148)

Não queremos que a educação se dê submetida ao modelo de desenvolvimento econômico que não considera os sujeitos e suas culturas. E é isto que os professores-formadores, participantes e membros do ObEtno-TL estão dizendo, porque vê o Timor-Leste, uma *sociedade da tradição* nos termos em que aqui temos falado, em vias de seguir o mesmo rumo de outras sociedades que se descaracterizaram completamente pelos processos de *modernização* que nelas foram implantados. Tal modelo hegemônico de desenvolvimento parece não deixar outra alternativa, já que:

A atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos,

exclusões ou liquidações de outros conhecimentos (SANTOS, 2006, p.42).

Pelas *narrativas com-versadas* aqui apresentadas, se pode observar a atitude autorizante dos participantes e membros do observatório etnoformador, a busca por encontrar em si e no mundo elementos para ler a realidade, construindo reflexões em torno desta realidade, da educação, de modo que expressam uma visão não determinista e não fatalista da mesma. Como diz Paulo Freire (1987, p. 43) “o fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens e as **mulheres** (grifo nosso) se sentem sujeitos<sup>53</sup>”. O diálogo, em um dos encontros do ObEtno-TL, que trazemos abaixo, evoca a compreensão da condição de sujeito e de objeto, presente em Freire: “qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos, se instaura como uma situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 1987, p 43)

Professor Manuel: Precisa reflexões. Quando que o timorense... ser o sujeito, ser o... ser o pensador, o pensador sobre a própria cultura dele... como é que chama? [...] e ele próprio se sujeito, ele próprio atua, ele próprio pensa ... que ele próprio, como chama? que muitas coisas são traduções, né? hoje tocamos aquela... história universal, é tradução, interpretação sobre uma cultura... projeto, ela e tal... é tradução. Agora se tratar sobre, como chama? o próprio do... dele, do aluno, ele pouco sabe, ele próprio, importante é a formação do sujeito... do sujeito, ser sujeito também não é fácil... não é fácil... ser sujeito... eu penso ser sujeito...

Prof. Aníbal: Ser objeto é fácil.

Prof. Manuel: ... é fácil, é fácil! Ser sujeito precisa de formação, não é? como que uma pessoa pode ser

---

<sup>53</sup> Sujeito aqui é uma noção que significa ser autor e ator do processo. Sublinha Freire: “na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos (1987, p. 43).



sujeito da sua própria cultura, pensar sua cultura ou ser sujeito do seu desenvolvimento... é... como chama? desenvolvimento do país.

Prof. Rosiete: é uma questão de Paulo Freire, não é? Sujeito da sua própria história...

Prof. Manuel: Da sua própria história...

Prof. Aníbal: Educação popular.

Prof. Manuel: Agora em Timor-Leste, coisa que é difícil é o pessoal sujeito, a maioria é objeto, não é sujeito.

Prof. Aníbal: São objetos, não é?

Prof. Manuel: São objetos... nós temos que pensar como ser sujeito, sujeito mesmo.

Prof. Rosiete: Então, uma outra pergunta nos chega: quem é que está sendo objeto em Timor-Leste? Quem que está sendo objeto? E objeto de quem? E objeto de quê?

Prof. Aníbal: É uma questão que faz pensar, não é?

Prof. Manuel: Objeto de outras... outras culturas... outras culturas, outros interesses. O que é que a gente quer fazer é isto... nós temos que sair mesmo daquele, como chama? paradigma, onde coloca as pessoas como objeto e voltar a ser sujeito mesmo, a ser sujeito... pensa... pensar... o próprio... a própria pessoa pensa sobre a vida dele... o que que ele vai fazer, o que ele vai fazer, participar dentro do desenvolvimento do país, ou da sua própria cultura. Então, os timorenses, as escolas, professores, até os alunos, juntamente, deverão pensar nisso. Sim... [...] O que a gente quer aqui... ser sujeitos nós próprios... as crianças próprias mesmo... eles pensam sobre a sua realidade cultural. Isso é o que a gente quer. É preciso de muitas reflexões pra formação neste aspecto. É isso.

Prof. Aníbal: Quanto ao aspecto cultural, a cultura própria transforma a ciência, né? Na verdade, transformar este... cultura... pra ser sujeito, como o professor Manuel falou, né?

A partir das definições de paradigma de Kuhn, Pineau (2005, p. 108) aponta os elementos que configuram um paradigma, aquilo que estrutura e legitima em um certo momento um campo científico: elementos práticos (quem investiga o que?); elementos ideológicos (por que?); elementos metodológicos e epistemológicos (como?).

Este autor, ao retomar as então grandes categorias paradigmáticas – quem busca o que, como e por que – mostra que as “metodologias-rainha” que constituem o campo de pesquisa educacional ordinária

são as das disciplinas clássicas, baseadas na divisão sujeito/objeto, prática/teoria, ação/pesquisa. A primazia positivista das metodologias desenvolvidas nas ciências fundamentais – o raciocínio para as matemáticas, a observação para a astronomia, a experimentação para a física, a taxonomia para a química, a comparação para a biologia – conduziu a uma adoção pouco crítica que dificultou a adaptação desses métodos às situações educativas e a emergência de métodos específicos (PINEAU, 2005, p. 108).

É também desse modo que, segundo Pineau (2005, p. 108), porque a concepção positivista do saber, portanto, acrescentamos, forjada pela razão metonímica, define este saber como real, certo, preciso, ordenador, ela acabou por aprisionar o trabalho epistemológico, fazendo com que o paradigma do campo da pesquisa educacional comum possa mesmo ser chamado de paradigma pedagógico-positivista, isto teria se dado devido à relação orgânica entre institucionalização do sistema escolar e positivismo. “Esse paradigma ainda determina em grande parte as normas da pesquisa legítima em educação, isto é, os problemas que normalmente ela trata, a maneira normal de tratá-los e as pessoas habilitadas a empreendê-la” (PINEAU, 2005, p. 108).

Consideramos necessário trazer esta discussão aqui porque ela nos esclarece sobre o instituído da educação escolar e sobre a função que tem a ciência e a tecnologia nesta institucionalização. Compreendemos o

observatório etnoformador, uma tecnologia de formação, como uma emergência paradigmática, pelos elementos que emergem da experiência e mesmo a constituem. Destacamos, inspirados em Pineau:

1. Seus elementos práticos (*quem investiga o que?*): os professores formadores investigam seus etnométodos, suas próprias experiências, práticas culturais, sua cosmovisão para disso aproximar a educação escolar, o currículo e a formação, o que ultrapassa o campo educativo habitual. Os professores formadores são sujeitos da pesquisa-formação e estes, como bem coloca o professor Manuel, compreendem como sujeitos os atores sociais, entendendo aí os timorenses em geral, os professores, alunos.
2. Seus elementos ideológicos (*por que?*): objetivo de valorização e afirmação da(s) cultura(s) timorense(s); objetivo de transformação da *ausência* daquilo que constitui a cosmovisão e experiência antropsociocultural timorenses, a sua existência, em muito produzida como *não-existência* na/pela educação escolar, em *presença* no currículo e na formação, tomando-os como instituintes da educação escolar *timoriana*; objetivo emancipatório.
3. Elementos metodológicos e epistemológicos (*como?*): dialogia; rodas de conversa e memória; epistemologias do Sul: ecologia de saberes, sociologia das ausências e sociologia das emergências; etnometodologia; etnopesquisa-ação-formação: *instituintes culturais da formação e do currículo, atos de currículo*; autoformação, heteroformação, ecoformação e transformação; multirreferencialidade.

Do nosso ponto de vista, estes elementos apontam a possibilidade de uma educação escolar outra, que não se deixa aprisionar numa concepção epistemológica de cariz homogeneizante, mas que, reconhecendo a heterogeneidade de práticas e de atores sociais, trabalha com a *imaginação epistemológica* e a *imaginação democrática* (SANTOS, 2006, p. 115), numa relação dialógica e dialética com os contextos, suas *bacias semânticas* e *etnométodos* (MACEDO, 2013;

2014; 2015; 2016; 2017). Neste sentido, é possível perspectivar um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional na/para *educação timoriana*.

Estamos, desta forma, de acordo com Castoriadis (1981): “uma política revolucionária hoje é, em primeiro lugar e antes de tudo, o reconhecimento da autonomia das pessoas, isto é, o reconhecimento da própria sociedade como fonte última de criação institucional” (1981, p.33). O professor João fala numa de suas narrativas “nós contamos a nossa experiência [...] se a gente fala do *lulik*... a ciência não aceita o *lulik*”. O *lulik* é, pois, constitutivo da experiência e cosmovisão timorenses, não deve ser então o *lulik* igualmente constitutivo da ciência e da tecnologia da educação de Timor-Leste? É como disse o professor Aníbal no excerto de diálogo acima: “a cultura própria transforma a ciência, né?” e a tecnologia... e a educação escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*Porque dentro desse nahe-bit-boot (estender a grande esteira), ele é... agora existem várias instituições, várias instituições que têm trabalho articulado, né? articulado um com outro, mas naquele momento só o nahe-bit-boot já existia... essas instituições tão lá dentro: a justiça! a educação! tá tudo acumulado! [...] tá acumulado tudo lá dentro, dentro deste nahe-bit-boot...*

Prof. Francisco, ObEtno, 2014

O que este estudo está trazendo é uma experiência produzida nos encontros entre professores formadores que olham com *olhar implicado* para experiências culturais das quais fazem parte, sendo por elas constituídos e também sendo delas constituintes, observando-se ao observar, conforme a noção de *observação implicada* criada no contexto dos observatórios etnoformadores (NASCIMENTO, 2007), problematizam a educação escolar fazendo emergir daí temas que permitem perceber a existência de elementos criadores de processos instituintes outros de ciência, de tecnologias da educação e de educação escolar.

Podemos reconhecer, a partir de tudo que aqui foi mostrado e discutido, a propriedade de *dispositivo emergente, contingencial e alternativo* que constitui o observatório etnoformador numa perspectiva emancipacionista de educação, o que possibilita um olhar, um ouvir e um fazer outros que, como compreende Nascimento (2007, p.148), “dizem respeito a outros sentidos epistemológicos, ou seja, uma epistemologia de feições sociais, culturais, acolhedora das histórias produzidas pelos sujeitos nos seus diversos contextos de formação”. Repetirei aqui alguns trechos das falas dos professores formadores que dão a dimensão do que estamos afirmando.

Fala do professor Antonio Gabriel:

Na *uma lulik* todos têm respeito de uns com os outros e todos que querem realizar têm de formar... isso é algo interessante para aprender, como para transferir para esse momento, como vemos agora é a democracia em Timor-Leste. [...] mas como dantes eu disse, a escola também é uma casa sagrada, não é? é uma *uma lulik*. Este edifício também é *uma lulik*. Se nós consideramos tudo isso como *uma lulik*, então a ação nossa precisa conduzir-se segundo *uma lulik* quer, mas nesse modelo de democracia faz com que... democracia é bom, mas a cidadania que pratica nessa democracia é outra, é por isso como hoje eu disse, *uma lulik* e a sua ação é muito boa, mas vamos tomar isso como uma ciência que deve pesquisar bem profundo para podermos propor no currículo. Isso é um grande trabalho para nós.

Através deste documento vamos construir segundo conhecimento nosso... da nossa cultura. (Prof.

Antonio Gabriel, no ObEtno, em 04 de março de 2014).

Consideramos que esta fala do professor Antonio aponta para a possibilidade e a condição de a escola também ser pensada a partir das experiências, ontologia e cosmovisão timorenses.

Diz o professor Francisco sobre a prática de *Dar nome*: “Se for homem, nós que estamos cá, todos que somos família, nós vamos tentar dar o nome pra ele, se ele aceitar o nome, ele vai mamar. Se ele não aceita, ele não vai mamar. Se ele aceita, ele vai mamar... ele aceitou o nome que nós demos”. Se for mulher, também é assim. Aqui podemos ver o sentido de respeito *ao ser que é* desde o momento em que nasce; é ele quem diz qual nome vai ter. Como pode a escola conceber a formação dos estudantes respeitando este princípio? Uma criança que se forma vendo seu ser respeitado, sabendo-se respeitado naquilo que é, vendo inclusive esta prática social reconhecida e valorizada pela educação escolar, pode ter um sentido de uma orientação maior no seu existir, pelo sentido de ser reconhecido e autorizado?

Nesta perspectiva de respeito ao ser, traz, na sua fala, ainda professor Francisco:

quando a criança nasce tem que levar pra fora, por isso que a gente diz *Fase matan* (lavar os olhos) em tétum, mas em nosso dialeto, mais *kemak*, diz *noduk* (levar de dentro pra fora). Aí tem esses materiais, mas esses materiais também têm o seu... a sua... o seu significado, porque os quatro cestos com quatro tampas pra quatro personagens, a esteira em si é para todos sentarem dentro da esteira para receber o novo, o novo menino... a família toda tem de sentar junto... estender lá fora. As pessoas para conhecer o novo menino que vai lá fora, levar lá fora e sentam todos nesta esteira para conhecer o novo menino (Prof. Francisco, na apresentação do ObEtno-TL no Simpósio, em jan./2014).

Por meio da prática cultural do *Fase matan* ou *Noduk*, a criança, até duas semanas depois que nasce, é apresentada e recebida pelo coletivo dos seus familiares, na esteira (*bit*), torna-se um membro deste coletivo, passa a fazer parte, a pertencer ao grupo; e é levado para fora para olhar para todas as coisas que estão lá fora para poder vir a ser capaz de ler o

que ver e, quando for preciso, fazer escolhas. Pode a escola dialogar com esta prática, com este saber cultural? Em que isto redimensiona a prática educativa? É esta uma prática que aponta para a formação para a autonomia? Pode a escola reconhecer, valorizar e afirmar esta prática?

No mesmo sentido vai a prática do *Nahe-bit-boot*, que tem o significado de “estender a grande esteira” e dialogar, opinar, ouvir, decidir respeitando princípios. O que pode a escola fazer com um referencial cultural destes? Será que conflitos que muitas vezes acabam com violência nas escolas (ouvi muitos professores se queixarem da violência que crescia entre os estudantes, e o sentimento de impotência que os acometia) não poderiam buscar ser resolvidos com a prática do *nahe-bit-boot* no interior das escolas? De quanto *desperdício da experiência* nós somos testemunhas? Até que ponto estas experiências estão ou podem estar disponíveis para a realização do trabalho educativo?

Vejamos um trecho da fala de professor João, também já citada:

os meus três irmãos, dois são primos e um próprio irmão quando em 75 que houve guerra eles vieram pra Dili fazer golpe e contragolpe e, depois, tem aí uma lança... aquela lança. Essa lança era usada pelo meu avô, quando foi para a guerra de Manufahi. Mas esse meu avô morreu aí mas deixou a lança e levou para a minha casa, nossa *knua*. Então antes destes meus irmãos saírem para a guerra, o ancião, o sacerdote, ele fez um ritual, um ritual a agradecer... e falar com o dono da lança, que era meu avô, que ele era um herói para proteger estes três netos para não encontrar desastre ou morte. E então estes três irmãos que foram para a guerra não nunca aconteceu nada com eles, até voltarem. A guerra naquele momento era mais difícil, era rigoroso, muita gente morrendo na cidade, mas eles voltaram de boa saúde, são e salvos. (Prof. João, no ObEtno-TL, em 19.03.2014)

E sobre a escola ter no seu ambiente um lugar sagrado dos antepassados, no qual se guardam os objetos importantes para proteger o homem e a mulher timorenses que por esta escola passam? Por exemplo, a história do professor Calisto pode ser guardada neste espaço dos antepassados - que a escola pode criar no seu interior - como objeto sagrado para a conscientização das novas gerações sobre a guerra? E para



o reconhecimento deste homem que lutou por um país livre onde o seu povo pudesse viver bem e melhor?

Sim, por meio deste estudo, entendemos que sim, que a escola pode se repensar a partir das experiências culturais, antropossociais, do território que corresponde ao seu contexto de atuação, a partir das experiências dos seus sujeitos, de professores, de estudantes, da comunidade. É possível que estes atores envolvidos na prática escolar, com seus *etnométodos*, sejam *atores curriculantes*, é possível construir *etnocurrículos*, é possível um movimento instituinte escolar a partir dos referenciais culturais, destes *instituintes culturais de currículo e formação*.

Do nosso ponto de vista, os *observatórios etnoformadores*, esta tecnologia educacional que requer um *esforço pedagógico* que “corresponde ao propósito de estirar, espalhar, esparramar, tornar perceptíveis e inteligíveis os espaços sociológicos, antropológicos, históricos, dentre outros, que nos perpassam e, caso não elucidados, nos fazem em vez de sujeitos, objetos” (BORBA apud NASCIMENTO, 2007, p. 147), são uma alternativa para uma formação que se dê nesta perspectiva emancipacionista, descolonizadora, criadora de um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional na/para *educação timoriana*.

É preciso considerar também que, como afirma Nascimento (2007), o observatório etnoformador “não corresponde à ideia de prescrição, farol ou trilha metodológica”, este dispositivo de formação “indaga sobre uma política cultural do olhar, sobre uma pedagogia que se encharca dos marcos, dos acontecimentos referentes aos olhares e caminhos empreendidos pelos professores” (NASCIMENTO, 2007, p. 145), seus membros, daí a experiência deste dispositivo somente ser possível pela ação *indexicalizada*.

O movimento instituinte de uma educação escolar na perspectiva que aqui estamos considerando exige imaginação, que Boaventura de Sousa Santos distingue dois tipos: a *imaginação epistemológica*, que “permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas”; e a *imaginação democrática*, que “permite o reconhecimento das diferentes práticas e atores sociais” (SANTOS, 2006, p. 115).

Assim, vemos que imaginar uma outra escola é algo que entendemos ser parte do movimento de criação desta instituição outra, imaginar é parte do movimento instituinte de outro *ethos* escolar. Trazemos, ainda, um trecho de diálogo de um dos encontros do ObEtno-TL, em 09 de abril de 2013:

Profa. Rosiete: Sua fala, professor Manuel, me fez lembrar de um... de um texto que eu li agora sobre imaginar Timor-Leste. O título do texto é assim 'Imaginar Timor-Leste', é do autor Benedict Anderson. Ele estudou a Indonésia, e aí é... é o objeto de estudo, o objeto de estudo dele. Ele fala que a Indonésia, ela não conseguiu integrar o Timor-Leste como seu, tornar o Timor-Leste uma província sua, porque não conseguia imaginar Timor-Leste como sendo Indonésia, né? não conseguia ajudar... e o Timor-Leste também não conseguiu se imaginar sendo Indonésia, por isso a tentativa de integrar Timor-Leste à Indonésia fracassou... por isso fracassou o projeto da Indonésia de ter o Timor-Leste como um pedaço de seu país, como província sua.

Prof. Manuel: O que que ele fala?

Profa. Rosiete: Ele diz que uma das razões pelas quais a Indonésia não conseguiu dominar Timor-Leste é porque não ima... não conseguia... nas suas estratégias não demonstrava imaginar o Timor como sendo Indonésia, o timorense como indonésio, não conseguiam enxergar isto, então por isso eles faziam castigos que não faziam aos seus, aos indonésios, então se visualizassem o Timor-Leste como indonésio, eles não faziam a violência, né? não cometeriam a violência que cometeram porque não conseguiam imaginar o timorense como sendo indonésio, e o timorense construiu a sua nacionalidade, o seu sentimento de nacionalidade porque não se imaginava indonésio então era algo que era diferente da Indonésia, então por isso construiu a sua própria nacionalidade, porque tomou consciência de si mesmo e de que, no si mesmo, era diferente do indonésio... da Indonésia.

Prof. Manuel: É a mesma expressão colocada por, como chama?, por um padre... um padre timorense que está a dar aulas em Roma, Pe. João Inocêncio. Ele fala na palestra da Escola São José, que ele fala o mesmo: mais de duas décadas que esteve aqui

pra, como chama? não conseguiu... não conseguiu mesmo dominar... a ideia é a mesma, não conseguiu... e mesmo que tentou várias vezes levar o timorense a estar com outra, com sua identidade... a estar, formar sua identidade pra, como chama? transformar com a cultura indonésia... mas não dá pra chegar a isso, não dá pra fazer isso porque... a raiz... a formação cultural timorense já está muito forte, já está muito forte. Então, não conseguiu fazer isso. [...] muitos anos já fazemos isto, formamos isto... aquela raiz cultural. Tem muitos anos atrás já formamos.

Prof. Rosiete: Exatamente. Por que trazer esta discussão? Porque se nós, se os educadores de Timor-Leste, se nós conseguimos imaginar a educação de Timor-Leste, valorizando a própria cultura, eu acredito que isso é... vai se dar. Sabe? [...] se nós acreditamos... se nós conseguimos imaginar as escolas de Timor-Leste tendo como conteúdos... valorizando a própria experiência formativa e cultural, isso vai se dar. Que a gente tá imaginando isso, sabe? Agora, se nós não pensarmos sobre isso, se nós não imaginarmos isso, pode ser que isso vá dar em... ninguém sabe em que lugar, mas se fizermos o que estamos fazendo aqui, se outras rodas forem criadas nas escolas, se os educadores refletirem sobre isso, tomarem consciência do seu papel e reconhecerem a importância dos seus próprios referenciais culturais na formação dos seus... das suas novas gerações, isso vai se dar.

Prof. Manuel: Se a gente fizer... na nossa... nesta proposta que a gente fazer para, como chama? propor aquele, como chama?... eu penso que é uma... um assunto importante para ser considerado... a questão que estamos a colocar. Vamos pedir para... como chama? eles vão focar atenção... a gente faz... como chama? uma palestra, uma apresentação sobre isto... Eles vão prestar... o Estado, o governo... eles não podem conseguir... conseguir fazer tudo isto não, então a gente faz, a gente faz atenção a eles, através de apresentações,

ou palestras... a gente faz... pra fazê-los dar atenção. Penso que é uma reflexão muito importante. E... estamos a mexer... hoje como a professora colocou, por que também nas escolas não vamos fazer as rodas?... é...

Também relacionado com este ponto que estamos trazendo aqui, vemos uma associação entre o conceito de *sociologia das emergências*, de Boaventura de Sousa Santos, e o de *inédito viável*, de Paulo Freire. A *sociologia das emergências* que visa a ampliação simbólica dos saberes e práticas que vinham sendo silenciados, desvalorizados, tornando-os emergentes, insurgentes é, de acordo com Santos, uma forma de imaginação sociológica e política que busca conhecer as condições de possibilidade da esperança e definir princípios de ação que deem conta de realizar essas condições (SANTOS, 2006, p. 118).

Para Paulo Freire (1987), os temas estão encobertos pelas *situações-limites* que se apresentam como determinantes históricos, fazendo com que não consigamos ver qualquer alternativa, mas à frente destas situações-limites está o *inédito viável*. E os temas podem ser descobertos por meio de uma *práxis libertadora*, o que nos permite encontrar com o *inédito viável*. Na medida em que percebemos o *inédito viável*, é para a sua concretização que dirigimos a nossa ação (FREIRE, 1987, p. 53).

Trouxemos aqui, para finalizar, esta correspondência entre os conceitos de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire porque compreendemos que o *observatório etnoformador* permite realizar a experiência formativa em consonância com estas concepções de cunho emancipador destes dois autores, articulando conceitos-dispositivos como *ação editanda*, de Freire, *atos de currículo*, *instituintes culturais da formação e do currículo*, *mediações intercríticas*, de Macedo, entre outros.

Este estudo não termina aqui.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ATLAN, H. *Com razão ou sem ela: intercristica da ciência e do mito*. Trad.: Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

AVELLANEDA, M. F.; LINSINGEN, I. *Una mirada a la educación científica desde los estudios sociales de la ciencia y la tecnología latinoamericanos: abriendo nuevas ventanas para la educación*. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 225-246, nov. 2011.

BARBOSA, S. M. C.; BARBOSA, J. G. *Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador*. Educação & Linguagem, Ano 11, n. 18, p. 238-256, jul.-dez/2008.

BORGES, G.; REZENDE, F. *Vozes epistemológicas e pedagógicas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Biologia*. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 3, n. 2, p. 1-16, jul. 2010.

BOULOS, G. *O caso de Brumadinho ensina: é urgente colocar na mesa o debate sobre o nosso modelo de desenvolvimento*, Carta Capital: 03 de fevereiro de 2019.

CARVALHO, M. B. Educação básica e formação de professores em Timor-Leste. In: GUEDES, M. D.; SCARTEZINI, R. A.; BARBOSA, A.T.; CANARIN, R.T.; ROSALEN, E.; CARVALHO, S.S. (orgs). Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis: NUP/UFSC, 2015.

CASSIANI, S. *Reflexões sobre efeitos de transnacionalização de currículo e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências*. Ciência & Educação, Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.

CASSIANI, S. *Efeitos da colonialidade no currículo do ensino secundário geral em Timor-Leste: emancipação ou subalternidade?* In: GUEDES, M. D.; SCARTEZINI, R. A.; BARBOSA, A.T.; CANARIN, R.T.; ROSALEN, E.; CARVALHO, S.S. (orgs). Professores sem

fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis: NUP/UFSC, 2015.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I.; GIRALDI, P. M.: *Histórias de leituras: produzindo sentidos sobre Ciência e Tecnologia*. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 59-70, jan./abr. 2011.

CASSIANI, S.; BARBOSA, A. T. *Efeitos de colonialidade no currículo de ciências do ensino secundário em Timor-Leste*. Revista Dynamis. FURB, Blumenau, v. 21, n. 1, p. 3-28.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I.; GIRALDI, P.; RAMOS, M. B. *O grupo DICITE – Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação*. Revista Ciência & Ensino, vol. 3, nº 1. Especial 18 anos gepCE. Ano 2014.

CASSIANI, S. *Alguns estudos sobre a cooperação educacional em Timor-Leste: Foco na educação em ciências e tecnologias*. Revista da SBEnBio. Nº 9, 2016.

CASTORIADIS, S; COHN-BENDIT, D. *Da ecologia à autonomia*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORRÊA, R. F. *Tecnologias sociais e educação: possibilidades e limites de transformação de sentidos*. Florianópolis, SC: UFSC, 2016.

CORRÊA, R. F.; LINSINGEN, I. *Determinismo tecnológico e autoria no contexto pós-conflitos timorenses*. ESOCITE 2016. 25-28 de julho. UTFPR. Curitiba, 2016.

COSTA, L. *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2000.

COSTA, L. *Sociedade timorense e sua cultura*. Dili: mimeo, nov. 2011.

COSTA, L. *Borja da Costa: seleção de poemas Klibur Dadolin*. Lisboa-Porto: LIDEL, 2009.

COULON, A. *Etnometodologia e Educação*. Trad.: Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

FASANO, E. *Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freiriana e pedagogias do Sul*. Educação & Linguagem, v. 19, n. 1, p. 223-243, jan.-jun/2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREITAS, J. C. *Breve informação sobre uma lulik*. Texto de 7 páginas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jiovannifreitas.17@gmail.com> em 20 jan. 2019.

GARFINKEL, H. *Estudos de etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GUEDES, M. D.; SCARTEZINI, R. A.; BARBOSA, A.T.; CANARIN, R.T.; ROSALEN, E.; CARVALHO, S.S. (orgs). *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP/UFSC, 2015.

GIRALDI, P.; NETO, A.; PEREIRA, P. B.; SOARES NETO, F.; SILVEIRA, J.; CASSIANI, S. *Ciência e tecnologia em uma perspectiva discursiva: enfoques de um grupo de pesquisa*. X ENPEC – Águas de Lindóia, SP, 24-27 de novembro de 2015.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JANNING, D. P.; CASSIANI, S. *A co-docência na formação de professores em Timor-Leste: reflexões sobre colonialidade e transnacionalização*. X ENPEC – Águas de Lindóia, SP, 24-27 de novembro de 2015.

JANNING, D. P. *A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa 'e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e

Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis, 2016.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira, adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KLINKEN, C. W.; WILLIAMS, R. *Mapping the mother tongue in Timor-Leste: who spoke what where in 2010?* Dili Institute of Technology, 2015. Disponível em: <http://www.tetundit.tl/Publications/Timor-Leste%20languages%202010.pdf>.

LAPASSADE, G. *Da multirreferencialidade como “bricolagem”*. In: BARBOSA, J. G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

LE GOFF, J. *Memória*. In: *História e memória*. Trad.: Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003, pp. 419-476.

LINSINGEN, I. *Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina*. *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial, novembro de 2007

LINSINGEN, I; CASSIANI, S. *Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da Ciência e da Tecnologia*. *Redes*, vol. 16, nº 31, Buenos Aires, dez.2010, p. 163-182. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1100-2.pdf>.

LUNA, M. V. *El paradigma de la complejidad en discursos sobre formación docente en ciencias*. *Ciência & Educação*, v. 20, n. 4, p. 971-986, 2014.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7ª ed. atualizada. Petrópolis, RJ Vozes, 2017.

MACEDO, R. S. *A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, R. S. *Instituintes culturais da experiência formativa: bases para um etnocurrículo*. In: NASCIMENTO, C. O. C.; ALVES, R. C. D. (orgs.) *Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.



MACEDO, R. S. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, R. S.; MACEDO DE SÁ, S. M. *Etnocurrículo, Etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo formação em ato: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilheus, Bahia: EDITUS, Editora da UESC, 2011.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

NASCIMENTO, C. O. C.; ALVES, R. C. D. (orgs.). *Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

NASCIMENTO, C. O. C.; ALVES, R. C. D. (orgs.). *Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.

NASCIMENTO, C. O. *O que querem os professores ante a formação continuada?: itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes*. Salvador-BA, UFBA, 2003.

NASCIMENTO, C. O. *Observatórios Etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores*. Salvador, BA: UFBA, 2007.

NUNES, J. A. *O resgate da epistemologia*. In.: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 261-290, 2010.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. *Colonização, globalização, tradução e autoria científica*. In: GUIMARÃES, E. (org.). *Produção e circulação do conhecimento. Política, ciência, divulgação*. Campinas-SP: Pontes, 2003. V. 2.

PENNA, C. *Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana*. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 8, n. 2, pp. 181-199, 2014.

PEREIRA, P. B.; CASSIANI, S. *Globalização, colonialidade e formação de professores de ciências na natureza em contextos internacionais: condições de produção do PQLP em Timor-Leste*. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (X ENPEC). Águas de Lindóia, SP, 24 a 27 de novembro de 2015.

PEREIRA, P. B.; CASSIANI, S. *Ser X Saber - efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico*. VIII ENPEC, Campinas-SP, dez./2011.

PEREIRA, P. B. *Formação de professores/as de Ciências: um viés dialógico para o fazer e planejar docente em Timor-Leste*. ESOCITE 2016. 25-28 de julho. UTFPR. Curitiba, 2016.

PEREIRA, P. B.; SOARES NETO, F. *Condições de produção de uma aula de energia: a formação científica de professores em Timor-Leste*. IX ENPEC, Águas de Lindóia, SP, 10-14 de novembro de 2013.

PEREIRA, P. B.; CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. *Cooperação internacional educacional, colonialidade e emancipação: o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste e a formação de professores*. RBPG. Brasília, v. 12, n. 27, p. 193-218, abril de 2015.

PINEAU, G. *Emergência de um Paradigma Antropofomador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar*. *Saúde e Sociedade* v.14, n.3, p.102-110, set-dez 2005

PINHEIRO, P. C. *A construção do sítio Ciência na Comunidade: antecedentes, fundamentos, narrativas híbridas e conteúdo epistemológico*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC*, v. 17, n. 1, p. 243-270, abril/2017.

PRETTO, N. *Linguagens e tecnologias na educação*. Disponível em: <https://www2.ufba.br/~pretto/textos/endipe2000.htm>.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul* (orgs.). São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

RAZERA, J. C. C. *A formação de professores em artigos da revista Ciência & Educação (1998-2014): uma revisão cienciométrica*. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 561-583, 2016.

SANGIOGO, F. A.; HALMENSCHLAGER, K. R.; HUNSCHE, S.; MALDANER, O. A. *Pressupostos epistemológicos que balizam a Situação de Estudo: algumas implicações ao processo de ensino e à formação de professores*. *Ciência & Educação*, v. 19, n. 1, p. 35-54, 2013.

SANTOS, B. S. *Para uma pedagogia do conflito*. In: MENESES, M. P.; NUNES, J. A.; AÑON, C. L.; BONET, A. A.; GOMES, N. L. *Boaventura de Sousa Santos: construindo as Epistemomologias do Sul*. *Antologia essencial*. Vol. II. Buenos Aires: CLACSO, 2018, pp. 525-546.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. *Por que as epistemologias do Sul?* Aula Magistral, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 14 de março de 2014.

SANTOS, B. S. *Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos*. Aula Magistral, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 18 de março de 2016.

SANTOS, B. S. *Sociologia pós-abissal: Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos*. Aula Magistral, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 15 de maio de 2017.

SANTOS, B. S. *Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: *A gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006, pp. 93-135.

SANTOS, B. S. *A ecologia de saberes*. In: *A gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006, pp. 137-153.

SANTOS, M. *Modo de produção técnico-científico e diferenciação espacial*. *Revista Território*, ano IV, n. 6, jan/jun., 1999.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

SANTOS, M. *A totalidade do diabo: como as formas geográficas difundem o capital e mudam estruturas sociais*. Contexto, HUCITEC, São Paulo, nov. 1977.

SILVA, A. B. *Educação timoriana: uma proposta alternativa*. In: PAULINO, v.; BARBOSA, A. T. Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste. Dili-TL: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2016.

SILVA, A. B. *Educação e desafios em Timor-Leste pós-colonial*. In: GUEDES, M. D.; SCARTEZINI, R. A.; BAROSA, A.T.; CANARIN, R.T.; ROSALEN, E.; CARVALHO, S.S. (orgs). Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis: NUP/UFSC, 2015.

SILVA, A. B. *Siensia ba dame iha Timor Lorosa'e*. In: Compreender Timor-Leste 2013. Dili: 2014. Disponível em: <http://www.tlstudies.org/pdfs/TLISA>.

SILVA, A. B. *Modelo de letramento da Pedagogia Maubere*. Dili, TL: Instituto de Estudos de Paz e Conflito, UNTL, 2012.

SOARES, F.; FREITAS, J. C. O nascimento em Timor-Leste. Texto apresentado em: I Simpósio de Educação: Ciência e Cultura em Timor-Leste. 30 jan. 2014. FEAH/UNTL, Dili, TL.

SOUZA, P. H.; TESTONI, L. A.; BROCKINGTON, G. *O conceito de tempo no ensino de Física: perfis epistemológicos e culturais*. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 9, n. 2, p. 3-33, nov./2016.

SUÁREZ, D. H. *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes*. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. (orgs) Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, pp. 181-204.

TIMOR-LESTE. Direção Geral de Estatística. Timor-Leste em números 2015. Dili: Grafica Patria, 2015. Disponível em:

<http://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2017/02/Timor-Leste-em-Numeros-20151.pdf>.

TIMOR-LESTE/Ministério da Educação. *Guia do professor de Tétum*. 3º ciclo do Ensino Básico. Dili, 2010.

VEIGA-NETO, A. *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade*. In: COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIEIRA, R. *A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças*. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 31, p. 35-54, jan./jun. 2011.

VILELA, E. *Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória*. In: LARROSA, J.; SCLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad: Seríramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, pp. 233-253.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n. 9, pp. 131-152, julho-dezembro/2008.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Disponível em: <http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/09/Catherine-Walsh>, pp. 1-29.

**ANEXOS**



**CÂMARA DOS DEPUTADOS**  
Centro de Documentação e Informação

**DECRETO Nº 5.274, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2004**

Institui o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.104, de 11 de junho de 2004, e

Considerando o interesse de integração educacional e cultural com as nações que adotam o Português como língua oficial e a prioridade da consolidação da independência da República Democrática de Timor-Leste, declarada por seu Presidente quando do ingresso de Timor-Leste na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CLPP,

DECRETA :

Art. 1º. Fica instituído o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, a ser custeado com recursos alocados para este fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Parágrafo único. Por intermédio do Programa referido no caput, será efetuado o custeio de até cinquenta bolsas anuais para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes no território timorense, a partir da publicação deste Decreto até o exercício financeiro de 2014. *(Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 7.448, de 3/3/2011)*.

Art. 2º. *(Revogado pelo Decreto nº 7.448, de 3/3/2011)*

Art. 3º. Caberá à CAPES executar e gerenciar o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste, bem assim disciplinar, na forma legal, o detalhamento relativo à sua implementação.

Art. 4º. Aos bolsistas selecionados caberá a execução do ensino da língua portuguesa e outras atividades relacionadas à formação de docentes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses. *(Artigo com redação dada pelo Decreto nº 7.448, de 3/3/2011)*.

Art. 5º. A operacionalização do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste fica condicionada à existência de disponibilidade orçamentária.

Art. 6º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º. Fica revogado o Decreto nº 4.319, de 2 de agosto de 2002.

Brasília, 18 de novembro de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Tarso Genro

## Formação de Professores em Timor-Leste:

### *“Observatórios Etnoformadores”*

Rosiete Costa de Sousa

*“Realçar e mobilizar os sítios de pertencimento simbólico deverá ser um dos dispositivos de competência de quem pensa, propõe e faz os currículos politicamente comprometidos com a diferença.” (Macedo, 2007: 34)*

Quando estive em Timor-Leste, em 2009-2010, pela Capes, sentia uma vontade grande de valorizar, na formação dos professores, a cultura local e as experiências pessoais/profissionais dos professores timorenses, mas a estrutura do programa, o Profep, deixava muito pouco espaço para isso, o que me deixava bastante insatisfeita com o trabalho de formação que realizávamos lá.

Agora, ao observar que houve alterações significativas no edital de seleção do PQLP, e sentindo que estas alterações apontam para um projeto de formação de professores mais aberto, sinto-me motivada a apresentar uma proposta de trabalho, candidatando-me para uma das vagas de bolsista, na área de Pedagogia, para *professores com experiência comprovada na elaboração e atuação em funções político-pedagógicas de formação de professores em redes da educação básica* (item 3.1.4 do Edital – CGCI - nº 43/2011).

Esta proposta inspira-se numa experiência de formação de professores, discutida em tese de doutorado por Cláudio Orlando Costa do Nascimento, *Observatórios Etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores*<sup>2</sup>, e numa política educacional, nomeada de *Projeto Historiar*, também apresentada e discutida nessa tese.

Segundo Nascimento, os *Observatórios Etnoformadores* (OEF) foram a materialização da intenção de construir uma estratégia de formação de professores que se desse numa concepção epistemológica que não prescindisse dos olhares e vozes dos sujeitos históricos e socioculturais, na medida em que se constituiu num dispositivo dialógico de pesquisa-formação, tendo possibilitado tessituras mais orgânicas e interativas,

<sup>2</sup> Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007. Orientador: Roberto Sidnei Alves Macedo. Disponível no site de biblioteca digital da UFBA.



observações, escutas, diálogos solidários e colaborativos entre as experiências, saberes pessoais/profissionais docentes e as realidades escolares (2007: 42-43).

Nascimento afirma que os OEF *sustentaram-se mediante os níveis de implicações e participação dos(as) professores(as), que se tornaram, na sua maioria, protagonistas dessas experiências etnográficas, antropossociais de formação continuada desenvolvidas nos tempos/espços escolares* (p. 48).

Com referência ao *Projeto Historiar*, Nascimento fala da realização de um trabalho de levantamento do saber local, quando professores(as) e estudantes se tornaram observadores da vida artístico-cultural da cidade. Este, segundo o autor, foi um trabalho de investigação etnográfica que trouxe como resultado um movimento de resgate e ressignificação das histórias, das culturas e das experiências vivas no imaginário local. Estas experiências passaram a ser consideradas e disponibilizadas como referenciais pedagógicos na formação de professores e nas propostas de reestruturação curricular das escolas, conforme coloca Nascimento (p. 77). Os *Observatórios Etnoformadores* surgem como estratégia de formação de professores também a partir deste movimento.

Portanto, o que proponho para Timor-Leste, para a formação de professores, baseia-se nestas experiências, uma vez que parto de uma concepção de currículo que integra saberes locais, a cultura, a tradição, considerando e valorizando o olhar e a voz dos sujeitos individuais e coletivos, suas experiências/construções antropossociais. Penso que cabe mencionar aqui que a ancestralidade se constitui num elemento essencial da *cosmovisão* timorense, e isto pude observar a partir das leituras e de minhas vivências em Timor, o que fortalece em mim o interesse de contribuir para/na construção de uma perspectiva educacional que esteja atenta e integre as referências históricas e culturais e da tradição dos timorenses.

Neste sentido, o Observatório Etnoformador, que *se configura como um espaço de produção de conhecimento nas escolas/instituições educacionais, portanto, também de constituição da condição do professor agente-ator-autor da/na sua própria formação continuada*, é, no meu entendimento, o que melhor responde ao desafio de se pensar uma educação para o Timor-Leste que não se defina a partir de um ponto de vista português, australiano, novazelandês ou brasileiro, mas que se constitua também e, talvez, fundamentalmente, a partir de pontos de vista que se situam na(s) cultura(s)

timorense(s). Estamos de acordo com uma visão que propõe a (re)criação da escola e que rompe com o paradigma da modernidade.

Teremos, a princípio, seis meses de trabalho em Timor-Leste. Penso, então, na formação de grupos de 20 professores se encontrando, preferencialmente, durante 8 horas semanais, de modo a contemplar as atividades a serem desenvolvidas no âmbito do PQLP: elaboração e revisão de material didático, em contexto timorense; formação de professores da educação básica; acompanhamento dos professores timorenses na implementação de propostas de ensino em escolas selecionadas de Díli ou Baucau. A distribuição dos professores e da carga horária também pode ser repensada a partir da demanda colocada pela realidade em Timor.

Mais uma vez, citando Nascimento:

O OEF é uma proposta instituinte de reconfiguração do trabalho pedagógico nos espaços institucionais/organizacionais a partir de inspirações etnográficas, da pesquisa-ação-formação e da intercrítica como dispositivos para pensar a formação continuada em serviço e a reestruturação curricular das/nas escolas.

O OEF se constituirá num novo espaço comunitário/escolar/institucional, num "entrelugar", entre o instituído e o instituinte, um espaço de produção de outros sentidos, de um novo ethos pedagógico escolar/institucional inspirado na condição de implicação, de experiência, de compreensão, de interpretação, descoberta e constituição de saberes e conhecimentos pertinentes e intencionais na busca de resoluções das questões levantadas e dos objetivos propostos. (p. 87)

Pretendo, com esta experiência dos *observatórios* em Timor-Leste, contribuir com a construção de práticas educativas mais indexadas à vida.

Vale ressaltar que o professor Cláudio Orlando Costa do Nascimento<sup>3</sup> se propõe a contribuir com uma orientação para o trabalho de formação dos professores timorenses nos *Observatórios Etnoformadores*, o que também me encoraja a apresentar esta proposta.

## Referências

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); professor do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

NASCIMENTO, Cláudio Oriando C. *Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores*. Tese de doutorado. Salvador: Faced-UFBA, 2007.

**Disciplina: Cidadania e Desenvolvimento Social**

**Distrito: Dili**

**Local da Formação:** Escola 12 de Novembro

**Nível de Ensino:** 10º Ano do Ensino Secundário

**Horário do Curso: Manhã:** 8:30h às 11:30h      **Tarde:**  
14:30h às 16:30h

**Aula nº 01**

**Data: 06/08/2012**

Apresentação da proposta de trabalho para os dez dias de formação, informando sobre como seriam realizadas as atividades, no período da tarde, por meio de Estudo Dirigido, onde cada professor produziria um trabalho escrito, em Língua Portuguesa.

Apresentação da equipe de formadores brasileiros e formandos.

**Aula nº 02**

**Data: 07/08/2012**

Apresentação dos participantes, com história de vida. Apresentação do Programa da Disciplina e discussão sobre:

- Introdução à cidadania e desenvolvimento social:
  - Noção de cidadania e desenvolvimento social;
  - Descrição sumária e finalidade da disciplina;
- Princípios e objetivos fundamentais da educação (Lei 14/2008);

**Aula nº 03**

**Data: 08/08/2012**

Roda de formação<sup>54</sup> para discutir:

- Evolução do conceito de cidadania; Direito e a relação entre direitos/deveres do Cidadão na sociedade.

- Planejamento.

#### **Aula nº 04**

**Data: 09/08/2012**

Roda de formação para discutir:

- Conceito de Desenvolvimento Humano.

- História do estudo do desenvolvimento humano.

- Fatores, contextos e domínios do estudo do desenvolvimento humano.

#### **Aula nº 05**

**Data: 10/08/2012**

Roda de formação para discutir:

- Construção do conhecimento segundo J. Piaget

- Desenvolvimento da moralidade.

#### **Aula nº 06**

---

<sup>54</sup> As *Rodas de Formação* são aqui entendidas como uma metodologia de ação, uma tecnologia pedagógica que permite a reflexão coletiva e horizontalizada sobre questões e temas previamente elencados, conforme Rita de Cássia Dias e Cláudio Orlando Costa do Nascimento, no livro *Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010, p. 320.

<b>Data: 13/08/2012</b>
Roda de formação para discutir: - Direitos Humanos e valores
<b>Aula n° 07</b> <b>Data: 14/08/2012</b>
Aula expositiva abordando: - O conceito de comunicação
<b>Aula n° 08</b> <b>Data: 15/08/2012</b>
Exibição do documentário “Encontro com Milton Santos ou O Mundo Global Visto do Lado de Cá”, para refletir sobre: - Relação entre escola, cidadania e globalização. - Mudança e criatividade
<b>Aula n° 09</b> <b>Data: 16/08/2012</b>
- Planejamento de aula relacionado aos estudos da disciplina Cidadania e Desenvolvimento Social.
<b>Aula n° 10</b> <b>Data: 17/08/2012</b>

Discussão sobre a construção do plano de aula, avaliação da formação por escrito.

Apresentação da avaliação das duas semanas de formação, com a participação da equipe de professores brasileiros e timorenses e a presença dos articuladores brasileiros, dirigentes das escolas do agrupamento de Becora, representante da Superintendência de Dili e Vice-Presidente do INFORDEPE.

Encerramento.

**Distrito:** Dili                      **Local de Formação:** Escola 30 de Agosto, Comoro

**Nível de Ensino:** 7º ano 3º Ciclo do Ensino Básico

**Horário do Curso:** Tarde: 14h às 16h30min

**Turma:** Competências para a Vida e para o Trabalho

### **Aula n.º 1**

**Data: 13/08/2012**

Apresentação da disciplina de competências par a vida e para o trabalho e a proposta de trabalhar com pedagogia de projetos.

Atividade em grupo: Levantamento dos temas e problemas da comunidade onde a escola está inserida.

### **Aula n.º 2**

**Data: 14/08/2012**

Continuação da atividade em grupo.

Apresentação dos trabalhos e roda de discussão.

### **Aula n.º 3**

**Data: 15/08/2012**

Exibição e discussão do documentário “Encontro com Milton Santos ou O Mundo Global Visto do Lado de Cá”, que tem como perspectiva a globalização de um outro olhar, denunciando a lógica da atual globalização centrada no dinheiro que nada tem a ver com a lógica da solidariedade.

**Aula n.º 4****Data: 17/08/2012**

Elaboração dos planos de aula referentes à disciplina de competências para a vida e para o trabalho.

Ilustríssima Coordenadora de Candidaturas Internacionais,  
Sra. Andrea Carvalho Vieira Germano

Eu, Rosiete Costa de Sousa, pedagoga, especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, bolsista da CAPES/PQLP- Timor Leste (outubro de 2009 a agosto de 2010 e junho de 2012 a maio de 2013), solicito, por meio deste, autorização para introduzir no meu plano de trabalho ações de pesquisa com vistas a responder à seguinte questão/problema: quais são as referências encontradas na experiência e cultura do Timor-Leste que permitem uma *ação afirmativa como resistência e afirmação das identidades, diversidade dos sujeitos e do território* (C.O.C. do Nascimento, 2012) de Timor-Leste que favorecem a construção de uma *epistemologia local e a qualidade da educação* (idem) do Timor?, com a orientação do Professor Doutor Cláudio Orlando Costa do Nascimento, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e de um grupo de pesquisa desta Universidade.

Para responder a esta questão/problema, trabalharei com o dispositivo metodológico de pesquisa-formação, os *Observatórios Etnoformadores*, conforme apresentado no meu plano de trabalho e na proposta de criação de um grupo de etnopesquisa-ação-formação (os Observatórios Etnoformadores), a princípio pensado como grupo de estudo, em anexo.

Encaminho, então, a esta Coordenação da CAPES, pedido de autorização para as ações de pesquisa a ser realizadas por mim, como formadora-pesquisadora, bolsista da CAPES/PQLP-Timor-leste, e o pedido de formalização desta com a orientação do grupo de pesquisa da UFRB. Esta solicitação envolve a CAPES na medida em que pode me conceder autorização para realizar pesquisa enquanto bolsista da CAPES em Timor-Leste, permite a formalização da mesma com a orientação do grupo de pesquisa da UFRB e, tendo licença para tal, procederei com o trabalho de pesquisa-formação, submetendo todo o



## ANEXOS

### Etnopesquisa-ação-formação:

#### Observatórios Etnoformadores em Timor-Leste

Rosiete Costa de Sousa

Estou em Timor-Leste mais uma vez para trabalhar com formação de professores. Parto do princípio de que as sociedades têm as suas diferenças, são marcadas por experiências humanas próprias, e de que estas diferenças e *experiências/construções antropossociais* precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos educadores no desenvolvimento do seu trabalho educativo, o que se associa à perspectiva dos "Observatórios Etnoformadores", *dispositivo metodológico-formativo que busca interpretar a cultura no seu contexto de produção de sentidos, destacando as dimensões formativas da multiculturalidade local e diálogo com as implicações e pertencimentos dos agentes-atores-autores* (Nascimento, 2012).

Partindo, portanto, da compreensão de que não existe um único modo de ver as coisas, de ver e pensar a existência, de sentir a vida, de aprender e de ensinar, a ser ensinado e aprendido, entendo também que precisamos de um olhar e de uma escuta sensíveis que nos coloquem atentos e nos permitam perceber, valorizar, respeitar e apreciar os *outros*, tencionando a lógica hegemônica da educação contemporânea que continua servindo ao modelo da formação dos *mesmos* para atender às exigências postas pelo modelo de sociedade de consumo e produção, com vistas à *descoberta* das diferenças de sentidos, de valores, de modos de vida, das experiências, de significação das experiências e das coisas do mundo.

Então, pretendo desenvolver a formação de professores em Timor-Leste *em diálogo com os estudos do currículo, das culturas, dos saberes tradicionais, em defesa das experiências e das narrativas etnográficas como referenciais formativos plenos, das subjetividades, identidades e das realidades histórico-culturais*, conforme Nascimento (2012).

Para este mesmo autor,

*A Educação não escolar, e os currículos escolares precisam ser repensados a partir dessa perspectiva ampla de formação, que inclui os sentidos de humanidade, civilidade e cidadania. Refiro-me a uma educação aprendente, uma pedagogia afirmativa, um currículo customizado a partir dos atos e projetos dos sujeitos e grupos étnicos que, historicamente, resistiram, reagiram, e dizem como querem ser vistos, considerados e respeitados.*  
(Nascimento, 2012)

Que educação/escola está sendo construída em Timor Leste? Quais são seus princípios? Quais são as suas referências? *Qual conhecimento é ensinado aos estudantes? Que se espera que os alunos venham a ser?* (Silva apud Moreira, 2009). As políticas curriculares que estão sendo criadas, implementadas nesta nação abrem o conhecimento escolar à história, à tradição, à memória, à multiculturalidade e saberes locais? Como conciliar cosmopolitismo com as tradições legais, históricas e culturais únicas assim como com as memórias das pessoas (Benhabib apud Pinar, 2009, p.156)?

Como interessa ao povo timorense que a sua nação se coloque no mundo global? É, segundo Pinar (2009, p. 156), *a nação que se mantém como o principal contexto no qual as regras cosmopolitas são mediadas.* Mas, sobretudo, quais são as referências encontradas na experiência e cultura do Timor que permitem uma *ação afirmativa como resistência e afirmação das identidades, diversidade dos sujeitos e do território* (Nascimento, 2012) e que favorecem a construção de uma *epistemologia local e a qualidade da educação* (idem) do Timor?

A visão dos teóricos/educadores Paulo Freire, Milton Santos, Cláudio Orlando C. Nascimento, René Barbier, Roberto Sidnei Macedo e Eduardo Oliveira, retratada nos trechos transcritos abaixo, inspira e fundamenta a minha intenção de realizar *etnopesquisa-ação-formação* (Macedo, 2000), a partir da experiência dos *Observatórios Etnoformadores* (Nascimento, 2007).

*A educação, em primeiro lugar, é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe de alfabetização de adultos. Por quê? Porque a natureza mesma da educação possui as qualidades inerentes para ser política, como, na verdade, a política tem aspectos educacionais. Em outras palavras, um ato educativo tem uma natureza*

*política e um ato político tem uma natureza educativa. Se assim é, de maneira geral, seria incorreto dizer que apenas a educação latino-americana tem uma natureza política. A educação no mundo todo é política por natureza. Em termos metafísicos, a política é a alma da educação, seu próprio ser, quer no Primeiro Mundo, quer no Terceiro. Quando um professor estuda determinado assunto (quando Giroux analisa o currículo oculto), todas as instâncias da educação se tornam atos políticos. Não há modo algum pelo qual eu, ou quem quer que seja, possa contradizê-la. A natureza política da educação, pois, não é um exotismo de Paulo Freire vindo do Terceiro Mundo.*

*Em segundo lugar, no Brasil, ou onde quer que seja, quer na trabalho em alfabetização, quer em cursos de pós-graduação, a educação é uma certa teoria do conhecimento posta em prática. Não podemos fugir a isso. Quer você, aqui em Massachusetts, ou eu, no Brasil, não importa sobre o que estejamos falando (linguística, no seu caso, relação entre educador e educando, no meu), o que parece mais importante é o objeto do conhecimento proposto a nós como educadores. Uma vez envolvidos nessa prática educativa, estamos também comprometidos com uma prática de conhecimento. Podemos estar procurando aprender um conhecimento predeterminado, já existente, ou podemos estar procurando criar um conhecimento que ainda não existe, como pesquisa. Todas essas práticas educativas implicam o processo de conhecer, em qualquer parte do mundo.*

*A questão a ser definida agora é quais são nossas posturas nesse processo de conhecer. Quais nossas posições na teoria do conhecimento? Como abordamos o objeto do conhecimento? Somos donos dele? Trazemo-lo em nossas malas para distribuí-las a nossos alunos? Utilizamos esse objeto de conhecimento para alimentar os alunos ou para estimulá-los ao conhecimento? Estimulamos os alunos a assumir o papel de sujeitos, ao invés do de pacientes e recipientes de nosso conhecimento?*

*(...)*

*O que se vê aí é uma coerência epistemológica com uma perspectiva política.*

*Paulo Freire, em diálogo com Donaldo Macedo, no livro Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.*

Paulo Freire coloca que nós, educadores, temos um compromisso político. *A educação é um ato político.* Os educadores precisam fazer a discussão de qual é a sociedade que se quer construir, qual a sociedade que as comunidades, os indivíduos querem construir. É a *perspectiva política* que se constrói a partir desta discussão/reflexão requer uma *coerência epistemológica.* *A educação é uma certa teoria do conhecimento posta em prática.*

O adormecimento das classes médias, nas fases de prosperidade, reduziu a possibilidade de se perceber a precariedade da situação de ser homem. Aliás, essa superioridade dos pobres, dos migrantes, das minorias, pelo fato de não terem acesso pleno às modernidades e, por conseguinte, entender, a partir das carências, o seu ser no mundo e o seu existir na formação

social nacional, esse aguçamento das contradições aparece como uma esperança, ou pelo menos uma promessa.

Milton Santos, *AS CIDADANIAS MUTILADAS*, 1996: 140.

A partir do ponto de vista de Milton Santos, penso que a lógica da vida na sociedade timorense, que *não teve acesso pleno às modernidades*, não se reduziu à lógica do consumo e da produção, tendo, portanto, na atualidade a condição de se pensar e se constituir de um modo diferente, levando em consideração sua própria experiência e suas diferenças.

A formação socioeconômica é realmente uma totalidade. Não obstante, quando sua evolução é governada diretamente de fora sem a participação do povo envolvido, a estrutura prevalente – uma armação na qual as ações se localizam – não é a da nação mas sim a estrutura global do sistema capitalista. As formas introduzidas deste modo servem ao modo de produção dominante em vez de servir à formação socioeconômica local e às suas necessidades específicas. Trata-se de uma totalidade doente, perversa e prejudicial.

Milton Santos. *A TOTALIDADE DO DIABO*, 1977: 42

Se não forem criadas estratégias de valorização das *experiências/construções antropológicas locais*, se a educação a ser instituída não criar espaço para a diversidade das experiências e dos sujeitos, do território, se se permitir que organismos externos definam totalmente a sua formação, o projeto hegemônico de sociedade, que serve ao lucro, respondendo às exigências do consumo e da produção, vai acabar por silenciar estes sujeitos e ocultar estas experiências, dando lugar à *totalidade doente, perversa e prejudicial, a da estrutura global do sistema capitalista*,

*O peso do mercado externo na vida econômica do país acaba por orientar uma boa parcela dos recursos coletivos para a criação de infraestruturas, serviços e formas de organização do trabalho voltados para o comércio exterior, uma atividade ritmada pelo imperativo da competitividade e localizada nos pontos mais aptos para desenvolver essas funções. Isso não se faz sem uma regulação política do território e sem uma regulação do território pelo mercado. É desse modo que se reconstruem os contextos da evolução das bases materiais geográficas e também da própria regulação. O resultado é a criação de regiões do mandar e regiões do fazer.*

(Milton Santos e Silveira. *O BRASIL – Território e sociedade no início do século XXI*, 2011: 21-22)

Pode a educação atuar no sentido de contribuir para impedir a total *regulação do território pelo mercado* e possibilitar o fortalecimento do território timorense no sentido de que ele mesmo possa regular o mercado? Que *políticas de sentido* podem, com

vistas à *construção de outras realidades*, fazer frente a este modo de reconstrução dos contextos, descrito por Milton Santos?

*Até que ponto é possível resistir às pressões internacionais que impõem modelos de organização da vida e da produção em escala mundial? Visto de outro ponto: em que medida esta imposição destrói realmente as respostas que cada cultura dá a seus problemas sociais?*

Eduardo Oliveira. COSMOVISÃO AFRICANA NO BRASIL, 2006: 38

As perguntas feitas por Eduardo Oliveira nos remetem às feitas anteriormente. E nos fazem pensar nas *respostas que cada cultura dá a seus problemas sociais*. Como a escola pode se colocar aberta para refletir sobre os problemas da sua sociedade, identificar e valorizar as respostas dadas pela própria cultura, sem pretender com isso substituir o legal na proteção dos direitos humanos, por exemplo, como defendem Benhabib (2006) e Pinar (2009, p. 157), referindo-se às realidades existenciais, à subjetividade?

*Nestas sociedades não existe a dualidade homem/natureza. Tudo está interligado, por isso tudo interage. O uno é a todo e o todo é o uno. O profano tem sua dimensão sagrada como o sagrado manifesta-se no profano. Não há escatologia. O tempo dos ancestrais é o tempo passado e o tempo do agora. (idem: 39)*

Qual é o papel do professor dentro deste contexto histórico?

#### **EDUCAÇÃO**

*Encontra de si – construção da imagem de si – de coisas que digam sobre você*

*Preencher o currículo de conteúdo inter-étnico*

*Reflexão de como foi produzida minha formação, minha subjetividade*

*Espaço de cumplicidade, também com os jovens, também com as crianças – escuta sensível*

*Observar as intencionalidades do currículo – vigiar e punir (Foucault)*

#### **MESTRE DIDI**

*Educar a ser. Enfoque antropológico. Narrativa etnográfica, biográfica, história de vida. Memória e identidade*

**O SUJEITO INTERPRETA A CULTURA (a escola joga fora)**

*Educar o fazer. Vivências, experiências, competências culturais*

*Educar a conhecer/conviver. Contrastes de territórios, tempos, linguagens. Contextualizações. Ancestralidades. Conhecimento cultural, étnico, estético, político-pedagógico*

*Como a escola poderia se abrir para incluir a história, a tradição, a memória?*

#### **DIVERSIDADE, CURRÍCULO – FORMAÇÃO**

*Enfoques teóricos, metodológicos para educação sustentável*

*AUTOFORMAÇÃO*

*HETEROFORMAÇÃO*

*ECOFORMAÇÃO*

*TRANSFORMAÇÃO*

*Como produzir referenciais que sejam afirmativos, positivos da cultura?*

#### **CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES**

*Baseia-se nos contextos históricos e culturais:*

*Valoriza os sujeitos e o cotidiano*

*Acolhe as experiências*

*Reflete o vivenciado*

*Baseia-se nas narrativas (autobiográficas) e nas escutas sensíveis das histórias de vida*

*Customização dos modelos padronizados:*

*Constrói sentidos amplos, interativos/coletivos*

*(Cláudio Oriando C. Nascimento, Módulo de Pós-Graduação em "Educação e Relações Étnico-Raciais", CAHL/UFRB, Cachoeira, 05.05.2012)*

A partir das questões aqui levantadas, incluindo as que se referem à *internacionalização do currículo*, tenho por objetivo desenvolver um estudo numa perspectiva etnográfica, multicultural e autobiográfica, dialogando com as tradições e interesses locais. Pretendo contribuir com os estudos de currículo em Timor-Leste, levando em consideração as categorias *hibridização, cosmopolitismo e tradição* (Moreira).

*O que, quem, com quem, onde, quando, como, por quê?*

René Barbier, A Pesquisa-Ação, 2002: p.119

*Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. Por trás de uma pesquisa-ação, encontramos uma 'sociologia da esperança' (Henri Desroche) que se contrapõe a todo pensamento clínico ou fatalista. (idem)*

*O que?*

Etnopesquisa-ação-formação: os Observatórios Etnoformadores - um dispositivo metodológico formativo que intenciona interpretar a cultura no seu contexto de produção de sentidos, destacando as dimensões formativas da multiculturalidade local, e dialogar com as implicações e pertencimentos dos agentes-atores-autores.

*Quem?*

Um grupo de estudos, de etnopesquisa-ação-formação.

*Com quem?*

Formadores, professores, mestrandos em educação (dois mestrandos me procuraram para solicitar contribuição para a escrita de suas dissertações: uma em *História e Geografia de Timor*, e a outra em *competências multiculturais e multilinguísticas a ser desenvolvidas pela escola*), profissionais da educação que atuam nos departamentos de Formação Contínua, de Currículo e de Pesquisa do INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação).

*Onde?*

Nas dependências do INFORDEPE, Rua de Balide, Dili, Timor-Leste.

*Quando?*

Os encontros ocorrerão uma vez por semana, nos meses de janeiro a maio de 2013.

*Como?*

1. conversando com as pessoas, individualmente ou em pequenos grupos, para ver se há interesse em participar do grupo (isto foi feito em dezembro de 2012);
2. com uma reunião para discussão e aprovação da proposta (segunda quinzena de janeiro de 2013);
3. com a realização dos encontros semanais (janeiro a maio de 2013).

Por que?

Porque queremos assumir uma perspectiva crítica em relação às políticas de currículo e formação de professores e uma perspectiva que dê conta de construir alternativas neste campo.

Foco/objetivos:-

1. Educação multicultural;
2. Memória, autobiografia e formação;
3. Internacionalização do currículo;
4. Epistemologia local e qualidade da educação;
5. *Formação contínua em serviço;*
6. *Conhecer o campo, as políticas e práticas de formação continuada e currículo tendo em vista a possibilidade de melhor compreender e intervir nessa realidade;*
7. *Produzir projetos, ações, programas individuais/integrados, participativos, colaborativos de formação nas/entre escolas;*
8. *Contribuir nas formulações das políticas de currículo e formação contínua de professores e profissionais da educação.<sup>1</sup>*

tendo em vista as dimensões formativas da multiculturalidade local e levando em consideração as implicações e pertencimentos dos agentes-atores-autores.

A Resolução do Governo de Timor-Leste nº 24/2009, de 18 de novembro, apresenta, no âmbito da estratégia cultural, "a produção de conteúdos culturais para integrar os currículos dos vários graus de escolaridade e da educação não-formal como sendo de extrema importância".

### Referências

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

<sup>1</sup> Com base em Nascimento (2010: p. 172), no texto "Os OEF em Mutulpe: Projeto Historiar e os diários de formação de professores" (p. 145-202).



MOREIRA, Antonio F.B. **Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização.** *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.367-381, mai/ago. 2009.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando C. **Observatórios Etnoformadores: Outros olhares em/na formação continuada de professores.** Tese de Doutorado. Salvador: FAFED/UFBA, 2007.

\_\_\_\_\_; JESUS, R.C.D.P. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais.** Curitiba: Progressiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação, Currículo e Africanidades.** In: *Tranças e Redes: Tessituras sobre África, Brasil e Relações Étnico-Raciais.*

PINAR, William. **Multiculturalismo malicioso.** *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2, p.149-168, jul/dez. 2009. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).



Ministério da Educação  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
CEP 70040-020 - Brasília, DF  
Tel.: 0800 61 61 61

SPAq Nº 14095/2013

Ofício nº 102/2013 – CPRO/CGCI/DRI/CAPES

Brasília, 18 de fevereiro de 2013.

À Senhora  
**Rosiete Costa de Sousa**  
Bolsista CAPES/PQLP

**Assunto:** Autorização para introduzir no plano de trabalho ações de pesquisa no Timor-Leste.

1. Em resposta ao seu pedido de autorização para introduzir no plano de trabalho ações de pesquisa, comunicamos que, em conformidade com o parecer *ad hoc*, sua solicitação foi deferida *“considerando que o projeto apresentado tem afinidades com o trabalho desenvolvido no PQLP, a coordenação acadêmica autoriza a realização do trabalho, desde que essas horas para o desenvolvimento da pesquisa não interfiram na rotina do Programa. O articulador pedagógico deve ser notificado”*.

Atenciosamente,



**Luis Filipe de Miranda Grochocki**  
Coordenadora Geral de Programas  
CGPR/DRI/CAPES/MEC

## RELATÓRIO DO GRUPO DE ESTUDO DO SEG. ENCONTRO SOBRE A CULTURA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO NACIONAL TIMORENSE

O encontro realizado no dia 21 de janeiro de 2013, foi o segundo momento do **Grupo de Estudos Etnopesquisa-ação-formação da INFORDEPE**. Esse encontro teve como continuação do programa, já tinha realizado no dia 18 de Janeiro de 2013. O objectivo do grupo de estudo tem como *construir uma estratégia de formação de professores que se dê numa concepção epistemológica do grupo (dos alhares e vozes dos sujeitos históricos e sócio culturais)*.

O grupo é constituído pela professora Roseti (coperação brasileira) e funcionários/formadores da INFORDEPE. Os timorenses que integram neste grupo são representados de vários grupos sociais/étnicos encontradas no território: Quemac, Tocodede, Macasae, Tetum Teric, Atarauan, Galolen, entre outros.

Os pontos discutidos, e/ou algumas das ideias produzidas nesse segundo encontro são:

1. Na abertura desse segundo encontro, a professora Roseti que gostava contribuir os timorenses, especificamente na área da formação de professores, voltou pedir ao nosso grupo para refletir em conjunto sobre a importância da cultura na formação de professores e currículo das escolas em nosso país. Com ternura, solicitou para que todos contribuam numa perspectiva crítica em relação às políticas do currículo e formação de professores que dê conta construir alternativas, como integrar, ou seja, fazer parte os conteúdos culturais no currículo nacional.
2. Nesse contexto, o sr. Anibal que participou pela primeira vez, fez a sua intervenção, realçando a importância da cultura timorense, que é necessário realizar estudos e investigações que contribuem para a preservação.
3. Ao continuar a ideia do sr. Anibal, reforcei o que tinha apresentada pela professora Roseti, uma proposta de estudos de grupo que envolve os timorenses, particularmente funcionários/formadores de professores na INFORDEPE. Destaquei a importância da discussão, que nós devemos

aproveitar como um dispositivo que intenciona interpretar a cultura no seu contexto de produção de sentidos, destacando as dimensões formativas da multiculturalidade local, porque somos nós (os timorenses), que assumimos, neste sentido, uma responsabilidade moral em conservar a cultura como a própria identidade. Porém, isso, só é viável quando o resultado dos estudos consigam trasitar nos conteúdos de aprendizagem, significa que através dessa, transplantamos a cultura para as crianças e jovens.

4. O sr. João na sua intervenção disse que existia em Timor- Leste uma diversidade cultural, por isso, pediu que cada um representado do grupo social/étnico pode manifestar a sua forma cultural, e caso necessário, precisa mais desenvolver diálogos e investigações com os mais *Liana'ins*/herdeiros nos interiores. E ele questionou e preocupou também com a inexistência dos princípios fundamentais da educação (Ind. moto pendidikan) em TL. Segundo ele, é importante que agente discutir a cultura e sua integridade no currículo nacional, mas é preciso partir dos princípios da educação desse país.
5. O sr. Calistro, no seu texto escrito chamou atenção ao interesse dos timorenses registrar a cultura timorense. Para isso, destacou a importância da **etnopesquisa** que permite as investigações e estudos, que serve de mecanismos, e/ou dispositivos metodológicos-formação, que permite o diálogo com as implicações e pertencimentos dos **agentes-atores-autores**.
6. Na intervenção do sr. Carlos, chamou atenção ao grupo do estudo para aproveitar os conteúdos discutidos, e definir quais os seus conteúdos culturais que podem integrar ao currículo nacional. Citou, por exemplo, o tipo, a prática cultural: "Tara-bandu" ou proteção tradicional aos bens de uma comunidade, que pertencem às plantas que fornecem frutos, nesse caso, pode inserir no currículo nacional, caracterizando o seu valor cultural que implica o respeito dos alunos sobre o respeito e a proteção da natureza.

7. Para ter conversas orientadas nos próximos encontros, a professora Roseti propôs dois aspectos norteadores, que nas seguintes discussões os assuntos colocados deveriam acompanhar às questões norteadoras:

\*Quais são os princípios fundamentais encontradas na cultura timorense?

\*Que conteúdos apropriados encontradas para integrar ao currículo nacional?

8. No final da discussão, o grupo coloca o interesse comum e coletivo, sublinhando os aspectos mais comuns e válidos da cultura para integrar no currículo nacional. E decidiu que a partir dos próximos encontros, as discussões se concentram em cada tema/conteúdo determinado.

---

<sup>i</sup> Parentesco por casamento. Nome que a si mesmos dão os parentes do marido em relação ao da esposa. (COSTA, p. 85, 2000)

<sup>ii</sup> Nome que a si mesmos dão os parentes da esposa em relação ao marido. *Fetosan e umane* é o parentesco contraído entre duas famílias com o *casamento por hafoli* (casamento tradicional com dote – Barlake) de dois dos seus membros. (COSTA, 2000, p. 330)