

Experiências de vida, saberes e práticas da tradição no observatório etnoformador em Timor-Leste

Rosiete Costa de Sousa
Cláudio Orlando Costa do Nascimento
Suzani Cassiani

Rosiete Costa de Sousa

Universidade Federal da Bahia,
UFBA

E-mail: rosietesousa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8568-3450>

Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Universidade Federal do Recôncavo
Baiano, UFBA

E-mail: claudiorlando12@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7443-8783>

Suzani Cassiani

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC

E-mail: suzanicassiani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8824-9342>

Recebido em: 24/07/2019

Aprovado em: 15/03/2020

Resumo

Quando se pensa nas histórias dos povos colonizados submetidos aos conhecimentos hierarquizados e em sua relação com a escola, podemos apontar várias consequências: a naturalização dos problemas encontrados como ‘não problemas’, a transnacionalização de currículos, a não problematização da realidade, a violência epistêmica, a subalternização dos povos, entre outros. É preciso pronunciar o mundo para que este volte problematizado, diz Freire (2005). Este artigo analisa conhecimentos produzidos por professores formadores da educação básica em dispositivo de formação-ação-investigação – o observatório etnoformador, produzido a partir da etnopesquisa-formação (MACEDO, 2006), de perspectiva etnometodológica –, organizados a partir das condições de produção, um conceito parafraseado da análise de discurso franco-brasileira, e referenciados, ainda, fundamentalmente, nas Epistemologias do Sul. Estes professores eram membros do Observatório Etnoformador em Timor-Leste (2013-2014), um coletivo formado por seis professores formadores que atuavam no Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação de Timor-Leste (Infordepe). Pretendemos refletir até que ponto os saberes e as práticas tradicionais podem contribuir para diferentes leituras e interpretações na perspectiva da *educação timoriana*. A análise mostra a natureza contextual do conhecimento, a importância e o alcance das interpretações e compreensões dos sujeitos sociais e culturais.

Palavras-chave: Dialogicidade. Sociedade da tradição. Educação timoriana.



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

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66426>

Abstract**Life experiences, knowledge and practices of tradition at the etnoformer observatory in Timor-Leste**

When one considers the histories of the colonized peoples submitted to hierarchical knowledge and their relation with the school, we can point to several consequences: the naturalization of the problems found as "no problems", the transnationalization of curricula, epistemic violence, the subalternization of peoples, among others. It is necessary to pronounce the world so that it returns problematized, says Freire (2005). This article analyzes knowledge produced by teacher formers of the basic education in a formation-action-research device – the etnoformer observatory, produced from ethnosearch-formation (MACEDO, 2006), from an ethnomethodological perspective – organized from the production conditions, a paraphrased concept of Franco-Brazilian discourse analysis and referenced, still, fundamentally, in the Epistemologies of the South. These teachers were members of the Ethnoformer Observatory in Timor-Leste (2013-2014), a collective formed by six teacher formers who worked at the National Institute of Teacher Trainin and Education Professionals of Timor-Leste (INFORDEPE). We intend to reflect to what extent the traditional knowledge and practices can contribute to different readings and interpretations from the perspective of Timorian education. The analysis shows the contextual nature of knowledge, the importance and scope of the interpretations and understandings of social and cultural subjects.

Keywords:

Dialogicity.
Society of
tradition. Timorian
education.

Resumen**Experiencias de vida, conocimientos y prácticas de tradición en el observatorio etnoformador EN Timor-Leste**

Cuando se piensa las historias de los pueblos colonizados sometidos a los conocimientos jerarquizados y su relación con la escuela, podemos señalar varias consecuencias: la naturalización de los problemas encontrados como "no problemas", la transnacionalización de currículos, la no problematización de la realidad, la violencia epistémica, la subalternización de los pueblos, entre otros. Es necesario pronunciar el mundo para que éste vuelva problematizado, dice Freire (2005). Este artículo analiza el conocimiento producido por formadores de profesores de educación básica en un dispositivo de formación-acción-investigación – el observatorio etnoformador, producido a partir de la etnopesquisa-formación (MACEDO, 2006), desde una perspectiva etnometodológica – organizados desde las condiciones de producción, un concepto parafraseado del análisis del discurso franco-brasileño y referenciado, aún, fundamentalmente, en las Epistemologías del Sur. Estos maestros eran miembros del Observatorio Etnoformador en Timor-Leste (2013-2014), un colectivo formado por seis maestros docentes que trabajaban en el Instituto Nacional de Formación del Profesorado y Profesionales de la Educación de Timor-Leste (INFORDEPE). Pretendemos reflexionar hasta qué punto los saberes y prácticas tradicionales pueden contribuir a diferentes lecturas e interpretaciones en la perspectiva de la educación timoriana. El análisis muestra la naturaleza contextual del conocimiento, la importancia y el alcance de las interpretaciones y entendimientos de los sujetos sociales y culturales.

Palabras clave:

Dialogicidad.
Sociedad de la
tradición.
Educación
timoriana..

Introdução

O artigo apresenta alguns enfoques do estudo teórico-empírico de formação de professores formadores no âmbito do Observatório Etnoformador (ObEtno), realizado nos anos 2013 e 2014, em Timor-Leste, quando da vivência da primeira autora naquele país, em Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Somam-se a essa experiência reflexões e contribuições decorrentes dos diálogos realizados junto à comunidade acadêmica.¹

A temática, o recorte e as questões que orientam esta abordagem são: como pensar em um (re)desenho da escola em diálogo com as experiências antropossociais, a tradição e as práticas culturais timorenses? Qual é o diálogo possível entre escola e *Uma Lulik*?² Quais as perspectivas de um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional na/para *educação timoriana*?³ De forma ampla, o estudo visa compreender como a formação de professores pode se constituir num espaço de produção de outros sentidos de ciência e de tecnologia na educação, refletindo sobre a perspectiva de “outro *ethos* pedagógico escolar/institucional” no contexto da educação em Timor-Leste.

Nesse sentido, o artigo aborda compreensões de professores formadores membros do ObEtno em Timor-Leste por meio da análise das narrativas que constituíram as *com-versações*⁴ nos encontros, trazendo uma experiência produzida entre professores formadores que olham com *olhar implicado* para experiências culturais das quais fazem parte, sendo por elas constituídos e também sendo delas constituintes, observando-se ao observar, conforme a noção de *observação implicada*, desenvolvida no contexto dos observatórios etnoformadores (NASCIMENTO, 2007). Além disso, problematiza a educação escolar, fazendo emergir daí temas que permitem perceber a existência de elementos criadores de processos instituintes outros de ciência e de tecnologia da educação em ambientes escolares e não escolares.

Do ponto de vista teórico-metodológico-epistemológico, a etnopesquisa-formação, que se constrói de modo inarredavelmente relacional com os sujeitos que dela participam, quem, na condição de ator/autor elabora informações e produz conhecimentos, constitui-se num domínio onde se pratica “[...] um princípio fenomenológico básico: a necessidade de ir ao encontro do ponto de vista do outro” (MACEDO, 2006, p. 64). Essa abordagem de pesquisa defende e se embasa na “[...] radicalidade do projeto etnometodológico de que, para todos os fins práticos, atores sociais não são ‘idiotas culturais’ (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015, p. 24). Há “[...] o reconhecimento da capacidade reflexiva e interpretativa de todo ator social” (COULON, 2017, p. 23).

As narrativas de vida e experiência, a dialogia e a etnometodologia⁵ são os referenciais instituintes do ObEtno, sendo, dessa forma, organizadores desse trabalho que buscou mergulhar no *Timor profundo*. A

menção a essa expressão – ‘Timor profundo’ – opera com a necessidade de driblar as formas da modernidade centralmente produzidas pela Europa e pelos Estados Unidos da América (EUA) que, conforme Balandier (1997, p. 173), “[...] circulam e se acham algures, na origem dos processos modernizantes, através do jogo das imitações, dos incitamentos, ou mais brutalmente das dominações produzidas pelas novas indústrias da cultura”. *Timor profundo* é o Timor das experiências referidas à cosmovisão e à ancestralidade timorenses, é o Timor da vida vivida pelos seus atores, o Timor das existencialidades produzidas nesse território.

Este artigo analisa conhecimentos produzidos pelos professores formadores da educação básica em dispositivo de formação-investigação, organizados a partir das condições de produção, um conceito parafraseado da análise de discurso franco-brasileira, e referenciados, ainda, fundamentalmente, nas Epistemologias do Sul.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos, fundador do projeto das epistemologias do Sul, “[...] estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos” (2019, p. 25). As epistemologias do Sul visam a descolonização do conhecimento.

Santos (2017), numa aula magistral, em 15 de maio de 2017, afirmou que uma das características fundamentais das Epistemologias do Sul é a valorização da diversidade epistemológica do mundo, reconhecendo, naquela aula, a condição precursora de Paulo Freire, Fals Borda⁶, teóricos do *diálogo* e da *investigação-ação participativa*, e outros, que trabalharam com questões que hoje nos influenciam, mas que raramente são citados na bibliografia da teoria pós-colonial. Ele disse ainda que o (re)conhecimento dos trabalhos desses autores vai ser muito importante para as metodologias atinentes à perspectiva das Epistemologias do Sul, pois são protagonistas do pensamento descolonial e referências para criarmos alternativas de construção do conhecimento. De acordo com Santos (2017), não pode haver pensamento emancipatório que se assente apenas na denúncia, na negatividade, em algo que imobiliza, portanto é preciso, com pensamento crítico e emancipacionista, criar alternativas, brechas, avanços.

À investigação das condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos, proposta das Epistemologias do Sul, Santos (2010) chama de ecologia de saberes, que é também por ele entendida como a ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2006, p. 143). A ecologia de saberes se refere, portanto, ao diálogo para inclusão de valores e saberes das experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, de seus atores/atores, seu território, propondo a convivência entre diferentes formas de conhecimento. “O conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2010, p. 53), e a “[...] utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2010, p. 56).

Dentro dessa perspectiva, Santos (2016) afirma, em sua fala, que a destruição do conhecimento de um povo é a destruição do próprio povo e que descolonizar os conhecimentos que temos,

desfamiliarizarmo-nos com os conhecimentos que temos – construídos a partir de uma perspectiva monorreferencial – é o nosso primeiro trabalho epistemológico, ou seja, conhecer é permitir a quem conhece representar o mundo como seu e sua sociedade como sua.

Pensar na possibilidade de “um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional” em Timor-Leste é pensar em uma escola que se institua não a partir das Epistemologias do Norte, da soberania da ciência moderna, mas sim de uma ‘ecologia de saberes’, na qual os diferentes saberes possam dialogar entre si. Entendemos, dessa maneira, que a instituição escolar não é algo instituído apenas, nem algo pronto e acabado, mas que ela vai se constituindo, como instituição, pelos movimentos instituintes.

Ainda dialogando com Santos (2010, p. 63), ressaltamos que “[...] os poderes constituídos deixam de ser destino podendo ser realisticamente confrontados com os poderes constituintes”, ou seja, o que está sendo agora pode vir a não ser mais. Quando reconhecemos que existe a dimensão instituinte, constitutiva da realidade social e das instituições que estão presentes em sua configuração, deixamos de considerar que o que está posto em termos institucionais, inclusive em termos dos poderes e das hierarquias ora estabelecidos, é algo imutável, determinado, então compreendemos a realidade como *devoir* e entendemos a importância da nossa atuação e de não tomarmos a instituição escolar como algo que está dado, desde uma visão técnico-instrumental apenas. Daí podermos falar da possibilidade de um outro *ethos* pedagógico escolar/institucional em Timor-Leste, que se associa ao *ethos* do povo timorense, no sentido colocado por Geertz (2017), que define o *ethos* de um povo como o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético (GEERTZ, 2017, p. 93).

Sabemos que a educação escolarizada se produziu e produz de modo desenraizado das sociedades concretas, dentro da racionalidade moderna, a qual, conforme Balandier (1997, p. 142), cria vários processos que concorrem para a estandardização-banalização do indivíduo, para a indiferenciação e subordinação, resultando, ainda, no embotamento e perdas de sentido. Sendo que, como afirma Mignolo, “não há modernidade sem colonialidade” (2017, p. 2). E a colonialidade é, como afirma Santos, referindo-se a esse conceito criado por Aníbal Quijano no fim da década de 1980, “uma forma de sociabilidade baseada na inferioridade étnico-cultural e, inclusivamente, ontológica do outro” (SANTOS, 2019, p. 27).

Vieira (2011, p. 39) defende a necessidade de construir pedagogias interculturais e de formar professores⁷ capazes de agir interculturalmente. O autor cita Iturra, quando afirma que “[...] a escola tem primeiro que investigar muito a sério as categorias culturais do povo local antes de ensinar o conhecimento da burguesia” (*apud* VIEIRA, 2011, p. 38), e que “[...] a criança quando chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola” (*apud* VIEIRA, 2011, p. 39).

Alicerçado nesse posicionamento, o ObEtno de Timor-Leste nos possibilitou novas interações e saberes, dentre os quais destacamos algumas *condições de produção* de conhecimento, ao passo em que este é concebido como uma *tecnologia pedagógica* (SUAREZ, 2010, p. 181).

Na tese *Observatórios Etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores* (NASCIMENTO, 2007), o autor nos fala do lugar do sujeito cultural implicado na produção do conhecimento e da formação. Ele destaca a importância de estarmos atentos ao modo como o olhar se implica na observação e na produção de sentidos. Assim,

Os olhares são tomados aqui não apenas como metáforas. [...] Refiro-me a uma noção de ‘olhar-educado’, construído em conformidade com um formato específico de olhar, moldado de acordo com esse modelo positivista, da observação neutra, repetitiva e quantitativista em educação. Um olhar implicado com essa concepção epistemológica e intencionalidade metodológica que, em geral, não enxergam a vida produzida a partir das existências, implicações e dos pontos de vista dos sujeitos sociais. (NASCIMENTO, 2007, p. 34-37).

Essa citação nos remete a outros momentos deste artigo e à necessidade de construção de “outros olhares em/na educação”, olhares esses que levem em conta as existências, as implicações e os pontos de vista dos sujeitos. O ObEtno toma os sujeitos, suas histórias e experiências, seus etnométodos⁸ como referenciais políticos e práticos da formação (NASCIMENTO, 2007).

Condições de produção do conhecimento no ObEtno-TL

Traremos a seguir o que estamos chamando de *condições de produção* do conhecimento no ObEtno de Timor-Leste. O conceito de ‘condições de produção’ é fundado na Análise de Discurso (AD) franco-brasileira e compreende *os sujeitos e a situação*. De acordo com Orlandi, “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (2015, p. 28-29). Neste trabalho, para além da construção de sentidos, priorizamos, ao observar e analisar as *com-versações* dos professores, a descrição das condições de produção da construção de conhecimentos. Assim, ao tomar emprestado o conceito de condições de produção da AD, esperamos superar as pesquisas que têm como objetivo final somente analisar os discursos dos sujeitos.

Os sujeitos que produzem o conhecimento que analisamos neste artigo não são professores apenas com base nas Ciências da Educação, são também professores enraizados na tradição, na cultura herdada dos antepassados e detentores de experiências vividas na luta por um Timor livre. Esses professores, membros do ObEtno, reúnem as condições para a produção do conhecimento valorizado, na experiência de formação em análise, por aquilo que os constitui enquanto sujeitos da prática e do saber, em consonância com o que afirma Macedo (2010, p. 99), a saber, “[...] compreender a formação é também compreender o professor-formador enquanto um texto curricular de riqueza e complexidade marcantes”, e também com a

ideia de que os professores são eles mesmos processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmos, defendida por Vieira (2007, p. 4).

Desse modo, alicerçados na proposta das Epistemologias do Sul, as seguintes condições de produção do conhecimento são tratadas aqui: *dialogicidade, memória, experiência de vida em situação de guerra e sociedade da tradição*.

As análises pretendem mostrar a natureza contextual do conhecimento e a importância e o alcance das interpretações e compreensões dos sujeitos sociais e culturais.

Dialogicidade

O ObEtno se constitui como um dispositivo dialógico (NASCIMENTO, 2007). Na experiência do ObEtno de Timor-Leste, pelo material analisado, podemos notar a dialogicidade como uma das condições que tornam possível aquilo que é produzido pelo grupo.

A disponibilidade para o diálogo que os membros do grupo têm é o que favorece a elaboração de suas narrativas. Vale aqui dizer que, para nós, narrar, como afirma Suarez (2010, p. 188), “[...] é sempre contar algo a alguém e implica um processo dialógico de compreensão e significado entre o narrador e o ouvinte⁹ em busca de uma verdade consensuada, intersubjetiva, comunitária”.

Os membros do grupo contam já com uma formação para o diálogo – é o que observamos na análise que fazemos do movimento desencadeado a partir da participação no grupo de formação-ação-investigação –, tanto no que se refere ao conhecimento do seu significado quanto no que diz respeito à sua importância no campo pedagógico, conhecimento esse de base freiriana, como no saber construído pela tradição, no caso dos professores formadores timorenses, que aprenderam com a prática tradicional do *nahe-bit-bo’ot* (estender a grande esteira) a importância e a prática do diálogo para resolver os problemas comunitários. Desse modo, a escuta, o respeito e a circulação da palavra entre os membros do grupo se davam ‘naturalmente’. Importante destacar que o *nahe-bit-bo’ot* torna-se uma referência local para pensarmos o dispositivo de formação-investigação-ação no contexto timorense.

Nahe-bit-boot é uma tradição que existe. Normalmente é dentro da Uma Lulik que a gente realiza sempre o nahe-bit-boot, faz o nahe-bit-boot. Qualquer problema que tenha, a gente, membros familiares, senta aí, ou qualquer problema que seja vinculado com outros clãs, com outras Casas, pessoas de diferentes casas tradicionais, diferentes clãs, a gente senta em qualquer Uma Lulik para decidir as coisas, então, aí dentro da Uma Lulik, a gente senta junto para discutir e decidir os problemas. E este nahe-bit-boot vai até fora, fora, principalmente; já dantes também existia esta tradição do nahe-bit-boot. [...] normalmente qualquer assunto que acontece, problema que acontece, a gente pratica este nahe-bit-boot. [...] Nahe-bit-boot é sentar juntos aqui, colocar as esteiras; sentam junto e ali eles debatem, discutem para decidir sobre os problemas e, no fim, eles têm de conseguir resolver qualquer problema que tenha [...] é importante nahe-bit-boot para decidir mesmo os problemas. (Prof. Manuel, 19 de março de 2014).

Então, o dispositivo de formação-ação-investigação, o ObEtno de Timor-Leste, foi se configurando a partir da experiência do lugar, das práticas, das existências, de reexistências e resistências também. À medida que o grupo ia compreendendo a proposta do dispositivo, customizando-o, ia entendendo a sua condição de construir conhecimento pela dialogicidade, a partir das existências, experiências e práticas do lugar, que são culturais, antropossociais, tradicionais, ancestrais.

Memória

É possível notar que, em muitos momentos, nas narrativas dos professores, a memória participa do processo de sua construção, e a definimos, desse modo, como uma *condição de produção* do conhecimento no ObEtno de Timor-Leste. Le Goff cita Atlan (1972), quando este aproxima linguagens e memórias:

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para se interpor quer nos outros, quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória. (ATLAN 1972 *apud* LE GOFF, 2003, p. 421).

Para além dessa relação entre linguagem e memória expressa nos estudos de Atlan, de outra parte, na AD,¹⁰ “[...] a memória é tratada como interdiscurso, este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29), o que aponta para o papel constituinte da memória no discurso. Consideramos, por meio da análise deste artigo, o aspecto ativo e construtivo da memória no movimento narrativo e reflexivo do grupo, com a clara intenção de contribuir para barrar uma certa ‘amnésia’ coletiva, relacionada à vida, à tradição e à história experienciada pelo povo timorense, preocupação totalmente compreensível na medida em que se reconhece que “[...] a falta ou a perda voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações pode determinar perturbações graves da identidade coletiva” (LE GOFF, 2003, p. 421).

A dimensão narrativa que atravessa os diálogos no grupo é o que melhor evidencia a presença e a força da memória, pois, como diz Janet, “[...] o ato mnemônico fundamental é o ‘comportamento narrativo’, que se caracteriza antes de mais nada pela sua função social” (*apud* LE GOFF, 2003, p. 421). O grupo parte “[...] em busca de compreensões e conhecimentos até então deixados de lado ou olhados só de passagem” (JOSSO, 2010, p. 183), e a memória pode ser observada, então, como *condição de produção* de conhecimento que serve aos interesses que o grupo representa. Vejamos a narrativa do professor João, a seguir:

“Kolele mai” antes de 75 já se canta [pausa], no tempo português já existia esta música, ela, no início, não é uma canção revolucionária, já existia nas tradições, no meio do povo, mas ninguém se levantou para ser [pausa]. Então, no ano de 75, quando surgiu o partido Fretilin, o Sahe, ele é um homem que estudou na área técnica eletrônica em Portugal, ele e seus colegas que voltaram para Timor começaram a registrar as cantigas tradicionais timorenses, kole lele mai e mais outras músicas que se encontram no meio do povo. A partir daí, o povo canta em qualquer cerimônia, por exemplo, na cerimônia fúnebre, numa ocasião funerária. Olha, os timorenses, eu já existia [pausa], quando era pequeno, quando tem uma pessoa morta aí, outras pessoas próximas, familiares vêm à casa do morto, então eles faziam grupos para cantar a noite inteira “kole lele mai rai”. Esta música é uma música para animar, animar o povo para ser patriótico, para sentir-se como um timorense, com sua identidade própria, então um timorense para respeitar, para considerar a sua própria cultura, porque a nossa cultura, com a vinda dos portugueses [pausa], com a vinda dos portugueses, então, a nossa cultura se mistura com essas culturas portuguesas [...]. Então, nesse momento da revolução, de 75 pra cá, alguns grupos que se formaram, de estudantes, outros também, eles queriam novamente conservar, recolher aquilo que o povo deitara fora, aquilo que o povo timorense deitou fora porque considera mais atrasado, mas tem valor cultural. [...] Eles colheram estas coisas aí que têm mais valores para poder dar, oferecer ao povo o que é nosso mesmo, não é importado, é autêntico, é original, é autóctone, e nós temos de valorizar, porque aí se mostram alguns significados mais importantes, símbolos mais importantes que estão mesmo escondidos aí, como hoje eu falei, e temos de cavar este kumbili¹¹ que está no subsolo, no subterrâneo, ele tem aqueles espinhos. Temos de tirar os espinhos para tirar o fruto daí. Quando o Sahe cantou esta música, a mãe chorou. Esta música é uma música fúnebre. Ela chorou. Ele é um homem muito inteligente, um organizador, progressista. Se não fosse ele, eu não sei se o Timor estaria assim como está. O grupo do Sahe. (Prof. João, 5 de março de 2013).

A memória se define como *condição de produção* do conhecimento, na medida em que é ela que permite que os acontecimentos sejam lembrados e, então, refletidos e interpretados, bem como que os aspectos da cultura e da tradição sejam identificados, valorizados e afirmados em seu potencial formativo. Definimos, desse modo, o lugar da memória na investigação das experiências, dos saberes e dos modos de conhecer que são próprios das *formas particulares de cultura* do território timorense.

Experiência de vida em situação de guerra

Neste texto, para discutir sobre a experiência de vida em situação de guerra como uma *condição de produção* do conhecimento, trataremos inicialmente a voz do Prof. Calisto. Ele sempre lembrou, sempre esteve a falar – nos encontros do ObEtno-TL de que participou – sobre a sua experiência na guerra:

Pode resistir para salvar uma existência natural, mas é preciso ter condutância e flexibilidade para melhorar a vida no futuro. O passivo na vida é igual encarcerar a asa. Pois há muita vida que não pensa? Parece que nunca existe a vida, não. Prender a vida é um ato [...] Será que não sabem, não têm sonho? Tempo passa, muitos idealistas pagam [com] a vida para atingir o objetivo da liberdade. [...] Não acredito que viverei mais de meio século para relembrar tudo de Timor. (Prof. Calisto, 21 de janeiro de 2013).

Esse comentário do Prof. Calisto faz-nos pensar no que diz Giroux (1997, p. 30), sobre o referencial mais importante para um posicionamento pedagógico radical ser a “libertação da memória”, o

reconhecimento daqueles exemplos de sofrimento público e privado cujas causas e manifestações exigem entendimento e compaixão”. Continua Giroux:

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

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

Essa *condição de produção* pode ser facilmente identificada na construção das narrativas dos professores formadores, como a seguir:

Me encontraram dentro de um bus com minha família, minha irmã. Naquela altura, pegaram nas nossas mochilas, deixaram-nos sair do bus e revistaram todos os materiais, pegaram nas mochilas e encontraram na mochila uma, duas fotografias do presidente Ramos Horta e uma outra era do Constâncio Pinto, que era um dos organizadores da manifestação de 12 de novembro de 1991, dia do Massacre de Santa Cruz, e então pegaram-me com aquelas fotografias, uma cassete, com duas cartas dos guerrilheiros para entregar aqui em Dili aos Falintil. E daí, numa cadeia, cinco horas ou quatro horas, por aí, e daí que aquela minha irmã deixaram ir embora naquela tarde e deixaram-me preso. Naquela tarde, fui levado para fazer a continência da bandeira [pausa], bandeira da Indonésia, depois daí ouviram a cassete e ouviram a minha declaração [pausa] naquela interrogação e pediram como é que eu portei aquelas fotografias, aquela cassete e aquelas cartas. Comecei a contar um por um, de onde que eu tinha encontrado as fotografias, de onde que eu tinha encontrado cassete, na cassete tem gravado as primeiras palavras de ‘Viva Timor-Leste’, então perguntaram o que significa ‘Viva Timor-Leste’. Significa uma motivação de que Timor-Leste vai ser livre. E daí começaram a dar pancadas, ouviram aquela cassete, depois leram aquelas cartas. Eu não entendi nada das cartas porque eram escritas em makasae, fataluko, eu não compreendi. Pessoas foram convidadas para facilitar a tradução e daí pessoa traduziu aquelas cartas e daí foi bem, muito bem, claro, para eles, para me castigar. E assim eu fui levado por um caminhão, com muitos militares indonésios, e daí eu fui castigado. E daí, quando entrei ali, eu fui espetado com uma baioneta – baioneta é uma faca que tem uma ponta e fui espetado aqui (aponta para a barriga) –, e daí eu fiquei muito magoado, depois daí me tiraram e fui espancado pelos militares indonésios. E daí, quando me pediram uma informação, naquela altura, eu vi uma janela com uma pedra que segurava a janela, tipo um calço. Agarraram aquela pedra e bateram aqui na minha testa. Eu estava sentado numa cadeira. E daí passou-se muito tempo e depois abri os olhos, mas não vi nada. E daí taparam os meus olhos e levaram-me para Colmera, e ali, muitas pessoas, grupos, o todo tempo vinha um grupo com aquelas perguntas que queria que eu desse as respostas, mas, quando não dei a resposta, e daí mesmo, mãos atadas, com as pontas na eletricidade. Aquela eletricidade é manivelada, não é eletricidade como essa, não. A pessoa fica lá fora e aqueles que me interrogaram me

ataram aqui nos meus dedos [mostra os polegares], nas pontas, para manivelar, e daí eu recebia [pausa] o choque. Muitas coisas, coisas [pausa], sofri tanto, tanto, durante nove dias. Todos os dias me davam socos e coisas afiadas mesmo. Sofri tanto [pausa] através do meu peito [pausa]. Eu era forte! (Prof. Calisto).

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

Nota-se nas narrativas dos professores que a experiência de guerra, tocada pelas narrativas, é feita de resistência e de espírito revolucionário. A experiência de guerra é também o lugar da luta contra a colonização, contra a invasão. Ela porta, portanto, muitos ensinamentos, muitos aprendizados, que vão sendo identificados e reconhecidos à medida que se pode olhar para ela e, nela, como fonte, encontrar sentidos para participar de um modo realmente comprometido com a transformação da realidade da educação, que os membros do grupo, articulando saberes da experiência, da tradição e também da ciência, problematizam, interpretam criticamente e, com isso, elaboram compreensões pertinentes a essa transformação.

Sociedade da tradição

Como última *condição de produção* a ser neste artigo descrita, a ‘sociedade da tradição’ não é nada mais nada menos que a condição de produção que vai na contramão das *condições de produção amplas*, como a globalização e seus efeitos, tais como o neocolonialismo ou a colonialidade do poder. “A globalização sustenta as heranças e legados coloniais”, afirmam Pereira e Cassiani (2015, p. 2).

Para uma maior compreensão do que está dito acima, trazemos aqui uma citação de Santos (2006, p. 142):

A atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. Essa diferença epistemológica inclui outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista – ainda que não se esgote nelas. A luta contra ela, sendo epistemológica, é também anticapitalista, anticolonialista e anti-sexista [*sic*]. É uma luta cultural. [...] O multiculturalismo emancipatório parte do reconhecimento da presença de uma pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo.

Em vista disso, reconhecer e afirmar a característica de ‘sociedade da tradição’ de Timor-Leste implicam a valorização da experiência, da história e dos saberes produzidos em condições históricas e existenciais próprias, e isso se constitui em uma *condição de produção* de conhecimentos por professores,

como pudemos constatar no estudo realizado, produzido a partir do observatório etnoformador (SOUSA, 2019).

Como nos diz Almeida (2010, p. 64), “[...] reconhecer os saberes da tradição é mais que um artifício acadêmico ou um argumento de retórica. Trata-se de afirmá-los como um conhecimento pertinente, aquele que está inserido em um contexto”. É essa a atitude que se espera de uma ciência aberta, respeitadora dos contextos, em condição de dialogar com outras narrativas do conhecimento, dando lugar à diversidade de compreensões e aos distintos métodos.

É, sem dúvida, de diálogo que estamos falando. Olhar para Timor-Leste do lugar de quem também faz a educação escolarizada no país nos permite afirmar, desse lugar, que é o Timor uma ‘sociedade da tradição’ e que o conhecimento que se constrói aí, que circula aí, não pode fazer vistas grossas a essa realidade. Ao contrário, deve-se entender que esse contexto, esse traço de ‘sociedade da tradição’ é uma marca de força que coloca esta nação no mundo na condição de “ser para si”, na perspectiva de Freire, não de um “ser para outros”, que é característico das sociedades reflexas, dependentes, cujo ponto de decisão política, econômica e cultural (e epistêmica, acrescentamos aqui) se encontra fora delas (FREIRE, 2005, p. 184). A partir daí é possível se ‘insurgir’ num “[...] movimento de busca, de criatividade, que tenha no ser mesmo que o faz o seu ponto de decisão, [a fim de] que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser, do qual tenha consciência” (FREIRE, 2005, p. 183) – Freire se refere aí tanto ao ser humano como à sociedade como ser –, assumindo uma postura descolonizadora e libertadora, dando continuidade à luta iniciada bem mais atrás pelos seus antepassados.

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

Por compreender a cultura como uma transversalidade (in)tensa no currículo, Macedo (2016, p. 18-19), no contexto da Teoria Etnoconstitutiva do Currículo (TEEC), esclarece que “[...] não deve haver uma autoridade cultural curricular única [...]”, que “[...] as culturas curriculares são constituídas fundamentalmente por atos de currículo imbricados a instituintes culturais de formação”, fazendo-se necessário estabelecer “[...] (in)tensas conexões com o conhecimento especializado e saberes nascidos de experiências culturais outras”.

É significativo fazer notar, ainda, que, sendo Timor-Leste uma sociedade com sua(s) cultura(s) predominantemente oral(is), ainda encontramos nela aqueles que são os ‘especialistas da memória’, ‘genealogistas’, ‘tradicionalistas’, dos quais Balandier diz que são a “memória da sociedade” (*apud* LE GOFF, 2003, p. 425). No Timor, esses ‘guardiões’ da memória, das culturas e da tradição são mais

genericamente conhecidos como *liana'in*. O professor João (2019) nos apresenta uma compreensão do termo e do papel do *liana'in*: “Liana'in (*lia é palavra e nain significa dono ou senhor*), geralmente, possui também o papel e o poder do Lulik na'in (*lulik é sagrado; e nain, dono ou senhor*)”. De acordo com o professor João, os princípios da tradição, seu sistema político e filosófico, normas e modos de pensar

[...] são preservados autenticamente na *Uma Lulik*, sob a autoria do *Liana'in* e *Lulik na'in*. O *Lulik nain* tem o poder de celebrar cultos e oferecer sacrifícios aos *matebian* no *Uma lulik*. O *liana'in* é quem tem a competência de resolver problemas e tratar assuntos principais que surgem dentro e fora da comunidade e de negociar com outras comunidades no caso de problemas sérios. [...] O *liana'in* tem o dever de assegurar todos os procedimentos tradicionais existentes no *Uma lulik* e tratar os assuntos principais de toda a comunidade do *Knua*.¹² (FREITAS, 2019, p. 3).

O *liana'in* é uma ‘fonte cultural’ de inspiração para o grupo. Ele seria o sábio detentor do conhecimento próprio, do conhecimento mais profundo, que Santos (2016) chama de “superautor”, quando discute o conceito de autoria como um conceito fundamental das Epistemologias do Sul.

Estamos querendo marcar o lugar de importância e o significado da existência e da experiência da *Uma Lulik*, ou *Uma Lisan*, na constituição do currículo e da formação em Timor-leste. As narrativas, individualmente e em conjunto, expressam uma tendência relativa aos sentidos de sujeitos culturais em profundidade, imersos em suas vivências ancestrais, culturais, territoriais, geracionais, existenciais, referenciais esses que forjam subjetividades e identidades nesse cenário, logo deveriam estar presentes nos currículos e nas formações escolares.

Considerações finais

Necessário se faz mencionar aqui que, em Timor-Leste, por ter sofrido tão violentamente as invasões, uma ação descolonizadora e radical, no sentido da “descolonização epistêmica do mundo” (SANTOS; MENESES, 2010; SANTOS, 2014, 2016, 2019), bem cabida nesse contexto, faz-se urgente e necessária. Os membros do grupo, reconhecendo e valorizando suas fontes culturais, buscam “o fundo acumulado de símbolos significantes” (GEERTZ, 2017, p. 35) de sua própria cultura, que é o que nos diz o Prof. João, de forma metafórica: “[...] *precisamos cavar fundo e com todo o cuidado, como fazemos para colher o kumbili*”. Importante ressaltar aqui que o ObEtno-TL produz suas narrativas na busca por dar visibilidade e valorizar as experiências culturais, bem como por investigar possibilidades de diálogos da escola com essas experiências.

Dialogicidade, memória, experiência de vida em situação de guerra e sociedade da tradição são condições que, reunidas no observatório etnoformador, permitem a produção de conhecimentos, e mesmo a descoberta deles, por professores formadores, por meio de suas narrativas em diálogo. Com base na análise, o diálogo produz sentidos, permite-nos olhar para a experiência, valoriza o vivido, mobiliza o

comprometimento político e cria a possibilidade do entendimento e reconhecimento de um modo próprio de construir conhecimento.

Esta análise mostra a natureza contextual do conhecimento, a importância e o alcance das interpretações e compreensões dos sujeitos sociais e culturais, bem como apresenta a formação-ação-investigação implicada com o desvelamento da realidade, na busca por fazer ver o que a ciência moderna – a serviço da colonização, do capitalismo – invisibilizou.

Para finalizar, queremos fazer menção à conferência de Mia Couto (2013) *Repensar o pensamento*, pois diz muito do *lugar de fala* de que temos nos aproximado. Mia Couto fala que “[...] nós próprios, que temos um pé na Modernidade, fundamos aquilo que somos e pensamos no conhecimento científico, nós não imaginamos o quanto a ciência não sabe”. Ele conclui essa conferência com uma citação do livro *Contos do nascer da Terra*, de sua autoria, que vale muito a pena trazer também aqui:

*Não é da luz do sol que carecemos.
Milenarmente a grande estrela iluminou a Terra
e, afinal, nós pouco aprendemos a ver.
O mundo necessita ser visto por outra luz,
a luz do luar
essa claridade que cai com o respeito e delicadeza.
Só o luar revela o lado feminino dos seres.
Só a lua revela a intimidade da nossa morada terrestre.
Necessitamos não do nascer do sol,
carecemos sim do nascer da Terra. (COUTO, 2013)*

Notas

¹ Contribuem com esta produção os estudos coordenados pela professora Suzani Cassiani no âmbito do grupo de pesquisa discursos de Ciência e Tecnologia na Educação (Dicite), que envolvem a discussão da *colonialidade na educação*, da *transnacionalização do currículo* e das *Epistemologias do Sul*, com destaque para o diálogo de saberes (CASSIANI, 2018; CASSIANI *et al.*, 2016; PEREIRA *et al.*, 2015), bem como os estudos do professor Cláudio Orlando Costa do Nascimento: sua dissertação de mestrado *O que querem os professores ante a formação continuada?: itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes* (2003), e, sobretudo, a sua tese de doutorado intitulada *Observatórios Etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores* (2007).

² Sistema cultural/tradicional timorense, que pode ser também designado de *uma lisan*. A tradução em português de *uma lulik* é casa sagrada; e de *uma lisan*, casa tradicional (FREITAS, 2019, p. 1).

³ O Prof. Antero Benedito da Silva, num texto publicado na Revista Veritas, em 2014, inaugura o termo *educação timoriana*, explicitando a necessidade de uma educação que realmente corresponda às características e necessidades do povo de Timor-Leste, assunto sobre o qual ele também se pronuncia no artigo *Educação Timoriana: uma proposta alternativa*, publicado no livro organizado por Vicente Paulino e Alessandro T. Barbosa (2016), afirmando que a educação timoriana se refere a articulações entre as ciências e práticas timorenses, pautadas sempre nas culturas (SILVA, 2016, p. 155). No contato com esse termo, reconhecemos o seu potencial político-epistemológico, uma vez que traduziria, a nosso ver, a qualidade da educação para ser inerentemente política e a necessidade de se ter uma visão do conhecimento coerente com a perspectiva política anunciada, definindo, nos termos de Freire (FREIRE; MACEDO, 2011), a natureza mesma da educação.

⁴ “Trata-se de uma forma de contrariar a gramática, quebrar a palavra para possibilitar novos sentidos para a palavra conversa. Conversa como *com-versação* implica em que numa conversa como imaginamos nesse dispositivo de investigação da/com experiência temos acesso a diversas versões pela *narrativa com-versada*.” (MACEDO, 2015, p. 84).

⁵ A etnometodologia é uma teoria do social fundada por Harold Garfinkel (2018). “O interesse essencial das ideias de Garfinkel reside no estudo das atividades práticas, em especial do raciocínio prático, seja ele profissional ou de senso comum, mostrando que os procedimentos do raciocínio do senso comum são idênticos àqueles que presidem a atividade científica. [...] a cientificidade da Sociologia começa pela compreensão da vida cotidiana, tal como se manifesta através das ações práticas dos atores” (COULON, 2017, p. 22-23).

⁶ Santos (2019) desenvolve este pensamento – Paulo Freire e Fals Borda como pilares para a formulação das epistemologias do Sul – no capítulo 11 do livro *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*.

Paulo Freire, em toda a sua obra, demonstra um compromisso muito forte com a libertação, e uma crítica mais contundente ao colonialismo viria a ser por ele elaborada a partir de seu encontro com a África. O livro *Cartas a Guiné Bissau* é uma clara expressão disso. O livro de Fals Borda *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual* é um marco no movimento de descolonização do pensamento. Confira-se também a tese de João Colares da Mota Neto (2015), intitulada *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*.

⁷ Esta noção, apresentada por Vieira (2007, 2011), é consonante com a ideia “[...] de uma antropologia das pessoas, elas próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros. Por isso, há uma grande ênfase no estudo de alunos e professores através das suas biografias educativas para compreender como se tornaram naquilo que são” (VIEIRA, 2007, p. 4).

⁸ “A maneira, a forma, o jeito, os métodos pelos quais os atores sociais, em atribuindo sentido ao mundo, interativamente, para todos os fins práticos, interpretam e constroem a realidade e a si próprios” (MACEDO, 2010, p. 214).

⁹ No texto citado, o autor fala de narrador e leitor porque está se referindo ao trabalho com documentação narrativa. Substituímos o termo leitor por ouvinte, pois, no caso em análise, a experiência de narrar se dava na oralidade.

¹⁰ A Análise de Discurso é um dos aportes teórico-metodológicos que fundamentam os estudos realizados pelo Dicite, coordenado pela Prof.^a Suzani Cassiani, juntamente com o Prof. Irlan Von Linsingen, desde 2004.

¹¹ “Raiz que alimenta e de que os timorenses gostam muito, mas que, para ser tirada da terra, tem que cavar com todo cuidado e atenção, porque tem muito espinho. É preciso cavar fundo e com muito cuidado para encontrar a raiz.” (Prof. João, ObEtno, 5 de março de 2013).

¹² Aldeia.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BALANDIER, Georges. **O contorno: poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

- CASSIANI, S. **Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais**: foco na educação em ciências. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SXGZJH7kjbVmdbgQRvPL4Gq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- CASSIANI, Suzani; JANNING, Daniel Prim; PEREIRA, Patrícia Barbosa; SOARES, Francisco Fernandes. Alguns estudos sobre a cooperação educacional em Timor Leste: foco na Educação em Ciências e Tecnologias. *Revista da SBEnBIO*, Niterói, v. 9, p. 6385-6396, 2016.
- COULON, Alan. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.
- COUTO, Mia. **Repensar o pensamento**. [S. l.: s. n.], 14 mar. 2013. 1 vídeo (aprox. 18 min). Publicado pelo canal Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://bit.ly/3qviYjW>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, João da Costa. Breve informação sobre uma lulik. Texto de 7 páginas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jiovannifreitas.17@gmail.com> em 20 jan. 2019.
- GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JOSSO, Marie-Christine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 171-192.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora de Unicamp, 2003. p. 419-476. Acesso em: 20 nov. 2017.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**: teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnocurrículo, etnoaprendizagens**: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- MIGNOLO, Walter. **COLONIALIDADE**: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, nº 34, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **O que querem os professores ante a formação continuada?: itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes.** 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Observatórios Etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores.** 2007. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

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. RBPG, Brasília, v. 12, n. 27, p. 193 - 218, 2015. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/499/pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Por que as epistemologias do Sul?** Coimbra: Universidade de Coimbra, 27 mar. 2014. 1 vídeo (aprox. 82 min). Publicado pelo do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://bit.ly/2U5E0cL>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos.** Aula Magistral, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. [S. l.: s. n.], 18 mar. 2016. 1 vídeo (aprox. 171 min). Publicado pelo canal Alice CES. Disponível em: <https://bit.ly/2Tes7B5>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Sociologia pós-abissal: Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos.** Aula Magistral, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. [S. l.: s. n.], 15 de maio de 2017. 1 vídeo (aprox. 95 min). Publicado pelo canal Alice CES. Disponível em: <https://bit.ly/3y6fO93>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Antero Benedito da. Educação timoriana: uma proposta alternativa. *In*: PAULINO, Vicente; BARBOSA, Alessandro Tomaz (org.). **Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste.** Dili: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento, 2016. p. 155-162.

SILVA, Antero Benedito da. **Pequena e complexa: os desafios da educação timoriana.** Revista Veritas, Dili, vol. 2, nº 3, p. 77-82, 2014.

SOUSA, Rosiete Costa de. **Observatório Etnoformador em Timor-Leste: uma tecnologia de formação por outro *ethos* pedagógico escolar/institucional?** 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2019.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa de experiências pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-204.

VIEIRA, Ricardo. Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. *In*: III Seminário de Educação “Memórias, Histórias e Formação de Professores”, Rio de Janeiro, Brasil, 2007. P. 1-17. Coleções ESECS - Comunicações em conferências e congressos internacionais. Disponível <http://hdl.handle.net/10400.8/513>. Acesso em: 16 nov. 2017.

VIEIRA, Ricardo. A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 31, p. 35-54, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/35VENzw>. Acesso em: 16 nov. 2017.

VILELA, Eugênia. Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória. *In*: LARROSA, Jorge; SCLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Seríramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 233-253.