

O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências

Alessandro Tomaz Barbosa
Vicente Paulino

Resumo

Defendemos que em Timor-Leste o fim da colonização portuguesa em 1975 e o fim da invasão indonésia em 1999, via plebiscito, não foram acompanhados pelo fim da colonialidade. Nesse contexto, buscando caminhos para pensar a educação em ciências, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o pensamento decolonial antropofágico no ensino de Biologia em Timor-Leste. Para tanto, foram realizados círculos de leitura com 14 (quatorze) professores de Biologia do 10º, 11º e 12º ano do Ensino Secundário Geral do município de Díli. Nessa direção, buscamos problematizar os manuais dos alunos de Biologia e construir horizontes decoloniais, mediante a articulação dessa disciplina com o contexto local. Os resultados sinalizam que os círculos de leitura se transformaram em um espaço intercultural crítico, configurando-se também como caminhos para a construção de um pensamento decolonial antropofágico, desde o sul global. Como exemplo teórico-prático, destacamos a leitura discursiva e decolonial a respeito da medicina ocidental e a tradicional timorense. Assim, em termos de considerações finais, reforçamos a importância de valorizar as experiências dos educadores e educandos timorenses e criar caminhos emancipatórios, sintonizados com a cultura e a realidade sócio-histórica desse país.

Palavras-chave: Timor-Leste, Currículo; Ensino; Biologia.

Alessandro Tomaz Barbosa

Universidade Federal do Tocantins, UFT.

E-mail: alessandrobarbosa@uft.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7252-3009>

Vicente Paulino

Universidade Nacional Timor Lorosa'e,
UNTL.

E-mail: vicentepaulino123@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0215-9712>

Recebido em: 25/07/2019

Aprovado em: 15/03/2020



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

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66432>

Abstract**Anthropophagic decolonial thought in science education**

We argue that in Timor-Leste the end of Portuguese colonization in 1975 and the end of the Indonesian invasion in 1999, via plebiscite, were not accompanied by the end of coloniality. In this context, looking for ways to think about education in science, the present research aims to analyze the anthropophagic decolonial thinking in the teaching of Biology in East Timor. To this end, reading circles were held with 14 (fourteen) Biology teachers of the 10th, 11th, and 12th years of the General Secondary Education of the municipality of Díli. In this direction, we seek to problematize the manuals of Biology students and to construct decolonial horizons, through the articulation of this discipline with the local context. The results indicate that the reading circles have become a critical intercultural space, also forming as avenues for the construction of anthropophagic decolonial thinking from the global south. As a theoretical-practical example, we highlight the discursive and decolonial reading regarding Western and traditional Timorese medicine. Thus, in terms of final considerations, we reinforce the importance of valuing the experiences of East Timorese educators and learners and create emancipatory paths, attuned to the culture and socio-historical reality of that country.

Keywords:
Timor-Leste,
Curriculum;
Teaching;
Biology

Résumé**La pensée décoloniale anthropophage dans l'enseignement des sciences**

Nous soutenons qu'au Timor-Leste, la fin de la colonisation portugaise en 1975 et la fin de l'invasion indonésienne en 1999, par plébiscite, ne se sont pas accompagnées de la fin de la colonialité. Dans ce contexte, cherchant des moyens de réfléchir à l'enseignement des sciences, la présente recherche vise à analyser la pensée décoloniale anthropophage dans l'enseignement de la biologie au Timor oriental. À cette fin, des cercles de lecture ont été organisés avec 14 (14) professeurs de biologie des 10e, 11e et 12e années du Enseignement secondaire général de la municipalité de Díli. Dans cette direction, nous cherchons à problématiser les manuels des étudiants en biologie et à construire des horizons décoloniaux, en articulant cette discipline avec le contexte local. Les résultats indiquent que les cercles de lecture sont devenus un espace interculturel essentiel, constituant également des avenues pour la construction d'une pensée décoloniale anthropophage à partir du Sud. À titre d'exemple théorique et pratique, nous soulignons la lecture discursive et décoloniale de la médecine timoraise occidentale et traditionnelle. Ainsi, en termes de considérations finales, nous renforçons l'importance de valoriser les expériences des éducateurs et des apprenants du Timor oriental et créons des voies émancipatrices, adaptées à la culture et à la réalité socio-historique de ce pays.

Palabras clave:
Timor-Leste,
Curriculum;
Enseignement;
Biologie..

Introdução

Defendemos que em Timor-Leste o fim da colonização portuguesa em 1975 e o fim da invasão indonésia em 1999, via plebiscito, não foram acompanhados pelo fim da colonialidade. Assim, esclarecemos inicialmente que o termo colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), enquanto o colonialismo surge em um contexto sócio-histórico, por exemplo, a “descoberta” e conquista das Américas, o termo colonialidade se refere ao padrão de poder hoje hegemônico e a epistemologia geral de produção de conhecimento reproduzida no pensamento colonial. Segundo Walsh (2009a), a colonialidade aponta para quatro dimensões que interagem entre si:

1. A colonialidade do poder, na qual traz uma hierarquia racializada imbricada na destruição dos valores das comunidades, não somente por meio do epistemicídio e do racismo epistêmico, mas também do glotocídio (assassinato de línguas), genocídio, nutricídio e pilhagem dos saberes, recursos humanos e materiais;
2. A colonialidade do saber, em que aponta a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento, ou seja, o conhecimento eurocêntrico reconhecido como o detentor do saber universal em detrimento de saberes outros – uma relação de poder encontrada, inclusive e, sobretudo, nas universidades.
3. A colonialidade do ser que classifica e divide os humanos em categorias binárias, ou seja, primitivo versus civilizado, promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização das pessoas por conta de sua cor e/ou raízes ancestrais, gênero e sexualidade.
4. A colonialidade do viver ou cosmogônica, na qual se traduz no dualismo natureza-sociedade em detrimento do mágico-espiritual-social. As relações milenares entre mundos biofísicos, humanos e espirituais (antepassados, espíritos, deuses e orixás) são negadas e destruídas, desumanizando o ser e a coletividade que as mantêm.

Reconhecendo a manifestação dessas quatro dimensões da colonialidade, via reforma curricular, e caminhando contrário ao processo de homogeneização dos currículos, observada por meio da transnacionalização curricular (BARBOSA; CASSIANI, 2019), esta pesquisa tem como objetivo analisar o pensamento decolonial antropofágico no ensino de Biologia em Timor-Leste. Para isso, questionamos: Como propor espaços contra hegemônicos que valorizem a horizontalidade, o diálogo e o enfoque decolonial na formação dos professores de Biologia em Timor-Leste? Como dar relevo a conhecimentos silenciados historicamente em Timor-Leste? Como construir o pensamento decolonial antropofágico no ensino de Biologia?

Partindo do objetivo desta pesquisa e dessas questões iniciais, organizamos este trabalho em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, tratamos da antropofagia no campo curricular, para isso, realizamos uma análise e discussão de duas obras: 1) a “Revista de Antropofagia”, publicada em 1928, mais especificamente, o texto: “Manifesto antropófago”, escrito por Oswald de Andrade. 2) O livro *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*, publicado por Mário de Andrade (2016 - publicado originalmente em 1928). As manifestações tradicionais da cultura brasileira e o ato de devorar a experiência estrangeira e reinventá-la em termos locais, defendidas nessas obras, inspirou-nos a pensar na relevância do movimento antropofágico no processo de elaboração e implementação de uma proposta curricular sintonizada com a cultura e a realidade sócio-histórica de Timor-Leste.

No segundo tópico, “Círculos de leitura: caminhos para pensar o ensino de Biologia em uma perspectiva decolonial antropofágica”, apresentamos o cenário da pesquisa e os círculos de leitura discursiva e decolonial realizados com os professores timorenses de Biologia das escolas de Ensino Secundário Geral (ESG) de Díli – Timor-Leste.

No terceiro tópico, com a finalidade de destacar um exemplo teórico-prático, apresentamos as discussões, realizadas no âmbito dos círculos de leitura, sobre o uso das plantas medicinais timorenses e a medicina ocidental. Sublinhamos que espaços contra-hegemônicos, que analisam e discutam as tensões e a coexistência desses conhecimentos no país, podem consolidar-se como caminhos para construir o pensamento decolonial antropofágico na educação em Ciências.

Antropofagia curricular

Conhecendo a importância de elaborar abordagens superadoras e emancipatórias¹ para compreender e superar a importação acrítica de modos de pensar e epistemes produzidas em países estrangeiros, apresentamos uma perspectiva decolonial sintonizada com o contexto histórico e político que envolveu a reestruturação do currículo do ESG em Timor-Leste, que denominamos de *antropofagia curricular*.

A perspectiva curricular decolonial antropofágica, possibilita pensar e criar espaços para que os professores, pesquisadores e estudantes timorenses possam refletir e discutir a produção e a implementação do currículo do ESG como um movimento marcado pela colonialidade do saber e poder.

A necessidade de uma abordagem superadora e emancipatória que emergja do sul global (nesse caso, sudeste asiático) para esta pesquisa, fundamenta-se no questionamento de Walter D. Mignolo, em uma entrevista concedida a Walsh, (2003, p. 03-04): “como vou pensar a partir dos zapatistas ou de Fanon que

¹ Barbosa e Cassiani (2016) apresentam algumas abordagens superadoras e emancipatórias, tais como: interculturalidade crítica (WALSH, 2009a), gnose/pensamento liminar (MIGNOLO, 2003), ecologia de saberes (SANTOS, 2007), educação CTS (LINSINGEN, 2007; CASSIANI, LINSINGEN; 2009) e educação problematizadora (FREIRE, 2014).

produziram conhecimentos baseados em outras histórias: a história da escravidão negra no Atlântico e a história da colonização europeia sobre os indígenas nas Américas? ”.

Assim, a ideia da *antropofagia curricular* emergiu devido a necessidade de pensar num ponto de vista teórico que considere os aspectos específicos (contexto histórico, político, econômico, ambiental e científico) do *locus* de enunciação deste trabalho, problematizando a importação de modelos de currículos e epistemes produzidas em países estrangeiros no processo de reestruturação curricular do ESG em Timor-Leste.

Embora a palavra antropofagia (palavras gregas *anthropo*: homem + *phagia*: comer) seja uma metáfora bastante usada (por exemplo, antropofagia cultural, antropofagia social, antropofagia ritual, entre outras), nenhuma das discussões que lemos e que usavam a palavra tratava especificamente de currículo.

A metáfora da antropofagia foi amplamente discutida nas obras dos brasileiros Oswald de Andrade (1928), juntamente com o seu irmão Mário de Andrade (2016). Ambos foram considerados como um dos principais autores do movimento modernista no Brasil. Esse movimento que teve como marco inicial a Semana de Arte Moderna, em 1922, tinha como objetivo a reestruturação cultural, artística e literária no país, ou seja, buscava-se nesse movimento uma identidade na produção cultural nacional, que até então, tratava-se da importação acrítica de ideias e modelos produzidos nas escolas literárias europeias.

A primeira fase do movimento modernista (1922-1930) foi caracterizada pela publicação de obras de arte, livros, revistas e de manifestos. Neste trabalho focamos principalmente a “Revista de Antropofagia”, publicada em 1928, mais especificamente, o texto: “Manifesto antropófago”, escrito por Oswald de Andrade. Nesse manifesto, Andrade apresenta a metáfora da devoração, baseado no ritual antropofágico dos indígenas Brasileiro. O ato antropofágico, desenvolvido pelos indígenas, consistia em comer partes do corpo do inimigo, admirados, para adquirir-lhe a bravura, a destreza e as virtudes.

O Manifesto antropófago (1928) está dividido em duas páginas descontínuas, na primeira página, destacamos o que Andrade defende sobre antropofagia:

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente [...]. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz [...] *Tupy or not tupy that is the question* [...] Só me interessa o que não é meu. Lei do antropófago. [...] Perguntei a um homem o que era o direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Mathias. Comi-o [...] (ANDRADE, 1928, p. 03).

Na segunda página, percebemos no manifesto, críticas de Oswald de Andrade ao eurocentrismo:

Contra as histórias do homem [...] O mundo não datado. Não rubricado. Sem Napoleão. Sem Cesar. [...] Contra as sublimações antagônicas. Trazidas nas caravelas. [...] Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, O Brasil tinha descoberto a felicidade [...]. Contra a verdade dos povos missionários [...]. De William James a Voronoff. A transfiguração do tabu em totem. Antropofagia. [...] Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem [...] (ANDRADE, 1928, p. 07).

No manifesto antropófago (1928), Andrade com uma dose de humor, sinaliza para a importância de valorizar o contexto nacional brasileiro e os conhecimentos locais, como podemos observar nas formulações a seguir:

- *Nunca fomos catequisados. Fizemos foi carnaval* (ANDRADE, 1928, p. 03).
- *Nunca fomos catequisados. Vivemos através de direito sonâmbulo. Fizemos cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará* (ANDRADE, 1928, loc. cit.).
- *Queremos a revolução Carahiba. Maior que a revolução Francesa* (ANDRADE, 1928, loc. cit.).
- *Se Deus é consciência do universo Increatado. Guaracy é a mãe dos viventes. Jacy é a mãe dos vegetais* (ANDRADE, 1928, p. 07).
- *No matriarcado de Pindorama* (ANDRADE, 1928, loc. cit.).

Frente a esse conjunto de excertos do Manifesto Antropófago, percebemos que Oswald de Andrade critica a simples e mecânica apropriação do estrangeiro, em contrapartida, valoriza o local, regional e nacional brasileiro. Campos (2006) afirma que a “antropofagia” oswaldiana é o pensamento da devoração crítica do legado cultural universal, essa antropofagia não envolve uma submissão (catequese) a cultura, mas uma visão crítica da história, capaz tanto de apropriação como de expropriação, desierarquização e desconstrução. Esse autor, completa que “todo passado que nos é “outro” merece ser negado (*Ibidem*, p. 235).

Esse manifesto influenciou músicos brasileiros, como Caetano Veloso e Gilberto Gil. De acordo Caetano Veloso (2012, p. 54), “nós, brasileiros não deveríamos imitar e sim devorar a informação nova, viesse de onde viesse, ou, nas palavras de Haroldo de Campos ‘assimilar sob espécie brasileira a experiência estrangeira e reinventá-la em termo nossos, com qualidades locais’[...]”.

Assim como os índios tupinambás devoravam seus inimigos para se apropriarem de sua força, os modernistas insistiam que a missão do intelectual no Brasil seria a de capturar, cozinhar e digerir os vários tipos de produtos culturais importados (conhecimentos, técnicas, filosofias etc.) para, metabolizando sua positividade e expelindo suas fraquezas, os transformarem permanentemente em novas sínteses. Estas, corretamente exploradas, teriam a missão de voltar a cultura imposta, agora devidamente transformada, contra o colonizador (SHOHAT; STAM, 2006; NETTO, 2014).

Jackson (2011), insere o Manifesto Antropófago como uma questão de epistemologia “política”, que teoriza e contrasta duas formas de saber: o local e o global. O “saber local” representa a vivência num determinado lugar, uma prática enraizada na tradição popular; o global resulta da vontade de tornar o local legível e governável através de sistemas formais, tais como organização, standardização e hierarquização. Nos termos do debate sobre a globalização, a antropofagia pode ser relida como uma forma de defesa do saber local, dentro de um ponto-contraponto com o “saber importado” do colonizador.

De acordo com Jackson (2011), Oswald recorre a textos clássicos da historiografia colonial, e recolhe os episódios chaves, aplicando a metáfora antropófaga a uma desconstrução do modelo “importado”. Nessa perspectiva, segundo Shohat e Stam (2006), no “Manifesto da poesia Pau-Brasil”, Oswald sugere uma poesia de “exportação” que não tomasse modelos europeus emprestados, mas que descobrisse suas raízes na cultura popular e cotidiana.

Conforme Jackson (2011), Oswald de Andrade apresenta contribuições para discutir o problema complexo do “outro”, fruto da expansão colonial europeia. A antropofagia põe em dúvida quem é o “outro”. Com a antropofagia, Oswald inventa e se converte no “outro outro”. Abre um “entre lugar” nos trópicos, ocupado pelo intelectual de periferia no período pós-colonial, a meio termo entre o nacional e o global. Nem colonial nem indígena, o intelectual se torna um “outro outro” no seu “entre lugar”, meio distante dos dois polos. Portanto, a simbiose entre centro e periferia, metrópole e colônia, civilização e natureza fundamenta a identidade móvel de Oswald de Andrade, marcando ele como um “intelectual entre culturas”².

Nesta pesquisa realizamos uma re-leitura e re-valorização do “Manifesto Antropófago” de Oswald de Andrade como uma forma de luta contra-hegemônica e decolonial, transformando-se em um caminho para subverter a colonialidade do saber, poder, ser e viver, imposta por forças poderosas de internacionalização e globalização, via propostas curriculares.

Outra produção literária que se destacou na primeira fase do movimento modernista, foi o livro *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*, publicado por Mário de Andrade (2016 - publicado originalmente em 1928). Nessa obra, Mario de Andrade aborda costumes, lendas, fauna e flora de várias regiões do Brasil, valorizando assim, a realidade nacional brasileira. Vejamos alguns trechos abaixo:

- *Frequentava com aplicação a murua, a poracê, o torê, o bacororô, e a cucucogue, todas essas danças religiosas da tribo* (ANDRADE, 2016, p. 39).
- *Então Macunaíma pediu fibra de curauá. [...] Macunaíma agradeceu e foi pedir pro pai-de-terreiro que trançasse uma corda pra ele e assoprasse bem nela fumaça de petum* (ANDRADE, 2016, p. 41).
- *Macuaíma correu até a capoeira, mastigou raiz de cardeiro e voltou são* (ANDRADE, 2016, p. 43).
- *Macunaíma [...] criou coragem e botou pé na estrada [...] até que topou com o Currupira moqueando carne [...] E o Currupira vive no grelo do tucunzeiro e pede fumo pra gente* (ANDRADE, 2016, p. 46-47).
- *[Macunaíma] Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba. [...] Quando era pra dormir trepava no macuru pequeninho sempre se esquecendo de mijar. [...]* (ANDRADE, 2016, p. 39-40).
- *Macunaíma [...] Falou pros manos que inda tinha muita piaba, muito jeju, muito matrinxão e jatuaranas, todos esses peixes no rio, fossem bater timbó!* (ANDRADE, 2016, p. 44).

² Para Jackson (2011, p. 05), “o problema do intelectual entre culturas é ainda corrigir o Ocidente e no mesmo gesto defender os valores da sua localidade, sejam o instinto, o vitalismo, a resistência ou a deglutição”.

Além de valorizar a realidade local brasileira, Andrade (2016), apresenta Macunaíma (um anti-herói), como um protagonista que não possui características ou virtudes, que tradicionalmente são atribuídas aos modelos de heróis que circulam na grande mídia, tais como: negro, feio, preguiçoso e vingativo. Vejamos nos trechos abaixo:

- *Era preto retinto e filho do medo da noite* (ANDRADE, 2016, p. 42).
- *Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoeira, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia* (ANDRADE, 2016, loc. cit).
- *De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: - Ai! Que preguiça!...* (ANDRADE, 2016, loc. cit).
- *Quando foi para repartir [carne de anta] não deu nenhum pedaço de carne pra Macunaíma, só tripas. O herói jurou vingança* (ANDRADE, 2016, loc. cit).

Nesse conjunto de enunciados a respeito de Macunaíma, podemos perceber que a figura do herói sem nenhum caráter é composta por rebeldia e resistência. Além disso, Macunaíma valoriza a cultura popular brasileira, subvertendo a colonialidade e o imaginário romântico dos índios brasileiros, muitas vezes representado a partir de uma visão colonizada.

Consideramos que a valorização da realidade local e a resistência ao que é imposto e predeterminado, contempladas de forma sarcástica por Mario de Andrade na obra de Macunaíma, configuram-se como elementos importantes para pensar a antropofagia no campo do currículo e do pensamento decolonial.

Os pressupostos e argumentos das obras de Mario de Andrade e Oswald de Andrade convergem com a literatura decolonial, mediante a valorização da cultura popular e cotidiana que resiste a uma ideia de globalização homogeneizadora de currículo e cultura, e os argumentos que apontam para maneiras de enfrentar o legado civilizacional e cultural europeu que apaga e subalterniza formas outras de viver no/com o mundo.

Assim, a antropofagia curricular busca questionar a universalização do conhecimento científico oriundos do norte global (Europa e EUA) e o apagamento de racionalidades locais, que são silenciadas e jogadas em segundo plano nas atividades de ensino. Ao contrário disso, propomos nesta pesquisa romper com a universalização de uma forma de pensar verdadeira e passamos a defender a problematização e a apropriação crítica dos conhecimentos como instrumentos de libertação, compreensão e transformação de uma dada realidade, entre esses, enfatizamos a valorização dos conhecimentos produzidos no sul global³ na constituição da identidade e a história do país.

³ O Sul global refere-se às regiões do mundo que foram submetidas ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, se por um lado, no interior do Norte geográfico vastos grupos sociais estiveram e estão sujeitos à dominação capitalista e colonial, por outro lado no interior do Sul geográfico houve sempre as “pequenas Europas”, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que, depois das independências, a exerceram e continuam a exercê-la, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (MENESES, 2014).

Nessa direção, abrimos espaço para que múltiplas epistemes dialoguem, mais que hibridismos e multiculturalismo, há que se reconhecer que há pensamentos que podem viver entre lógicas distintas, caminhando para uma perspectiva focada na interculturalidade crítica (WALSH, 2009a), na gnose/pensamento liminar (MIGNOLO, 2003), na ecologia de saberes (SANTOS, 2007), na educação CTS (LINSINGEN, 2007; CASSIANI, LINSINGEN; 2009) e na educação problematizadora (FREIRE, 2014).

Para problematizarmos a construção do currículo em Timor-Leste conduzida por estrangeiros, deslocamos a noção de antropofagia, defendida por Oswald de Andrade, para o campo curricular. Desse modo, passamos a defender a antropofagia curricular como um *locus* de enunciação, onde as diferentes formas de conhecimento, mediatizados pelo mundo, permitem que o educando/educador timorense se apropriem criticamente dos conhecimentos ocidentais hegemônicos, contidos no currículo exótico, e reinventá-los em termos locais. Dessa forma, a perspectiva antropofágica não defende a simples adaptação do conhecimento (produzido em contextos locais diversos ou no âmbito de uma racionalidade científica ocidental), mas, defende que o conhecimento não seja apresentado de forma dogmática, sendo o único que possibilita uma compreensão da realidade.

A antropofagia curricular converge com a “tradução intercultural” (WALSH, 2009b). De acordo com essa autora, a tradução intercultural consiste em desestabilizar a noção de conhecimento universal e a eminência da ótica eurocêntrica como única, incluindo sua hegemonia em determinar o que é o conhecimento e quem o produz (colonialidade do saber). A tradução intercultural evidencia uma pluralidade epistêmica, em que as perspectivas civilizatória-ancestral do conhecimento têm legitimidade e valor.

A antropofagia curricular se fundamenta na situação gnosiológica defendida por Freire (2014). Conforme esse autor, a superação da contradição educador-educando se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Dessa forma, inspirado na educação gnosiológica Freiriana, a antropofagia curricular permite que o sujeito reconhecendo as diferenças coloniais, mobilizem conhecimentos para compreender e transformar a realidade que os cercam.

Em relação a situação gnosiológica, esclarecemos que o termo gnose relaciona-se com *gnosko*, que em Grego antigo significa “saber”. Diante da polissemia envolvendo esse termo, a compreensão da antropofagia curricular como uma situação gnosiológica, toma como base também o filósofo congolês Valentin-Yves Mudimbe. Esse autor destaca no subtítulo de seu livro o termo gnose: “A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento” (1988).

Assim como o livro “Orientalismo”, em que Said (2007), questiona o oriente como invenção do ocidente, no livro “A invenção de África”, Mudimbe (2013), questiona as imagens ocidentais de África.

Para esse autor, tanto os intérpretes ocidentais como os analistas africanos têm usado categorias e sistemas conceituais que dependem de uma ordem epistemológica ocidental.

Segundo Mudimbe (2013), *gnose* significa busca do saber, pesquisa, métodos do saber, investigação e, até mesmo, familiarização com alguém. Esse autor ressalta que *gnose* não equivale a *doxa* (opinião) e, por outro lado, não pode ser confundida com *episteme*, entendida, como configuração intelectual sobre o conhecimento sistemático.

Assim, na perspectiva da antropofágica curricular, tomamos gnosiologia e *gnose* no sentido de conhecimento que inclui tanto aqueles que existiam há séculos em Timor-Leste (conhecimentos ancestrais), como o conhecimento sistematizado e ocidental levados para lá.

Com base em Freire (1983), o que pretendemos com o diálogo, seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. Segundo esse autor (1983, p. 34), “uma coisa é 4 x 4 na tabuada que deve ser memorizada, outra coisa é 4 x 4 traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes [...]”.

De acordo com Morin e Kern (2005), uma realidade só se manifesta através de teorias, interpretações e sistemas de pensamento. Todo conhecimento de uma realidade política, econômica, social e cultural depende de sistemas de interpretação da política, da economia, da sociedade e da cultura. No entanto, de acordo com esses autores, há múltiplas incertezas sobre a realidade e daquilo que é chamado realidade, assim:

- A realidade não é feita só de imediato.
- A realidade não é legível de maneira evidente nos fatos.
- As ideias e teorias não refletem, e sim traduzem a realidade, de um modo que pode ser errôneo.
- Nossa realidade não é senão nossa ideia da realidade.
- A realidade depende, também, da aposta (MORIN; KERN, 2005, p. 126).

Ao discutir o termo realidade, tomando como base o livro de Romão e Gadotti (2012), ressaltamos os encontros entre a pedagogia freiriana no contexto do profundo processo de dominação neocolonial na América Latina, mormente no Brasil, e a práxis política de Amílcar Cabral⁴, no contexto da libertação de dois países africanos: Cabo Verde e Guiné-Bissau. De acordo com Romão e Gadotti (2012), esses dois autores convergem ao abordarem a importância da leitura da realidade cotidiana, como forma de apreensão

⁴ Considerado o "pai" da independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde do colonialismo português, Amílcar Cabral nasceu em 1924, na cidade de Bafatá - Guiné-Bissau. Foi assassinado em 20 de janeiro de 1973, de modo que não pôde assistir à libertação completa dos dois países pelos quais lutava. Amílcar Cabral foi um poeta, político, agrônomo e um dos fundadores do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (também conhecido pela sigla PAIGC).

do conhecimento válido e legítimo. Sendo a validade e a legitimidade, de qualquer conhecimento, relacionadas ao caráter de uma história local, não de um projeto global.

Durante a dominação colonial portuguesa em Guiné e em Cabo Verde (que teve fim em 1974 e 1975, respectivamente), Cabral (1979) afirmava que, para organizar e agir numa guerra pela independência, seria necessário que esses dois países considerassem e partissem da realidade geográfica da sua terra, sua realidade histórica, sua realidade étnica (raças e culturas) e a sua realidade econômica, social e cultural. Sendo todas essas realidades presentes no âmbito do plano da luta anticolonial, envolvidas por uma realidade mais ampla que a sua terra, que é a realidade política.

Ao abordarmos a antropofagia no campo curricular, consideramos pertinente considerar uma breve reflexão de Amílcar Cabral sobre a importância da realidade dos outros e das experiências dos outros na luta pela independência de Guiné Bissau e Cabo Verde:

A realidade dos outros tem interesse para nós, portanto. [...] Se eu souber que um de vocês saiu por um dado caminho, tropeçou por todos os lados, magoou-se, e chegou todo quebrado, e se eu tiver de ir pelo mesmo caminho, tenho que ter cuidado, porque alguém já conhece a realidade desse caminho e eu conheço a sua experiência. Se houver outro caminho melhor eu procuro segui-lo, mas se não houver, então tenho de apalpar com todo o cuidado, arrastando no chão se for preciso. [...] **Se queremos fazer uma coisa na realidade, temos que ver quem é que já fez igual, quem fez parecido, quem fez ao contrário, para podermos adquirir alguma coisa da sua experiência. Não é para copiar totalmente, porque cada realidade tem os seus problemas próprios e a solução própria para esses problemas** (CABRAL, 1979, p. 49-50, grifo nosso).

Conforme Romão e Gadotti (2012), Amílcar Cabral sustentava que a libertação política não significa eliminar a presença do colonizador. Essa presença continuará na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações.

Em relação a realidade da educação em Timor-Leste, o professor e pesquisador timorense, Silva (2016) apresenta o termo: Educação Timoriana. Esta, se configura como base teórica importante para compreendermos essa realidade educacional. Esse autor, formula esse termo ao criticar a imposição da ciência e tecnologia estrangeira, que significa também, a imposição da epistemologia eurocêntrica e suas línguas imperiais (inglês, francês, português, alemão, espanhol e italiano),

Segundo Silva (2016), a herança colonial foi profundamente internalizada no sistema educacional timorense, a partir da imposição de uma alfabetização pautada na cultura grega e romana e, conseqüentemente, na subalternização dos conhecimentos nativos. Dessa forma, a educação colonial foi orientada para o domínio do conhecimento dos colonialistas. Para esse autor, aprendemos a matemática, ciências naturais, filosofia e ciências sociais desenvolvidas na Europa, ou seja, o sistema de educação reproduz a ciência universal e um modo de vida eurocêntrico. No caminho contrário a essa herança colonial,

a “Educação Timoriana tem outro objetivo: resgatar a educação do período da resistência e o conhecimento baseado nas cosmologias das terras de Timor” (*Ibidem*, p. 159).

Silva (2016) cita a Educação Timoriana como uma proposta de estruturação não finalizada, pois deve ser dinâmica, viva e em constante construção, procurando perceber e questionar o sistema de educação colonial e o próprio fundamento que estabelece o marco zero epistêmico em Timor-Leste. Dessa forma, essa perspectiva educacional buscar libertar-se da ciência unicamente colonial e edificar o conhecimento e práticas timorenses, não mais de forma subserviente e hierárquica a um modelo hegemônico, mas por meio da troca intercultural, porém de bases timorianas.

Para Silva (2016), a Educação Timoriana se refere a articulações entre as ciências e práticas, pautadas sempre na cultura, fé ou espiritualidades timorenses, que vão constituindo-se em uma narrativa de educação contemporânea. Como título de exemplo, citamos as tradições orais nesse país, que diferentemente de muitas regiões do mundo em que essas tradições foram colocadas como objetos do passado a serem superadas, atualmente as narrativas orais de origem timorense são consideradas e identificadas como elementos de patrimônio cultural local e nacional.

De acordo com o professor e pesquisador timorense, Vicente Paulino (2017), os timorenses valorizam as suas narrativas de origem, as mesmas foram herdadas dos seus antepassados, na forma de lendas, contos, fábulas e mitos. Nas cerimônias rituais, tais como os ritos agrícolas, são invocadas personagens das narrativas de origem (divindades supremas e divindades intermediárias, como espíritos da natureza e espíritos dos antepassados). Para esse autor, essas narrativas estão associadas a entidades que as conservam oralmente, como autoridades rituais (*lia-na'in*) que transmitem a mensagem dos ancestrais nos lugares sagrados, como na casa sagrada (*uma lulik*) e no altar sagrado (*bosok*).

A Vice-ministra da Educação de Timor-Leste, Exa. Sra. Dulce de Jesus Soares salienta que desde 1975, o grupo responsável pela reformulação do ensino em Timor, concluía ser necessário timorizar o ensino, os seus objetivos, métodos e programas (RDTL, 2017). Segundo ela, “já tinha sido declarado [...] ser essencial promover um ensino prático relacionado com a realidade timorense, respondendo as necessidades de Timor-Leste, ligando a escola a vida das populações que esta se insere” (RDTL, 2017, p. 143).

Em relação a necessidade de timorizar o ensino, Mario Carrascalão abordou no 3º Congresso nacional de Educação, realizado no ano de 2017, que atualmente muitos timorenses vão estudar na Indonésia e voltam para o Timor-Leste com uma mentalidade ou uma forma de pensar indonésia. Além disso, passam a não dominar as línguas oficiais do país (Língua Tétum e Português). Dessa forma, ele recomenda que haja uma espécie de “re-timorização” desses timorenses que foram estudar no estrangeiro. Carrascalão (2017) diz que desde 1974, existia um entendimento de que é na indonésia, que os timorenses deveriam aprender a ciência e os conhecimentos mais apropriados para Timor. Posicionando-se contrário a isso, para

Carrascalão esse entendimento trouxe como problema o choque entre duas culturas: uma cultura timorense com uma cultura adquirida da indonésia.

Na perspectiva do currículo decolonial antropofágico, buscamos problematizar o choque entre culturas e a importação acrítica da realidade estrangeira no ensino de Biologia em Timor-Leste. Nessa perspectiva, consideramos que no conjunto de interpretações dos educandos e educadores timorenses, frente às situações concretas, vários conhecimentos e práticas se manifestam dentro de lógicas não eurocêtricas, transformando-se em instrumentos de resistência a colonialidade imposta via materiais curriculares do ESG.

Portanto, a metáfora da antropofagia no campo curricular, emergindo da experiência intercultural em Timor-Leste, antes de ser lida como apenas mais um exemplo de jargão, surge para expressar uma forma outra de ler o mundo e de compreender a realidade, permitindo des-subalternizar saberes e expandir horizontes decoloniais.

Os círculos de leitura: caminhos para pensar o ensino de Biologia em uma perspectiva decolonial antropofágica

Os círculos de leitura discursiva e decolonial no ensino de Biologia contou com a participação de 14 (quatorze) professores de Biologia do 10º, 11º e 12º ano do ESG do município de Díli. Esses professores são apresentados da seguinte forma: PF1⁵, PF2, PF3, PF4, PF5, PF6, PF7, PF8, PF9, PF10, PF11, PF12, PF13 e PF14.

Durante o doutorado sanduíche⁶, em meados de 2017, foram realizados os círculos de leitura discursiva e decolonial na secretaria de educação do município de Díli. Esses círculos partiram dos seguintes questionamentos: Como estabelecer um diálogo decolonizador com os professores de Biologia em Timor-Leste? Como proceder a uma análise sobre o ensino de Biologia nesse país sem que, conseqüentemente, falássemos em nome dos professores timorenses? Ressaltamos que essas perguntas nos acompanharam durante toda a construção desta pesquisa.

Assim, foi possível planejar um ousado curso de formação de professores de Biologia em Díli, numa lógica decolonial antropofágica crítica. A ideia desse curso de formação de professores surgiu como um projeto utópico, fadado a sucumbir em discursos vazios. No entanto, os desafios enfrentados para desenvolver um curso para/com esses professores em território timorense, foram sendo superados dia-a-dia, tornando-se viáveis a realização de encontros formativos, mesmo diante do cenário de disputas e

⁵ Professora que participou do processo de elaboração dos manuais dos alunos de Biologia do ESG.

⁶ Realizado pelo autor deste artigo, com apoio do programa de Pró-Mobilidade Internacional (AULP/CAPES).

organização/reorganização de cargos, como consequência dos resultados das eleições legislativas e presidenciais que ocorreram naquele ano de 2017.

O interesse e a motivação coletiva dos envolvidos (professores de Biologia do ESG, gestores e técnicos administrativos da direção do município de educação de Díli, o Diretor Nacional do Ensino Superior do Ministério da Educação, entre outros) para a realização desse curso tornou possível estabelecer, nos encontros com os professores de Biologia, uma relação horizontal e mútua (ambos aprendem e compartilham experiências), que denominamos nesta pesquisa de “círculos de leitura numa perspectiva discursiva e decolonial”.

O termo “círculo de leitura discursiva e decolonial” tem origem mediante duas perspectivas teóricas, a Análise de Discurso (AD)⁷ e o pensamento decolonial. Reconhecendo as diferenças históricas e epistemológicas entre essas abordagens teóricas, consideramos que as duas podem estabelecer diálogos, assim como, avanços para uma compreensão crítica desse processo de reestruturação curricular. Juntas, a AD e o pensamento decolonial, possibilitam criar um terceiro espaço de análise, sendo esse terceiro espaço analítico uma superação do que cada uma dessas perspectivas podem oferecer nesta pesquisa.

As leituras, realizadas junto com os professores timorenses, são encaradas como o ato de questionar as maneiras de ler, buscando desnaturalizar os cânones literários ocidentais como única forma de compreender o mundo e romper com o silêncio colonial e a colonização intelectual eurocêntrica. No jogo entre leituras previstas (impostas) para um texto e as leituras possíveis, notamos que a primeira, além de silenciar conhecimentos e práticas presentes na realidade local, obriga o leitor a reproduzir apenas um modelo de leitura, custe o que custar (geralmente custa a reflexão). Por outro lado, a segunda propõe que se considere as histórias de leitura (contexto sócio-histórico-cultural) na interação que o leitor estabelece com o texto curricular (caminhando numa perspectiva decolonial).

Assim, a leitura discursiva e decolonial se entrecruzando conceitualmente e pedagogicamente, permite entendermos as histórias de leituras (no plural) e a petrificação e absolutização da leitura prevista, que pode ser compreendida como um conjunto de normas e epistemes importadas e impostas de forma verticalizada e antidialógica no ato da leitura dos documentos curriculares.

Os círculos de leitura foram organizados em três grandes eixos: 1) Conhecendo os professores timorenses de Biologia e os aspectos históricos e organizacionais dos materiais curriculares; 2) Manuais dos alunos: desencontros entre a realidade e o oficial; 3) Fotografias do contexto timorense: olhares e conhecimentos.

⁷ Neste artigo, não tomamos a AD como nosso referencial teórico-analítico, em contrapartida, apresentamos as análises e discussões a partir do pensamento decolonial.

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar dois grandes desafios enfrentados nos encontros com os professores de Biologia: o primeiro refere-se à apropriação da Língua Tétum para a realização das discussões, de modo que, os círculos de leitura se configuraram como bilíngues, sendo realizados por meio das duas línguas oficiais do país: a Língua Tétum⁸ e a Língua Portuguesa. Outro desafio é o sempre incompleto conhecimento da realidade sociocultural timorense; dessa forma, estabelecemos parcerias com os professores de Biologia para registrarmos fotografias que retratam alguns contextos do país.

Desse modo, além das várias idas e vindas as escolas⁹ do ESG em Díli, os círculos de leitura contou também com saídas a campo para registros fotográficos. Os professores timorenses de Biologia registraram fotografias em quatro municípios de Timor-Leste: Díli, Liquiçá, Lautém e Ermera, totalizando aproximadamente 118 (cento e dezoito) fotografias.

No que diz respeito aos registros fotográficos, ressaltamos que as fotografias registradas nas saídas de campo, assim como as imagens presentes nos MA, não foram lidas durante os círculos de leitura como o real em si, mas uma representação do mundo. Assim, antes de apresentarmos as análises e discussões sobre as fotografias realizadas neste trabalho, gostaríamos de sublinhar que as mesmas não têm a intenção de serem tomadas pelo seu valor estético, como fotos “artísticas”, mas como um meio, que possibilitasse estudar a realidade timorense e que permitisse analisar os gestos de interpretações dos professores timorenses ao se deparar com as fotografias em exposição.

O pintor belga René Magritte, no famoso quadro a “Traição das Imagens”, escreve “Isto não é um cachimbo” embaixo da figura de um cachimbo, defendendo dessa forma, que a imagem de um objeto não deve ser confundida com o real. Segundo Foucault (2014, p. 08), “pintar não é afirmar, [...] já em 1929, Magritte nos alertava [...] dizendo que “[um] objeto jamais faz o mesmo papel que seu nome ou sua imagem””.

Com base no referencial no pensamento decolonial, consideramos que a leitura das fotografias, orientadas pelas perguntas: “Por que registrou essa fotografia? O que lhe chamou atenção nesse contexto, capturado por meio da fotografia? ”, permitiram resgatar as histórias de leitura e memória discursiva dos professores de Biologia, negligenciadas e excluídas pela matriz da colonialidade, assim como, darmos relevo as experiências de vida e situações que são familiares aos educadores timorenses, proporcionando-os uma compreensão crítica da realidade que os rodeiam.

A partir desse conjunto de perguntas, consideramos que as práticas, crenças, e conhecimentos referentes a realidade local que emergiram nos círculos de leitura, podem permitir a problematização dos

⁸ As discussões realizadas com o apoio da LT, foram traduzidas e estão apresentadas neste trabalho em LP.

⁹ No município de Díli, no ano de 2017, contávamos com um total de 21 escolas de ESG, sendo que desse total, por meio do envio de cartas ou de ligações realizadas pela Direção da Secretaria de Educação do Município de Díli, 10 (dez) instituições de ensino secundário aceitaram participar dos círculos de leitura.

conhecimentos dados como verdadeiros e neutros no currículo oficial, de tal modo que ambos passam a configurar-se como instrumentos de subversão aos processos de colonialidade. Nessa direção, com base em Grosfoguel (2008, p. 143), consideramos importante “imaginar alternativas decoloniais globais utópicas que buscam superar os modos binários de pensamento em termos de colonialistas e nacionalistas, fundamentalistas eurocêntricos e fundamentalistas de Terceiro Mundo”.

As análises e discussões realizadas junto com os professores de Biologia, antes de serem lidas como críticas negativas ao complexo e desafiante processo de construção do Manual do Aluno, têm a intenção muito mais de abrir espaços para refletir e discutir a utilização dos materiais didáticos sintonizados com a realidade dos professores e alunos timorenses e, conseqüentemente, compreender os efeitos de colonialidade do saber, poder e ser, que se manifestam nos materiais curriculares do ESG.

Figura 1: Fotografias registradas pelos professores timorenses de Biologia. a) Pequena criação de porcos b) Plantação de café Arábika (*Coffea arábica*) c) Placenta de recém-nascido depositada numa árvore. d) Fotografia do local de depósito de lixo em Tibar – Liquiçá.



Fonte: a) Fotografia registrada pelo PF9. b) Fotografia registrada pelo PF14. c) Fotografia registrada pelo PF5. d) Fotografia registrada pelo PF5.

A partir das fotografias registradas pelos professores, apresentadas nos círculos de leitura, conseguimos apreender e compartilhar elementos da cultura e identidade timorense; entre esses, destacamos objetos, rituais e hábitos tradicionais relacionados a medicina tradicional timorense. Salientamos, que predomina uma grande diversidade de conhecimentos, práticas e rituais tradicionais em Timor-Leste, apresentando variações a níveis municipais e regionais, de tal modo que, não podemos generalizar para todo o país.

Plantas medicinais e a medicina ocidental: construindo o pensamento decolonial antropofágico

Nos círculos de leitura problematizamos os textos (escritos e imagéticos) presentes no MA do 12º ano. Neste artigo focamos os enunciados sobre a temática *Transformação genética de seres vivos*, mais especificamente, formulações discursivas que abordam os “benefícios” dos Organismos Geneticamente Modificados para a saúde humana. Conforme o MA de Biologia do 12º ano (p. 148), “Há plantas

transgênicas que ajudam a combater doenças! ”. Associada a essa afirmação, é apresentada a imagem de uma planta transgênica que traz benefício para a saúde humana (figura 2).

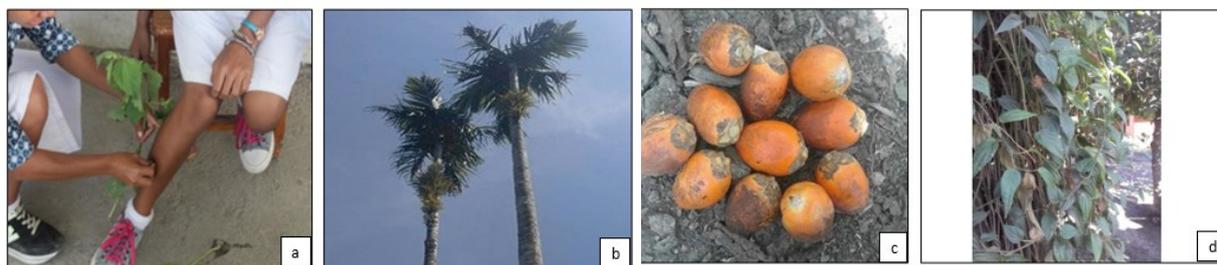
Figura 2 - Imagem do arroz dourado (planta transgênica).



Fonte: Manual do aluno de Biologia do 12º ano, p. 148.

A partir dessa imagem, questionamos nos círculos de leitura: Existem plantas medicinais em Timor-Leste? Quais as plantas medicinais existentes no país que trazem benefícios à saúde humana? Mediante essas perguntas, tornou-se possível conhecermos vários tipos de plantas da medicina tradicional timorense (figura 3).

Figura 3 - Plantas medicinais em Timor-Leste. a) O uso de plantas para tratamento de doenças. b) Fotografia da palmeira (*Areca catechu*). c) Fotografia do fruto da *Areca catechu*. d) Fotografia de *betel* ou *malus* (*Piper betle*).



Fonte: a) Fotografia registrada pelo PF5. b) Fotografia registrada pelo PF3. c) Fotografia registrada pelo PF3. d) Fotografia registrada pelo PF4.

De acordo com os professores que participaram dos círculos de leitura, muitas plantas locais foram utilizadas para o tratamento de doenças durante a resistência timorense. Desse modo, podemos considerar que o uso das plantas locais em Timor-Leste se configura como saberes ancestrais¹⁰ (WALSH, 2013). Conforme essa autora, os saberes ancestrais são conhecimentos, ciências e tecnologias, cujo ensino é válido e importante para a população, desde a escola até a universidade. Nessa perspectiva, Walsh (2002) destaca a importância da interculturalidade ser pensada, a partir de práticas contra-hegemônicas, que dão relevo aos conhecimentos, relegados, especialmente aqueles relacionados à natureza, vida, território e ancestralidade.

¹⁰ Termo baseado na Constituição equatoriana, aprovada em referendo público em 28 de setembro de 2008.

A temática “Medicina Tradicional” (MT), discutida nesse círculo de leitura, foi apresentada no documento “Estratégia da OMS sobre medicina tradicional 2014-2023 (2013)”, como um componente importante, apesar de, frequentemente, ser subestimada dos serviços de saúde. Esse documento destaca que a MT tem uma longa história, configurando-se como uma medicina complementar ou como o principal pilar da prestação de serviços de saúde. Diante de várias nomenclaturas (medicina *complementar*, medicina *alternativa*, etc.), esse mesmo documento (p. 15) diz que a MT pode ser definida como: “a soma total de conhecimentos, habilidades e práticas baseadas nas teorias, crenças e experiências próprias de diferentes culturas, explicáveis ou não, usadas para manter a saúde e prevenir, diagnosticar, melhorar ou tratar doenças físicas e mentais”.

Segundo Manuel (2012), a MT se refere a sistemas, que se desenvolveram ao longo de séculos, em diversas sociedades, entre os quais a medicina *ayurvédica* indiana, a medicina tradicional chinesa, a medicina *unani* árabe e as várias formas de medicina indígena. As terapias de MT podem envolver o uso de medicamentos à base de plantas, partes de animais e/ou minerais, e práticas como a acupuntura, terapias manuais e espirituais.

Em relação ao uso de plantas medicinais em Timor-Leste (expostas mediante a figura 3), Martins e Henriques (2017) apontam que a utilização de plantas medicinais tal como ocorreu há milhares de anos, em muitas sociedades do mundo, também aconteceu em Timor-Leste, sendo essa prática milenar realizada até hoje em muitas comunidades locais desse país.

Assim, de acordo com Martins e Henriques (2017), os tratamentos de doenças à base de plantas medicinais sobrevivem no período de independência de Timor-Leste, sobretudo nas áreas rurais, onde as pessoas acreditam e recorrem aos curadores tradicionais. Conforme esses autores, atualmente em Timor-Leste esses curadores ou *matan-dook*, em LT, são as pessoas qualificadas para a prática da MT, mantendo vivos, hoje em dia, esses conhecimentos.

Segundo Martins e Henriques (2017), mesmo diante da medicina ocidental oferecida em clínicas de saúde no país e da disponibilidade de medicamentos, os timorenses mantêm uma certa falta de confiança na medicina ocidental e continuam a valorizar os curadores e as plantas medicinais. Em outros casos, não é tanto uma questão de confiança, mas uma questão de acessibilidade, já que as plantas medicinais crescem livremente e os curadores fornecem os seus serviços gratuitos ou baratos para os parentes e as comunidades. Para esses autores, “muitos locais têm curadores que têm conhecimentos para o uso das plantas medicinais no tratamento específico de certas doenças que não parecem resolver-se com os tratamentos modernos” (*Ibidem*, p. 103).

A medicina tradicional foi alvo de ataques dos colonizadores portugueses e das invasões japonesa e Indonésia. Martins e Henriques (2017) relatam nesse artigo que, durante a ocupação portuguesa, os administradores coloniais alegaram que tinham que se livrar dessa “praga humana”, chamada de curadores.

Apesar de não conseguirem extinguir, durante a década de 1920 a 1930; essas práticas tradicionais foram reduzidas drasticamente. Conforme esses autores,

os curadores tradicionais eram vistos como uma “praga”, ou seja, eram pessoas que se aproveitavam dos timorenses, inventando histórias sobre feitiçaria e cobrando para desfazer esse feitiço com suas habilidades mágicas. Embora possa haver alguma verdade nisto, o outro lado da moeda é que os curadores não usavam apenas plantas mágicas, mas também usavam as que tinham propriedades medicinais reais (MARTINS; HENRIQUES, 2017, p. 104).

Em relação à invasão japonesa (1942-1945) e indonésia (1975-1999), na primeira, dos mais de 50 mil timorenses que perderam as suas vidas, muitos eram curadores tradicionais, de forma que muitos conhecimentos da MT foram perdidos. Na segunda invasão, ao longo dos 25 anos de ocupação indonésia, um quarto da floresta timorense foi destruída, fizeram um assalto aos curadores tradicionais e à diversidade de plantas e conhecimentos medicinais (MARTINS; HENRIQUES, 2017). Consequentemente, percebemos que a colonização portuguesa e as invasões japonesa e indonésia, resultaram em um verdadeiro epistemicídio, isto é, um genocídio de conhecimentos e práticas da medicina tradicional timorense.

De acordo com Martins e Henriques (2017), a MT se ajusta à lógica cultural timorense sobre a causa e cura da doença, ou seja, está associada às dimensões moral, espiritual e sobrenatural. Sendo que, em relação à causa, esses autores dizem que: “a manifestação da doença é geralmente compreendida como um efeito de os seres vivos terem desagradado os seres sobrenaturais (antepassados mortos), usualmente devido a uma má conduta moral ou negligência social ou outra” (*Ibidem*, p. 103). Em contrapartida, a cura ou a prevenção está relacionada ao ato de cumprir com as obrigações e deveres solicitados pela *Uma-lulik*.

Ao reconhecermos que a MT associada à cultura timorense, também envolve a dimensão sobrenatural e imaterial, durante a realização dos círculos de leitura, os professores de Biologia não eram obrigados a compartilhar informações de natureza espiritual ou qualquer outra informação, que não se sentissem confortáveis em compartilhar. Segundo Martins e Henriques (2017), os dados colhidos por Fausto Moreira, em 1968, que resultaram em uma guia para o tratamento de algumas doenças, demonstraram que o conhecimento dos curadores tradicionais (*mantan-dook*) é vasto e secreto e que as plantas medicinais são, em muitos casos, consideradas sagradas ou *lulik*.

Consideramos que as medidas tomadas pelos antigos sistemas de dominação (colonização portuguesa e ocupação indonésia) para eliminar as práticas socioculturais tradicionais, que alimentavam e sustentavam os meios de vida e de bem-estar das comunidades em Timor-Leste, ganham, na contemporaneidade, outra roupagem, que se configura como uma “colonialidade do viver ou cosmogônica”, defendida por Walsh (2013). A partir desse eixo de colonialidade, os curadores timorenses são reduzidos a feiticeiros praticando bruxaria e enganando pessoas com charlatanismo, não sendo reconhecida sua profissão tradicional milenar. Enquanto a medicina ocidental moderna, constitui-se como o único caminho para o tratamento e a cura de

doenças. Dessa forma, observamos a formação de uma categoria binária, moderno x primitivo ancestrais, que resulta numa desumanização do ser, negação e destruição de sua coletividade.

Com base na pesquisa realizada por Martins e Henriques (2017, p. 121), “o número de curadores tradicionais caiu acentuadamente ao longo do tempo”. Atribuímos essa diminuição de curadores, entre outros fatores, aos efeitos de colonialidade. Como consequência disso, poderemos assistir no território timorense o uso de suas plantas medicinais e conhecimentos da MT, tão importante para os guerrilheiros e guerrilheiras que lutaram pela independência de Timor-Leste, desaparecerem. No caminho contrário, conforme Martins e Henriques (2017), os governos pós-independência têm reconhecido e apoiado os sistemas e práticas socioculturais tradicionais, incluindo alguns curadores.

Atualmente algumas plantas usadas para fins medicinais, como a *areca/bua*, a *betel/malus* e o *ahu* (cal¹¹), já ilustradas na figura 3, são comercializadas nas feiras livres em Timor-Leste.

A discussão sobre o uso de *betel*, *areca* e *ahu* nos círculos de leitura foi motivo de risos e entusiasmo por parte de alguns professores, eis que no intervalo do círculo de leitura, o PF5 foi numa feira próxima a secretaria de educação do município de Díli e comprou *betel*, *areca* e *ahu*. Nesse círculo de leitura, uma professora de Biologia, companheira do chefe de um *suku* (unidade administrativa local) localizado na cidade de Díli, gentilmente preparou o *bua malus*, que consistiu em enrolar a folha de *betel* em volta da *areca*, com a adição do *ahu*. Em seguida, alguns professores que participaram dos círculos de leitura mastigaram o *bua malus*¹², mas não engoliram a masca ou mama (a massa que se faz na boca ao mastigar as folhas de *betel*, juntamente com *bua* e *ahu*).

Além desse produto ser consumido em Timor-Leste para fins medicinais, Araújo (2010) diz que, em todo o território, não há nenhuma cerimônia tradicional em que não estejam presentes a *areca* e as folhas de *betel*, sendo consideradas elementos principais. Nessa direção, esse autor cita a cerimônias do *Ai-Hulun*¹³, onde o *bua malus* é mastigado juntamente com *ahu*, derivando uma substância avermelhada. Conforme a intensidade da cor resultante prevê-se os presságios da comunidade e do grupo pertencente à casa sagrada. Em seguida sinaliza-se na testa ou no pescoço. Isto significa bênção ou remissão de pecados.

De acordo com esse autor, segundo a tradição timorense, a *areca* e as folhas de *betel*, além de serem valorizadas nos ritos tradicionais, são também usadas na recepção aos visitantes no meio familiar. Assim, a recepção por meio do *bua malus* demonstra a hospitalidade do povo timorense.

Além do uso de plantas medicinais, outra temática presente nos círculos de leitura foi a saúde reprodutiva. Com base na pesquisa de Araújo (2010), é possível observar a coexistência entre a medicina

¹¹ Substância de fórmula química CaO, obtida pela decomposição térmica de calcário.

¹² O *bua malus* tem efeito narcótico e tingi a boca de vermelho.

¹³ Cerimônia cultural de tradição oral, pelo qual o grupo étnico *mambae* presta culto a Deus, através dos seus antepassados, implorando saúde e abundância (ARAÚJO, 2010).

moderna ocidental e a medicina tradicional timorense na realização dos partos em Timor-Leste, assim consideramos relevante pensar os círculos de leitura a partir dos pressupostos teóricos da ecologia de saberes (SANTOS, 2002) e da educação problematizadora (FREIRE, 2014).

Conforme Santos (2002), a ecologia de saberes permite não só superar a monocultura do saber científico, com a ideia de que os saberes não científicos são alternativos. Para esse autor, a ideia de algo como alternativo tem uma conotação latente de subalternidade. A fim de exemplificar isso, esse autor, tomando como exemplo a biomedicina e a medicina tradicional na África, afirma não fazer sentido esta última ser considerada como alternativa à primeira. Numa perspectiva de diálogo de saberes, o que se torna importante é identificar os contextos e as práticas em que cada saber opera e o modo como concebem saúde e doença.

Nesse sentido, Araújo (2013) diz que, apesar de algumas mulheres timorenses terem tido partos com assistência dos serviços hospitalares, elas continuaram a utilizar objetos, costumes e hábitos culturais tradicionais. Essa autora destaca também, a confiança que as mulheres timorenses depositam nas parteiras tradicionais e nas práticas culturais aplicadas. A partir disso, essa autora defende, que o modelo de saúde do Estado-nação Timor-Leste precisa ser pensando de maneira multifacetada, isto é, ter em conta a diversidade dos “saberes tradicionais”, de forma a articular com os “saberes modernos” na área de saúde.

Com base na educação problematizadora (FREIRE, 2014), consideramos que o objetivo dos círculos de leitura ao discutir o tema saúde reprodutiva não é simplesmente misturar ou hibridizar as formas de conhecimento, mas propiciar uma situação gnosiológica, que provoca e desafia os interlocutores. A partir desse espaço contra hegemônico, dialógico e problematizador, torna-se possível que os sujeitos, mediatizados pelo mundo, possam incorporar e negociar conhecimentos da biomedicina ocidental e da medicina tradicional timorense permitindo assim, falarmos em uma “inter-epistemologia”¹⁴.

A incorporação e negociação de conhecimentos em Timor-Leste pode ser verificada em uma entrevista realizada com o diretor geral do departamento de currículo em Timor-Leste no ano de 2017. Segundo esse diretor timorense era necessário o movimento de se apropriar de modelos curriculares (Brasil, Portugal e Indonésia) e transformá-los em um currículo próprio de Timor-Leste.

Nós queremos fazer um estudo comparativo, fazer pesquisas, **fazer um estudo comparativo com outros países, como é que é lá no Brasil**, por exemplo, Biologia o que é que aprende lá, **na Indonésia o que que aprende, em Portugal o quê que aprende**, aí vamos acumular essas referências todas e depois Timor-Leste tem que escolher tudo isso para fazer um resumo, como é que Timor-Leste pode fazer para o próprio Timor-Leste. **Aí é que temos que pensar, em vários currículos, vamos comparando isso tudo e depois vamos fazer o nosso**

¹⁴ De acordo com Mignolo (2008, p. 316), a inter-epistemologia que também significa inter-cultura, corresponde a “um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português)”.

próprio! É isso que temos que pensar (DIRETOR GERAL DO DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO EM TIMOR-LESTE, 2017).

O movimento marcado pela leitura de documentos curriculares produzidos em diferentes países, para em seguida elaborar um próprio para o Timor-Leste, aproxima-se da metáfora da antropofagia curricular. Nessa perspectiva antropofágica, a leitura de modelos curriculares, adotados em outros países, funcionaria metaforicamente como um aparelho digestivo que filtra os valores desumanizantes ocidentais, europeus/norte-americano e moderno/colonial; metabolizando o que interessa a emancipação, a superação da colonialidade e a valorização da identidade do povo *maubere*¹⁵.

Mediante o enunciado do diretor geral do departamento de currículo em Timor-Leste, afirmando que “*temos que pensar, em vários currículos, vamos comparando isso tudo e depois vamos fazer o nosso próprio*”, consideramos pertinente destacar nesta pesquisa, uma citação do guineense Amílcar Cabral (1979). Esse autor, ao abordar a importância da realidade e as experiências dos outros na luta pela independência de Guiné Bissau e Cabo Verde, diz que: “É preciso que a experiência dos outros nos sirva, temos que ser capazes de tirar da experiência de cada um aquilo que podemos adaptar às nossas condições, para evitar esforços e sacrifícios desnecessários. Isso é muito importante” (*Ibidem*, p. 50).

Nessa direção, conforme Romão e Gadotti (2012), Amílcar Cabral cita como exemplo, a poesia cabo-verdiana que deixou de ser uma expressão colonizada, para se tornar um instrumento da independência do país, transformando-se em uma manifestação do próprio nacionalismo resistente à colonização. Em Timor-Leste, podemos observar esse movimento antropofágico? Partindo da metáfora da antropofagia, inferimos que expressões artísticas, tais como a poesia também se “metabolizam” (expelindo marcas colonialistas e opressoras) para torna-se instrumento de libertação, independência e emancipação do país.

No livro *Mar meu – Poemas e pinturas* (publicado em 1998), escrito por José Alexandre Gusmão, mais conhecido por Xanana, deparamo-nos com várias denúncias das atrocidades e dos genocídios derivados da ocupação indonésia. Por exemplo, no poema intitulado "Gerações" encontramos trechos que descrevem as torturas e violações que sofreram as mulheres timorenses pelos soldados ocupantes:

*...uma mãe que gemia, sem forças seu corpo desenhava marcas da angústia esgotada.
Os farrapos que a cobriam rasgados no ruído da sua própria carne, sob o selvático escárnio
dos soldados indonésios, em cima dela, um por um.
Já inerte, o corpo da mulher se tornou cadáver, insensível à justiça do punhal que a libertara
da vida*¹⁶.

Portanto, assim como as manifestações artísticas (poesia, pinturas, etc), o currículo, numa perspectiva decolonial antropofágica, pode voltar-se a cultura imposta, transformado e contrário a colonialidade do saber poder ser e viver.

¹⁵ Termo utilizado para designar a população nativa de Timor-Leste (COSTA, 2000).

¹⁶ Fonte: <<https://www.escritas.org/pt/t/2178/geracoes>> Acesso em: 09/02/2020

Considerações finais

Consideramos que os círculos de leitura se tornaram uma alternativa contra hegemônica formativa, permitindo abrir espaços para novas maneiras de ler os documentos curriculares, colocando o dito em outro lugar, expondo o olhar do leitor à opacidade dos textos curriculares. Assim, consideramos que trilhamos nesta pesquisa, uma perspectiva analítica e propositiva que pode ser sintetizada como um caminho decolonial, antropofágico crítico que buscou problematizar e romper com o imaginário colonial/moderno.

A partir do pensamento decolonial antropofágico, numa perspectiva de *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008) necessária para o enfrentamento da educação moderno-colonial, procuramos subverter e inverter as relações entre norte e sul, global e local. Isto é, seguindo uma perspectiva decolonial, o sul global se constituiu como nossa referência de análise da realidade, sendo esta, silenciada nos Manuais dos Alunos de Biologia Nesse movimento, em que a realidade local timorense é considerada o ponto de partida e chegada num diálogo intercultural, percebemos nos círculos de leitura a insuficiência dos conteúdos programáticos dos MA para construirmos uma leitura crítica e sintonizada com a realidade timorense. Assim, a realidade local e os conhecimentos ancestrais, que emergiram durante os círculos de leitura, permitiram construirmos um diálogo problematizador e conscientizador que se consistiu num “ir e vir”, que não preestabelece “a priori” o conhecimento científico, mas se concretiza na ação-reflexão-ação, elementos constitutivos da práxis.

Assim, nos círculos de leitura ao considerarmos as interpretações outras no ato da leitura das fotografias, tornou-se possível que os professores possam se inscrever em formações discursivas relacionadas aos conhecimentos ancestrais timorenses e aos conhecimentos pertencentes a racionalidade científica, de maneira que, esse espaço se configurou como um *locus* de enunciação antropofágico, crítico e decolonial.

Referências

- ANDRADE, M. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. 2ª Ed. São Paulo: Penguin E Companhia das Letras, 2016.
- ANDRADE. O. Manifesto antropófago. *Revista de Antropofagia*. Ano. 1, Nº. 1, maio de 1928.
- ARAÚJO, I. S. B. *O sagrado na cultura das parteiras do Timor-Leste*. 2013. 168p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. 2013.
- BARBOSA, A. T. CASSIANI, S. *Currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: a busca por abordagens superadoras e emancipatórias*. In: Currículo, cultura, inclusão e diferenças - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: ANPAE, 2017

_____, A. T. _____, S. Transnacionalização Curricular em Timor-Leste: tensões entre o global e o Nacional. In: MONTEIRO, B. A. P. *et al. Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019

CABRAL, A. *Unity and Struggle: speeches and writings of Amílcar Cabral, texts selected by the PAIGC*. New York and London, Monthly Review Press, 1979.

CAMPOS, H. *Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2006.

CARRASCALÃO, M. V. *Intervenção de S. Exa. Saudoso Eng. Mário Viegas Carrascalão*. In: 3º Congresso Nacional da Educação – A Educação é o pilar da consolidação da identidade e Desenvolvimento da Nação. VI Governo Constitucional. Ministério da Educação. Díli, 2017.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. Formação inicial de professores de Ciências: perspectiva discursiva na educação CTS. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 34, p. 127-147, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COSTA, L. *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Colibri; Universidade de Letras de Lisboa, 2000.

FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. 6ª ed. São Paulo: Editora: Paz Terra, 2014.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, P. *Pedagogia do Oprimido*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GROSGOQUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

JACKSON, K. D. Novas receitas da cozinha canibal: o manifesto antropófago hoje. In: ROCHA, J. C. C.; RUFFINELLI, J. (Org.). *Antropofagia hoje?* Oswald de Andrade em cena. São Paulo: É Realizações, 2011.

LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*, v. 1, p. 01-16, 2007.

MANUEL, H. I. B. *Crenças, Atitudes e Práticas de Saúde Reprodutiva em Timor-Leste: Uma Abordagem Intercultural*. 2012. 733p. Tese de Doutorado em Psicologia, especialidade de Psicologia Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta (UAb), 2012.

MARTINS, X.; HENRIQUES, P. D. S. Contribuição para o estudo do valor socioeconómico e cultural das plantas medicinais de Timor-Leste. *Veritas*, v. 5, n. 1, pp. 101–125, 2017.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

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

MENESES, M. P. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. *Em Aberto*, v. 27, n. 91, p. 90-110, 2014.

MORIN, E.; KERN, A. B. *Terra-Pátria*. 5ªed. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2005.

- MUDIMBE, V. Y. *A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.
- NETTO, S. L. F. V. Antropofagia cultural: momento do pensamento crítico latino-americano. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 17, p. 282-303, 2014.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Estratégia da OMS sobre medicina tradicional 2014-2023*. Genebra, Suíça: OMS, 2013. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/95008/1/9789243506098_spa.pdf?ua=1> Acesso em: 29/04/2018.
- PAULINO, V. As lendas de Timor e a literatura oral timorense. *Anuário Antropológico*, Brasília, UnB, v. 42, n. 2, p. 157-179, 2017.
- RDTL, República Democrática de Timor-Leste *Manual do aluno de Biologia do 12º ano do ESG*. Díli. Ministério da Educação, 2012.
- _____, República Democrática de Timor-Leste. *3º Congresso Nacional da Educação – A Educação é o pilar da consolidação da identidade e Desenvolvimento da Nação*. Díli, 2017.
- ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.
- SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra (Portugal), n. 78, p. 3-46, out. 2007.
- SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, A. B. Educação Timoriana: uma proposta alternativa. In: PAULINO, V.; BARBOSA, A. T. *Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2016.
- VELOSO, C. *Antropofagia*. São Paulo: Penguin Classic Companhia das Letras, 2012.
- WALSH, C. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: *Norma Fuller, ed., Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.
- _____, C. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, v. 1, n. 4, 2003.
- _____, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MELGAREJO, P. (Comp.). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Cidade do México: Universidad Pedagógica Nacional /CONACIT/Plaza y Valdés, 2009a.
- _____, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito Casa editorial: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2009b.
- _____, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.