

Interculturalidade crítica na formação de professoras(es) de ciências da natureza: um legado da cooperação brasileira em Timor-Leste

Patrícia Barbosa Pereira

Resumo

O presente artigo tem como objetivo trazer à reflexão algumas questões e possibilidades de formação de professoras(es) na área de Ciências da Natureza, emergentes dos processos de implementação do Projeto de Acompanhamento do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tais questões apontam para a importância de reconhecer a diversidade cultural em sala de aula, além de propor uma compreensão de cultura, para, então, pautar a importância da interculturalidade crítica e das práticas formativas decoloniais. Metodologicamente, trata-se de um texto de cunho teórico-empírico, alicerçado na análise de uma experiência no âmbito da cooperação educacional brasileira em Timor-Leste, em que se articula a problematização das formações de cunho assistencialista, pouco dialógica e sem foco nas intersubjetividades das(os) participantes. Como principais considerações, ascenderam a necessidade/oportunidade de entendimento das questões ligadas à compreensão da interculturalidade crítica como conceito associado às práticas pedagógicas em variados contextos, para além dos proporcionados pelas cooperações Sul-Sul. Nesse sentido, aponta-se para a superação de uma noção ingênua e aparentemente transparente de que as relações entre culturas se isolam das relações pedagógicas. Assim, os contextos formativos de professoras(es) como o PQLP põem em pauta o reconhecimento de que os processos de globalização exigem uma transcendência do alcance nacional ou étnico, a fim de contemplar as relações interculturais em todas as esferas de produção de conhecimento, dentre as quais a escola como instituição.

Palavras-chave: Interculturalidade Crítica. Formação de Professores. Cooperação Internacional.

Patrícia Barbosa Pereira

Universidade Federal do Paraná,
UFPR

E-mail: patriciapereira@ufpr.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2984-2872>

Recebido em: 16/07/2019

Aprovado em: 08/04/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66307>

Abstract

Critical interculturality in the formation of science teachers: a legacy of brazilian cooperation in East Timor

The purpose of this article is to bring to the reflection some questions and possibilities for the formation of science teachers, which emerged from the processes of implementation of the Follow-up Project of the Teacher Education Program and Portuguese Language Teaching in East Timor (PQLP), carried out by the Federal University of Santa Catarina (UFSC). These questions point to the importance of recognizing cultural diversity in the classroom, as well as proposing an understanding of culture to guide the importance of critical interculturality and decolonial formative practices. Methodologically, it is a text of a theoretical-empirical nature, based on the analysis of an experience in the scope of Brazilian educational cooperation in East Timor, which are articulated the problematization of educational assistencialism in the teacher education, based on little dialogical and without focus on the intersubjectivities of the participants. The main considerations were the need/opportunity to understand the issues related to the understanding of critical interculturality as a concept associated with pedagogical practices in various contexts, beyond those provided by south-south cooperation. In this sense, the aim is to overcome a naive, and apparently transparent, notion that relationships between cultures isolate themselves from pedagogical relationships. Thus, the contexts of teacher formation such as the PQLP, point to the recognition that the processes of globalization require a transcendence of national or ethnic scope, in order to contemplate intercultural relations in all spheres of knowledge production, among them the school, as an institution..

Keywords:

Critical
Interculturality;
Teacher
Education;
International
Cooperation

Resumen

Interculturalidade crítica na formação de professoras(es) de ciências da natureza: um legado da cooperação brasileira em Timor-Leste

O presente artigo tem como objetivo trazer à reflexão algumas questões e possibilidades de formação de professoras(es) na área de Ciências da Natureza, emergentes dos processos de implementação do Projeto de Acompanhamento do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tais questões apontam para a importância de reconhecer a diversidade cultural em sala de aula, além de propor uma compreensão de cultura, para, então, pautar a importância da interculturalidade crítica e das práticas formativas decoloniais. Metodologicamente, trata-se de um texto de cunho teórico-empírico, alicerçado na análise de uma experiência no âmbito da cooperação educacional brasileira em Timor-Leste, em que se articula a problematização das formações de cunho assistencialista, pouco dialógica e sem foco nas intersubjetividades das(os) participantes. Como principais considerações, ascenderam a necessidade/oportunidade de entendimento das questões ligadas à compreensão da interculturalidade crítica como conceito associado às práticas pedagógicas em variados contextos, para além dos proporcionados pelas cooperações Sul-Sul. Nesse sentido, aponta-se para a superação de uma noção ingênua e aparentemente transparente de que as relações entre culturas se isolam das relações pedagógicas. Assim, os contextos formativos de professoras(es) como o PQLP põem em pauta o reconhecimento de que os processos de globalização exigem uma transcendência do alcance nacional ou étnico, a fim de contemplar as relações interculturais em todas as esferas de produção de conhecimento, dentre as quais a escola como instituição.

Palabras clave:

Interculturalidad
Crítica; Formación
de Maestros;
Cooperación
Internacional.

As condições de produção de um novo olhar

Neste artigo, pretendo trazer à reflexão algumas questões e possibilidades de formação de professoras(es), emergentes dos processos de implementação do Projeto de Acompanhamento do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no momento em que a essa instituição foi designada a coordenação acadêmica¹ do referido Programa, em 2009, quatro anos após a cooperação brasileira em educação ter sido oficializada em contexto timorense.

Nos cinco anos em que esteve vigente (2009-2014), essa assessoria pedagógica permitiu que algumas práticas fossem repensadas e outras propostas. Em algumas pesquisas anteriores (PEREIRA, 2014; PEREIRA; CASSIANI; LINSINGEN, 2015; PEREIRA; SOARES NETO; CASSIANI, 2015; CASSIANI; LINSINGEN; PEREIRA, 2016), discuti, entre os anos de 2010 e 2014, em parceria com as(os) colegas cooperantes e coordenadoras(es), questões de escopo pedagógico, especialmente da área de Ciências da Natureza,² que passaram a ser problematizadas e mapeadas a partir de nossas vivências em diferentes fases da implementação do Projeto de Acompanhamento pela UFSC.

Embora mudanças e adaptações nas formações propostas tenham sido constantes ao longo dos cinco anos de coordenação da UFSC, com relação à cooperação brasileira em educação e suas práticas em Timor-Leste, o eixo norteador durante toda essa fase do PQLP foi (re)pensar a formação de professoras(es) de Ciências da Natureza – em uma língua não materna e a partir de concepções de ciência e tecnologia menos estáticas e que fossem de potencial abertura para diálogos com as realidades locais. Ademais, reconhecer nos processos de globalização, tais como os inerentes à cooperação educacional Brasil/Timor-Leste, efeitos que apontam para uma educação assistencialista, com a manifestação de uma espécie de neocolonialismo, através da colonialidade do poder, do saber e do ser (WALSH, 2005), foi base para desenhos de práticas pedagógicas mais dialógicas e decoloniais, tendo o viés problematizador como uma referência constante.

Nesse novo contexto, até então, as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da implementação do Projeto de Acompanhamento do PQLP tiveram como eixo norteador algumas problematizações de fundo, tais como:

- Que ciência e tecnologia podemos/devemos/necessitamos ensinar em uma sociedade que possui um capitalismo de país periférico, assim como a nossa?
- Como as relações de poder, intrínsecas às diferenças e a toda e qualquer ação das(os) cooperantes, podem influenciar as práticas pedagógicas que envolvem a problematização da ciência? Podemos fugir do papel de (neo)colonizadores?

- Até que ponto a escolha de uma nova língua e os programas de formação relacionados à nova adoção levam em conta a cultura, os saberes, os espaços e tempos de formação das(os) professoras(es) timorenses?
- De qual formação necessitam as(os) professoras(es) para consolidarem a educação em um país com tantas demandas?

Orientado por alguns referenciais teóricos-metodológicos, o principal fio condutor dessas questões foi a formação docente na perspectiva discursiva e dialógica. Nesse sentido, o ponto de partida se deu pela consideração das relações intersubjetivas, com base na Análise de Discurso francesa (AD), em especial os trabalhos de Pêcheux (2006), Orlandi (2003) Orlandi e Massmann (2016), e nos Estudos de Ciência-Tecnologia-Sociedade (ECTS), a partir do Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS), com fundamentos, especialmente, nas proposições de Kreimer e Thomas (2004) e Linsingen (2007).

Com o reconhecimento dessas relações, foi pensada também a dialogicidade, a partir das leituras freirianas e seus desdobramentos no Ensino de Ciências, com subsídios em Freire (2005) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007).

Ainda na composição desse arcabouço, os processos de formação docente, especialmente em contextos transnacionais, como no caso da cooperação educacional Brasil/Timor-Leste, condicionam-se por efeitos da diversidade cultural em práticas de formação de professoras(es). Dessa forma, ao trazer para a pauta as relações entre as várias culturas, as proposições de Candau e colaboradores (2013), Candau e Leite (2007), bem como as de Fleuri (2003), foram substanciais, reconhecendo que os processos de globalização requerem a superação das relações meramente multiculturais, nas quais há apenas a consideração da existência de várias culturas. Nessa esteira de discussão e emergência de questionamentos, coube o pensamento contemporâneo em interculturalidade e globalização, pelas contribuições de Canclini (2009), Walsh (2005), Santos (2004) e Dale (2004).

Nesse desenho teórico-metodológico adotado nas práticas e reflexões, incluem-se a consideração da globalização e alguns de seus efeitos: como o neocolonialismo ou colonialidade do poder (MIGNOLO, 2003; CASTRO-GÓMEZ, 2005; QUIJANO, 2007, 2010; ORLANDI, 2009), que culminam nas discussões que emergiram das demandas de formação docente vivenciadas em Timor-Leste e repensadas em contexto nacional, apontando para a necessidade de uma educação intercultural crítica, a ser pensada já na formação de professoras(es) de Ciências da Natureza, independentemente do contexto analisado.

Para este artigo, o foco será a interculturalidade, não como um fim para as formações de professoras(es) realizadas a partir do período referido anteriormente, mas como um meio, ao fomentar

ações e relações intersubjetivas, além de levar em conta a cultura, os saberes, os espaços e tempos de formação de professoras(es) de Ciências da Natureza em tal país.

No entanto, antes de analisar algumas nuances da interculturalidade presentes em uma das propostas de formação de professoras(es), considero como ação primordial limitar conceitualmente (e epistemologicamente) alguns dos aspectos constituintes dessa formação, embora esteja ciente da complexidade de tal tentativa, de modo que a mesma não se torne superficialmente parafrástica. Partirei, assim, de uma noção de cultura como base para leitura de uma proposta de formação intercultural e, de fato, crítica.

A compreensão da cultura como alicerce das práticas interculturais

São muitos os sentidos constituintes dos discursos sobre cultura que influenciam nas noções de interculturalidade possíveis em práticas pedagógicas. Na tentativa de me situar na polissemia inerente à palavra cultura, sabendo da condição discursiva de que a linguagem não é transparente, de que a cultura pode ser considerada por diferentes enfoques e áreas do conhecimento, além de que a própria etimologia da palavra cultura, desde o século XVI, insere-se em um processo de construção que agrega variados sentidos, faz-se fundamental e, de certo modo, norteador demarcar o que entendo por cultura e de onde pretendo discuti-la.

Um dos aspectos, e talvez o mais difícil, é a questão cultural, que será atrelada, ao longo das discussões propostas, ao conceito de interculturalidade. Definir cultura, aqui, torna-se algo primordial, haja vista a discussão em tela, que envolve uma aproximação entre dois países, ambos colonizados por Portugal, porém com tempos e traços culturais tão peculiares.

No entanto, antes mesmo de definir um possível conceito de cultura, é importante pensar no que tem sido viver na contemporaneidade e no que são as manifestações relacionadas à cultura nessa limitação espaço-temporal. Ciente da dificuldade de delimitar padrões em uma sociedade que cria suas regras estruturantes como se fossem fios em uma teia de sentidos, bem como de que, para além disso, na sociedade globalizada em que vivemos, rapidamente os mais diversos cantos do planeta têm acesso a práticas que, muitas vezes, são fundamentadas na reprodução dessas regras, escolhi partir de uma possibilidade conceitual para o que trato por cultura.

Assim, inspirada em Canclini (2009), apresento a cultura em uma noção de transformação, de movimento. Mesmo nessa perspectiva, esse autor também lê a cultura de uma maneira mais concreta, por meio da qual a caracteriza pelo conjunto de processos de produção, circulação e consumo de significados da vida social. Diante disso, define o aspecto cultural a partir dos processos nos quais os seres humanos, em grupos, expressam-se de maneira social e imaginária, e se relacionam com outros grupos, delimitando as diferenças existentes.

Pela amplitude de significados, ressaltada pelo próprio Canclini (2009, p. 36), “[...] até há poucas décadas, pretendia-se encontrar um paradigma científico que organizasse o saber sobre a cultura, e mesmo quem reconhecia a coexistência de múltiplos paradigmas aspirava a estabelecer algum que fosse o mais satisfatório ou de maior capacidade explicativa”. Porém, a própria pluralidade de culturas impedia, no ponto de vista do autor, a definição desse paradigma científico, “[...] ao condicionar a produção do saber e apresentar objetos de conhecimento com configurações muito variadas” (CANCLINI, 2009, p. 36).

Nesse sentido, Geertz (1989, 2002) parece nos possibilitar uma visão complementar a essa questão, ao partir da abordagem de que, ao contrário de uma ciência experimental em busca de leis, a cultura se configura como um conjunto de teias de significados tecidas pelos grupos de seres humanos, bem como a análise dessa tessitura, a partir de um viés muito mais de ciência interpretativa, voltada para a análise dos significados.

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

Nessa tentativa de delimitação, acredito que a perspectiva freiriana, evidenciada principalmente nas obras em que o autor enfatizou a alfabetização de adultos, também contribui bastante para o conceito de cultura aqui pretendido. Assim, Freire (1980, p. 109) considerava cultura:

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

Nessa esteira de ideias sobre as possíveis noções de cultura, Canclini (2009) ainda nos auxilia na maneira de pensar a cultura a partir das principais narrativas que delimitam esse termo tão polissêmico. Dessa forma, aponta para uma noção de cultura mais coloquial, que tem suas bases na filosofia idealista alemã da virada do século XIX ao XX, que a associa ao acúmulo de conhecimentos e aptidões intelectuais e estéticas. Mas coloca ainda que, em contrapartida a essa maneira cotidiana de pensar, surgiram um conjunto de usos científicos da cultura que tentam separá-la de outros referentes, tais como a natureza e a sociedade. Segundo o autor, a divisão nessas vertentes requer, principalmente, a construção de uma noção cientificamente aceitável, o que passa por: 1) definir de maneira unívoca o termo cultura, longe das

conotações anteriores, comuns; 2) reconhecer um protocolo de observação rigoroso, no qual o cultural possa ser registrado de maneira sistemática.

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

Por mais que esses modos de considerar a cultura tenham se alargado e, ao mesmo tempo, delimitado o conceito de um ponto de vista antropológico, o próprio Canclini reconhece que não basta uma análise das estruturas e das práticas sociais, pois uma série de atos não se permitem ser analisados por um viés meramente pragmático, já que o autor acredita que “[...] todas as práticas sociais têm uma dimensão cultural, mas nestas práticas sociais nem tudo é cultura” (CANCLINI, 2009, p. 45). Dessa maneira, chega-se a uma definição mais operacional, compartilhada por autores de várias disciplinas: pode-se afirmar que a cultura concentra o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social (CANCLINI, 2009, p. 41).

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

Nesse sentido, minha discussão parte da concepção da coexistência de uma gama de culturas, mesmo que sob a égide de um espaço globalizado e de alcance facilitado das informações das reproduções de práticas.

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

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

Orlandi e Massmann (2016), ao discutir cultura e diversidade, também ressaltam a importância de manter o afastamento de uma noção de cultura generalizada, que perpassa apenas a ideia de hábito, suplementar à noção de minorias e outras assemelhadas – remetendo ao que se faz como visível, explicável ou não, tão comum às reflexões contemporâneas. Nesse sentido, de fuga de uma noção ingênua, pautada na compreensão do diferente na diversidade e da reflexão do viés político da cultura, tais autoras apontam para o fato de que minoria e inclusão trabalham juntas, no sentido de democracia no capitalismo (que divide e se estrutura pela diferença). Assim, defendem que a cultura, vista dessa forma, permite-nos pensar no outro (com foco na sociedade) e no Outro (com foco na historicidade, ideologia) como lugar coexistente de divisão dos sujeitos e do sujeito. Talvez seja essa tensão potencial para a interculturalidade crítica, nos modos pela qual a intento analisar aqui.

Interculturalidade e decolonialidade: um olhar para o outro

Para Certeau (1995), a existência da cultura não se assume somente a partir da autoria de práticas sociais mas também na significação de tais práticas para quem as efetua. Instaure-se nesse limiar a noção de cultura, que aponta a emergência da interculturalidade aqui tratada, analisada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela cooperação brasileira em Timor-Leste.

Nessa abordagem mais ampla da temática intercultural, alguns aportes teóricos sinalizam para além da consideração da existência de várias culturas, pois põem em pauta as relações que estabelecem entre si, a fim de contemplarem as relações interculturais.

Portanto, já faz algum tempo que a diversidade cultural não é um conceito que se isola em si quando abordado no âmbito da formação de professoras(es), pois algumas pesquisas já têm trazido a questão da interculturalidade nos contextos multiculturais, como a escola, por exemplo. Trabalhos como os de Candau (2002, 2012), Canen (2000, 2001), Fleuri (2003, 2012) e do próprio Canclini (2009) contribuem de maneira propositiva para a delimitação de um campo de estudos, na área da pedagogia, com enfoque nas relações presentes em contextos educacionais multiculturais, com o intuito de que haja, para além de interação cultural, o reconhecimento das variadas identidades e conhecimentos/saberes³ negados por um modelo de escola que tem como base currículos monoculturais. A essa maneira de pensar as relações culturais, esses autores resolveram denominar de interculturalidade.

Na delimitação dessa interculturalidade, a conceituação de Canclini (2009), um dos autores que me ajudaram a definir a noção cultural anteriormente apresentada, destaca-se pelo teor didático que oferece. Para esse autor:

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

Antecedem qualquer iniciativa brasileira de discussão de interculturalidade algumas ideias de Paulo Freire, que, na década de 1950, já apontava para uma preocupação em considerar os universos culturais dos adultos que serviram como sujeitos para as práticas pedagógicas por ele desenvolvidas, inicialmente no nordeste do Brasil, a partir da perspectiva dialógica da alfabetização. Dessa forma, tocava na cultura ao considerar, em suas práticas, as palavras geradoras, que eram referentes aos contextos das(os) próprias(os) educandas(os), e ao levar em conta o processo de significância dessas palavras a partir do diálogo com a cultura das(os) alfabetizandas(os).

Para além disso, o viés cultural também poderia ser percebido na metodologia (FREIRE, 1980), na maneira com que essa alfabetização se dava, quando, por exemplo, os espaços privilegiados para a sua prática propiciavam uma planificação das culturas que ali se encontravam, não as hierarquizando. Isso era proposto por Freire a partir da adoção dos “círculos de cultura”, em vez das tradicionais salas de aula. Mesmo em uma análise rápida de todo esse processo, são perceptíveis conexões com o pensamento contemporâneo da interculturalidade, em que, bem mais que uma abordagem rasa do que se considera como multiculturalidade, focada apenas na tolerância da diferença, as trocas entre os sujeitos, nas ações pedagógicas dos processos freirianos, eram constantemente estimuladas.

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

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

Diante do reconhecimento dos efeitos emergentes dos processos de globalização contemporâneos, imbricados em todas as práticas formativas, em especial nas desenvolvidas pela cooperação educacional brasileira em Timor-Leste, destaco, neste artigo, a relação entre a colonialidade do poder e a emergência da interculturalidade crítica com relação à necessidade de uma vigilância epistemológica das práticas pedagógicas realizadas.

Catherine Walsh (2005) adota essa noção, que adjetiva a interculturalidade como crítica, porque defende que esta somente terá impacto, valor e significação quando assumida como projeto e processo que reestrutura e reordena os fundamentos que racializam, inferiorizam e desumanizam, a partir de uma intervenção na própria matriz da colonialidade, presente no mundo capitalista.

Antes mesmo de discutir alguns dos caminhos intrínsecos à necessária reflexão sobre as práticas formativas em Timor-Leste, intenciono frisar que, como meio e possibilidade formativa, a interculturalidade crítica não se reduz ao simples fato de ser produzida em programas transnacionais, tal qual o PQLP, mas está atrelada à desconstrução de uma perspectiva de ‘reprodução’ dos conhecimentos, muitas vezes descontextualizada e descolada das realidades em que a educação é trabalhada ou desenvolvida, em variados contextos sócio-histórico-culturais. Em complementariedade, situa-se na desnaturalização do que Freire (1985) designa como assistencialismo educativo, sobre o qual, no contexto emergencial da educação timorense da primeira década dos anos 2000, Souza e Alves (2008) discutem do ponto de vista da verticalidade e unilateralidade das ações entre Brasil e Timor-Leste, resultantes de um padrão de relações entre centro e periferia, até então muito presentes em cooperações Sul-Sul.

Em consonância com tais condições, algumas pesquisas sobre a cooperação internacional em educação aqui discutidas (SOUZA; ALVES, 2008; PEREIRA, 2014) fundamentam a recorrência das práticas de transmissão de conteúdos eurocentricamente legitimados e, portanto, dominantes, sem levar em conta as realidades locais de Timor-Leste. Esse *modus operandi* dos processos de formação de professoras(es) timorenses, mantenedor de relações desiguais de domínio entre países, em uma perspectiva cognitiva eurocêntrica, focada na geopolítica do conhecimento (ou dos países dominantes do capitalismo mundial), é caracterizado, por alguns autores, como colonialidade do poder (do saber e do ser).

Para descrever essa colonialidade do poder, tais autores, do grupo Modernidade/Colonialidade,⁴ como Quijano (2010) e Castro-Gómez (2005), denominam-na a partir de três características principais. A primeira e mais geral de todas é a dominação por meios não exclusivamente coercitivos, em que a repressão não é apenas física, pois inclui a naturalização do imaginário cultural europeu como forma única de relacionamento com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade. A segunda característica se assenta na eliminação das muitas formas de conhecer próprias dos povos ‘conquistados’ e em sua substituição por outras novas formas, que serviram aos propósitos ‘civilizatórios’. Dessa maneira, surge, na percepção desses autores, uma violência epistêmica com relação às outras formas de produção de

conhecimentos, símbolos e modos de significação, a partir de uma europeização cultural, que se tornou aspiração, sedução e suposto caminho de acesso ao poder. Já a terceira característica se associa, de maneira geral, e errônea, com a segunda: a suposta geração de conhecimentos que carregam em si uma pretensão de objetividade, cientificidade e universalidade.

De acordo com Quijano (2007), o conceito de colonialidade do saber vem atrelado ao de colonialidade do poder, que é marcado pela inferiorização de grupos humanos não europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Assim, a colonialidade do saber se manifesta como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, negando o legado intelectual e histórico de outros povos subalternizados e reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’. Em complemento, Walsh (2005) e Maldonado-Torres (2019) têm pensado na colonialidade do ser como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Tal negação introduz a lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade, e, dessa forma, gera problemas em torno da liberdade, do ser e da história dos subalternizados por uma violência epistêmica.

As práticas de formação docente em Timor-Leste nos possibilitaram um cenário de muitos desafios, com a emergência dessas questões inerentes à diversidade cultural. Nesse contexto, as análises decoloniais assumem extrema importância, pois impulsionam a reflexão sobre as condições culturais, materiais e sociais em que a Educação em Ciências da Natureza pode ser desenvolvida, compreendida, (re)significada e circulada, além de assumirem um papel de ‘guia’ na proposição de formas outras de pensar (e produzir) conhecimentos.

Nesse sentido, de grande valia é a proposição, formulada por Walsh (2005), de uma pedagogia decolonial, marcada de maneira política desde a terminologia utilizada, em que decolonizar se diferencia de descolonizar por incitar a construção de outras pedagogias e a constituição de outras formas de pensar e produzir conhecimento que não sejam as hegemônicas, para além de denunciar as amarras coloniais (o que já vinha sendo proposto sob a ótica da descolonização). De forma incisiva, a adoção de uma perspectiva decolonial para a pedagogia envolve muito mais que a transição de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. Assim, essa marca na terminologia denota uma posição e uma atitude de lutas contínuas contra a lógica da colonialidade – de transgressão de seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos (MALDONADO-TORRES, 2019).

Para Walsh (2013), um dos vieses da pedagogia decolonial se pauta na consideração da já comentada interculturalidade crítica, representada em uma estrutura que não se fecha em si mesma, em que estão em destaque a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, com a consciência de que essas relações de poder não desaparecem, mas são transformadas e (re)construídas de outros modos, em um

pensamento Outro. Isso nos faz levar em conta o reconhecimento e o fortalecimento dessas relações de poder por parte dos grupos historicamente subalternizados, um passo essencial nos processos de questionamento, transformação e construção do conhecimento e do pensamento, sobretudo dos próprios.

Pedagogias decoloniais: possibilidades de construção de um pensamento Outro

Com base nas reflexões proporcionadas pelo pensamento intercultural crítico na educação, bem como nos pressupostos da problematização das formações de cunho assistencialista, pouco dialógicas e sem foco nas intersubjetividades das(os) participantes, características essas recorrentes nos anos anteriores à implementação do Projeto de Acompanhamento do PQLP, a primeira modificação estrutural nas formações de professoras(es) incidiu na sua ocorrência em outros espaços sociais,⁵ talvez os principais para a significância do PQLP na vida dessas(es) professoras(es): as escolas.

Essa modificação foi ponto fulcral para repensarmos, enquanto cooperação, no enfoque dos conteúdos a serem trabalhados, tendo em vista a aproximação com o contexto social imediato, ou seja, com as realidades locais. Outra necessidade preeminente, levantada tanto por timorenses quanto por cooperantes brasileiras(os) participantes de formações em anos anteriores, era a de aperfeiçoar conteúdos específicos e metodologias de maneira conjunta, em que o ponto de vista discursivo da não separação entre forma e conteúdo foi fundamental nessas novas abordagens formativas.

Nesse sentido, além do aporte freiriano, a pedagogia decolonial e a educação intercultural crítica nos ajudaram a analisar e ressignificar a relação produtora da desumanização dos subalternizados pela modernidade europeia, promovendo uma reflexão acerca da possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento hegemônica, eurocentrada (ou com base nos países capitalistas do Norte), monorracial e monocultural.

Nessa experiência-piloto de implementação dos pressupostos do Projeto de Acompanhamento do PQLP, os encontros de formação ocorreram em uma escola de Ensino Secundário (Nível Médio) da rede pública de Timor-Leste, situada na capital, Díli. Esses encontros foram divididos em ‘momentos’, que convencionamos chamar de ‘Momentos Específicos’ (ME), direcionados aos aprofundamentos particulares de cada área do conhecimento, nos quais a equipe de cooperantes brasileiras(os) da área de Biologia se reunia com professoras(es) de Biologia, a equipe da área de Física com as(os) professoras(es) de Física etc., além dos ‘Momentos Integrados’ (MI), em que todas(os) professoras(es) da área de Ciências da Natureza e Matemática participavam juntas(os). Cabe lembrar que, nessa experiência, a Cooperação Brasileira em Educação selecionou e enviou apenas 12 professoras(es) cooperantes para atuarem nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). Já nas seleções subsequentes, inclusive no segundo semestre de 2012, outras áreas do conhecimento foram incluídas, ampliando-se o escopo de formação.

Ao longo do primeiro semestre de 2012, ocorreram um total de dez momentos de formação (ME e MI), no entanto, discutirei brevemente um recorte desses momentos, com foco naqueles em que houve a integração entre as áreas do conhecimento, conforme a representação do Quadro 1, a seguir. Destaco ainda que tal escolha para esta discussão não foi aleatória, mas pautada naqueles MIs que se fizeram potencializadores de uma crítica aos padrões de formação pedagógica anteriormente desenvolvidos, com a possibilidade de abertura para uma perspectiva menos assistencialista, mais dialógica, bem como intercultural e decolonial.

Quadro 1 – Síntese dos Momentos Integrados (MI) analisados

Moment o	Ações	Objetivos	Resultados
MI-1	Apresentação de exemplos de projetos temáticos desenvolvidos em contextos diversos (brasileiros).	Exemplificar o trabalho a partir da perspectiva de projetos temáticos, no intuito de fazer com que as(os) professoras(es) começassem a pensar no que é um problema a ser investigado no contexto em que estão inseridos.	Indicação de atividade a ser realizada nos diários a partir do surgimento da dúvida pelas(os) professoras(es) timorenses: “É possível trabalhar com projetos temáticos em minha escola?”.
MI-2	Entrevistas com professoras(es) participantes da formação.	Investigar, de modo mais profundo, questões políticas e pedagógicas da escola.	Levantamento dos primeiros indicativos de dificuldades de trabalho com alguns conceitos, como o de energia, por exemplo.
MI-3	I Seminário da ‘Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro’.	Realizar um processo de codificação-descodificação da(s) situação(ões)-problema(s) presente(s) na escola e na prática daquelas(es) professoras(es), a partir do diagnóstico inicial e das entrevistas, com incentivo à participação ativa de todas(os) envolvidas(os) na formação.	Retorno ao grupo de docentes timorenses com relação às entrevistas (aspectos pedagógicos, estruturais, políticos, relacionais) realizadas no início da atuação da cooperação brasileira naquele espaço escolar; Envolvimento e participação ativa dos grupos docentes brasileiro e timorense.
MI-4	Criação coletiva, pelas(os) professoras(es) brasileiras(os), de uma proposta de ensino	Propor uma sequência de aulas que leve em conta um assunto (conceito) levantado a partir do contato com	Engajamento de todo o grupo docente brasileiro de Ciências da Natureza e Matemática em todas as etapas de criação e

sobre 'energia' e execução da mesma junto às(aos) professoras(es) timorenses.	as(os) professoras(es) timorenses;	desenvolvimento da proposta de ensino;
	Associar o assunto levantado aos materiais didáticos de Ciências Naturais e Matemática do 10º ano do Ensino Secundário, em implementação pelo novo currículo para esse nível de ensino.	Espaço de discussão de metodologias mais participativas, menos fragmentadas (em relação aos conhecimentos das áreas específicas) e com possibilidade para discussão de questões sociais.

Legenda: Momento Integrado – MI

Fonte: elaborado pela autora a partir de Pereira (2014).

A perspectiva de investigação temática (FREIRE, 2005) perpassou toda a organização da formação de professoras(es) nesses novos moldes. Assim, a primeira etapa (representada no Quadro 1) incluiu a discussão de projetos temáticos desenvolvidos em outros contextos, como o brasileiro, o que ampliou também as possibilidades de compreensão, com base no Placts, do que poderia ser um problema ou um não problema no contexto de Timor-Leste.

Ainda nessa etapa, e com base na dialogicidade freiriana, a cooperação brasileira conduziu um levantamento da realidade local, a partir de dois instrumentos de coleta de dados, pensados coletivamente: 1) um roteiro de exploração inicial do espaço escolar, por nós denominado de 'diagnóstico inicial da escola' – referente aos pontos a serem observados com relação ao aspecto físico e ao funcionamento da escola, bem como aos seus aspectos pedagógicos e contextuais; e 2) um roteiro de entrevista semiestruturada, realizada com professoras(es) e equipe de gestores da escola.

Os dados levantados e discutidos culminaram em uma importante fase do processo de redução temática, um momento em que a todo o grupo de professoras(es) envolvidas(os) se fez possível re-admirar sua 'ad-miração' anterior no relato da 'ad-miração' das(os) demais (FREIRE, 2005). Tal momento foi concretizado na forma do I Seminário da 'Escola de Ensino Secundário Geral 12 de Novembro', representado no Quadro 1 como MI-3, e teve como principais objetivos: possibilitar um retorno com relação às entrevistas realizadas no início de nossa atuação naquele espaço escolar, além da possibilidade de um espaço de discussão das questões pedagógicas e do cotidiano escolar em língua portuguesa, voltado para toda a escola, e não somente para o grupo participante da formação em exercício.

Foi vislumbrada, nesse MI de socialização e discussão, uma abordagem próxima ao que Freire (2005) trata no terceiro capítulo do seu livro *Pedagogia do Oprimido* como processo de codificação-descodificação. Assim, visualizando a comunidade escolar como totalidade, tentamos realizar a sua cisão para encetar a análise de dimensões parciais, que incluíam interações, relações, processos, vivências, etc.,

observados, organizados e discutidos entre o grupo de professoras(es) brasileiras(os) e, posteriormente, apresentados a toda comunidade escolar, no momento do seminário. Mas não parou por aí, pois, ainda de acordo com a abordagem freiriana, esse momento incluiu também o processo complementar,

[...] na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou, no ensaio ‘descodificador’, cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. (FREIRE, 2005, p. 123).

Tanto o Seminário quanto as observações e vivências de professoras(es) da cooperação brasileira e timorenses culminaram no desenvolvimento coletivo de uma proposta de ensino, em uma necessidade veemente de suprir a lacuna entre conteúdos conceituais, metodologias e o trabalho dialógico nas diversas áreas do conhecimento, tão frequente nos contextos de formação docente.

Por ser foco de análise e discussão de outros trabalhos produzidos pelo grupo vinculado à cooperação entre Brasil e Timor-Leste (PEREIRA, 2014; PEREIRA; SOARES NETO; CASSIANI, 2015), essa proposta de ensino será descrita aqui sem pormenores. De modo geral, tal proposta teve como tema a ‘Energia para o uso social’ e foi organizada em três encontros de 4 horas, ao longo dos quais houve a integração dos conteúdos conceituais apresentados nos materiais didáticos das subáreas do ensino de Ciências da Natureza e Matemática, a partir dos discursos e dos novos materiais curriculares, produzidos em parceria com a cooperação portuguesa em educação, que já circulavam nas escolas no ano de 2012. Teve como pressuposto, para além de uma perspectiva freiriana, a pretensão de promover uma Educação em Ciências mais horizontal e problematizadora das realidades locais, com envolvimento das(os) professoras(es) timorenses e seu deslocamento do papel de expectadoras(es), refletindo na possibilidade de promoção de uma Educação Científica menos eurocentrada, dogmática e propedêutica.

Como principais contribuições dessa proposta de ensino, destaca-se a promoção da dialogicidade em vários âmbitos, tais como: entre professoras(es) brasileiras(os) e professoras(es) timorenses; entre professoras(es) brasileiras(os) e professoras(es) brasileiras(os); entre professoras(es) timorenses e professoras(es) timorenses. Para além disso, houve também contribuições para a construção de um aspecto problematizador de interesses, valores, poderes e forças de uma sociedade, suscitando a valorização de diferentes conhecimentos e culturas (a partir da interculturalidade).

Em consonância com as ideias de Walsh (2013), quando defende as pedagogias decoloniais, essa proposta, de forma coletiva e não individual, suscitou reflexões e ensinamentos sobre a situação colonial. Assim, essas pedagogias são práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam ente si e se constroem tanto na resistência e na oposição quanto na afirmação, na ‘re-existência’ e na ‘re-humanização’.

Nesse processo, também foi proposto um viés formativo interdisciplinar, como contraproposta às ações de cunho assistencialista, além do fortalecimento de contextos de formação de docentes como

ambientes coletivos de aprendizagens e novos modos de lidar com os conhecimentos científicos, em que a tensão (intercultural) foi propícia para a promoção de um engajamento recíproco. Talvez como principal colaboração desse tipo de proposta esteja a horizontalidade nas relações, pelo esforço coletivo em tentar integrar as subáreas do conhecimento em Ciências da Natureza, com o reconhecimento da importância das intersubjetividades nas relações formativas docentes.

A emergência da interculturalidade crítica como uma possibilidade: um legado

Pensar e problematizar a educação e a formação docente a partir de cooperações Sul-Sul, como a descrita aqui, tem um papel-chave na identificação de padrões de colonialidade também em contextos nacionais de formação inicial e continuada de professoras(es), pela recorrência de alguns sentidos dominantes de um interdiscurso que relaciona o currículo e a educação brasileiros às práticas percebidas em contextos mais amplos.

Talvez essa identificação se situe, principalmente, no reconhecimento da diversidade cultural no ambiente da sala de aula, e mais, na relação hegemônica que tem predominado na constituição das propostas curriculares e, conseqüentemente, nas práticas educacionais brasileiras.

Pensando no enfoque dado ao conhecimento científico escolar, vários fatores podem ser problematizados, mas um deles pode residir em uma formação aquém da necessidade exigida em cada situação local, já que, de forma geral, os sentidos relacionados a um bom professor se centram no domínio dos conteúdos conceituais de cada área das Ciências da Natureza.

Fortalece e até mesmo justifica essa ideia o fato de a formação inicial das(os) professoras(es) brasileiras(os), até a primeira década do século XXI, ter ocorrido, em parte dos cursos de licenciatura, nos moldes 3+1,⁶ de forma a privilegiar os conteúdos das áreas de conhecimento específico (no nosso caso, científico), e não o conhecimento pedagógico. Nesse sentido, os materiais e as práticas destinados a formar professoras(es) dessa área, muitas vezes, restringiram-se à apresentação e/ou reprodução de conteúdos estritamente conceituais das subáreas específicas, como Biologia, Física e Química. Observado sob o enfoque da colonialidade, esse tratamento dado aos conteúdos conceituais também é predominante nas práticas de formação de professoras(es) em Timor-Leste, muito influenciada por um silenciamento dos conhecimentos locais e dos sentidos existencial, cultural, social e político de toda e qualquer ação educacional.

Assim, considerar a interculturalidade crítica e a decolonialidade nas práticas pedagógicas, para além do papel central de uma perspectiva da dialogicidade e da problematização, inclui um repensar sobre essa formação de professoras(es), que tem historicamente fragmentado forma e conteúdo, destacando que um dos principais problemas presentes nos cursos de licenciatura são experiências na graduação pautadas na visão moderna do conhecimento e em disciplinas isoladas, que acabam sendo avaliadas por meio de um

estágio, geralmente ao final do curso. Ainda nesse modelo, sempre ficou reforçada a visão de que o senso comum era algo sem valor e que deveria ser combatido por um conhecimento científico neutro e verdadeiro, cabendo ao sujeito apreendê-lo com a maior objetividade possível.

Nesse sentido, a educação intercultural crítica e a pedagogia decolonial se situam em um espaço de enfrentamento, apontado por Candau e colaboradores (2013) na forma de desafios a serem superados para a promoção de uma educação que assuma como eixo estruturante a articulação de questões relativas à igualdade e à diferença, pautadas, principalmente: 1) na necessidade de desconstruir estereótipos e de incitar o questionamento sobre o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola e nas políticas educativas; 2) no resgate das identidades socioculturais pessoais e coletivas; e 3) no desafio de promover experiências de interação com os ‘outros’, rompendo a tendência à formação de guetos, de grupos isolados.

Superar esses desafios é caminhar em direção à transformação, aos questionamentos dos papéis de professoras(es) e estudantes, da pretensa universalidade e neutralidade dos conhecimentos e da importância do diálogo entre diferentes tipos de conhecimento. A escola sempre foi e sempre será o espaço desses questionamentos, no entanto eles necessitam estar articulados a uma formação docente que os promova.

Algumas breves considerações

O caminho dessas breves associações e reflexões nos direciona à tentativa de promoção de um olhar reflexivo para as práticas pedagógicas de formação docente no Ensino de Ciências da Natureza em contexto brasileiro, compreendendo que essas práticas se dão a partir da relação de contato, tantas vezes invisibilizada e inquestionada, entre duas ou mais culturas, assim como no exemplo das relações entre diferentes culturas proporcionadas pela experiência de cooperação educacional entre Brasil e Timor-Leste, aqui analisadas sob a ótica da emergência de uma interculturalidade crítica.

Com isso, reconhecer a importância da interculturalidade tem nos auxiliado a pensar práticas formativas que privilegiem as identidades nas diferenças, trazendo para a discussão, na formação docente, a questão das pluralidades culturais, no sentido de, para além de reconhecê-las, aceitá-las e respeitá-las, com intuito de promover a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando os processos de hegemonia e invisibilização de uns perante os outros.

Em consonância, para Walsh (2005, p. 25), “[...] a interculturalidade é um processo e projeto social, político, ético e intelectual que assume a decolonialidade como estratégia, ação e meta”. Assim, só é possível dar início a um debate que tenha em vista o diálogo da interculturalidade, ao darmos visibilidade às causas do não diálogo, o que emerge da crítica à colonialidade. Como estratégia potencial a essa crítica na educação, a pedagogia decolonial envolve problematizar a relação de opressão produzida em sentido Norte-Sul global e tão refletida nas práticas pedagógicas, independentemente do contexto nas quais se incluem. Essa relação, no mínimo, mobiliza-nos a pensar em uma outra sala de aula, que incite a valorização de um conhecimento Outro.

Notas

¹ A partir da Portaria nº 117 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 15 de setembro de 2009.

² Minha área de formação e atuação profissional. Especialmente no contexto de Timor-Leste, atuei como professora cooperante do PQLP e pesquisadora de doutorado, entre os anos de 2010 e 2014.

³ Ao longo deste texto, as expressões ‘conhecimento’ e ‘saber’ serão abordadas sem distinção de valor, ou seja, ambas apontam para os mesmos sentidos, sem que a adoção de uma subjugue a outra.

⁴ De acordo com Oliveira e Candau (2010), esse grupo busca construir um projeto epistemológico e político, essencialmente, a partir da crítica à modernidade ocidental e seus postulados. Assim, apresenta instigante potencial para a reflexão sobre interculturalidade e educação no contexto atual do continente latino-americano.

⁵ Entre 2005 e 2012, as formações ocorreram no Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (Infordepe), um estabelecimento público sob a tutela e superintendência do Ministério da Educação de Timor-Leste, com a competência de promover a formação profissional do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo timorense.

⁶ Essa expressão ‘3+1’ é procedente de uma organização curricular em que, além das disciplinas da formação na área do bacharelado, existe também uma continuidade de formação na área da licenciatura, na qual são trabalhadas disciplinas pedagógicas. Dessa forma, o modelo se baseia em três anos de disciplinas voltadas aos conhecimentos específicos da área e em um ano de disciplinas voltadas aos conhecimentos pedagógicos.

Referências

- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam Soares. A Didática multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKphNxfwCmpwR8S/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão.; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ano 1, n. 111, p. 135-149 dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HHcqTNq77r48nbppxtQDxGw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 207-227, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fJp8fpWpv647wHsXrnX6sqx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von; PEREIRA, Patrícia Barbosa. (Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, p. 390-414, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p390>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Poscolonialidad explicada a los niños**. El Tambo: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrado a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?” **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 jun. 2020.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 jun. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408> . Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KREIMER, Pablo.; THOMAS, Hernán. Un poco de reflexividad o ¿ de dónde venimos? Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina. In: KREIMER, Pablo.; THOMAS, H.; ROSSINI, Patricia; LALOUF, Alberto. (ed.). **Producción y Uso Social de Conocimientos: Estudios de Sociología de la Ciencia y la Tecnología en América Latina**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2004. p. 4-52.

LINSINGEN, Irlan von. Perspectiva Educacional CTS: um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino Online**, Campinas, v. 1, p. 1-16, nov. 2007. Disponível em: <https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/2/23/Irlan.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFÓGUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, nº 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 jun. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 39, n. 23 p. 01-20, abril/jun. 2021

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; MASSMANN, D. **Trilogia Travessia da Diversidade**: cultura e diversidade. Campinas: Pontes, 2016. v. 1.

PECHÊUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2006.

PEREIRA, Patrícia Barbosa. **O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa**: um olhar para o ensino de Ciências Naturais. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von. International educational cooperation, coloniality and emancipation the Program Teacher Qualification and Portuguese Language Teaching in East Timor and the teacher education. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 27 (abril, 2015), Brasília: CAPES, 2015. p. 193- 218, 2015.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; SOARES NETO, Francisco Fernandes; CASSIANI, Suzani. Formação científica de professores em Timor-Leste: Análise de uma Intervenção. *In*: GUEDES, Maria Denise; SCARTEZINI, Raquel Antunes; BARBOSA, Alessandro Tomaz; CANARIN, Ricardo Teixeira; ROSALEN, Elisa; RAMOS, André Gonçalves; CARVALHO, Susana Silva (org.). **Professores em fronteiras**: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 203-219.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 89-130.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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 do Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Uberlândia: UFU, 2008. p. 1-16.

WALSH, Catherine. Introducción: (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. Tomo I.