

# ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

## Dialogicidade freireana: um contraponto na formação docente intercultural

*Freirean dialogicity: a counterpoint in intercultural teacher education*

Suzani Cassiani<sup>1</sup>; Patrícia Barbosa Pereira<sup>2</sup>

**1** Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil - E-mail: [suzani.cassiani@ufs.br](mailto:suzani.cassiani@ufs.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8824-9342>

**2** Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil – E-mail: [patriciapereira@ufpr.br](mailto:patriciapereira@ufpr.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2984-2872>

### Palavras-chave:

decolonialidade;  
formação de professores;  
educação em ciências;  
interculturalidade;  
timor-leste.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apontar algumas contribuições de Paulo Freire, a partir de pesquisas desenvolvidas com o Timor-Leste e Brasil, além de alguns avanços para o campo da Educação em Ciências, tendo em vista uma relação com a decolonialidade e a ênfase no diálogo com as realidades locais na formação intercultural docente, bem como na abertura de trincheiras na luta contra as condições de opressão resultantes das marcas da colonialidade nos dois países. A partir do cenário em questão, as leituras freireanas, e seus desdobramentos na Educação em Ciências, foram essenciais para a compreensão do cunho assistencialista de muitas das práticas formativas propostas em solo timorense, principalmente pelas influências de países cooperantes, que variam desde os asiáticos, europeus, americanos e inclusive os do eixo Sul-Sul, tal qual o Brasil. Assim, foi possível perceber que o contexto de formação da cooperação se configurou como um ambiente em que a tensão (intercultural) se tornou essencial, por meio de processos de resistências, aqui analisadas na dialética freireana entre denúncia e anúncio. Como implicação, concluímos que olhar para a cooperação a partir de Freire é potencialmente relevante, para o avanço mais relacional, em que os sujeitos compartilham ideias, anseios, dúvidas, conhecimentos, em consonância com o viés dialógico do fazer e do planejar docente.

### Keywords:

decoloniality; teacher education; science education; interculturality; East Timor.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to point out some contributions of Paulo Freire, based on research carried out with Timor-Leste and Brazil, as well as some advances in the field of Science Education, considering a relationship with decoloniality with an emphasis on dialogue with the local realities in intercultural teacher education, as well as in the opening of trenches in the fight against the conditions of oppression resulting from the marks of coloniality in both countries. From the scenario in question, the Freirean readings, and their consequences in Science Education, were essential for understanding the welfare nature of many of the pedagogical practices proposed in Timorese soil, mainly due to the influences of cooperating countries, which range from the Asians, Europeans, Americans and even those of the South-South axis, such as Brazil. Thus, it was possible to perceive that

## Formação Docente e Currículo

the context of formation of cooperation was configured as an environment in which (intercultural) tension became essential, through processes of resistance, analyzed here in the Freirean dialectic between denunciation and announcement. As an implication, we conclude that looking at cooperation based on Freire is potentially relevant, for a more relational advance, in which subjects share ideas, anxieties, doubts, knowledge, in line with the dialogical bias of doing and planning teachers.

## INTRODUÇÃO

**E quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que vêm melhor agora porque o revivem [...]**  
(Paulo Freire, 1977)

Desde 2004, quando da criação do grupo Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação - DiCiTE, na UFSC, algumas ideias mais críticas flutuavam em nossas cabeças e nos incomodavam, por exemplo, o complexo de vira-latas, que muitos brasileiros possuíam/possuem, enaltecendo tudo que era de fora, principalmente dos Estados Unidos e Europa, inclusive na academia.

Nelson Gonçalves, dramaturgo brasileiro que viveu no século passado, cunhou esse termo, “complexo de vira-lata”<sup>1</sup>, associando-o à inferioridade com que o povo brasileiro se coloca, voluntariamente, com relação ao resto do mundo, caracterizando-se, assim, como um “narciso às avessas”, que cospe na própria imagem, por não encontrar pretextos pessoais ou históricos para a autoestima.

Uma série de ideias relacionadas ao darwinismo social, ou seja, determinismo biológico e geográfico contribuíram, desde o século XIX, para a formação desse complexo de vira-lata. Nesse movimento estava o eugenista Monteiro Lobato, tanto pelo fato de apontar a miscigenação como o grande problema do Brasil, relacionando com algo atrasado:

O Brasil, filho de pais inferiores - destituídos desses caracteres fortíssimos que imprimem – um cunho inconfundível em certos indivíduos, como acontece com o alemão, com o inglês, cresceu tristemente – dando como resultado um tipo

---

<sup>1</sup> Ari Cunha (2020), no jornal Correio Braziliense, retoma a origem da expressão, enfatizando que “o dramaturgo, jornalista e escritor Nelson Rodrigues (1912-1980) foi o criador da expressão ‘complexo de vira-lata’, ao observar em artigo publicado naquela ocasião que a derrota da Seleção Brasileira de Futebol para o Uruguai em 1950, em pleno Maracanã, provocara um desalento traumático e de catarse de tal ordem na população, que tal fato teria se convertido numa espécie de vira-latismo coletivo, com os cidadãos reclamando não apenas contra a ilusão do futebol, mas principalmente associando essa derrota com as precárias condições de vida, social, política e econômica dos brasileiros em geral.”

### Formação Docente e Currículo

imprestável, incapaz de continuar a se desenvolver sem o concurso vivificador do sangue dalguma raça original - desses que possuem caracteres inconfundíveis. (LOBATO, 1903, p. 121<sup>2</sup>).

Esse sentimento nos causou, e ainda causa, muito incômodo e inquietação. Marcia Tiburi (2021) em seu livro "Complexo de Vira-Lata: Análise da Humilhação Brasileira" investiga a humilhação da colonização como aparelho de poder, como funciona em nossa história, por que, e quais as formas de superação. Ela nos ensina que esse complexo designa a interiorização subjetiva que impede alguém de se tornar dono de seu destino. É hora de superá-lo.

Em outras palavras, identificamos esse sentido no conceito de Colonialidade do Ser cunhado por Maldonado-Torres (2007, p. 151): "La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos". Para o autor, o entendimento desse conceito contribui para um projeto de descolonização.

Em nossos trabalhos, antes de nossa vivência em Timor-Leste, já fazíamos críticas sobre a Educação em Ciências e sobre a Ciência e Tecnologia brasileiras não voltadas para a construção de soluções dos problemas de nosso continente, ou seja, dos países do Sul-Global. Nossas reflexões apontavam para várias situações e sentidos, em que uma ideologia colonialista estava presente em várias dimensões diferenciadas no imaginário dos brasileiros e de outros países da América Latina, nesses 500 anos de invasão do continente americano.

Algumas obras contribuíram para esse entendimento. Ficamos intrigadas ao ler os livros "Terra à Vista" e "Língua Brasileira e Outras Histórias", ambos de Eni Orlandi (2008, 2009), sobre a não significação dos indígenas que tratava de uma construção de sentidos que "serviu e serve sobretudo à instituição das relações colonialistas entre países europeus e o Novo Mundo" (p.59) e, também, por essa autora fortalecer uma discussão sobre os processos de colonização e autoria científica no mundo globalizado, especialmente na segunda obra mencionada. Intrigadas, porque sempre se tratou de um discurso construído pela religião que, ao longo dos anos, fortaleceu também o campo científico – sobre os nativos não terem alma e, portanto, poderem ser invadidos, dominados, roubados, expropriados de seus territórios, como uma condição.

Para a autora, este silêncio poderia ser compreendido como resistência do indígena,

---

<sup>2</sup> Trecho do texto "A todo transe", que compõe a Obra "Literatura do Minarete", que reúne textos escritos por Monteiro Lobato entre os anos de 1900 a 1904. A primeira edição data de 1959 e este trecho foi extraído da edição de 2008, cuja referência é: LOBATO, Monteiro. A todo transe. In: LOBATO, Monteiro. **Literatura do Minarete**. São Paulo: Brasiliense, 1903. Rio de Janeiro: Globo, 2008. p.121

### Formação Docente e Currículo

pois em toda tentativa de integração:

(...) ele não fala (do lugar que se espera que ele fale). Quer se trate de dominação ou resistência, é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam o Índio, processo que os colocou no silêncio. (ORLANDI, 1990, p. 59).

Nesse caminho, outro autor impactante e inspirador foi, sem dúvida, Paulo Freire. Em especial em nossa vivência em Timor-Leste, mais de 30 anos após a publicação de “Cartas à Guiné Bissau” (1977), ele nos levava a compreender o complexo de vira-latas, por exemplo, pois nessa obra já havia denúncias de uma herança colonial, que tratava da cultura portuguesa como uma história única, o que parecia ser potencializado em nossa vivência em um país também colonizado por portugueses.

Em outra importante obra para entender o Timor-Leste, "Extensão ou Comunicação", Freire (1985) considera ainda a educação tal qual uma situação gnosiológica em que ocorre a comunicação e relação entre os sujeitos cognoscentes, em que estes são mediatizados pelo objeto cognoscível que, em uma fuga ao assistencialismo educativo, deve ser problematizado e compreendido pela intercomunicação e não pela extensão do pensado.

Assim, Freire (1985) também nos ajudou a compreender a realidade como algo construído a partir do contexto imediato (próprio do país e de sua cultura local) e amplo (a partir das influências dos demais países, das cooperações inseridas no processo da globalização, de técnicas e conhecimentos estrangeiros), embora fosse frequentemente marcada uma pretensão da universalidade, pelos efeitos simbólicos da colonialidade do poder, principalmente em relação às noções de ciência e conhecimento científico.

Nas palavras de Urban (2017, p. 83), destacamos a importância de Paulo Freire na realidade timorense para a conscientização política e alfabetização, perante um ensino contextualizado para a luta pela independência. Assim, a Educação Popular em Timor, foi feita a partir da resistência em busca da independência de Portugal em 1975 e, tempos depois, com foco na restauração da independência da Indonésia, em 2002:

A influência de Paulo Freire foi aquilo que deu grande suporte à campanha de alfabetização realizada pela FRETILIN, englobando um trabalho de base que se utilizava de práticas culturais do povo, juntamente com o uso de temas geradores, visando a uma educação direcionada para a emancipação que, no caso de Timor, se concretizaria através da libertação nacional contra Portugal, em um primeiro momento e, posteriormente, contra o regime indonésio. Dessa forma, segundo o

### Formação Docente e Currículo

Programa Político da FRETILIN de 1974, “para constituirmos um Timor verdadeiramente livre e independente, é necessário que todos, homens, mulheres, velhos, jovens, crianças, todos saibam ler e escrever.” (FRETILIN, 1974, p. 19 apud URBAN, 2017, p. 83).

As nossas compreensões e vivências somadas aos interesses timorenses nos fizeram refletir sobre este artigo. Posto isso, nosso objetivo aqui é apontar as contribuições de Freire e avanços de seu pensamento e proposições a partir de pesquisas desenvolvidas com o Timor-Leste e Brasil, analisando as contribuições de cooperantes brasileiros, que tentaram levar em conta a importância do diálogo freireano com as realidades locais na formação dos professores timorenses, tendo em vista a possibilidade de abertura de trincheiras na luta contra as condições de opressão resultantes das marcas da colonialidade em ambos países, Brasil e Timor-Leste.

### **DECOLONIZANDO NOSSAS MENTES E CORAÇÕES: APRENDIZAGENS EM TIMOR-LESTE**

As leituras antecedentes ao nosso trabalho em Timor-Leste, iniciado em 2009, acabaram por se consolidar com as nossas experiências naquele país, inspirando-nos e contribuindo para a ampliação do entendimento do conceito de colonialidade, termo cunhado por Quijano (1992). Esses estudos dos quais nos apropriamos, foram de suma importância, pois nos permitiram compreender e aprender o que se passava no Brasil, bem como a busca por uma educação decolonial, em especial, em um contexto transnacional e, portanto, fortemente intercultural, de formação docente.

A cooperação num país da Ásia era algo novo para nós, apesar de envolver uma área em que atuávamos, ou seja, na formação de professores em Ciências da Natureza. Novo porque abarcava uma agência ou intervenção internacional em Timor, num cenário de terra arrasada, por conta da resistência contra a Indonésia até 2002, por longos 24 anos. Tudo era urgente, emergencial, e pensar em uma intervenção que contemplasse uma relação entre culturas, ou seja, intercultural – como uma interlocução, e não imposição – passou a ser nosso mote.

Paulo Freire, na década de 1950, já apontava para uma preocupação em se considerar os universos culturais dos adultos que eram sujeitos de práticas pedagógicas – a partir da perspectiva dialógica da alfabetização, desenvolvida por ele, inicialmente, no nordeste de

### Formação Docente e Currículo

nosso país. Dessa forma, tocava na cultura ao considerar, em suas práticas, as palavras geradoras referentes aos contextos dos próprios educandos, e ao levar em conta o processo de significância das mesmas a partir do diálogo com a cultura desses alfabetizandos.

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

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

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

Assim, em solo timorense nos deparamos com vários desafios dessa complexidade da relação entre culturas. Em primeiro lugar sintetizamos aqui, duas problemáticas:

- o ensino na área de Ciências da Natureza, em língua portuguesa, para não falantes ou pouco falantes de português, futuros professores ou docentes em serviço, os quais necessitavam de formações em uma língua que não tinham domínio;
- os efeitos da colonialidade e a transnacionalização de currículos, que impunham formas de colonialidade do saber, do poder, do ser e da natureza.

Com relação a essas dificuldades, só para se ter uma ideia, em 1975, após 500 anos de dominação portuguesa, cerca de 80% da população não era alfabetizada. Quando a

### Formação Docente e Currículo

Indonésia invadiu, proibindo a Língua Portuguesa, o Tétum, uma língua local, hoje oficial, foi fortalecida, transformando-se em uma língua falada em todo território, com cerca de 40% de suas palavras provenientes do Português.

Em 2010, uma década após a restauração da independência, falavam português entre 17 e 25% das pessoas, ou seja, apenas 1/4 da população timorense. É interessante observar, também, que nesse momento da independência, poucos falavam Tétum e Português, dando espaço para as línguas nativas, ou seja, propor ações de formação em um país multilíngue sempre foi algo muito desafiador.

Porém, além desses problemas, outros despontavam exigindo cuidado e um esforço para o funcionamento da cooperação brasileira em educação.

**Tabela 1** - Dados sobre as línguas oficiais em Timor-Leste

Ano	Tétum	Português	Indonésio	Inglês
1975	7%	5-20%	-	-
2002	85%	5%	42%	2%
2010	90%	17-25%	35%	31,4%

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

Na tese de doutorado de Patrícia Pereira (2014) são destacados dois aspectos que Freire aborda em várias de suas obras, relacionadas às denúncias e anúncios, focados na própria atuação das/os cooperantes brasileiras/os, com apontamento para alguns problemas da cooperação e algumas saídas encontradas pelo coletivo do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP)<sup>3</sup>. Nesse excerto, a Cooperante 1<sup>4</sup> afirma a

<sup>3</sup> O PQLP foi um programa da cooperação brasileira em educação, cujo funcionamento contava com a ida de 50 professores brasileiros, anualmente, para atuarem na formação de professores em Timor-Leste, desde 2005, por meio de bolsas da CAPES. A UFSC passou a coordenar o programa em 2009. Para maiores informações acesse o site oficial: <https://pqlp.ufsc.br/>

## Formação Docente e Currículo

frequência de conflitos interpessoais:

(...) Aconteceram esses desentendimentos, vamos dizer assim né. **Os grupos ficaram muito esfacelados, porque um gostava do outro que não gostava do outro, que não via o outro.** E nós não tivemos naquela ocasião uma liderança competente o suficiente para controlar essas situações e colocar a casa em ordem, como se diz. **Então as coisas foram caminhando sozinhas, por elas mesmas. Como somos diferentes, cada um vai conduzindo do seu modo, seu instinto e acaba ficando uma coisa mesmo dispersa (...).** (PEREIRA, 2014, p.150).

A fragmentação e a escassez do diálogo no trabalho dos professores brasileiros, presentes nesse relato, podem se relacionar, também, aos efeitos de sentidos de colonialidade e subalternidade gerados nas relações entre os sujeitos. Pensando nessas questões, nossa preocupação sempre circunscorreu em torno da seguinte inquietação: como contemplar as diferenças, em especial as culturais, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos em contexto timorense?

Com aportes em Paulo Freire (1985) sobre as concepções de sujeito, conhecimento e realidade, destacamos que o autor parte da premissa de que a educação, independentemente do âmbito na qual ocorra, é comunicação, é diálogo, na medida em que não há uma transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Significados esses quase que impossibilitados de serem construídos, em um processo de mera transmissão parafrástica, repetitiva, de conteúdos fechados e tampouco problematizados, sendo um dos efeitos de sentidos mais marcados no discurso da educação emergencial de formação de professores em Timor-Leste.

É neste âmbito das relações entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade que sinalizamos, já em 2009, o perigo da possibilidade da noção de “assistencialismo educativo” (FREIRE, 1985) como uma possível demarcadora das condições de produção dos materiais didáticos e das demais ações de formação pelos professores do PQLP. Freire enfatiza essa noção quando expõe que:

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um ‘conhecimento’ memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras

---

<sup>4</sup> Adotaremos o termo “Cooperante” seguido de uma numeração especial para este artigo, já os grifos nas transcrições são os mesmos da tese de Pereira (2014), em que a autora discute uma parte das ações realizadas no/pelo PQLP em Timor-Leste.

## Formação Docente e Currículo

ôcas são como as ‘dávivas’, características das formas assistencialistas de domínio social. (FREIRE, 1985, p. 80).

A perspectiva discursiva que utilizamos também legitima o papel do sujeito como ativo nos processos de comunicação (tal qual é a educação aqui defendida), quando leva em consideração – e fundamenta – a produção do discurso como vinculada aos processos de construção dos sentidos. Dessa forma, os estudos do discurso, em uma perspectiva da Análise de Discurso franco-brasileira (ORLANDI, 2003, 2008, 2009) atrelados às ideias freireanas, tornaram-se caminhos promotores da reflexão acerca das possibilidades de sentidos nos processos de comunicação dos professores participantes do PQLP, tanto brasileiros quanto timorenses.

Nessa perspectiva, uma análise dos sentidos de um assistencialismo educativo nas condições de produção estritas do PQLP, apontou para a necessidade de participação de professores timorenses, tal qual destaca a professora brasileira, Cooperante 2, como um ponto a ser melhorado ainda nas atuações da cooperação brasileira:

*Uma coisa que a cooperação precisa ainda contemplar é a autonomia do professor timorense na elaboração do material didático. Não queimar todos os livros lá, mas pensar materiais que eles mesmos podem produzir e devem produzir para poder complementar o que tá lá, porque também não é de tudo ruim. Essas mudanças é que podem ser feitas, acredito, no processo. Nem que seja nos próximos dois anos que ela [a cooperação brasileira] faça no intuito de ‘não, tudo bem, a gente não vai renovar [o acordo de cooperação], não vai tá ali mais’. Mas, dar condições de criar. Eu acho que isso vem muito da minha formação. Como eu fiz muito levantamento ambiental, a gente tem um pensamento: ‘você vai lá, cria condição e depois você vai embora, você não vai tá ali pra sempre’.* (PEREIRA, 2014, p. 152).

Além de destinar uma importância maior aos discursos, ao movimento de significação e à compreensão da língua, outro motivo de se pensar a autonomia e ampliação no envolvimento dos professores da área de Ciências da Natureza em Timor-Leste, conectou-se à possibilidade construção de um contraponto, mais dialógico, com relação à já mencionada maneira parafrástica e descontextualizada do tratamento dos conteúdos, em uma noção de educação científica pouco problematizadora, pois pautada na transnacionalização de currículos.

Essa necessidade de uma co-construção com os professores timorenses na execução das ações pedagógicas e na elaboração dos materiais didáticos, foi apontada pela Cooperante 1, brasileira, participante da pesquisa de Pereira (2014):

### Formação Docente e Currículo

*(...) eu acho que o Timor tem que criar a história deles. Acho muito complicado porque eu já presenciei lá algumas situações de imposição, então não tem nada a ver, a gente está colonizando de novo. Está colonizando um povo livre na verdade. Então eu vi muitas mãos tentando fazer esse currículo e o timorense tendo muito pouca participação. Nas sebatas<sup>5</sup> a gente tentou muito, viu? Nós éramos em 4 tentando trazer professores timorenses para trabalhar junto nas sebatas. Não conseguimos. Então acabaram lá, não em Biologia, porque eu lembro que a gente teve o cuidado extremo disso, saindo sebatas falando da praia de Copacabana (...) Eu acho que, na verdade [outros países trabalharemos em Timor] é outra forma de colonizar, porque você chega lá, o estrangeiro chega lá e diz assim: ‘o currículo vai ser dessa forma, o programa de ensino vai ser assim’. Eu acho que é uma coisa importante, que eles precisam, eles precisam sim, mas de uma forma colaborativa e não impositiva. Mas aí é uma linha tão tênue, né? (...). (PEREIRA, 2014, p.150).*

Assim, a importância, da participação desses sujeitos como co-constructores do currículo de Ciências da Natureza em Timor-Leste e não meros receptores/reprodutores de um currículo supostamente asséptico e neutro, produziu novos olhares acerca das possibilidades de construção coletiva do currículo, envolvendo os professores timorenses como sujeitos ativos.

Com dados mais recentes, Cassiani (2018) e Barbosa (2018) apontaram que, nas últimas reformas curriculares, os estrangeiros continuaram a elaborar um documento sem a participação efetiva dos professores, denunciando a continuidade da transnacionalização curricular e do movimento de globalização na educação.

Em outros momentos, pudemos entender que quando essa noção de currículo é problematizada a partir das próprias práticas, refletindo junto/com os professores que um currículo não pode ser meramente “aplicável” e que está em movimento, as discussões são frutíferas e daí brotam muitas sementes como os círculos de leitura, a co-docência, as proposições sobre a pedagogia decolonial, a importância dos conhecimentos locais e da contextualização (BARBOSA, 2018; JANNING, 2016; CASSIANI, 2018).

---

<sup>5</sup> Sebenta é a denominação portuguesa para o que no Brasil se conhece como apostila, ou estudos compilados em um livro, na forma de material didático.

## UM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS DECOLONIAIS

Com a necessidade de criar formas de discutir o propósito da ciência e de seu ensino, através da problematização da sua história, de sua construção, de seu papel colonizador, da produção do machismo, e compreender a subalternização dos povos originários – seja junto aos timorenses, africanos, latinoamericanos, no continente e/ou na diáspora – é que os estudos decoloniais foram tão importantes para nossas ações.

Ficamos surpresas ao ler o artigo de Nascimento & Gouvêa (2020), os quais apontam o aparecimento do termo colonialidade pela primeira vez em 2011, em um importante evento da área de Educação em Ciências, a partir de nosso trabalho realizado em Timor-Leste. Os autores tinham o intuito de traçar um perfil para o eixo temático “Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências” do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), o qual ocorre desde 1997. Em suas análises, afirmam que o conceito tem ganhado força dentro de uma lógica de proposições de uma perspectiva mais crítica para a Educação em Ciências:

Não identificamos registros anteriores de trabalhos nessa perspectiva. E, diferentemente do que poderia se esperar, trata-se de um trabalho que não foi alocado na sessão sobre diversidade e multiculturalismo, mas na de Formação de Professores/as de ciências. Desenvolvido pelas pesquisadoras Patrícia Barbosa Pereira e Suzani Cassiani, o trabalho tem o seguinte título: “Ser X Saber: efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. (NASCIMENTO & GOUVÊA, 2020, p. 480-481).

Interessante ressaltar que mesmo concepções críticas da Educação ou da Educação em Ciências, com discursos associados à redução de desigualdades sociais, em prol da justiça social e da emancipação dos sujeitos, ou seja, abordagens ditas progressistas, não estão isentas de produzirem sentidos baseados em um espectro de colonialidade do saber. Portanto, as discussões decoloniais se tornam fundamentais para a inclusão de outras metas progressistas no campo da educação, na construção de um projeto teórico com força política que se contraponha às tendências acadêmicas dominantes e eurocentradas, como a questão das diferenças, a luta antirracista, o feminismo e o combate à homofobia.

Para justificar a necessidade dessa articulação entre a abordagem crítica e as discussões decoloniais, tem-se, como exemplos, a presença da abordagem CTS (Ciência,

### Formação Docente e Currículo

Tecnologia, Sociedade) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), restrita apenas à perspectiva espanhola, assim como os livros didáticos brasileiros da década de 1960, ao trazerem como referência o *Biological Science Curriculum Study* (BSCS), um projeto estadunidense que não considera o contexto local. Além disso, em vários congressos da área de Educação em Ciências, os trabalhos apresentados por pesquisadores brasileiros, muitas vezes apontam, como “problemas” de pesquisa, demandas de outros contextos, não brasileiros – comumente europeus e estadunidenses – discutidas, logicamente, a partir de perspectivas teóricas também estrangeiras. No contexto de nossas ações em Timor-Leste, diante de currículos e ações formativas transnacionais, corriqueiramente emergenciais, de cunho assistencialista, historicamente compostas por concepções hegemônicas (ou seus efeitos), importadas, produzidas por outros países do Norte Global, é que destacamos a importância de serem pensadas saídas decoloniais.

Por isso, procuramos compreender como as formas de colonialidade interagem entre si, baseadas na proposições teórico-práticas de Walsh (2008), Quijano (1992, 2010), Castro-Gómez (2005), Grosfoguel (2010) e Maldonado-Torres (2019).

A **colonialidade do poder**, na qual Quijano (1992, 2010) traz uma ideia de hierarquia racializada, imbricada na destruição dos valores das comunidades, através do epistemicídio, genocídio e do racismo epistêmico. Além disso, podemos enfatizar o glotocídio (assassinato de línguas), o nutricídio (genocídio nutricional) e a pilhagem dos saberes;

O conceito de **colonialidade do saber** aponta a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento, ou seja, o conhecimento dito como eurocentrado, reconhecido como um saber universal em detrimento de outros conhecimentos, os quais muitas vezes foram roubados de outros continentes (PINHEIRO & ROSA, 2018). Essas relações de poder são encontradas, inclusive e, sobretudo, nas universidades.

A **colonialidade do ser** 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.

A **colonialidade do viver** ou cosmogônica 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.

### Formação Docente e Currículo

Pensando em nosso contexto de análise, Sousa (2007), um intelectual timorense, nos traz uma significativa fala em seu livro, “Colibere, um herói timorense”, na qual nos remete à colonialidade ainda nos tempos da colonização portuguesa:

Ir à escola significava aprender tudo o que era de fora. Criou-se na mentalidade de Colibere e dos seus conterrâneos um complexo de inferioridade perante a sua própria cultura. Eles sentiam vergonha de sua própria cultura. Do mesmo modo, aprendeu também músicas religiosas, tanto em Português como em Latim, que várias vezes cantava com muita devoção, embora não compreendesse nada. (...) Quando aparecia alguém desconhecido na aldeia e proveniente de Díli, Colibere era chamado para comunicar com ele e ser seu intérprete. Senti orgulho por saber dar alguns toques na língua portuguesa. Os seus pais vaidosos, orgulhavam-se do seu filho porque era o único que podia comunicar com outras pessoas numa língua que os da sua aldeia desconheciam. O falar Português dava-lhe prestígio e, ao mesmo tempo, introduzia-o à classe das elites. (SOUSA, 2007, p. 51).

A partir dessa narrativa, podemos compreender como criamos valores que nos inferiorizam e produzem subalternidade, mesmo em espaços que deveriam servir a outros objetivos, como é o caso da língua. Portanto, faz-se necessária a criação de novas possibilidades pedagógicas, que rompam com silêncios, pensadas desde os distintos territórios e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade – como indígenas, negros, mulheres, homossexuais e outras e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (WALSH, 2017).

### **DIALÉTICA ENTRE DENÚNCIA E ANÚNCIO NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM TIMOR-LESTE**

Como já dissemos, a Europa impôs ao restante do mundo seu modo de ser, querer, pensar e viver, silenciando saberes, impondo genocídios, epistemicídios, glotocídios, dentre tantos outros extermínios. A herança colonial estrutura a colonialidade, que se mostrou mais forte e duradoura que o próprio colonialismo. A colonialidade é um projeto civilizatório que nasce no bojo da modernidade ocidental, impondo uma hierarquia entre Norte e Sul, e no qual estamos inseridos até os dias de hoje, no que concerne à dominação do saber, dominação do

### Formação Docente e Currículo

poder e aos modos de dominação do ser e da natureza.

Como contraponto a esse projeto civilizatório, emerge a interculturalidade crítica, em um movimento que tem em vista uma proposta política de cunho interventivo, democrático e decolonial, realocando a história e buscando a integração de diferentes culturas, a partir de outros modos de ser e pensar.

Por meio desse referencial outro, teve início a problematização das assimetrias de poder que a diferença colonial implantou no encontro entre culturas “Sul-Norte”, criando classificações e identidades forjadas na hierarquização e subordinação de determinados grupos – negros, indígenas, mulheres, não heteronormativos – frente a outros – homens brancos, mestiços, heteronormativos. A partir do viés intercultural crítico, para além da percepção das assimetrias, é preciso não atuar numa lógica pacificadora, mas combativa a tais assimetrias, o que diferencia uma interculturalidade que é funcional àquela crítica ao sistema (WALSH, 2009; MENESES, 2019).

A respeito da potente relação entre a interculturalidade e a decolonialidade, Catherine Walsh apresenta uma interessante análise:

A decolonialidade, em si, é algo definido por horizontes de possibilidade, criatividade e construção, bem como por outros modos de poder, ser, saber, viver; um projeto, processo e compromisso insurgente e proposital - não apenas reativo - sempre em movimento, caminho e construção. E é nisso que se vincula e se entrelaça com o projeto, processo, aposta – e também horizonte para dirigir e construir – da interculturalidade. É claro que interculturalidade sem decolonialidade não tem o mesmo significado crítico e transformador. Juntos, eles se empenham em tornar visíveis, questionar e subverter os desígnios de poder e dominação, ao mesmo tempo em que incitam, apelam e estimulam horizontes, propósitos e estratégias de intervenção. Portanto, devem ser considerados como verbos: “interculturalizar” e “decolonizar”, é para ter em vista não só o seu sentido de ação, mas também o dever, o compromisso e a responsabilidade humana de agir e agir. (WALSH, 2012, p. 18, tradução nossa).

Articulada a essa ideia de interculturalidade crítica como projeto de intervenção democrática, partimos da dialética entre denúncia/anúncio que marca a epistemologia de Paulo Freire, proposta a partir de seu mergulho nas culturas híbridas e plurais dos oprimidos e opressores, em que o pressuposto é de que "não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação" (FREIRE, 2005, p.78). Essa forma de denunciar, já

### Formação Docente e Currículo

anunciando, está presente no verbo "Sulear", um termo em que Freire (2013a) nos alerta para a conotação ideológica do termo Nortear, tão importante no contexto que aqui discutimos, pois nos faz refletir acerca de nosso pertencimento não só geográfico, mas também político, de um país do Sul, em cooperação com outro país dos Sul, e como ambos somos marcados pela colonialidade.

Sem perder de vista esse re-alinhamento, que leva em conta nossa realidade histórica, nossos modos de ser e de pensar, também influenciados pela matriz colonial – e a importância de seu reconhecimento em ações interculturais - em momentos finais do PQLP, por volta de 2015, realizamos uma pesquisa com o intuito de contribuir para o aprimoramento desse e de outros programas de Cooperação Sul-Sul, tendo em vista a formação de professores interculturais.

Assim, analisamos neste artigo, alguns dados a partir de perguntas enviadas para as/os cooperantes que estavam na reta final da cooperação, em 2016. Elas/eles possuíam bastante experiência em solo timorense e foram convidadas/os a escreverem sobre essas reflexões, para que pudéssemos fazer uma co-construção desses conhecimentos, com o objetivo de contribuir para futuras cooperações.

Perguntas abertas foram feitas a 36 cooperantes, dessas/es, 25,8% na faixa etária entre 25 e 29 anos, 58,06% na faixa de 30 a 49 anos e 16,12% entre 50 anos e 65 anos, sendo que a maioria, 75%, estudou em universidades públicas. Elas e eles provinham de 11 estados brasileiros com destaque para Santa Catarina (31,4%), São Paulo (22,9%), Ceará (11,4%) e Bahia (8,6%).

Optamos por recortar alguns trechos dessas respostas, por nós consideradas como significativas, e que aqui serão tratadas dentro da dialética freireana como denúncias por envolverem um horizonte suleador de anúncios, de transformação, com vistas a uma formação docente intercultural e decolonial. Começamos pelas considerações de uma das cooperantes, que traz um aspecto interessante para pensarmos uma problematização e um olhar Outro em uma cooperação Sul-Sul, para outros referenciais, sem perder de vista os traços de colonialidade que nos movem e como os mesmos podem ser problematizados em nossas práticas:

*É frequente no desejo dos timorenses esse anseio de fazer parte de um contexto maior, mundial, internacional, também no que diz respeito aos conhecimentos globais. Os resultados dos exames nacionais colocam Timor no ranking dos países subdesenvolvidos e conduzem a massificação da educação. O discurso da qualidade da educação medida por meio desses exames contribui para a população acreditar*

### Formação Docente e Currículo

*que precisa alcançar o padrão requerido pela comunidade internacional para ficar em pé de igualdade. Escolas portuguesas fazem provas no mesmo horário do fuso de Portugal.* (Cooperante 3, 2016, grifos nossos).

Salientamos nesta fala os efeitos da globalização e transnacionalização da educação. Não somente o mesmo horário, no qual as crianças timorenses necessitam ir à noite fazer as provas por conta do fuso horário diferente, mas também por ser a mesma prova, tanto para as crianças portuguesas quanto para as timorenses, crianças com culturas completamente diferenciadas.

No Brasil, isso também acontece, demonstrando como a educação deve ser gerida, quando se fala em testes educacionais padronizados internacionais como, por exemplo, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), realizado por uma organização não educacional, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), largamente utilizado pelas mídias para criticar a educação dos países participantes.

Janning (2016) também observou essas questões em Timor-Leste, ou seja, como a globalização produziu seus efeitos na economia, mercado de trabalho e cultura, logo surgindo o sentido de tentativa de aculturação ou homogeneização cultural, como um rolo compressor que achata as culturas e as molda.

Em consonância a essas interferências culturais, tendo em vista sobreposições, no trecho a seguir, a denúncia realizada por outra cooperante destaca um reflexo das relações que se desenvolvem a partir dessas ações antidialógicas, que geram dependência e uma retroalimentação da cultura do silêncio por parte dos que sofrem o que Freire (1985, 2005) explana como invasão cultural:

*Eu vejo a Educação em Timor-Leste sem identidade, cada país lutando para colocar suas próprias concepções, ideias e seus interesses políticos, financeiros e ideológicos. Para mim, a educação desenvolvida em Timor-Leste por outros países, não considera o ser humano local, seu contexto, interesse e potencialidades, não busca preservar e valorizar a cultura local, mas sim usam a educação como um campo de oportunidades para seus próprios interesses. Por outro lado, percebo que essa situação vem despertando nos sujeitos timorenses a necessidade de refletir e problematizar o seu papel e o seu lugar nesse processo.* (Cooperante 4, 2016, grifos nossos).

## Formação Docente e Currículo

Para Freire (2005) é fundamental que no processo de invasão cultural:

(...) os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores (...) uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento, por parte dos invadidos, de sua inferioridade intrínseca. (FREIRE, 2005, p. 174).

Interessante que, assim como Freire (1985), a cooperante aponta que as dificuldades impostas pela estrutura ao *quefazer* dialógico não podem justificar o antidiálogo, do qual a invasão cultural é uma consequência. Dessa forma, sua denúncia traz um indicativo de horizonte de atuação possível, suleador:

*Algumas discussões recentes, propostas em parceria com docentes da cooperação brasileira, principalmente no âmbito acadêmico como seminários e debates, sinalizam uma reação ao que os timorenses costumam chamar de invasão cultural. Essas discussões indicam caminhos possíveis aos processos emancipatórios, por meio de ações conjuntas que reforçam a identidade local e buscam autonomia na produção do conhecimento em Timor. (Cooperante 4, 2016, grifos nossos).*

Entendemos que essa denúncia/anúncio está consonância com a ideia de Freire (2005) de que não há possibilidade de fortalecimento de sociedades duais, invadidas, dependentes da metrópole (neste tempo-presente consideramos pelos efeitos da colonialidade), pois uma das características da invasão cultural é dividir para enfraquecer e, assim, manter o poder sobre os oprimidos. São nessas sociedades alienadas, em que as decisões políticas, econômicas e culturais são importadas, que o sulear, como contraponto, implica em assumir um movimento mais endógeno de construção de suas próprias realidades.

As vivências em solo timorense se concretizaram em um aprendizado no qual muitas vezes, por sermos também subalternizados, acabamos por entender as agruras de colonizados, mais que outros estrangeiros, pois também sofremos os efeitos da colonialidade em suas múltiplas formas. Isso se exemplifica na fala de um cooperante: *"Já passamos por isso com o MEC-USAID. Somos herdeiros de Paulo Freire."*

O Professor Dr. Timorense Antero Silva (2016) aponta três grupos de heranças coloniais, em Timor-Leste: 1) o Elitismo em que a educação não era para todos e sim para servir uma elite. 2) Política linguística em que o Tétum não era utilizado no currículo escolar e o português, não por acaso, foi utilizado como língua intermediária até 1975, antes da independência. 3) Sistema de Reprodução sem adaptação ao sistema educacional:

### Formação Docente e Currículo

(...) o obscurantismo foi uma política colonial para continuar o domínio sob o povo timorense. Até 1974, menos de 20% dos timorenses foram literados. Nicolai argumenta ainda que a Educação em Timor foi uma forma de promoção da cultura portuguesa e valores católicos, apesar da inculturação desses valores. Um exemplo atual da continuidade da promoção cultural portuguesa é a aceitação de um registro de nomes timorenses na certidão de nascimento, permite-se apenas nomes cristãos. (SILVA, 2016, p. 156).

Mesmo em 2016, quando do levantamento feito com as/os cooperantes, ainda foram muito frequentes as respostas que apontaram diversos problemas que identificamos como efeitos de colonialidade, fruto da herança colonial que tem marcadores tão profundos. Na intenção de trazer alguns exemplos, organizamos a figura 1, a seguir:

**Figura 1** – Quadro com a compilação dos efeitos de colonialidade emergentes nas respostas das/os cooperantes brasileiras/os de 2016.

<p><b>Colonialidade do Poder</b> Relações de poder com outras cooperações</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de cooperação entre nós, entre as outras cooperações.</i></li> <li>• <i>Dominação do pensamento dos portugueses nos altos escalões timorenses.</i></li> <li>• <i>Apagamento das questões locais.</i></li> <li>• <i>Se a contribuição das cooperações não for realizada de forma autêntica, não contribuirão para a autonomia timorense.</i></li> </ul>
<p><b>Colonialidade do Saber</b> Marcas da herança colonial na educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sistemas tradicional de ensino: ênfase na memorização, sistema centrado no professor.</i></li> <li>• <i>Imposição de formas de pensar.</i></li> <li>• <i>Está se experimentando um modelo de educação que em alguns casos não coaduna com a realidade local.</i></li> <li>• <i>Me parece que [os timorenses] reconhecem o saber europeu como o mais confiável.</i></li> </ul>
<p><b>Colonialidade do Ser</b> Promoção da inferiorização pelo discurso de civilização</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Alterar sua própria identidade cultural e educacional.</i></li> <li>• <i>Mesmo com boas intenções influenciamos pesado na cultura deles.</i></li> <li>• <i>Pouco cuidado dos países cooperantes em desenvolver seus trabalhos “isentos”.</i></li> <li>• <i>Povo viveu em constante presença de estrangeiros em relações assimétricas.</i></li> </ul>

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

### Formação Docente e Currículo

Os sentidos sobre os efeitos de colonialidade presentes nessas respostas apontaram, de forma geral, para as dimensões básicas do poder, saber e ser, tal qual Maldonado-Torres (2019) estabelece uma analítica, relacionando-as com a estrutura-cultura, objetividade-metodologia e tempo-espço, respectivamente. Compreendemos, de acordo com Freire (2005), que essa análise, em que as denúncias são relacionadas às marcas da colonialidade, orienta-nos a pensar em propostas a partir dessas e de nossas vivências em Timor. Para isso, permanentemente temos nos questionado: Mas, o que é necessário para um professor que atua nessas cooperações em contextos complexos interculturais? Como produzir e implementar práticas emancipatórias que visem a decolonização de saberes? Como problematizar nossas marcas formativas históricas, tendo em vista ações decoloniais, promovendo uma reversão do nortear para o sulear?

Nessa relação dialética entre denúncias e anúncios reconhecemos, assim como Daniel Janning (2016), em sua dissertação sobre codocência em Timor-Leste, a fértil interlocução entre os estudos decoloniais e freireanos:

Outra questão importante percebida na análise das entrevistas [com professores timorenses e brasileiros] é a proximidade entre dialogicidade e decolonialidade. A prática dialógica freireana, além de colocar o educador como aprendiz, desestabiliza o currículo, podendo abri-lo para a realidade e desejos locais, aproximando – mas não garantido – uma crítica à colonialidade. De modo que as práticas que questionaram as monoculturas da mente estavam sempre associadas a essa aproximação dialógica na codocência". (JANNING, 2016, p. 152)

Nessa perspectiva de conhecimentos e aprendizados conjuntos, proporcionados pelo viés de co-construção curricular, buscamos nas próprias respostas das/os cooperantes, possibilidades de ação, na forma de anúncios, tendo em vista a dialogicidade freireana. Edleise Mendes (2004) em sua pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros nos ajuda a organizar o pensamento sobre três vertentes que nos permitem refletir a atuação docente nesses contextos: a) Saber viver e saber atuar na diversidade; b) Refletir sobre si, sobre os outros e compreender o mundo que o cerca; c) Saber planejar, produzir projetar o seu ensino. A partir dessas três vertentes organizamos as respostas das/os cooperantes em co-construção numa aprendizagem de modos de estar em cooperações internacionais, atuando como professoras/es:

## Formação Docente e Currículo

### A. SABER VIVER E SABER ATUAR NA DIVERSIDADE

O pensamento e obra de Freire (1996, 2005, 2013) trazem uma abordagem de educação que tem como condição a alteridade do outro, sua singularidade. Esse outro, o oprimido, reclama por justiça social e sem o respeito e reconhecimento da alteridade, não há possibilidade de um diálogo libertador, tampouco a construção de autonomia.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2013a, p. 110).

Nesse sentido destacamos alguns excertos das falas da/os cooperantes, ao considerarem as necessidades e, assim, indicarem horizontes possíveis de transformação nas práticas formativas, que dialogam com essa perspectiva:

*Diálogo e maior integração, espírito cooperativo*  
*Capacidade de adaptação à nova cultura*  
*Alteridade – autonomia é construída*  
*Flexibilidade, humildade, bom senso, disposição, pesquisa*  
*Total respeito às diferenças culturais*  
*Desprendimento*  
*Sensibilidade*  
*Aprender e se desaprender*  
*Viver as incertezas*  
*Ser capaz de refazer e retomar ações que parecem não acontecer como esperado*  
*Saber lidar com nossos próprios erros e equívocos*  
*Saber ver além do esperado*

A partir dessas falas, corroboramos com a ideia de Freire (2013) na qual a relação dialógica, sob hipótese alguma, anula a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, funda-se neste ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender. Por isso a máxima de que se aprende enquanto se ensina e se ensina enquanto se aprende. E nessa relação, tais atos só se tornam possíveis quando o pensamento crítico, na inquietude de quem educa (e é educado) não freia a capacidade crítica de pensamento de todos que participam do processo.

Destacamos que nesse processo, especialmente nos últimos excertos das falas anteriores, é marcante a presença da condição de inacabamento do ser humano, tal qual Freire apresenta em sua obra, ou seja, não há uma realidade estática, pronta, mas sim um processo

### Formação Docente e Currículo

contínuo de desenvolvimento em vários âmbitos – intelectual, de afetividade, moral, político – para a humanização. O ser humano

(...) pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. (FREIRE, 2013b, p. 22-23).

### **B. REFLETIR SOBRE SI, SOBRE OS OUTROS E COMPREENDER O MUNDO QUE O CERCA**

Diante dessa ideia de que ser humano e mundo (histórico-cultural) são inacabados e se encontram em permanente relação, “na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1985, p. 76), avançamos para um olhar mais cuidadoso a essas relações.

A compreensão de que somos interculturais é importante, pois em toda e qualquer prática pedagógica, a princípio, sempre partimos de um âmbito relacional, contextual nos processos sociais humanos. Assim, a polissemia, a fluidez e relacionalidade são fenômenos inerentemente humanos e culturais que, de acordo com Fleuri (2004), passaram a ser estudados sob a ótica da interculturalidade, na qual

(...) a intercultura configurou-se como objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou diversidade) e ambivalência ou hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados em relações intergrupais e intersubjetivas (...) O objeto de nosso estudo, portanto, se constitui transversalmente aos temas de cultura, etnia, degenerescência, gênero e movimento social. Além do cuidado em compreender com rigor a especificidade desses temas e a diversidade das abordagens teórico-metodológicas da produção científica nessas áreas, nosso esforço consiste na busca de desenvolver pesquisas, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida. e o “deslizamento” do “Inter-” (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupo, etc.) constitutivo das possibilidades de transformação e criação cultural. (FLEURI, 2004, p. 4).

A partir desse panorama geral que envolve uma complexidade do que se espera das pesquisas em interculturalidade, com ênfase nas ações críticas e de transformação que esta,

### Formação Docente e Currículo

aliada à decolonialidade, assumem (WALSH, 2008), partimos do pressuposto de que é necessário compreender uma ação de cooperação como parceria e não ajuda. Já dizia uma cooperante: *O Timor não precisa de salvadores, porque não está em perigo.*

Essa afirmação se articula com a ideia de Freire (2013) de que devemos ter o permanente cuidado em nos atermos a uma situação problemática, desafiadora dos que estão em comunicação, em vez de procurarmos soluções de caráter assistencialista, paralisantes, que vão de encontro às possibilidades de emancipação.

Em outro trabalho (CASSIANI, LINSINGEN & PEREIRA, 2016), apontamos uma diversidade de ações que o grupo da UFSC propôs, para que pudéssemos avançar na qualidade da cooperação brasileira, como: a seleção de profissionais com experiência e estudo na área; encontros pré-partida; acompanhamento dos mesmos durante o início e estadia em Timor-Leste, avaliação permanente, incentivo à formação de grupos de pesquisa, reuniões de socialização das atividades, alternância de liderança, entre outros. Nesse sentido, reflexões sobre os diversos aspectos desde as condições de infraestrutura do trabalho até o desenvolvimento de pesquisas foram fundamentais para o aprofundamento e compreensão que vemos em alguns excertos de falas das/os cooperantes:

*As teorias pós-coloniais nos ajudam a refletir tanto sobre a nossa atuação, quanto a dos demais agentes internacionais*  
*Saber ver além do esperado*  
*Encarar estruturas físicas e condições de trabalho hostis*  
*Saber lidar com nossos próprios erros e equívocos*  
*Ser capaz de refazer e retomar ações que parecem não acontecer como esperado*  
*Proporcionar possibilidades para o outro construa o problema*  
*Compreender que a linguagem não é transparente: o que dizer sobre isso em outra língua?*  
*Utilizar uma linguagem mais coloquial [por conta da dificuldade no português].*  
*Reinvenção da prática docente para articular saberes locais, tanto ao nível afetivo quanto cognitivo*  
*Vontade de aprender na relação dialógica*  
*Ser solidário e saber que é sempre necessário observar os seus limites.*  
*Respeito e escuta sensível*

Essas afirmações nos ajudam a compreender o contexto e construir relações mais horizontalizadas entre os sujeitos, fundadas no diálogo. Estarmos atentos, saber ouvir, com respeito, ter autocrítica, estar sensível ao contexto e vivências, muitas vezes em que a violência se fez muito presente, gera confiança e são fundamentais para que haja sinergia necessária entre os sujeitos. Isso permite trocas, aprendizagens e enfrentamento dos problemas, enfim, a dialogicidade, de acordo com as reflexões propostas pelo próprio Freire (2013):

### Formação Docente e Currículo

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. (...) Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. (...) É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural (...) o antidiálogo não comunica, faz comunicados. (FREIRE, 2013b, p. 61-62)

Ainda com relação ao movimento dialógico, que requer uma auto-reflexão, destacamos o conceito de ‘ad-miração’ freireano, em que ‘ad-mirar’ implica olhar para uma direção, ver possibilidades, ou seja, no caso da cooperação, uma possibilidade de sular as práticas, a partir de propostas interculturais para a formação docente. Freire (1985, 2005) aprofunda o conceito, articulando-o às situações de codificação e descodificação nos processos de redução temática.

Assim, a codificação representa uma situação existencial, uma situação vivida e, enquanto se vive, não há ‘ad-miração’, pois ocorre um mero dar-se conta da situação. Já no momento dialético da codificação à descodificação, ocorre a possibilidade dos sujeitos admirarem sua não ‘ad-miração’ ou sua ‘ad-miração’ anterior. É importante destacar que este tipo de análise de processos de redução temática freireana já ocorreu em contexto de formação docente em Timor-Leste. Concernente a isso, Pereira (2020) analisou um seminário realizado durante sua atuação como cooperante em que os dados dos timorenses, construídos em entrevistas e discutidos pelo grupo de formação (brasileiro e timorense), culminou em um momento em que a todos se fez possível re-admirar sua ‘ad-miração’ anterior no relato da ‘ad-miração’ dos demais, fundamental quando a ideia é trazer o coletivo para um planejamento dialógico.

### C. SABER PLANEJAR, PRODUZIR PROJETA O SEU ENSINO

Em linhas gerais, uma formação com horizontes transformadores deve, em nossa compreensão, não só partir de um diálogo, mas, especialmente, manter o diálogo, sendo que, uma das premissas, também freireana, envolve um planejamento pautado na unidade dialética da práxis, a ação-reflexão. Parece-nos imprescindível, assim, olhar para as compreensões sobre planejamento que emergem mais frequentemente nas respostas das/os cooperantes:

*Proporcionar possibilidades para que o outro construa o problema*

*Compreender que a linguagem não é transparente: o que dizer sobre isso em outra língua?*

*Linguagem coloquial*

## Formação Docente e Currículo

*Reinvenção da prática docente para articular saberes locais, tanto ao nível afetivo quanto cognitivo*

*Vontade de aprender na relação dialógica*

*Priorizar o diálogo de saberes*

*Saber trabalhar em grupo*

*Criatividade para trabalhar em condições adversas*

*Adaptação mesmo numa área diferente de sua especialidade*

*Ouvir mais e falar menos, que não venha para testar suas habilidades técnicas e metodológicas docentes*

E mais uma vez concordamos com Freire (2013), quando nos diz que

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. (FREIRE, 2013b, p. 12).

Com relação a esse quesito, consideramos imprescindível uma discussão acerca das questões culturais entre cooperantes brasileiros, na tentativa de evitarmos planejamentos voltados à manipulação, transferência ou assistencialismo, como nos diz Freire (1985), que contradigam a afirmação de que o sujeito só assim o é, na medida em que se engaja na ação transformadora da realidade, opta e decide.

Percebemos, não somente nesses excertos de falas, mas ao longo desses anos de cooperação em Timor-Leste que, mesmo que lentamente, foi constante um movimento em prol da horizontalidade de relações. Isso só foi possível a partir do reconhecimento da importância da interculturalidade, em uma perspectiva crítica e decolonial, como defendida por Walsh (2009, p. 13-14) "enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida".

## ABRINDO CAMINHOS

Como já dissemos, as leituras freireanas, a educação para a dialogicidade e interculturalidade, as políticas linguísticas e os estudos decoloniais foram essenciais para a compreensão do contexto timorense e seus desdobramentos junto à Cooperação Brasileira no

### Formação Docente e Currículo

âmbito do PQLP. A autocrítica e superação de uma extensão de cunho assistencialista ao longo desses anos foram um exercício de aprendizado para ambos os lados e até hoje esse diálogo permanece entre Brasil e Timor-Leste, por meio de projetos financiados pela CAPES, CNPq e pela Agência Brasileira de Cooperação.

Todas essas vivências, estudos e investigações nos proporcionaram diferentes questionamentos, dentre os quais destacamos dois nesta sistematização final:

- Quais elementos são importantes em uma formação docente que tenha em vista contribuições no campo da justiça social?
- Como fugir de uma postura contemplativa e de um ensino per se, propondo uma educação em ciências contra-hegemônica?

Nossas pesquisas acabaram sendo influenciadas sobremaneira, produzindo e aprofundando outros modos de olhar. Os estudos decoloniais foram importantes para redimensionarmos um desprendimento epistemológico de uma lógica eurocentrada, tal qual aponta Ramón Grosfoguel (2010): decolonizando a pesquisa e trazendo outras epistemologias latinoamericanas, africanas e asiáticas para pensar a partir do Sul-Global, reforçando assim uma emancipação epistêmica.

Tanto na dimensão da pesquisa, quanto do ensino escolar ou na formação de professores, e mesmo na educação não formal, é preciso interculturalizar a educação e o professor, para atuar em todos os contextos contra as injustiças sociais.

Assim, como uma agenda da pesquisa em Educação em Ciências, consideramos que a decolonização na educação se faz presente, não somente na dimensão da pesquisa, mas também no ensino. Para tanto, precisamos avançar reaprendendo a pensar com outros horizontes, não voltados ao assistencialismo, como a codocência, co-teorização, co-construção, enfim fazendo junto e não para o outro.

Precisamos trazer a baila a discussão de uma luta antirracista, humanizando os povos que foram racializados (negros e indígenas), engenerizados e subalternizados, enfatizando suas produções expropriadas como a astronomia, medicina, mumificação, engenharia das pirâmides, matemática, entre tantos outros conhecimentos em que a autoria foi silenciada.

É necessário traduzir e ressignificar a ciência apresentada na escola, em relação às realidades de opressão históricas de nossos contextos, marcados pelas diversas formas de colonialidade (RIBEIRO, GIRALDI & CASSIANI, 2020), a luta antirracista, as marcas do racismo científico e o darwinismo social, a construção da noção de gênero e classe (OROZCO

### Formação Docente e Currículo

& CASSIANI, 2021), a fome e a pobreza (ALMEIDA, 2019). Nossa ideia não é jogar a ciência fora. Não se trata disso, mas sim denunciar discursos que produziram essas desigualdades.

É muito importante, assim, ensinar conceitos das Ciências da Natureza, desde uma abordagem crítica com as contradições, operações de exclusão, hierarquização e naturalização do capitalismo colonial como única possibilidade para nossos territórios. Ou seja, a partir da própria ciência, impulsionar anúncios/denúncias que promovam a aprendizagem de conhecimentos científicos. Por exemplo, Orozco (2021) debate com os seus estudantes de Ensino Fundamental, o texto do cientista Cheikh Anta Diop, o qual pesquisou as células eucariontes e a melanina das múmias do Egito.

Enfim, é importante refletir sobre nosso entorno e dos nossos alunos. Descolonizar nossas próprias experiências de vida, refletindo sobre quem somos e qual a nossa marca nesse planeta, dialogando mais. Os conhecimentos dos movimentos sociais, étnicos ou ancestrais na educação são importantes nesse caminho. Por exemplo, o Movimento Negro Educador é uma Pedagogia Decolonial, como afirma Nilma Gomes (2018), pois nos ensina a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com pessoas que foram sequestradas de seus territórios, escravizadas e abandonadas a própria sorte. É preciso mostrar suas resistências, suas lutas, enfatizando os contextos políticos e avanços desde as políticas públicas até retrocessos de governos fascistas.

Reconhecemos que os processos de formação coletiva em Timor só foram possíveis a partir da pedagogia da pergunta de Freire, proposta pelas vias da dialogicidade. Um fato interessante é que, de certa forma, ao longo dos anos, a Cooperação Brasileira foi traçando um paralelo, abrindo um caminho, uma espécie de "trincheira decolonial" que viabilizou o diálogo, dando voz a quem por muito tempo não a teve. Foi esse movimento dialógico que possibilitou as iniciativas de desconstrução de políticas de opressão que foram por muito tempo perpetuadas na educação, na formação de professores, em especial, na de molde transnacional. Então, concluímos que mergulhar na pedagogia intercultural, decolonial, só foi possível por conta da pedagogia da pergunta, da dialogicidade freireana que, de certo modo, foram despertadas a partir das ações intersubjetivas promotoras de inéditos-viáveis, de sonhos possíveis.

## AGRADECIMENTO

Às agências de fomento CAPES e CNPq, que tornam possível a pesquisa no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A P. T. A alimentação na educação em ciências: discursos, silêncios e a busca por outros olhares. In: **Resistir, (Re)existir e (Re)inventar a Educação Científica e Tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2019. Disponível em <https://dicite.paginas.ufsc.br/files/2019/08/PDFinterativo-eBook.DiCiTE.pdf>. Acessado em maio de 2021.
- BARBOSA, A T. **(De)colonialidade no currículo de biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste**. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica / Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206059>. Acessado em julho de 2021.
- CASSIANI, S; LINSINGEN, I von; PEREIRA, P B. (Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário. **Perspectiva**, v. 34, n. 2, p. 390-414, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p390>. Acessado em junho de 2021.
- CASSIANI, S Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La Poscolonialidad explicada a los niños**. Cauca, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- FLEURI, R M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 16-35, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em julho de 2021.
- FLEURI, R M. Intercultura y Educación. **Astrolabio** (Buenos Aires), Córdoba, Argentina, v. 1, p. 1-20, 2004. Disponível em <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/155>. Acessado em julho de 2021.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné Bissau: Registros de uma experiência em processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

Formação Docente e Currículo

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N L. O que é Pedagogia Decolonial? Sep 21, 2018 · Uploaded by TV UERJ Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0>. Acessado em julho de 2021.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, B; MENESES, M P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491

JANNING, D P. **A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores**. Dissertação de mestrado em Educação Científica e Tecnológica / Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168077>. Acessado em julho de 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, R (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R (Orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167

MENDES, E (2004) **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN) : uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de doutorado, Unicamp, 2004.

MENESES, M P. Os desafios do Sul: traduções interculturais e interpolíticas entre saberes multi-locais para amplificar a descolonização da educação. In: MONTEIRO, Bruno A. P.; DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani; SÁNCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 20-43.

NASCIMENTO, H A S do; GOUVÊA, G. Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências: Olhares a partir do Enpec. **RBPEC**, v. 20, p. 469–496, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19614/19341>. Acessado em junho de 2021.

Formação Docente e Currículo

ORLANDI, E P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E P. **Terra à vista - Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E P. **Língua Brasileira e Outras Histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: RG, 2009.

OROZCO, Y; CASSIANI, S Como seria o mundo se os homens cisgêneros também menstruassem? Revista Bagoas. Revista Bagoas - Estudos Gays: gênero e sexualidades, v. 14, n. 22. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/22807>. Acessado em julho de 2021.

OROZCO, Y A. M. Caminos didácticos para la enseñanza de la biología y la lucha antirracista: una deuda histórica y una necesidad urgente. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n. 1, p. 200-228, 2021. Disponível em <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS12.1.2021.9>. Acessado em julho de 2021.

PEREIRA, P B. **O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): um olhar para o ensino de Ciências Naturais**. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica / Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132956>. Acessado em julho de 2021.

PEREIRA, P B. Articulação de saberes na formação inicial e continuada de professores em contextos de transnacionalização e transregionalização de currículos. In: CARDOSO, Maria L. SOARES, P; PINTO, M A. BARBOSA, A T (Orgs.). **Ensino de Biologia em Timor-Leste: Perspectivas teóricas e práticas**. Díli, Timor-Leste: UPDC-PPGP, 2020. p. 23-36

PEREIRA, P B.; CASSIANI, S. Ser x Saber: efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre sujeitos e o conhecimento científico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP, **Atas do VIII ENPEC**. p. 1-11. Disponível em [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viii/enpec/resumos/R1147-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R1147-1.pdf). Acessado em julho de 2021.

PINHEIRO, B C. S.; ROSA, K. **Descolonizando Saberes - A lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acessado em julho de 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade de poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B; MENESES, M P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RIBEIRO, S dos S.; GIRALDI, Patrícia M.; CASSIANI, S "As não ausentes": olhar interseccional para a ecologia de saberes. **Revista Fórum Identidades**, Ano 13, v. 30, n. 01, jul.–dez., 2019 Disponível em:

### Formação Docente e Currículo

[https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/13506?fbclid=IwAR1vHutzkP6N1tkN2ChEYU-J7NuuOgphLuyR\\_bbsSzqwSThmpWqtelYlq9Q](https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/13506?fbclid=IwAR1vHutzkP6N1tkN2ChEYU-J7NuuOgphLuyR_bbsSzqwSThmpWqtelYlq9Q). Acessado em julho de 2021.

SILVA, A. Educação timoriana: uma proposta alternativa. In: PAULINO, Vicente, BARBOSA, A T (Orgs.). **Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste**. Díli, Timor-Leste: Ed. Unidade de Produção do Conhecimento, 2016.

SOUSA, D. **Colibere: um herói timorense....** Lisboa: LIDEL, 2007.

TIBURI, M. **Complexo de Vira-Lata: Análise da Humilhação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

URBAN, S P. Paulo Freire e a educação popular em Timor-Leste: uma história de libertação. **Revista educação e emancipação**, v. 10, n. 1, p. 76-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6961/4389>. Acessado em junho de 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas. de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n. 9, pp. 131-152, julho-dezembro/2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad - Ensayos desde Abya Yala**. Quito, Equador: Ediciones Abya Yala, 2012.

## **SOBRE AS AUTORAS**

### **SUZANI CASSIANI**

É professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação. É licenciada em Ciências Biológicas com Especialização, Mestrado, Doutorado em Educação pela UNICAMP (2000) e Pós-Doutorado em Ciências Sociais (Estágio Sênior, 2015) na Universidade de Coimbra-Portugal. Atuou na coordenação do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa, em Timor-Leste, numa gestão em parceria com a UFSC, CAPES e Ministério da Relações Exteriores. Sua área de investigação envolve estudos discursivos, formação de professores, estudos decoloniais e interculturais na educação em ciências. É editora assistente da Revista Portuguesa de Educação em Ciências e da Revista Ciência e Educação e da Ciência & Educação da UNESP. Bolsista Produtividade desde 2012, Pq1C.

Formação Docente e Currículo

**PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA**

É professora da Universidade Federal do Paraná, vinculada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Setor de Educação, no qual atua nos cursos graduação em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Nesta instituição é também credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Possui graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), mestrado e doutorado em Educação Científica e Tecnológica, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Laboratório de Estudos em Discurso, Decolonialidade e Interculturalidade na Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências e seu ensino/pesquisa, prioritariamente nos seguintes temas: Ensino de Ciências e Linguagem, Estudos Decoloniais e Interculturalidade no Ensino de Ciências/Biologia.