

(Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário

Suzani Cassiani*

Irlan von Linsingen**

Patrícia Barbosa Pereira***

Resumo

Neste artigo apresenta-se o perfil de cooperantes brasileiros na formação de professores de Timor-Leste. Parte-se de um projeto maior, no âmbito do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP), gerido pela Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2009. Na intenção de melhor compreender essa cooperação internacional, inicia-se este texto com entendimentos sobre as condições de produção de alguns meandros do contexto histórico-político e sociocultural em que a mesma ocorre. A pesquisa envolve o estudo de documentos e análises de discurso de brasileiros que atuaram em Timor-Leste. Além disso, propõem-se explicitar alguns limites, possibilidades e avanços em na trajetória dos pesquisadores como atuantes, incluindo-se os desafios para desenhar algumas referências mais adequadas. Nessas análises, 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.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Engenharia Mecânica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

*** Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Introdução

No âmbito do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), gerido pela Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), o Brasil desenvolve uma política de cooperação internacional em educação com o Timor-Leste (TL) desde 2005, envolvendo a ida anual de até 50 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*.

Nossa história 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 como coordenadores acadêmicos do PQLP. 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 ficavam em Timor-Leste, além de articulações políticas com autoridades timorenses.

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

Essas pertinentes perguntas são inúmeras vezes formuladas pelas pessoas e precisam ser problematizadas. As cooperações internacionais não são tão atuais como se pensa. Silva (2012) aponta que as sessões de bolsas de estudo para estrangeiros iniciaram em 1917 com a vinda de estudantes latino-americanos ao Brasil. Nesse caminho, algumas mudanças foram introduzidas no governo do Presidente Lula (2003-2010), principalmente no período de 2005 a 2009, no qual 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 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 (BRASIL, 2010).

De acordo Ullrich e Carrion (2014, p. 158):

[...] 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.

Essa doação está muito além da implementação de políticas solidárias aos 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, realizar acordos comerciais, entre outros.

Segundo Pepe (2006), essa política começou na década de 1980 e o Brasil desejava exercer um papel destacado na ONU. Para tanto, era necessário adotar uma ação proativa no apoio à agenda mundial. Em 1988, após o término da ditadura, depois de mais de 20 anos de seu 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, 2006, p. 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 1 apresentamos algumas ações desenvolvidas nos anos de 2014 a 2016, bem como o número de timorenses que foram atendidos pelos brasileiros do PQLP.

Quadro 1 - Quadro geral de atendimentos de 2014 a 2016

| ATIVIDADES | ATENDIMENTOS | | | |
|--|--------------|--------------|------------|--------------|
| | 2014 | 2015 | 2016 | Total |
| Formação inicial e continuada de docentes | 228 | 180 | 37 | 445 |
| Fomento ao ensino da Língua Portuguesa | 459 | 349 | - | 808 |
| Apoio ao Ensino Superior | 3.762 | 2.841 | 408 | 7.011 |
| Promoção linguístico cultural | 308 | 1.140 | - | 1.448 |
| Total Geral | 4.757 | 4.510 | 445 | 9.712 |

Fonte: Extraída do Relatório Anual do PQLP de 2016. Disponível em: <www.pqlp.pro.br>.

As responsabilidades assumidas pelo PQLP, quer seja pela sua amplitude, quer pela sua complexidade, instigou-nos a aprofundar várias questões. Contudo, neste artigo¹ manteremos o foco na compreensão sobre o perfil dos cooperantes brasileiros e na importância de sua atuação em Timor-Leste. Outro aspecto atrelado a esta questão, encontra-se na importância de aprendermos com essas

vivências, para que busquemos reduzir, quiçá eliminar, o caráter assistencialista e de colonialidade inevitavelmente existentes em relações interculturais ou em processos de cooperação internacional (PEREIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2015).

Os laços criados nessa convivência com o PQLP promoveram outros desdobramentos como o desenvolvimento de projetos financiados² e projetos individuais de dissertações e teses. Em nosso grupo, até o momento pelo menos 10 estudantes brasileiros e timorenses desenvolveram ou se dedicam aos estudos sobre Educação no Timor-Leste, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC (PEREIRA, 2014; LUNARDI, 2014; ARAÚJO, 2013). Em desenvolvimento, temos trabalhos envolvendo temáticas sobre a formação de professores de biologia em língua portuguesa, a tecelagem de Tais em Timor-Leste e suas implicações para a educação matemática escolar, a codocência na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, a reforma da Educação em Timor-Leste, entre outras.

Diante dessas várias frentes, neste artigo buscamos compreender nossa trajetória como coordenadores acadêmicos na busca de um perfil dos cooperantes brasileiros, pois consideramos ser este um fator importante para um modelo de cooperação solidária, com aspectos emancipatórios para os países envolvidos. Os desafios de educar em território timorense são imensos se levarmos em conta um país com grande diversidade cultural e com marcada herança colonial, em situação pós-conflito, que restaura 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-GOMÉZ; GROSGOUEL, 2007).

É preciso estar atento para o que disseram Souza e Alves (2008) ao afirmarem que essa aproximação do Brasil ao Timor-Leste de uma maneira “despretensiosa” pode mais do que fornecer elemento de libertação/emancipação. Ela pode, sim, vir a acorrentar os povos ainda mais à sua

condição de pós-colonizado, ou seja, à condição de país que, embora possua certa independência política, não se vê livre dos seus laços culturais subalternos ao antigo ou novo “protetor” ou “tutor”.

Como nós somos colonizados e sofremos influências do colonialismo europeu e em formas atuais do colonialismo estadunidense, é preciso repensar como compreendemos esse processo quando estamos a ensinar em outros países. Além disso, o que podemos propor para uma descolonização de saberes contra esse pensamento monotemático. Conforme aponta Castro-Goméz 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 outra sociedade sem levar 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 saber, podem apresentar um etnocentrismo invertido, porque algumas vezes nos esquecemos que não somos europeus.

Concordando com Mignolo (2003, p. 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 se ter em conta que esta dominação não se dá unicamente no sentido (asséptico) da Europa ao Timor-Leste, mas na forma de um efeito simbólico, repleto de contaminações simbólicas (e por isso não asséptico). Desse modo, o Brasil atua como intermediário nessas relações ao incorporar traços de um país independente, mantendo de um *status* que legitima as distintas formas de poder.

Esse 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).

Para Ortiz (1994), essa 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. Trabalho como o de Meneses (2014), ainda que referido ao contexto moçambicano, contribui para a ampliação da compreensão da dialogicidade em relações de cooperação sul-sul, como a com o Timor-Leste.

Em uma estrutura sócio-cognitiva voltada para a uniformidade do saber numa acepção centro-periferia, o saber é interpretado como algo universal, e como tratar e implementar alternativas? Na perspectiva usual, no Brasil ou em Timor-Leste, precisamos apropriar-nos 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 (LINSINGEN; CASSIANI, 2012). 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; 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, e localizados historicamente. Quanto ao *corpus* empírico, foram realizadas análises baseadas em diversos tipos de registros como relatórios, questionários, gravações em áudio e vídeo. Essas análises do *corpus* permitem parte de 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, o Timor-Leste possui uma população de aproximadamente 1.100.000 pessoas, das quais 250.000 mil pessoas vivem na capital Díli. Há uma grande oposição entre campo e cidade, e 34% da população nunca frequentou instituições escolares. A expectativa de vida é baixa, de apenas 57 anos. O Timor está entre os 10 países com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 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*) tornou-se 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.

A indisciplina das tropas indonésias era fenomenal. O Exército indonésio podia fazer quase tudo com os timorenses sem consequências. Nesse sentido, a população ressentia-se da ocupação e simpatizava com a resistência, que subiu às montanhas e lutou por tantos anos (HULL, 2001).

Forganes (2002, p. 28) relata que no final da década de 1990, num cenário de uma 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 com a Indonésia. A partir disso, a importância da escolha do português, como língua oficial, também era 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 sua atitude violenta e colonialista (PEPE, 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 a sua importância nesse processo de resistência.

Passados muitos anos nessa instabilidade, nos quais aconteceram incidentes em 2006 e 2008, 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 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 o 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 ao Timor-Leste, para realizar um levantamento e proposições relacionadas às

questões legais que envolviam a formação de professores e o currículo nacional de Timor (BORMANN; SILVEIRA, 2007).

É aí que entra em cena PQLP, que se materializa através do Decreto nº 5.274, de 18 de novembro de 2004 (BRASIL, 2004). 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 no Timor-Leste.

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 para 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, aquela formação não conferia certificação/valorização aos professores timorenses participantes da formação contínua desenvolvidos 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, sendo o salário e o sistema de progressão na carreira duas delas.
- 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 ao 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;
- 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; 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 (SANTOS, 2003). Por exemplo: em materiais didáticos enviados pelo Brasil ao Timor-Leste em 2005, o ensino de geografia e história eram sobre o Brasil. Para alguns cooperantes isso era natural, já que os timorenses ainda não possuíam esses estudos. Concordando com Souza e Alves (2008, p. 5), ao fazerem uma análise 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.

Quanto ao edital...

Ao iniciarmos 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; LINSINGEN; 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 Internet³.

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 aos brasileiros atuarem 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, em que normalmente se pautavam as licenciaturas até a 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; ALVES, 2008, p. 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 decampo).

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 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 havia um suporte acadêmico no Brasil e nem exigências nos editais sobre um caminho que os cooperantes poderiam percorrer relacionados à Formação de Professores.

Spagnolo (2011, p. 7), 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 ao Timor-Leste em 2009 com o objetivo de implantar um Mestrado em Ensino de Ciências e realizar uma avaliação do PQLP, deparamo-nos com inúmeros conflitos interpessoais entre os brasileiros. Percebemos que havia um isolamento dos professores e nenhuma assessoria de docentes no Brasil que pudesse acompanhá-los e isso provocava desequilíbrio ao grupo. Esse fato ficou registrado em nosso primeiro relatório de 15 de maio de 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.*

*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 15/5/2009, grifo nosso)..

Então, a iniciativa da CAPES em convidar uma universidade para a coordenação acadêmica em 2011, contemplada também no Ajuste Complementar, foi uma decisão muito importante e mostrou amadurecimento da equipe técnica da CAPES, que estava à frente do PQLP na época. Já havíamos participado de pelo menos três missões ao Timor-Leste e, mesmo no documento do Ajuste Complementar, tivemos certa abertura para contribuir com a sua redação.

A partir daí 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, 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 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**; [...]. (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Com essas 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 Pós-Graduação em Educação e afins; 2) docentes de IES; 3) pesquisadores ligados à 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, independente 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 no durante de 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, informem-se 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 no Timor. Esta dependia de uma solicitação acompanhada de plano de trabalho e

relatório, dependendo de uma avaliação de todo processo, desde a qualidade das atividades desenvolvidas, até da boa 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 a distância, via *web*, e os recursos foram 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. Eles eram nomeados em 2010 de “Coordenadores Pedagógicos”, o que produzia um efeito de sentidos nas relações de poder, tais como o sentimento de que por ser “coordenador” poderia se dirigir diretamente ao Ministro da Educação, atravessando a via diplomática.

Em 2011, a UFSC e a CAPES acordaram que os papéis exercidos pelos “coordenadores” eram de fato o 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 implicou, todavia, numa relação hierárquica vertical, mas numa forma de gestão participativa do programa. Na continuidade das missões, e como aprendizado em processo, percebemos ser necessário haver também uma figura que fosse porta-voz do Programa junto

aos 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, coordenação acadêmica e, sempre que necessário, a participação técnica da CAPES.

Outro ponto importante a considerar foi a necessidade de evitar descontinuidades do programa com o retorno dos grupos de cooperantes ao término das missões. Evitar a solução de continuidade 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, ações relacionadas à volta gradativa de alguns, com a permanência de outros, favoreceram a continuidade de atividades programadas em andamento. A manutenção de um grupo mesmo que flutuante priorizou “a passagem do bastão”, possibilitou o planejamento e: 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).

Em relação ao acompanhamento dos cooperantes, os coordenadores acadêmicos da UFSC foram ao Timor, nesse período 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, diuturnamente 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 o fossem. Visando atender essas demandas, a partir de 2012 houve uma abertura para a seleção de professores de outras áreas (psicologia, sociologia, geografia, história, antropologia, informática). Essa constituição heterogênea em termos disciplinares e socioculturais contribuiu sobremaneira para uma maior interdisciplinaridade nas reflexões do grupo, relacionadas à importância de um olhar antropológico e social para atuar na educação em Timor-Leste⁴.

O que dizem os brasileiros que vão para lá

Os cooperantes em destaque são os participantes de 2012 e do primeiro semestre de 2013. Como mostrado no quadro 2, informações extraídas dos currículos Lattes, de um total de 66 cooperantes que participaram do PQLP em 2012/2013, apenas seis 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.

Quadro 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 |

Fonte: Autores (2013).

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 Língua Portuguesa (2) e 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).

No segundo semestre de 2012, dos 32 cooperantes atuando no 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 da Matemática, áreas estas mais requisitadas para a formação de professores timorenses.

Em geral, as idades dos cooperantes variam de 25 a 50 anos, estando a grande maioria na faixa de 30 a 40 anos. Essa rica diversidade produz uma comunidade que se auto-organiza e se gesta 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 interagem, 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. Neste artigo, utilizaremos 19 questionários que foram respondidos referente ao grupo do segundo semestre de 2012.

Expectativas, conhecimentos atuais, histórias de vida, conflitos, 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.

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 brasileiros⁵.

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: bom para o currículo, crescimento profissional,, oportunidade de trabalho diferenciado, busca por aperfeiçoamento profissional e acadêmico, 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 construir 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; LINSINGEN, 2015), pode ser problemático desde uma perspectiva de colonialidade do saber/poder. É ainda mais problemático quando se pensa que a educação é suscetível 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 do 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. (Grifo nosso).*

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

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 o Timor ou com o 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 a **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 fornecê-los uma formação básica, minimamente **adequada**, as suas atuais atividades profissionais. (Grifos nosso).*

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*” (grifo nosso).

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 pergunta se os professores timorenses já não fazem minimamente reflexões 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*” (grifo nosso).

Quando nos filiamos aos sentidos em nossa memória discursiva, dependemos das nossas experiências, conhecimentos, expectativas, interesses, reflexões... 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, as vezes, até no sentido religioso. Não desmerecendo quem faz esta 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 com a sua autonomia e não o de ampliar a dependência.

Palavras e sentidos: ajuda ou transformação?

Diante dessas novas exigências, 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 aos modos de se 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.

Embora, na fala de alguns professores brasileiros ainda haja 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; SANTOS, 2003), procuramos privilegiar, com a nova estruturação do PQLP, as práticas de formação dentro do que Freire (1985) considera tal qual uma situação gnosiológica em que ocorre a comunicação e relação entre sujeitos cognoscentes, em que estes são mediatizados pelo objeto cognoscível 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 funcionam toda 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:

- ciência e educação científica em sociedades pós-conflito;
- relações entre as ciências naturais e as humanas nas práticas educativas;
- trabalho de campo como método de ensino e pesquisa científica;
- contribuição de Alfred Wallace para o estudo científico de Timor e do Arquipélago Malaio;
- relações entre saberes científicos e saberes tradicionais;
- tecnologia social, conceitos e possibilidades de uso em Timor;
- 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 aos sentidos de pobreza e as questões culturais de cada local, devem ser tratadas com 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 ao 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.

Notas

¹ Este texto foi publicado numa oficina de artigos (*Working Paper*) proposta pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, Portugal. A Oficina do CES tem como objetivo publicar e divulgar de forma *online*, textos originais de projetos em curso, da autoria de professores permanentes, de professores em pós-doutorado e convidados do CES. Nesse sentido, este texto foi previamente publicado para compartilharmos nossas ideias e obter contribuições de nossos pares, para a publicação na *Revista Perspectiva*. Está disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/index.php?id=13601>>.

² Projeto de Pró-Mobilidade da Associação de Universidades de Países de Língua Portuguesa/CAPES e Produtividade PQ-CNPq, de Suzani Cassiani, intitulado “Formação de professores de ciências no Timor-Leste: estudos da Educação CTS em uma perspectiva discursiva”.

³ Anexo ao Edital de Seleção CAPES Nº 006/2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/AnexoEditall_TimorLeste_2008.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

⁴ Para maiores detalhes sobre o funcionamento do PQLP, acessar o Projeto Político Pedagógico no site do Programa, disponível em <<http://pqlp.pro.br/wp-content/uploads/2015/05/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-PQLP.pdf>>.

⁵ As bolsas eram de 1.200 euros até 2012, passando a 2.100 euros em 2013, e 2.300 euros para os Articuladores Pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Irta Sequeira Baris de. *O sagrado na cultura das parteiras do Timor-Leste*. 2013. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BORMANN, Aliete; SILVEIRA, Marília. Primeira missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste. In: SILVA, Kelly C.; SIMIÃO, Daniel S. *Timor-Leste por trás do Palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2007. p. 234-254,

BRASIL. 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 providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 nov. 2004.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional*: 2010. 2. ed. Brasília, DF: Ipea; Agência Brasileira de Cooperação, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_cooperacao_brasileira_ed02a.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste. *Editais de Seleção nº 22/2013*. Brasília, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/timor-leste>>. Acesso em: 1 maio 2013.

CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von. Formação inicial de professores de ciências: perspectiva discursiva na Educação CTS. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. 34, p. 127-147, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/08.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von; LUNARDI, Graziela. Enfocando a formação de professores de ciências no Timor-Leste. *Alexandria*, Florianópolis, SC, v. 5, n. 2, p. 189-208, set. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37719/28893>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CHOMSKY, Noam. O mundo precisa saber. In: SANT'ANNA, Silvio L. (Ed.). *Timor-Leste: este país quer ser livre*. São Paulo: Martin Claret, 2007. p. 22-36.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

FORGANES, Rosely. *Queimado, queimado, mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade*. São Paulo: Labortexto, 2002.

GARCIA, Jerúsia Guílen. *Timor-Leste: vaca de soberbas tetas*. São Paulo: Allprint, 2006.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HULL, Geoffrey. *Timor-Leste: identidade, língua e política educacional*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros; Instituto Camões, 2001.

LINSINGEN, Irlan von; CASSIANI, Suzani. Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da ciência e da tecnologia. *Redes*, Buenos Aires, v. 16, n. 31, p. 163-182, dez. 2010. Disponível em: <http://www.academia.edu/1032219/Educacao_CTS_em_perspectiva_discursiva_contribuicoes_dos_estudos_sociais_da_ciencia_e_da_tecnologia>. Acesso em: 2 maio 2013.

LUNARDI, Graziela. Uma experiência na formação de professores em Timor-Leste: das condições de produção aos sentidos construídos no enfoque CTS. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENESES, Maria Paula. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 27, n. 91, p. 90-110, jan./jun. 2014.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEPE, Leandro Leone. O envolvimento do Brasil na questão timorense. *Lusotopie*, Paris, v. 13, n. 2, p. 47-58, 2006.

PEREIRA, Patrícia Barbosa. *O Programa Qualificação Docente e ensino Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): um olhar para o Ensino de Ciências Naturais*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von. 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. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 12, n. 27, 2015. DOI: <<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2015.499>>.

SILVA, Diego B. As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste. *Carta Internacional*, v. 7, n. 2, p. 127-148, jul./dez. 2012.

SILVA, Kelly C.; SIMIÃO, Daniel S. (Org.). *Timor-Leste, por trás do palco*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Maria Inez Salgado; ALVES, Rita de Cássia. Transnacionalização da educação? A ajuda externa à Educação em Timor-Leste e o papel da CAPES. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, MG: UFU, 2008.

SPAGNOLO, Fernando. Cooperação Educacional Brasil/Timor-Leste: O Programa da Capes/MEC: Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa. A fase pioneira. In: SANTOS, M. A. *Experiências de Professores Brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense*. Florianópolis, SC: Ed. UDESC, 2011. p. 11-82.

ULLRICH, Danielle Regina; CARRION, Rosinha M. A Cooperação Brasileira na área da Educação nos PALOPS no período 2000-2012: principais atores e projetos. *Revista Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 146-160. jan./abr. 2014.

WENGER, Etienne. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós, 2001. (Cognición e Desarrollo Humano).

(Pre)texts for thinking educational cooperation in East Timor: some references to International Solidarity**Abstract**

This article presents the profile of the Brazilian cooperators in the formation 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 the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and coordinated by the Federal University of Santa Catarina (UFSC) since 2009. In order to better understand such international cooperation we began with understandings of the production conditions of some intricacies of historic-political and socio-cultural context in which it occurs. The research involves the study of documents and discourse analysis of Brazilians who worked in East Timor. In addition, we propose to explain some limits, possibilities and progresses in our trajectory as active, including the challenges in drawing some more appropriate referrals. In these analyses, the problematizations involving the coloniality of knowledge/power, the assistentialist performances, peace-building, among others, encourage reflections that can be welcome in future cooperation.

Keywords: International Cooperation. Teacher Education. East Timor.

Suzani Cassiani

E-mail: suzanicassiani@gmail.com

Irlan von Linsingen

E-mail: irlan.von@gmail.com

Patrícia Barbosa Pereira

E-mail: patricia2708@gmail.com

(Pre)textos para pensar la cooperación educativa en Timor-Leste: algunas referencias al internacionalismo solidario**Resumen**

En este artículo se presenta el perfil de la participación brasileira en la formación de los maestros de Timor-Leste. Partimos de un proyecto más amplio en el marco del Programa de Formación de Profesorado y la Enseñanza de la Lengua portuguesa en Timor-Leste (PQLP), gestionado por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/BRASIL) y coordinado por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC/BRASIL) desde el año 2009. Con el fin de comprender mejor esa cooperación internacional, el presente texto trata de la comprensión de las condiciones de producción de algunas complejidades del contexto histórico y socio-político-cultural en el que se produce. La investigación incluye el estudio de los documentos y el análisis del discurso de brasileiros que trabajaban en Timor-Leste. Además, se propone explicar algunos límites, posibilidades y el progreso en nuestra trayectoria como investigadores activos, incluyendo los desafíos para diseñar algunas referencias más apropiadas. En estos análisis, las problematizaciones que implican la colonialidad del saber / poder, las actuaciones de asistencia social, el fomento de la paz, entre otros, animan a las reflexiones que pueden ser bienvenidos en la cooperación futura.

Palabras claves: Cooperación Internacional. Formación de Maestros. Timor-Leste.

Enviado em: 30/7/2015

Aprovado em: 11/3/2016