



OFICINA DO CES

ces

Centro de Estudos Sociais
Laboratório Associado
Universidade de Coimbra

**SUZANI CASSIANI, IRLAN VON LINSINGEN,
PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA**

**(PRE)TEXTOS PARA PENSAR A COOPERAÇÃO
EDUCACIONAL EM TIMOR-LESTE: ALGUMAS
REFERÊNCIAS AO INTERNACIONALISMO SOLIDÁRIO**

**Outubro de 2015
Oficina n.º 429**

Suzani Cassiani, Irlan von Linsingen, Patrícia Barbosa Pereira

**(Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste:
Algumas referências ao internacionalismo solidário**

**Oficina do CES n.º 429
Outubro de 2015**

OFICINA DO CES

ISSN 2182-7966

Publicação seriada do

Centro de Estudos Sociais

Praça D. Dinis

Colégio de S. Jerónimo, Coimbra

Correspondência:

Apartado 3087

3000-995 COIMBRA, Portugal

Suzani Cassiani,¹ Irlan von Linsingen² e Patrícia Barbosa Pereira³

(Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste:

Algumas referências ao internacionalismo solidário

Resumo: Apresentamos reflexões sobre a atuação de cooperantes brasileiros na formação de professores de Timor-Leste. O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste se iniciou em 2005, financiado pela CAPES. Em 2009, a Universidade Federal de Santa Catarina passou a coordenar o programa. A pesquisa envolve o estudo de documentos e análises de discurso de brasileiros que atuaram em Timor-Leste, explicitando alguns limites, possibilidades e avanços, incluindo-se os desafios para desenhar algumas referências mais adequadas. As problematizações envolvendo a colonialidade do saber/poder, as atuações assistencialistas, a consolidação da paz, entre outras, animam reflexões que podem ser bem vindas em futuras cooperações.

Palavras-chave: cooperação internacional, formação de professores, Timor-Leste.

(Pre)Texts for Thinking Educational Cooperation East Timor:

Some References to International Solidarity

Abstract: This article presents reflections about the Brazilian cooperation in the education of Timor-Leste teachers. We start from a larger project under the Teacher Education Program and Portuguese Language Teaching in Timor-Leste (PQLP), managed by CAPES and coordinated by the Federal University of Santa Catarina (UFSC) since 2009. In order to better understand this international cooperation, we try to understand the production conditions of the historical, sociocultural and political context. The research involves the study of documents and discourses analyses of Brazilian who worked in East Timor. In addition, we propose to explain some limits, possibilities and progresses in our working trajectory, including the challenges to draw some more appropriate references. In these analyses, the questioning involving the colonality of knowledge/ power, the welfare performances, peacebuilding, among others, encourage reflections that can be welcome in future cooperation.

Keywords: international cooperation, teacher education, East Timor.

¹ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Contato: suzanicassiani@gmail.com

² Professor do Departamento de Mecânica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Contato: irlan.von@gmail.com

³ Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Educação da Universidade Federal do Paraná, Brasil. Contato: patricia2708@gmail.com

Introdução

No âmbito do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP), gestado pelo Ministério de Educação e Cultura e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Brasil desenvolve uma política de cooperação internacional em educação com Timor-Leste desde 2005, envolvendo a ida anual de até 50 cidadãos brasileiros ao país para desenvolver atividades em três frentes: *a) formação inicial e contínua de docentes; b) fomento ao ensino da língua portuguesa; e c) apoio ao ensino superior.*⁴ A nossa ligação com essa cooperação se inicia em 2009, quando alguns professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passaram a assessorar o programa e, em consequência disso, foram indicados para coordenadores acadêmicos do PQLP⁵ (CA-UFSC). A nossa tarefa, nesses anos, enquanto comissão gestora, foi de elaborar editais, selecionar, preparar, acompanhar e avaliar o trabalho desses brasileiros durante os meses que permaneciam em Timor-Leste, além de articulações políticas com as autoridades timorenses.

Mas por quê Timor-Leste? Quais os interesses do Brasil nessa cooperação? Por que não se investe em escolas brasileiras, em vez de disponibilizar recursos humanos para outros países?

Essas pertinentes perguntas são inúmeras vezes formuladas pelas pessoas e precisam ser problematizadas. As cooperações internacionais não são tão recentes como se pensa. Silva (2012) aponta que as sessões de bolsas de estudo para estrangeiros tiveram início em 1917, com a vinda de estudantes latino-americanos para o Brasil. Nesse longo caminho, algumas mudanças foram introduzidas. Mais recentemente, no governo do Presidente Lula no período compreendido entre 2005-2009, o Brasil destinou à cooperação internacional cerca de R\$ 2,9 bilhões, distribuídos em contribuições multilaterais, programas de cooperação técnica, bolsas de estudo para estudantes estrangeiros e assistência humanitária. Segundo o relatório da Agência Brasileira de Cooperação, o PQLP com o Timor Leste representou 37% dos recursos para bolsas de estudos de estrangeiros oferecidas pela CAPES, no período de 2005-2009 (IPEA, 2010).

⁴ Ajuste complementar do PQLP. Consultado a 02.03.2011, em <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2011/ajuste-complementar-ao-acordo-de-cooperacao-educacional-entre-o-governo-da-republica-federativa-do-brasil-e-o-governo-da-republica-democratica-de-timor-leste-para-implementacao-do-programa-qualificacao-de-docentes-e-ensino-da-lingua-portuguesa-em-timor-leste>.

⁵ Os dois primeiros autores desse artigo.

De acordo com Ullrich e Carrion:

a política externa brasileira, em especial, durante o governo Lula, amadureceu o conceito político do “Sul”, buscando reforçar as relações com países semiperiféricos e periféricos e aumentar o protagonismo do Brasil no cenário internacional, mediante a assunção de uma postura de país doador no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento (2014: 158)

Essa doação está muito além da implementação de políticas solidárias para com os países mais pobres. Outros objetivos estão em jogo, que vão desde conseguir um assento permanente no conselho de segurança da Organização das Nações Unidas (ONU), demonstrar poder através de uma política forte de relações internacionais, e realizar acordos comerciais, entre outros.

Segundo Pepe e Mathias (2006), essa política começou na década de 1980 e o Brasil desejava exercer um papel destacado na ONU. Para tal, era necessário adotar uma ação proativa no apoio à agenda mundial. Em 1988, após o término da ditadura, depois de mais de vinte anos de afastamento dessa função, o Brasil volta ao Conselho de Segurança da ONU como membro não permanente. A partir daí:

Envolveu, igualmente, um engajamento maior do país em operações de paz das Nações Unidas. Assim, nos últimos 20 anos, o país apresentou-se nas seguintes missões: Europa: Croácia; África: Angola, Moçambique, Ruanda/Uganda, Guiné-Bissau, Costa do Marfim; Ásia: Camboja, Timor Leste; América Latina: Peru/Equador, Guatemala, El Salvador e Haiti. (Pepe e Mathias, 2006: 55)

Nesse sentido, o PQLP é parte de uma série de iniciativas e programas internacionais de origem diversa, como os desenvolvidos por Portugal, Nova Zelândia, Austrália, entre outros. Segundo Silva e Simião (2007), esses países disputam hegemonia no processo de edificação do sistema educacional em Timor-Leste.

Para se ter uma ideia da contribuição desse programa, no quadro a seguir, apresentamos algumas ações desenvolvidas no ano de 2014, bem como o número de timorenses que foram atendidos pelos brasileiros do PQLP:

Tabela1 - Quadro geral de atendimentos em 2014⁶

Atividades	Número de pessoas atendidas
Formação inicial e continuada de docentes	219
Fomento ao ensino da língua portuguesa	459
Apoio ao ensino superior	3762
Promoção linguístico cultural	308
Total geral de atendimentos	4748

As responsabilidades assumidas pelo PQLP, quer seja pela sua amplitude, quer pela sua complexidade, nos instigou a aprofundar várias questões. Contudo neste artigo, manteremos o foco na compreensão do perfil dos cooperantes brasileiros e na importância da sua atuação em Timor-Leste. Outro aspecto atrelado a esse se encontra na importância de aprendermos com essas vivências, para que busquemos reduzir, quiçá eliminar, o caráter assistencialista e de colonialidade inevitavelmente existente nas relações interculturais ou em processos de cooperação internacional (Pereira, Cassiani e von Linsingen, 2015).

Os laços criados nessa convivência com o PQLP promoveram outros desdobramentos como o desenvolvimento de projetos financiado⁷ e projetos individuais de dissertações e teses. No nosso grupo de pesquisa nominado Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação que iniciou suas atividades em 2004, pelo menos dez estudantes brasileiros e timorenses desenvolveram ou se dedicam aos estudos sobre Educação em Timor-Leste, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC (Pereira, 2014; Lunardi, 2014; Baris de Araújo, 2013). Em desenvolvimento, temos trabalhos envolvendo temáticas sobre a formação de professores de biologia **em**⁸ língua portuguesa, a tecelagem de Tais em Timor-Leste e suas implicações para a educação da matemática escolar, a codocência na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, a reforma da Educação em Timor-Leste, entre outras.

Diante dessas várias frentes, nesse trabalho buscamos compreender a nossa trajetória como coordenadores acadêmicos na busca de um perfil dos cooperantes

⁶ Extraída do relatório anual do PQLP de novembro de 2014 (Consultado a 06.03.2016, em www.pqlp.pro.br).

⁷ Projeto de Pró-Mobilidade da Associação de Universidades de Países de Língua Portuguesa/CAPES e Produtividade PQ-CNPq, da primeira autora desse trabalho, intitulado "Formação de professores de ciências no Timor-Leste: estudos da Educação CTS em uma perspectiva discursiva".

⁸ Esse grifo colocando propositalmente para destacar a importância do ensino de conteúdos científicos, por exemplo, em Língua Portuguesa.

brasileiros, pois consideramos ser este um fator importante para a implementação de um modelo de cooperação solidária, com aspectos emancipatórios para ambos os países envolvidos. Os desafios de educar em território timorense é imenso, se levarmos em conta que se trata de um país com grande diversidade cultural e com uma marcada herança colonial, em situação de pós-conflito, que restaurou a sua independência da Indonésia em 2002. Portanto, com muitas demandas e aprendizagens em todos os níveis.

Referencial teórico e metodológico

Saber mais sobre essa cooperação é também saber mais sobre o Brasil. Essa vivência mostra a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de cooperantes brasileiros, aprofundando aspectos da transnacionalização do currículo e a importância de estudos de descolonização do saber (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007).

É preciso estarmos atentos, para o que disseram Souza e Alves (2008) ao afirmarem que esta aproximação do Brasil a Timor-Leste de uma maneira “despretensiosa” pode, mais do que fornecer um elemento de libertação/emancipação, vir a acorrentar ainda mais os povos à sua condição de pós-colonizado. Ou seja, atendendo à condição de país que, embora possua uma certa independência política, não se vê livre dos seus laços culturais subalternos ao antigo ou novo “protetor” ou “tutor”.

Tal como o Brasil foi colonizado e sofreu influências do colonialismo europeu e em formas atuais do colonialismo estadunidense, é preciso repensar como compreendemos este processo ao ensinar em outros países. Além disso, o que podemos propor para uma descolonização de saberes, contra esse pensamento monotemático. Conforme aponta Ramón Grosfoguel (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007) é preciso imaginar alternativas utópicas descoloniais anticapitalistas.

Dentro dessa colonialidade do saber, podemos dizer que a transnacionalização do currículo é uma de suas formas, ou seja, a “transferência” de certos conhecimentos pensados numa dada realidade, levada para uma outra sociedade sem ter em conta os conhecimentos locais, sem proporcionar um diálogo de saberes. Nesse sentido, brasileiros em situação de cooperação internacional, mesmo não fazendo parte da Europa, mas possuindo inúmeras influências colonialistas e de colonialidade do poder e do saber podem apresentar um etnocentrismo invertido, porque algumas vezes nos esquecemos de que não somos europeus.

Concordando com Mignolo (2003: 36), “as diferenças coloniais significam a classificação do planeta do imaginário colonial/moderno praticada pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores”. Assim, é importante ter em conta que esta dominação não se dá unicamente no sentido (asséptico) da Europa em Timor-Leste, mas na forma de um efeito simbólico, repleto de contaminações simbólicas (e por isso não asséptico). Assim, o Brasil atua como intermediário nestas relações, ao incorporar traços de um país independente, mantendo um *status* que legitima as distintas formas de poder.

Este movimento unilateral e verticalizado da abordagem do conhecimento, conseqüentemente, da imposição de ideias na formação de professores, também pode ser considerado a partir da ótica de uma transnacionalização da educação, que, ao desconsiderar a voz dos povos a que se destina, pode vir a se constituir neocolonial ou subalterna (Ortiz, 1994; Dale, 2004). Em Ortiz (1994) esta noção teve início a partir do processo por ele denominado de transculturação e ficou muito evidente em estudos sobre a transmutação cultural extremamente complexa ocorrida em Cuba. Trabalhos como os de Meneses (2014), ainda que tendo por referência o contexto moçambicano, contribuem para a ampliação da compreensão da dialogicidade em relações de cooperação Sul-Sul, como esta entre o Brasil e Timor-Leste.

Numa estrutura sociocognitiva voltada para a uniformidade do saber numa aceção centro-periferia, o saber interpretado como algo universal, como tratar e implementar alternativas? A perspectiva usual, no Brasil ou em Timor-Leste, é que precisamos de nos apropriar do saber hegemônico (autorizado) para favorecer uma busca incessante de aproximação aos benefícios que o chamado primeiro mundo produz e usufrui com o conhecimento que lhe é pertinente e relevante (Cassiani *et al.*, 2014).

Como o grupo de cooperantes brasileiros é bastante heterogêneo, em muitos sentidos, seja dos estados brasileiros, de formações acadêmicas diferenciadas, seja em suas trajetórias profissionais, refletimos que os estudos sociais da Ciência e Tecnologia (ECTS) nos ajudam a ampliar a compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), permitindo questionar os modos pelos quais essas relações são colocadas em funcionamento no contexto atual e timorense, ampliando as possibilidades de se promover um trabalho pedagógico que caminhe para se pensar, propor e questionar as implicações sociais das ciências e das tecnologias na educação (Cassiani e von Linsingen, 2009).

Utilizar a Análise de Discurso da escola francesa, como um referencial teórico e metodológico, possibilita realizar uma pesquisa que coloca em foco os sujeitos atravessados por uma complexa rede discursiva, localizados historicamente. Quanto ao *corpus* empírico, foram realizadas análises baseadas em diversos tipos de registros como relatórios, questionários, gravações em áudio e vídeo. Estas análises do *corpus* permitem uma sistematização das condições de produção dos discursos relacionados à cooperação educacional em Timor-Leste, tendo como foco quem são os cooperantes brasileiros.

Condições de produção dos discursos da cooperação brasileira em Timor-Leste

Segundo o último censo de 2010, Timor-Leste possui uma população de aproximadamente 1 100 000 pessoas, das quais 250 000 vivem na capital Díli. Há um grande contraste entre campo e cidade. Em termos estatísticos, 34% da população nunca frequentou instituições escolares, a esperança média de vida é baixa, cifrando-se nos 57 anos. Timor-Leste está entre os 10 países com menor Índice de Desenvolvimento Humano do planeta, sendo o país mais pobre da Ásia e com vários problemas de infraestrutura.

Após 400 anos de colonização portuguesa, a ocupação, mantida à força pela Indonésia entre 1975 e 1999, causou um dos maiores genocídios do século XX, com mais de 30% de timorenses mortos direta ou indiretamente pelo conflito. Após a invasão militar indonésia, a língua indonésia (*Bahasa Indonesia*) se tornou língua oficial do território timorense (a língua da administração pública e do ensino, da Polícia e do Exército). As gerações que foram à escola naquele período aprenderam *Bahasa Indonesia*, pois a língua portuguesa foi proibida.

Segundo Hull (2001), a indisciplina das tropas indonésias era grande. O Exército indonésio podia fazer quase tudo com os timorenses sem consequências. Nesse sentido, a população se ressentia da ocupação e simpatizava com a resistência, que subiu às montanhas e lutou ao longo dos vários anos que durou a ocupação (*ibidem*).

Forganes (2002: 28) relata que no final da década de 1990, num cenário de completa devastação ocasionada pelos anos de ocupação indonésia, o que mais se ouvia pelas ruas timorenses era a expressão “queimado, queimado, mas agora nosso!” Nesse sentido, com a intervenção da ONU em 1999, 78,5% da população votou num referendo, contra a integração do Timor-Leste na Indonésia. A partir desse momento, a importância da escolha do Português como língua oficial, também constituiu uma

resposta contra o apoio que a Austrália deu à invasão indonésia por conta da Guerra Fria nos anos 1970. Noam Chomsky (1977) acredita que países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e França apoiaram discretamente Jacarta ao venderem armas ao país, mesmo condenando e rechaçando a postura da Indonésia, perante a sua atitude violenta e colonialista (Pepe e Mathias, 2006).

Após um período de dois anos e meio em que o território foi administrado pelas Nações Unidas, em 2002, a independência foi restabelecida e a Língua Portuguesa foi escolhida como língua oficial, além do Tétum, devido à sua importância no processo de resistência. Não obstante a instabilidade vivida pelo país ao longo de vários anos, onde se incluem os incidentes de 2006 e 2008, em tempos recentes Timor-Leste tem vivido momentos mais tranquilos, inclusive com certa estabilidade econômica, advinda da extração do petróleo, apesar de uma disputa jurídica com a Austrália. Em 2014, o general Taur Matan Ruak, ex-chefe das Forças Armadas timorenses, tornou-se presidente do país. Apesar de alguns atos de violência, como a destruição de carros, pedras sendo atiradas nos telhados das casas de estrangeiros e a população evitando a saída de casa, a tranquilidade foi retomada. A maioria desses acontecimentos é inerente a um processo democrático que ainda se encontra em momento de afirmação, principalmente porque o país tem origens e expressões partidárias muito marcadas, voltadas às relações pessoais.

O Brasil firmou um primeiro convênio de cooperação internacional com Timor-Leste em 20 de maio de 2002, o qual se concretizou em 2003 com a ida de um primeiro grupo de Especialistas Brasileiros em Educação para Timor-Leste, com vista a realizar um levantamento e à elaboração de propostas relacionadas com as questões legais que envolviam a formação de professores e o currículo nacional em Timor-Leste (Bormann e Silveira, 2007). É neste contexto que surge o PQLP, que se materializa através do Decreto n.º 5274 de 18 de novembro de 2004.⁹ Nesse contexto, para realizar a formação dos professores timorenses, os primeiros editais exigiam que os cooperantes brasileiros tivessem prática docente e que atuassem na educação básica, favorecendo um racionalismo em que a prática era condição necessária e suficiente para aquela atividade de formação. É justamente essa concepção de atuação que discutimos no próximo item: a importância de um perfil docente próprio para atuar junto ao PQLP em Timor-Leste.

⁹ Decreto n.º 5.274, de 18 de novembro de 2004. Consultado a 06.03.2016, em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.274-2004.

Em busca de um perfil para os cooperantes brasileiros

De modo geral, o PQLP trata de um conjunto de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, em que são utilizados múltiplos procedimentos de elaboração de planos e materiais para a docência. Nesse caminho, enfocando a fase do PQLP em que a UFSC entra em cena, sabíamos que as mudanças só seriam efetivadas em um prazo relativamente longo.

Em 2012, os problemas eram muitos e de natureza variada. Apenas para apresentar alguns dos desafios postos à cooperação, citamos:

- Ensinar a não falantes do português;
- As formações demandadas aos cooperantes deveriam ser realizadas com os professores timorenses já lecionando, “em serviço”, sem tempo específico para as formações ou desenvolvimento de projetos pedagógicos (em língua portuguesa e áreas de conhecimento específicas). Aliado a isso, a formação não conferia certificação/valorização aos professores timorenses participantes na formação contínua desenvolvida nas escolas, de modo que não serviam para fins de progressão na carreira;
- A geração mais velha, falante do português, já estava prestes a se aposentar. Os mais jovens, por seu turno, não tinham muito interesse na profissão, por várias razões, entre as quais os baixos salários e o sistema de progressão na carreira.
- Existiam, e existem até hoje, algumas controvérsias sobre em que língua ensinar na escola, que estão relacionadas a interesses políticos e econômicos dos timorenses e dos diferentes países vizinhos de Timor-Leste.

Em relação aos cooperantes, ao iniciarmos a nossa convivência com os mesmos, observamos vários problemas:

- As dificuldades da vivência em um país da Ásia, levando-se em conta as diferenças socioculturais;
- O isolamento da família, convivência estressante, gerando inúmeros conflitos;
- A formação inicial dos brasileiros, que também não vivenciam em seus cursos de licenciaturas problemas dessa natureza;

- Problemas internos como de falta de liderança e um gerenciamento precário das atividades de um grupo heterogêneo e despreparado para a realidade que ia encontrar (Souza e Alves, 2008);
- Falta de reflexões sobre a colonialidade do saber/poder e a necessidade da produção de um repensar numa perspectiva das ecologias de saberes (Sousa Santos, 2003). Por exemplo em materiais didáticos enviados pelo Brasil para Timor-Leste em 2005, o ensino de Geografia e História abordavam o Brasil. Para alguns cooperantes isso era natural, já que os timorenses ainda não possuíam esses estudos (*sic*).

Diante desse quadro, concordamos com Souza e Alves (2008), quando criticam o início dessa cooperação brasileira:

Tal fato não é um fenômeno novo, mas pode ser detectado desde os primórdios da colonização pelos europeus em diferentes quadrantes. Assim foi na América Portuguesa, Espanhola e nos países da Ásia e da África. Aos povos colonizados emprestaram ou impuseram sua língua como forma de dominação, contando sua história a partir do homem branco. Na atualidade, os estudos históricos e antropológicos vêm realçando essa faceta como tentativa de se homogeneizar culturalmente os povos colonizados: seja pela língua oficial, pela religião e pelos costumes do Ocidente impostos verticalmente. Todavia não contavam eles com a resistência passiva e por vezes cruenta dos povos colonizados. (Souza e Alves, 2008: 5)

Quanto ao edital...

Ao iniciarmos a nossa atuação no PQLP, consideramos que havia um silêncio que se iniciava em sua própria concepção, ou seja, a exigência mínima de apenas alguns anos de docência para a seleção dos cooperantes brasileiros que atuariam na formação de professores leste-timorenses (Cassiani, von Linsingen e Lunardi, 2012).

Do edital de 2008, destacamos o seguinte trecho que trata dos requisitos para candidatura:

Formação mínima: licenciatura plena na área conforme disposto neste. **Experiência de no mínimo três anos** de ensino no Ensino Básico/Médio. Experiência em formação de professores, **desejável**. Domínio de recursos de

informática, tais como Windows, Word, Excel, Power Point e Internet.¹⁰ (grifos nossos)

Note-se que quando se fala em “experiência na formação de professores,” a exigência é mínima, pois há apenas uma menção de desejável, como se esta não fosse imprescindível nesse caso em que os brasileiros atuariam na formação de docentes, menosprezando uma área de pesquisa consolidada na educação – a área de formação de professores. Como elemento problematizador adicional, consideramos o modelo 3 +1 de formação inicial de professores brasileiros, que caracterizava as licenciaturas no Brasil até à década de 2000. Esse modelo, reforçando a ideia dominante de neutralidade, verdade e universalidade do conhecimento científico, induzia uma prática pedagógica orientada para a aplicação do conhecimento teórico, na chamada dicotomia teoria e prática.

Nesse sentido, muitas vezes as práticas destinadas a formar professores em Timor-Leste se restringiam à apresentação de conteúdos, sem levar em conta a cultura local, a simetria, o diálogo de saberes e a importância do conhecimento da área de educação na formação de professores. Segundo Garcia (2006) *apud* Souza e Alves (2008: 13):

Muitos daqueles que lá estiveram ou estão, se descuidavam pensando às vezes – com suas atitudes – que ali se tratava de ensinar o novo a população destituída de toda e qualquer cultura e sabedoria. Nesse caso a confusão deixada e a realimentação de estereótipos ocidentais muitas vezes prejudicavam a assimilação das lições que se queria passar. Paraphraseando um velho historiador: “Não podemos fazer tábula rasa do passado”: não façamos tábula rasa dos conhecimentos do povo timorense. Ao fazê-lo estaremos vinculando o que se passa hoje em Timor Leste ao que Santos denomina de “colonialidade”: vestir um povo com a indumentária ocidental, cristã, branca, mesmo que esse povo tenha seu passado e presente no Oriente, no animismo e numa cultura milenar. (Relato de campo).

A experiência didática exigida e requisitada nos editais não dava suporte, frente a tantas demandas, sobre o que é formar um professor e, muito menos, sobre o que

¹⁰ Anexo ao Edital de Seleção CAPES n.º 006/2008.

significa formar professores em contextos culturais muito distintos. Mesmo com problemas, muitos eram os elogios advindos de professores timorenses, que ressaltavam a simpatia e a clareza na prática pedagógica de vários desses cooperantes. Nessa época, somente a CAPES geria tecnicamente o programa. Havia um coordenador brasileiro em solo timorense, que organizava e acumulava funções administrativas, políticas, pedagógicas, entre outras. Não existia, todavia, um suporte acadêmico no Brasil, nem exigências nos editais sobre um caminho que os cooperantes poderiam percorrer, relacionados à Formação de Professores.

Spagnolo (2011: 78), que coordenou o PQLP pelo menos durante três anos, ressaltou que:

Saber conviver no dia a dia com os colegas, trabalhar em grupos, ter serenidade e espírito de adaptação nas adversidades eram qualidades essenciais. Seria impossível detectar esse perfil em uma breve entrevista. Deveria haver um encontro mais prolongado com os candidatos, uma espécie de workshop ou retiro. Não seria perda de tempo e dinheiro. Pior seria levar para o Timor professores não idôneos e problemáticos.

Em nossa primeira visita a Timor-Leste em 2009¹¹ com o objetivo de implantar um Mestrado em Ensino de Ciências e realizar uma avaliação do PQLP, nos deparamos com inúmeros conflitos interpessoais entre os brasileiros. Percebemos que havia um isolamento dos professores, mas que não existia qualquer assessoria de docentes no Brasil que pudesse acompanhar esses professores e isso provocava desequilíbrio no grupo. Esse fato ficou registrado em nosso primeiro relatório de 15.05.2009 e aqui destacamos algumas conclusões e sugestões:

Foi ressaltada a importância de uma missão da CAPES com esses objetivos [de avaliar o PQLP, já que *nunca havia ocorrido nos anos em que o programa PQLP tem acontecido*. Sugerimos que essa avaliação *in loco* seja uma prática nos próximos anos, caso o programa continue.

¹¹ Primeira autora desse artigo.

Percebemos durante a avaliação a necessidade de uma articulação maior entre o programa *PQLP da CAPES e professores da área de educação* que pudessem dar assessoria.

Quanto a Avaliação do programa do PQLP, enfatizamos a importância de um maior acompanhamento por parte da CAPES, através de assessoria com pesquisadores da área de formação de professores, e, do trabalho dos participantes no qual houve grande interesse nos esclarecimentos e questionamentos. (Relatório de Viagem Internacional/CAPES em 15.05.2009)

A iniciativa da CAPES em convidar uma universidade para a coordenação acadêmica em 2011, contemplada também no Ajuste Complementar, foi uma decisão importante para o avanço do PQLP e mostrou amadurecimento da equipe técnica da CAPES que estava à frente do programa nessa época¹². Já havíamos participado em, pelo menos, três missões a Timor-Leste e, mesmo no documento do Ajuste Complementar, tivemos certa abertura para contribuir com a sua redação. A partir desse momento vários foram os desdobramentos: elaboramos um projeto para a atuação do Brasil nessa cooperação educacional; participamos em várias instâncias, inclusive sugerindo a redação de editais; modificamos a forma de seleção; estivemos presentes a cada semestre em solo timorense para acompanhar os trabalhos, entre outros.

Com a constatação de que a seleção de pessoas era extremamente importante, o nosso primeiro movimento em relação ao edital foi aprimorar o perfil dos cooperantes, conforme a exigência do edital:

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

¹² Destacamos Alexandre Silveira e Idelazil Talhavini, ambos do setor da Diretoria de Relações Internacionais da CAPES, que na época faziam parte da equipe responsável pelo PQLP.

em docência, pesquisa e/ou extensão nas áreas de interesse deste Edital; 2.1.4. Professores **brasileiros** com experiência comprovada na elaboração e atuação na formação de professores nas redes da Educação Básica.¹³

Com o aumento das exigências previmos que poderíamos contar com quatro grandes frentes de cooperantes, nas quais o foco seria na área de formação de professores: 1) estudantes de PG em educação e afins, 2) docentes de IES, 3) pesquisadores ligados a grupos de estudos que ainda não possuíam vínculos com a universidade e 4) professores da escola básica que possuíam experiência com a formação de professores. Salientamos que buscamos valorizar os professores da rede básica, tentando articular a prática e a teoria, sem abrir mão da importância do conhecimento na área de educação, independentemente de sua formação inicial.

Devido à constatação de que alguns cooperantes que atuaram em Timor-Leste não possuíam bom domínio da língua portuguesa, o processo seletivo passou a realizar, além da arguição oral, uma arguição escrita em Língua Portuguesa.

Diversas vezes, entramos em contato com candidatos que participaram do edital sem conhecer minimamente onde iriam atuar. Assim, no ato da inscrição, passamos a solicitar uma proposta pedagógica, numa perspectiva interdisciplinar para um curso de formação de professores e/ou ensino de língua portuguesa. Essa proposta é debatida durante a arguição oral. O objetivo é que a proposta seja um texto – pretexto, ou melhor, mesmo sem conhecer a realidade timorense, o ato de escrever faz com que os candidatos leiam trabalhos já realizados, se informem sobre a história do país, tenham acesso a outras vivências, aprofundem algum conhecimento que vai ser muito proveitoso em sua estadia.

Outro item que introduzimos no edital foi uma avaliação processual sobre o tempo de permanência em Timor. Esta dependia de uma solicitação acompanhada de plano de trabalho e relatório, dependendo de uma avaliação de todo o processo, desde a qualidade das atividades desenvolvidas, até à convivência em grupo, privilegiando o trabalho coletivo.

Sempre em parceria com os técnicos da CAPES, realizamos vários ajustes. As entrevistas, antes presenciais, passaram a ser à distância, via *web*, e os recursos foram

¹³ Edital de Seleção n.º 22/2013, consultado a 01.05.2013, em <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/timor-leste>.

alocados para encontros presenciais com todos os selecionados que haviam confirmado a ida.

Quanto à permanência dos cooperantes em Timor-Leste...

Nesse sentido, em alguns momentos foi possível organizar e efetivar encontros “Pré-Partida” em Brasília com os novos cooperantes, com o objetivo de sanar dúvidas e preparar o novo grupo, como se pode ver na resposta de um dos cooperantes de 2012:

A princípio, mesmo buscando informações, era de não ficar “sozinho” em outro país – sentimento que deixou de existir após a reunião pré-partida. Após a reunião que ocorreu em Brasília as expectativas aumentaram após conviver com os outros cooperantes – pequenas alianças já foram estabelecidas ali no diálogo e nas disponibilidades manifestadas!

O sentimento de grupo começou a ser construído ali nesses encontros pré-partida, em que chamávamos ex-cooperantes para apresentarem relatos de suas vivências e pesquisas.

Ao longo dos anos, percebemos que dentre os vários conflitos que aconteciam entre os cooperantes, a disputa de poder era bastante presente. A própria nomenclatura do cooperante que coordenava o grupo em Timor-Leste era complicada, pois eles eram nomeados de “Coordenadores Pedagógicos” em 2010, o que produzia um efeito nas relações de poder, tais como o sentimento de que por ser “coordenador”, poderia se dirigir diretamente ao Ministro da Educação, ultrapassando a via diplomática.

Em 2011, a UFSC e a CAPES acordaram que os papéis exercidos pelos “coordenadores” eram de fato os de articulação pedagógica das atividades dos cooperantes, sendo portanto mais restrito, de modo que a atribuição do nome “Articulador Pedagógico” (AP) expressava melhor o âmbito de sua atuação, e que isso implicava também na necessidade de um vínculo forte com a coordenação acadêmica em termos de decisões. Isso não significou, todavia, uma relação hierárquica vertical, mas uma forma de gestão participativa do programa. Na continuidade das missões, e como aprendizado em processo, percebemos ser necessário existir também uma figura que fosse porta-voz do Programa junto dos órgãos de governo e instituições timorenses, de modo que foi criada a figura do articulador geral, assumida por um dos articuladores pedagógicos escolhidos pelo próprio grupo de cooperantes e pela coordenação

acadêmica. Essa forma de gestão privilegiou as decisões coletivas, com a participação de todos os cooperantes e coordenação acadêmica e, sempre que necessário, a participação técnica da CAPES.

Um outro ponto importante a considerar foi a necessidade de evitar descontinuidades do programa com o retorno dos grupos de cooperantes no término das missões. Evitar a descontinuidade não é, todavia, uma tarefa tão simples, considerando a rede sociotécnica constitutiva do Programa de Cooperação, incluindo as negociações e os tempos de tramitação dos processos ao nível das instituições dos dois países. Contudo, realizamos um grande esforço para evitar a ausência dos brasileiros no país, durante os trâmites burocráticos dos editais.

Nesse sentido, ações relacionadas ao retorno ao Brasil de alguns, com a permanência de outros em Timor-Leste, ou seja, a manutenção de uma constante presença favoreceu a continuidade de atividades programadas em andamento e estreitou os laços com os timorenses. A manutenção de um grupo mesmo que flutuante priorizou “a passagem do bastão” e possibilitou o planejamento e a: 1) organização documental 2) organização de projetos 3) organização acadêmica; 4) formação *in loco* dos mais experientes aos mais novos e curso de Tétum (língua oficial).

Quanto ao acompanhamento dos cooperantes, ao longo desse período os coordenadores acadêmicos da UFSC deslocaram-se a Timor a cada seis meses para acompanhar e avaliar o trabalho dos brasileiros e participar de reuniões com o governo timorense, para tratar de diversos aspectos da cooperação educacional. Além disso, diariamente são realizados contatos por e-mail, Skype, redes sociais ou por telefone.

Com a implantação do novo currículo da escola básica, os timorenses solicitaram que outras áreas, não contempladas em anos anteriores, fossem consideradas. Visando atender a essas demandas, a partir de 2012 houve uma abertura para a seleção de professores de outras áreas (psicologia, sociologia, geografia, história, antropologia e informática). Essa constituição heterogênea, em termos disciplinares e socioculturais, contribuiu sobremaneira para uma maior interdisciplinaridade nas reflexões do grupo, especialmente no que se refere à importância de um olhar antropológico e social para atuar na educação em Timor-Leste.¹⁴

¹⁴ Para maiores detalhes sobre o funcionamento do PQLP, consultar o Projeto Político Pedagógico no site do Programa, em <http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2015/05/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-PQLP.pdf>.

O que dizem os brasileiros que vão para lá

Os cooperantes em análise são os participantes de 2012 e primeiro semestre de 2013. Como mostrado na Tabela 2, as informações extraídas dos currículos Lattes, de um total de 66 cooperantes que participaram do PQLP em 2012/2013, apenas 6 possuíam somente a licenciatura. Esses cooperantes foram selecionados, entre outros critérios, porque em suas trajetórias haviam se envolvido com a formação de docentes, atuando em projetos e coordenação pedagógica na educação básica e possuíam tanto experiência com formação de professores, quanto estudos na área de educação.

Tabela 2 - Nível de formação dos cooperantes em três semestres

Ano	Doutores	Doutorandos	Mestres	Mestrandos	Especialistas	Licenciados	Total
2012.1	–	01	02	06	–	–	09
2012.2	02	02	08	09	08	03	32
2013.1	01	03	08	07	03	03	25
Total	03	06	18	22	11	06	66

A maioria tinha uma trajetória profissional bastante heterogênea, tanto em relação às suas formações acadêmicas, quanto às suas trajetórias profissionais. Todos os participantes possuíam algum tipo de vínculo com as universidades brasileiras e com a educação básica, conforme previa o edital.

As áreas contempladas no primeiro semestre de 2012 foram a Língua Portuguesa (2) e a Pós-Graduação em Educação ou Educação Científica e Tecnológica (7), num total de nove cooperantes. A baixa procura pelo PQLP em 2012.1 foi atribuída tanto à falta de divulgação, devido à ausência do envio de missões em 2011, por conta de mudanças no quadro político decorrentes das eleições no Brasil (troca de ministro, mudanças dos quadros de servidores da CAPES).

Em 2012.2, dos 32 cooperantes atuando em Timor, 11 eram da área de Língua Portuguesa e 21 divididos entre as áreas de Pedagogia, Matemática, Química, Biologia, Sociologia e Psicologia. No primeiro semestre de 2013, cinco eram da área de Língua Portuguesa e 12 divididos entre as áreas de Pedagogia, Biologia, Química, Física, Sociologia e Antropologia. Da mesma forma que ocorre no Brasil, é baixa a procura por professores das áreas de Física, Química e Matemática. Por exemplo, no semestre de 2012.2 nenhum dos poucos candidatos de Física foi aprovado e, em 2013.1, não houve

candidatos de Matemática, áreas estas mais requisitadas para a formação de professores timorenses.

Em geral, as idades dos cooperantes variam entre os 25 e os 50 anos, estando a grande maioria na faixa etária dos 30 aos 40 anos. Essa diversidade produz uma comunidade que se autoorganiza e se gere a partir de algumas diretrizes apresentadas pela CA-UFSC e pelos articuladores que ali passaram, mas que acaba por se tornar mais independente e com uma organicidade própria. Wenger (2001) denomina esse coletivo como um repertório compartilhado de práticas. É possível perceber esse processo, como um espaço de negociação de significados ocorrido no interior dessa comunidade, inclusive com a preocupação ou paixão em coisas que os sujeitos que a compõe sabem fazer ou interação, buscando formas de fazer melhor. Esses grupos de pessoas passam a compartilhar uma preocupação por algo que sabem como fazer, o que provoca a interação regular para que aprendam a fazer isso melhor.

Foco nos interesses e expectativas na atuação em Timor-Leste

Essas diretrizes relacionadas ao edital foram sendo construídas a partir da experiência de missões anteriores. Para conhecermos melhor os cooperantes, nas reuniões pré-partida são distribuídos questionários com o intuito de conhecê-los melhor. Nesse artigo, 19 questionários foram respondidos com relação ao grupo do segundo semestre de 2012.

Expectativas, conhecimentos atuais, histórias de vida, conflitos e desejos, influenciam nas formas de atuação docente. Portanto, é difícil, mas importante, aprofundar algumas dessas questões que predominam nos sentidos construídos pelos cooperantes.

Em relação aos interesses relatados pelos cooperantes, levantamos as respostas mais recorrentes escritas no questionário: busca por aperfeiçoamento profissional e melhoria do currículo; coleta de dados para pesquisa; ajuda humanitária. Essas respostas coletadas pela Coordenação Acadêmica da UFSC, ou seja, por uma representação da autoridade, se levarmos em conta o mecanismo de antecipação e as relações de poder, algumas falas podem ter silenciado interesses econômicos, por exemplo como se vê nessa única resposta:

É evidente que trata-se de um processo de médio e longo prazo, e que, com a experiência e maturidade profissional que irei conquistar ao longo desse ano,

poderei aprimorar o meu trabalho como educador no Brasil. *Confesso ainda que o valor da bolsa é importante, pois poderei manter a minha família com certa segurança no Brasil.*¹⁵

Cabe ressaltar essa questão, pois muitos professores brasileiros provenientes da rede básica de ensino que foram para lá se sentiram valorizados, não apenas pelo trabalho “gratificante” no sentido de contribuir com uma nova nação, mas também a bolsa recebida era bem maior que os salários dos docentes, na maioria dos estados brasileiros.¹⁶

Em outros momentos, aparece um interesse pela pesquisa, já que o grupo selecionado possuía vínculos com as universidades:

- coleta de dados para pesquisa,
- ser bolsista CAPES.

E em outros ainda, relacionados ao profissional e acadêmico:

- ser positivo para o currículo,
- favorecer o crescimento profissional,
- dar oportunidade de trabalho diferenciado,
- favorecer o aperfeiçoamento profissional e acadêmico,
- aumentar o intercâmbio cultural.

Nessas respostas sobre os interesses em atuar em Timor-Leste, encontramos sentidos de *ajuda*:

- alternativas para melhor desempenhar suas [dos professores timorenses] práticas pedagógicas, assim como, *perceberem que seus saberes anteriores são as fontes para construírem seus conhecimentos futuros.*
- *ajudar* um povo merecedor de nossa admiração e respeito e contribuir para que através da educação, possam efetivamente conquistar a independência pela qual tanto têm lutado, vontade fundamental de criar e construir conhecimento *junto e com* os timorenses (grifos do autor).
- *Ajuda* humanitária;

Esse sentido de ajuda em educação, como já dissemos anteriormente (Pereira, Cassiani e von Linsingen, 2015), pode ser problemático desde uma perspectiva de

¹⁵ As palavras marcadas em itálico nessas análises são nossas.

¹⁶ As bolsas eram de 1200 euros até 2012, passando a 2100 euros em 2013 e 2300 para os APs.

colonialidade do saber/poder. É ainda mais problemático quando se pensa que a educação é susceptível de ser transplantada entre continentes, países e culturas, porque nesta tentativa de homogeneização das diferenças culturais pela assunção de universalidade do conhecimento científico, as diferenças são desconsideradas ou transformadas em ignorâncias a serem vencidas pelo saber verdadeiro, o que evidentemente caracteriza a condição de subalternidade (Pereira, 2014).

Em outras respostas, vemos alguns dizeres que se apoiam nos sentidos de contribuição e amadurecimento das percepções da política internacional que, todavia, pode conter um sentido de colonialidade do saber/poder e de assistencialismo transnacional, como se pode ver:

- contribuir na formação de professores de Timor-Leste, através dos meus saberes e conhecimentos na área de Pedagogia;
- contribuir com o desenvolvimento da Educação Timorense;
- o Brasil passar por um momento em que seu papel internacional começa a ganhar destaque. Em minha opinião, projetos como o PQLP são importantes instrumentos de política internacional do nosso país. Liga-se a isso a possibilidade de contribuir para a construção de uma nova nação melhorando os níveis de qualidade dos recursos educacionais.

E ainda, interesses profissionais pautados em suas histórias de leituras, associando o ensinar o povo timorense com o seu próprio aprender:

- Seduziu-me também a curiosidade sobre o funcionamento psíquico do povo timorense e o desafio de trabalhar a noção de um sujeito ativo do conhecimento com os professores desse país. Enfim, a possibilidade de *aprender vivenciando o cotidiano* de outra cultura os desafios à construção de uma sociedade democrática mundial.

Os que já haviam ido, também indicam desejo de voltar a atuar em Timor-Leste:

- experiência anterior,
- além disso, eu tenho conhecimento sobre a realidade dos docentes timorenses e do programa brasileiro de formação de professores no Timor-Leste, pois eu também já havia participado em 2007 da formação inicial de professores das escolas primárias desse referido país como professor formador.

Para Timor ou com Timor? Esta é uma máxima entre as questões que temos discutido. Fazer para ou com? Qual a diferença entre ajudar e contribuir?

Da mesma forma, encontramos expectativas colocadas e aqui levantamos algumas falas parecidas, as quais são focadas “nas trocas de experiência, esforço mútuo, trabalho colaborativo, desenvolver um trabalho digno e sério”. As palavras contribuição e ajuda são bastante utilizadas:

- Nessa perspectiva, espero *contribuir* com as *transformações* dos estudantes, docentes, coordenadores, articuladores e seus respectivos contextos;
- tentar dar continuidade às experiências educativas fora da sala de aula, desenvolvendo o trabalho de campo e o estudo do meio como um método de ensino e pesquisa *adequados* com a realidade de Timor. Mas sei que tudo depende de vários fatores, de modo que tenho de *estar mais disposto a compreender as demandas deles do que, entre, eles as minhas*.
- *contribuir* para que os professores timorenses possam olhar e ressignificar a própria prática pedagógica e seu papel de agente transformador da sociedade. Porém que seja então o calor que ajudará acender nova fogueira, o arado que prepara a terra para receber novas sementes... mesmo que seja apenas chuva para *ajudar* a germinar sementes aninhadas outrora na terra!
- possa *contribuir* significativamente com suas leituras de mundo, suas reflexões, suas práticas e suas constituições humanas e sociais, trabalhando na formação de docentes, por acreditar que este tipo de trabalho é uma forma efetiva *de ajuda ao país* e de crescimento pessoal.
- Novamente, conhecê-los, ouvi-los e *aprender com as suas experiências*. Com a breve experiência adquirida junto aos professores no desenvolvimento do meu mestrado, eu aprendi que cada professor tem suas particularidades, limitações e experiências de trabalho que devem ser respeitadas e na medida do possível, trabalhar com um professor ávido por adquirir mais conhecimentos acerca da educação, que isso pudesse favorecer um melhor desenvolvimento das atividades educacionais da formação docente. Dessa forma, o professor timorense estaria contribuindo em sua própria formação.

- Expectativa de ser desafiado *a repensar meus modos* de mediar o conhecimento para torná-lo compreensível a um público que não dominava a língua portuguesa. Era minha expectativa também poder *ajudar* a dar-lhes uma formação básica, minimamente *adequada* às suas atuais atividades profissionais.

Os relatos nos dão uma visão ampla do que pensam. Destacamos alguns para explicitar algumas questões que queremos discutir. Um cooperante que já havia atuado em Timor em outros anos, expressa uma posição a ser analisada: “Espero elaborar um projeto pedagógico para que *a missão seja mais concisa* na proposta de formação de professores”.

Nessa resposta e em outras é possível notar um desejo de mudança ao que havia vivenciado em anos anteriores. Se levarmos em conta o “mecanismo de antecipação”, ou seja, a imagem que se faz do leitor do texto, esse cooperante poderia ter a pretensão de enviar um recado para a coordenação acadêmica da UFSC, de que o trabalho a ser realizado seja mais voltado à formação de professores. Além disso, assume a posição de um sujeito que fala como detentor de certo saber, de algo já vivido. Considerando que os sentidos não são fixos, pois dependem das condições de produção, nesse caso percebemos uma crítica implícita em atuações passadas e um desejo de mudança.

Em contrapartida, nas falas de quem nunca havia ido, poderíamos dizer que a expectativa estava centrada nas possibilidades de um novo fazer: “possibilidade de aprender vivenciando o cotidiano de outra cultura... os desafios à construção de uma sociedade democrática mundial”. Também pode ser centrada e esse é um dos maiores desafios num olhar de colonizador.

A fala a seguir remete imediatamente à questão sobre os professores timorenses já não refletirem sobre sua prática docente: “que ao final do trabalho os professores timorenses consigam ter, minimamente, condições de refletir sobre sua prática docente, vislumbrando, um diálogo de saberes”.

Quando nos filiamos aos sentidos em nossa memória discursiva, dependemos das nossas experiências, conhecimentos, expectativas, interesses e reflexões, entre outros. O desafio está em desconstruir alguns sentidos colonialistas que carregamos como nessa última frase, em que fica confuso e contraditório, por um lado, a certeza de uma não condição de reflexão da docência e, por outro, a proposição que será feita de um diálogo de saberes. Assim, percebemos a necessidade de trabalhar com os cooperantes outras leituras sobre os sentidos de transformação, de adequação, do que é o cotidiano ou

realidade timorense, o sentido de missão como ajuda, auxílio, às vezes até, no sentido religioso. Não desmerecendo quem faz essa última, destacamos que os objetivos dessa cooperação, num outro país tão semelhante e ao mesmo tempo tão diferente do nosso, deve ser o de contribuir para a sua autonomia e não o de ampliar a dependência.

Palavras e sentidos: ajuda ou transformação?

Em face das novas exigências, os nossos maiores desafios se centram nos efeitos de sentidos de um olhar colonizador, que podem ser gerados nas relações entre os sujeitos e nas questões relacionadas com os modos de contemplar as diferenças culturais nas práticas pedagógicas. Em tal perspectiva, concordamos com Paulo Freire (1985) sobre as concepções de sujeito, realidade e conhecimento, a partir da premissa de que a educação, seja em qual âmbito que ela ocorra, é comunicação, é dialogicidade (não um diálogo entre diferentes), e exige alteridade, na medida em que não há transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam compartilhar sentidos, construindo novos sentidos. Nesse caso, em particular, constituindo um desafio ainda maior, sujeitos com culturas muito diferentes.

As palavras de alguns professores brasileiros ainda há a pretensão da universalidade em relação às noções de ciência e conhecimento científico e da ajuda humanitária, talvez como efeitos simbólicos da colonialidade do poder (Mignolo, 2003; Sousa Santos, 2003). Entretanto, procuramos privilegiar, com a nova estruturação do PQLP, as práticas de formação dentro do que Freire (1985) considera tal qual uma situação gnosiológica. Nessa, ocorre a comunicação e a relação entre sujeitos cognoscentes, que estes são mediatizados pelo objeto cognoscível e que, numa fuga ao assistencialismo educativo, deve ser problematizado e compreendido pela intercomunicação e não pela extensão do pensado.

A partir de 2012, orientamos o coletivo de cooperantes para algumas práticas que criassem espaços de reflexão e que pudessem contribuir pra o diálogo, tais como a implantação de grupos de pesquisa para os estudantes timorenses; preocupações com metodologias alternativas ao ensino tradicional; aulas de campo; organização de eventos/simpósio; oficinas nas escolas e na universidade e grupo de estudos dos cooperantes, uma espécie de formação continuada.

Para se ter uma ideia deste último item, a partir de 2013, organizamos grupos de estudos dos cooperantes, em reuniões semanais que funcionavam à sexta-feira. Para esses estudos, os cooperantes e a coordenação acadêmica levantaram os seguintes

temas, que foram estudados ao longo do ano e são parâmetros para outros cooperantes quando chegam:

- a) ciência e educação científica em sociedades pós-conflito;
- b) relações entre as ciências naturais e as humanas nas práticas educativas;
- c) trabalho de campo como método de ensino e pesquisa científica;
- d) contribuição de Alfred Wallace para o estudo científico de Timor e do Arquipélago Malaio;
- e) relações entre saberes científicos e saberes tradicionais;
- f) tecnologia social, conceitos e possibilidades de uso em Timor;
- g) conceito de natureza na cultura timorense.

Assim, o que buscamos é, para além de reconhecer os aspectos problemáticos que circundam a educação timorense, especialmente em termos dos processos de elaboração e de inserção de currículos e das limitações do processo de formação de professores, problematizar o cenário posto, apontando novas possibilidades.

Pensamos também que algumas questões relacionadas com os sentidos da pobreza e as questões culturais de cada local, devem ser tratadas a partir de um olhar antropológico, pois vêm carregadas de peculiaridades, até mesmo inacessíveis para os estrangeiros. Ainda mais se trabalharmos na formação de professores com questões contextualizadas. Não basta apenas dizer que devemos conhecer a realidade local, pois os sentidos de realidade, que envolvem valores, costumes, formas de pensar muito diferentes das nossas, exigem elaborações que só serão possíveis, quando o forem, em processos dialógicos.

Pretendemos a partir do diálogo de saberes, das relações intersubjetivas e da memória discursiva, promover outras leituras acerca do trabalho com formação de professores de Ciências em Timor-Leste, levando em conta as possibilidades de trabalhar com as realidades locais, a partir dos sentidos de realidade construídos nos processos dialógicos. Nesse sentido, o trabalho com os cooperantes brasileiros que se deslocam a Timor-Leste para atuar na formação de professores, remete à discussão sobre o impacto e importância dessas cooperações internacionais em termos das relações Sul-Sul, no âmbito dos processos de internacionalização das instituições de ensino superior do Brasil.

Referências bibliográficas

- Baris de Araújo, Irta Siqueira (2013), *O sagrado na cultura das parteiras do Timor Leste*. Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Bormann, Aliete; Silveira, Marília (2007), “Primeira missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste”, in Kelly Cristiane Silva; Daniel Simião (orgs.), *Timor-Leste por trás do Palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: UFMG.
- Cassiani, Suzani; von Linsingen, Irlan (2009), “Formação inicial de professores de ciências: perspectiva discursiva na Educação CTS”, *Educar em Revista*, 34, 127-147. Consultado a 30.03.2013, em <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/08.pdf>.
- Cassiani, Suzani; von Linsingen, Irlan; Lunardi, Graziela (2012), “Enfocando a Formação de Professores de Ciências no Timor-Leste”, *Alexandria*, 5(2), 189-208. Consultado a 10.03.2013, em <http://alexandria.ppgeet.ufsc.br/files/2012/09/suzani.pdf>.
- Cassiani, Suzani; von Linsingen, Irlan; Giraldo, Patrícia Montanari; Ramos, Mariana Brasil (2014), “O Grupo Dicite: Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação. *Ciência e Ensino*, 3(1).
- Castro-Goméz, Santiago; Grosfoguel, Ramon (2007), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colômbia, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre.
- Chomsky, Noam (1997), “O Mundo Precisa Saber”, in Silvio L. Sant’Anna (org.), *Timor Leste-Este país quer ser livre*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 22-36. Originalmente publicado no jornal *The Guardian*, a 7 de maio 1994.
- Dale, Roger (2004), “Globalização e Educação: Demonstrado a Existência de uma ‘Cultura Educacional Mundial Comum’ ou Localizando uma ‘Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?’”, *Educação e Sociedade*, 87(25), 423-460.
- Forganes, Roseli (2002), *Queimado, queimado, mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade*. São Paulo, SP: Labortexto.
- Freire, Paulo (1985), *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gharcia, Jerusa G. (2006), *Vaca de soberbas tetas*. São Paulo: Editora Allprint.

- Hull, Geoffrey (2001), *Timor-Leste: Identidade, língua e política educacional*. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros – Instituto Camões.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2010), “Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional”. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Consultado a 30.07.2015, em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19070.
- Lunardi, Graziela (2014), *Uma experiência na formação de professores em Timor-Leste: das condições de produção aos sentidos construídos no enfoque CTS*. Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Meneses, Maria Paula (2014), “Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global”, *Em Aberto*, 27(91), 90-110.
- Mignolo, Walter (2003), *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Ortiz, Renato (1994), *Mundialização e cultura*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Pepe, Leandro Leone; Mathias, Suzeley Kalil (2006), “O envolvimento do Brasil na questão timorense”, *Lusotopie*, 13(2), 47-58.
- Pereira, Patrícia Barbosa (2014), “O Programa Qualificação Docente e ensino Língua Portuguesa no Timor Leste: (PQLP): um olhar para o Ensino de Ciências Naturais”. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Pereira, Patrícia Barbosa; Cassiani, Suzani; von Linsingen, Irlan (2015), “International Educational Cooperation, Coloniality and Emancipation: the PQLP/East Timor and the teacher education”, *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 27.
- Silva, Diego Barbosa da (2012), “As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste”, *Carta Internacional*, 7(2), 127-148.
- Silva, Kelly Cristiane; Simião, Daniel (orgs.) (2007), *Timor-Leste, por trás do palco*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Sousa Santos, Boaventura de (org.) (2003), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Souza, Maria Inês Salgado de; Alves, Rita de Cássia (2008), “Transnacionalização da Educação? A ajuda externa à Educação em Timor Leste e o papel da CAPES”,

Anais do IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Spagnolo, Fernando (2011), “Cooperação Educacional Brasil/Timor-Leste: o programa da CAPES/MEC: Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa. A fase pioneira” in Maurício Santos (org.), *Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense.* Florianópolis, SC. Ed. UDESC.

von Linsingen, Irlan; Cassiani, Suzani (2010), “Educação CTS em perspectiva discursiva: Contribuições dos estudos sociais da ciência e da tecnologia”, *Revista Redes* (Bernal), 16(31), 163-182. Consultado a 02.05.2013, em http://www.academia.edu/1032219/Educacao_CTS_em_perspectiva_discursiva_e_contribuicoes_dos_estudos_sociais_da_ciencia_e_da_tecnologia.

Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de prática – Aprendizaje, significado e identidad – Cognición e desarrollo humano.* Barcelona, Espanha: Paidós.

Ullrich, Danielle Regina; Carrion, Rosinha Machado (2014), “A Cooperação Brasileira na área da Educação nos PALOPS no período 2000-2012: principais atores e projetos”, *Revista Sociais e Humanas*, 27(1), 146-160.