

# DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E *UMA-LULIK* (CULTURA): EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

## DIÁLOGU SIRA ENTRE ESKOLA NO UMA-LULIK (KULTURA): EDUKASAUN NO INKLUSAUN

### *DIALOGUES BETWEEN SCHOOL AND UMA-LULIK (CULTURE): EDUCATION AND INCLUSION*

**Rosiete Costa de Sousa\***

Universidade Católica Timorese (UCT)

**Vicente Paulino\*\***

Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)

**Resumo:** Este artigo propõe a discussão da ação afirmativa para pensar a valorização, para inclusão no currículo escolar de modo mais contundente e efetivo, da experiência da *uma-lulik*, seus saberes, suas práticas como forma de reparação e de justiça social e cognitiva. Busca-se discutir a criação de atos de currículo por meio de *com-versações curriculantes* e culturais como ação afirmativa de valorização das culturas locais timorenses, nomeadamente, da experiência ancestral timorense corporificada na *uma-lulik* mostrando sua atualidade e relação com questões da contemporaneidade. A ideia da ação afirmativa é trazida neste texto com a intenção de fortalecer e mobilizar o debate em torno de diálogos entre escola e *uma-lulik*, para a inclusão desta última como experiência social, estética, ontológica e epistemológica na política educacional timorense.

---

\*Doutora em Educação/especialidade em Currículo e Formação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Participou da Cooperação Brasileira em Educação em Timor-Leste, no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES). Tem experiência como docente na Educação Básica (também foi gestora da Educação pública municipal), no Ensino Secundário e na Educação Universitária, bem como em formação de professores, é membro do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto (FACED-UFBA). Docente Residente da Universidade Católica Timorese (UCT), Timor-Leste. E-mail: [rosietesousa@gmail.com](mailto:rosietesousa@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8568-3450>

\*\*Doutor em Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Ulisboa), Lisboa, Portugal. Estágio Pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, Brasil. Professor Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Díli, Timor-Leste. Investigador do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição da Universidade Nova de Lisboa (IELT-FCSH-NOVA), Lisboa. E-mail: [vicentepaulino123@gmail.com](mailto:vicentepaulino123@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0215-9712>

**Palavras-chave:** Ação afirmativa. Atos de currículo. *Com-versações curriculantes* e culturais. *Uma-lulik*. Timor-Leste.

**Resumo:** Artigo ne'e apresenta diskusaun kona-ba asaun afirmativa atu hanoin kona-ba valorizasaun, kona-ba inklusaun no kuríkulu eskolár ho modu kontudente no efetivu, hosi experiéncia uma-lulik, ninia matenek lokál, ninia prátika sira nu'udar forma reparasaun no justisa sosiál no kognitiva. Buka diskute kona-ba kriaun aktu kuríkulu liuhusi kon-versasaun kurikulumante (com-versações curriculantes) no kulturál sira nu'udar asaun afirmativa ba valorizasaun kulturál lokál timoroan nian, liuliu relasaun ho kestaun sira kontemporaneidade nian. Ideia husi asaun afirmativa ne'ebé hatuur iha testu ne'e ho intensaun ida atu fortalese no molibiliza debate kona-ba diálogu sira entre eskola no uma-lulik, atu halo inklusaun ba ida ikus ne'e nu'udar experiéncia sosiál, estétika, ontolójika no espistemolójika iha polítika edukasionál timoroan nian.

**Liafuan-xave:** Asaun afirmativa. Aktu kuríkulu. Con-versasaun kurikulumante no kulturál. *Uma-lulik*. Timor-Leste.

**Abstract:** The article proposes the discussion of affirmative action to think about the valorization, for inclusion in the school curriculum more forcefully and effectively, of the *uma-lulik* experience, its knowledge, its practices as a form of reparation and social and cognitive justice. The aim is to discuss the creation of curriculum acts through curriculum and cultural conversations as an affirmative action to value local Timorese cultures, namely, the Timorese ancestral experience embodied in *uma-lulik*, showing its relevance and relationship with contemporary issues. The idea of affirmative action is brought up in this text to strengthen and mobilize the debate around dialogues between school and *uma-lulik*, for the inclusion of the latter as a social, aesthetic, ontological, and epistemological experience in Timorese educational policy.

**Keywords:** Affirmative action. Curriculum acts. Curriculum and cultural conversations. *Uma-lulik*. Timor-Leste.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da tese de Sousa<sup>1</sup> (2023) intitulada *Currículo e formação no Timor-Leste e o diálogo possível entre escola e uma-lulik: um estudo de base etnometodológica*, que trabalhou, numa abordagem multirreferencial, com os referenciais da etnometodologia,

---

<sup>1</sup> Tese defendida em 29 de junho de 2023 na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

da dialogia e da auto-heterobiografia, instituintes do observatório etnoformador<sup>2</sup>, de modo implicado com a produção de uma interpretação pedagógica da cultura, a partir da qual propomos aqui pensar em políticas de ação afirmativa em Timor-Leste para a valorização e inclusão da temática da *uma-lulik* nas suas escolas de educação básica e ensino secundário. Fazer a discussão de políticas de ação afirmativa nesse contexto de busca por valorizar a experiência da *uma-lulik*, dando lugar ao conhecimento e à cultura produzidos dentro da cosmologia e cosmogonia próprias dos povos que originalmente habitaram e construíram o território que se nomeia Timor-Leste. Este é um caminho que nos parece viável, com força para alterar, a partir da diversidade antropossociocultural timorense, a realidade educacional nacional, implicando uma atitude de revisão epistemológica e político-pedagógica da produção da educação escolar

Na medida em que se tem intensificado a crítica ao modelo educacional de traços colonial e moderno que relegou ao silêncio, à insignificância, à condição de inferiores as experiências antropossocioculturais das sociedades que sofreram a colonização e a dominação europeias, incrementar ações afirmativas capazes de promover essas experiências é uma urgência frente às injustiças que foram perpetradas por um sistema que se edificou a partir da negação e aniquilamento do outro.

Nossa proposição neste artigo de abordar a ideia da ação afirmativa para fortalecer e mobilizar o debate em torno de diálogos entre escola e *uma-lulik* para a inclusão desta última como experiência social, estética, ontológica e epistemológica na política educacional timorense se justifica precipuamente por compreendermos a natureza política da educação, sobre o que aprendemos com Paulo Freire. O que é, então, ação afirmativa?

## **2 AÇÃO AFIRMATIVA PARA VALORIZAÇÃO E INCLUSÃO DA *UMA-LULIK* NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS**

Ação afirmativa é um termo que, partindo do modo como se deram os debates e as experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas, tem diferentes sentidos (Moehleck, 2002). A ideia de uma ação afirmativa se desenvolve originalmente nos Estados Unidos, no contexto do surgimento do movimento negro, como uma importante força atuante na defesa de direitos, quando se inicia a eliminação de leis segregacionistas no país, e se exige do Estado uma postura ativa no sentido de melhorar as condições da vida da população negra. De acordo com Moehleck (2002), experiências semelhantes de ação afirmativa ocorreram em países da Europa Ocidental, Índia, Malásia, Cuba, Austrália, África do Sul,

---

<sup>2</sup> Dispositivo de formação continuada criado por Cláudio Orlando da Costa Nascimento e tema de sua tese (2007) que inspirou e orientou a criação e desenvolvimento do grupo de estudos em Currículo, Cultura e Formação, chamado ObEtno-TL (Observatório Etnoformador em Timor-Leste), cuja experiência fora descrita na dissertação de mestrado de Sousa (2019).

Nigéria, Canadá, e seu público-alvo variava de acordo com as situações existentes, abrangendo minorias étnicas, raciais e mulheres, sendo comum às diferentes experiências “a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu” (Moehleck, 2002).

As ações afirmativas são desenvolvidas como políticas para fazer a reparação de danos produzidos social e historicamente. No Brasil, o avanço político das ações afirmativas, através das assim chamadas políticas de ações afirmativas para a reparação dos efeitos do racismo, fenômeno perverso e estrutural cuja existência já era reconhecida constitucionalmente, está em curso desde o começo dos anos 2000 (Gomes, Silva, Brito, 2021). No ano de 2003, no campo da educação, foi sancionada a Lei 10.639 pelo governo democrático e popular que então se iniciava, dando protagonismo às escolas que devem assumir por meio do currículo – o que exige aí um processo de descolonização deste (Gomes, 2012) –, “a responsabilidade por corrigir os apagamentos epistemológicos advindos do racismo” (Meinerz, Kaercher, Rosa, 2021).

As várias iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica [...] têm feito emergir diversos conhecimentos e experiências produzidos pelos sujeitos negros nas suas vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais, artísticas, nas suas histórias ancestrais, na sua sobrevivência frente a tantas desigualdades e violências. E isso tem transformado a ciência, a educação e a sociedade. (Gomes, Silva, Brito, 2021, p. 11)

Dentre esses diversos conhecimentos e experiências a partir das ações afirmativas em educação no Brasil, que têm alterado ciência, educação e sociedade, citamos aqui como exemplo uma publicação recente, de 2023, intitulada *Escrevivências baobás de contos ancestrais indígenas, africanos, diaspóricos* que, conforme explicita seu organizador, busca concretizar contribuições relacionadas à lei de que estamos tratando, tendo como uma de suas características centrais trazer a força da tradição oral para a escrita (Nascimento, 2023). A Lei 10.639, que se configura uma política de ação afirmativa no Brasil, fez a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), onde determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, tendo sido alterada, depois, pela Lei 11.645/2008, que faz a inclusão da temática indígena (Gomes, Silva, Brito 2021).

Assim, sobre o que é a ação afirmativa, em síntese, citamos Moehleck (2002, p. 203),

podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Propor a discussão de ação afirmativa no contexto da educação de Timor-Leste é o objetivo deste artigo, para pensar numa política de valorização da(s) cultura(s) timorenses corporificada(s) na *uma-lulik/uma lisan*, considerando suas mais diversas práticas, a especificidade de seu(s) sistema(s) interpretativo(s), suas línguas, linguagens, suas identidades, os contextos de relações sociais dos quais fazem parte e onde se desenvolvem os sujeitos individuais e coletivos de Timor-Leste, visando não somente a preservação, mas a atualização dessas culturas no reconhecimento, afirmação e inclusão dessas experiências como instituintes culturais do currículo e da formação<sup>3</sup>, dá-se em decorrência da investigação dos diálogos possíveis entre escola e *uma-lulik* no campo de currículo (Sousa, 2023).

Importa aqui salientar que os conhecimentos dessas experiências não têm que necessariamente já estejam elaborados, codificados, sistematizados por estudos já realizados para que possam ser reconhecidos, afirmados, incluídos no currículo, porque este é aqui compreendido por nós desde uma perspectiva socioconstrucionista, etnoconstitutiva e emancipacionista. Isto é, o conhecimento sobre as diversas realidades e experiências culturais que atravessam o campo de abrangência do trabalho educacional da escola inserida numa comunidade não tem de já estar produzido, pronto, para fazer parte do seu currículo, mas a própria escola, por meio dos atores sociais diversos a ela relacionados poderão assumir um papel de *atores curriculantes* na sua condição de sujeitos cognoscentes e produtores deste conhecimento, na medida em que é criado o espaço para que o conjunto da experiência sociocultural e ancestral emerja e se apresente mediada pelas narrativas desses atores, espaço que se torna indispensável a partir de uma política de ação afirmativa da promoção dessa experiência ignorada e/ou inferiorizada no currículo moderno. As mais diversas vivências e experiências na diversidade da existência sociocultural da *uma-lulik* ou simplesmente a ela relacionadas passam então a constituir atos de currículo no espaço formacional da escola.

O conceito de *atos de currículo* emerge no seu movimento generativo como uma potência curricular cada vez mais realçada na medida em que pleiteia, *a fortiori*, formas dilatadas de participação na cena educacional-curricular, **trazendo para a compreensão/intervenção curricular ampliadas e complexas com-versações, diríamos, culturalmente curriculantes** [ênfase adicionada]. (Macedo, 2016, p. 65)

*Ato de currículo* como *conceito-acontecimento*, como *conceito-dispositivo*, radicaliza o entendimento e apresenta dispositivos conceituais para aprofundarmos nossos convencimentos sobre **a emergência do currículo como uma construção social incessante e interessada** [ênfase adicionada]. Orienta nossas práticas para percebê-las como *instituintes culturais*, passíveis de críticas, compreensão cultural e histórica. É assim que

<sup>3</sup> Referências culturais pelas quais o currículo é compreendido, proposto e cotidianamente construído. A formação é pensada como experiência ontocultural como orientação fundante dos atos de currículo (MACEDO, 2017, p. 85).

se instaura a **ideia de ato de currículo a partir de uma perspectiva socioconstrucionista de currículo** [ênfase adicionada]. Tem a ver com o argumento de que atores sociais envolvidos em questões curriculares não são “imbecis culturais”, tese central da etnometodologia de Harold Garfinkel. Ou seja, para todos os fins práticos, produzem *etnométodos curriculantes*. (Macedo, 2016, p. 66 como citado em Sousa, 2023, p. 41)

É possível pensar em múltiplas possibilidades e caminhos metodológicos para a construção e configuração desse conhecimento nos diversos espaços pedagógicos como ação afirmativa da promoção da experiência e saberes dos atores sociais com pertencimento à *uma-lulik*, mas neste texto trataremos de com-versações curriculantes e culturais.

A *com-versação* é autopoietica, pode ser (in)tensa, autocrítica, intercristica e intercompreensiva. Nesses três últimos aspectos, as experiências paulofreireanas, visando uma pedagogia problematizadora a partir de rodas de conversas e dos temas geradores, se tornaram uma inspiração como uma metodologia político-pedagógica. [...]

**As com-versações curriculantes e culturais são o começo do começo do trabalho etnoconstitutivo em currículo e formação** [ênfase adicionada], seja no que concerne à pesquisa, seja nas diversas possibilidades de intervenção curricular. (Macedo, 2016 como citado por Sousa, 2023, p. 42)

Sendo a escola um território habitado por múltiplas e diversas identidades culturais, ela se constitui também num lugar onde as diferenças existentes podem ser identificadas, reconhecidas e compreendidas (Bezerra & Ribeiro, 2009), e isso ser uma ação afirmativa que não vise somente a promoção dessas diferenças, mas a legitimação e visibilização de todas as identidades culturais e a criação de um espaço no qual essas identidades possam buscar uma convivência sem conflitos.

Henri Atlan é europeu, é biofísico e filósofo francês, e é desse lugar que fala da necessária valorização da “realidade da experiência de civilização ocidental como elemento fundamental”, **por ser essa a sua realidade**. E ele aponta “o caráter não menos fundamental e insubstituível das outras tradições para os que foram criados de acordo com elas”. Escusado dizer que é essa compreensão que subjaz à nossa busca e defesa do diálogo possível entre escola e *uma-lulik*. Nesse sentido, o interesse do conhecimento da experiência da *uma-lulik/uma lisan* na composição dos saberes eleitos como formativos no processo de escolarização em Timor-Leste compreende o que afirma Paulino (2020, p. 85): “não se pode separar a história civilizacional dos leste-timorenses da existência da *uma-lulik*”, a que sua vida cultural e social está, em geral, associada.

Cabe aqui também considerar diferentes formas de utilização da razão, conforme discutida por Atlan (1993, p. 134), que faz referência à noção de *interesse do conhecimento*, que seria o que determinaria essas diferentes formas de uso da razão. Essa noção *interesse de*

*conhecimento* é forjada por Habermas para distinguir ciências da natureza de ciências sociais (as histórico-hermenêuticas), na sua crítica ao positivismo, mostrando que, enquanto as primeiras teriam o interesse limitado ao conhecimento técnico de domínio operacional e instrumental da natureza, as segundas teriam o “interesse prático de comunicações intersubjetivas e mediatizadas simbolicamente pela tradição social”. Essa não seria a única distinção possível, mas se sobreporia, em parte, comenta Atlan, a uma outra “a que fomos levados a estabelecer entre uma utilização formal que recai apenas em abstrações desligadas de todo e qualquer conteúdo sensível, e a utilização habitual da razão aplicada diretamente às representações sensoriais” (1993, p. 134).

Mas Atlan amplia essa discussão reconhecendo diferentes formas de utilização da razão orientadas “por interesses diferentes, não apenas no interior das ciências positivas (ciências da natureza e ciências humanas), mas ainda entre ciências e tradições não científicas, quer elas sejam ocidentais (poéticas, estéticas) ou não” (Atlan, 1993, p. 135). Ele afirma que necessário se faz uma *prática*

que não ignore a realidade da nossa experiência de civilização ocidental como elemento fundamental, **por se tratar da nossa realidade** [ênfase adicionada]; nem o caráter insubstituível, para cada um de nós, da nossa tradição linguística, dentro da qual aprendemos, com maior ou menor sucesso, a designar as coisas para lhes conferir um sentido. Mas a realidade desta experiência não impede **que a nossa razão e a nossa imaginação reconheçam o caráter não menos fundamental e insubstituível das outras tradições para os que foram criados de acordo com elas** [ênfase adicionada]. Conta-se que, antigamente, cada um dos sábios do Sinédrio devia conhecer uma das setenta Línguas que a tradição talmúdica considerava serem de todas as nações da Terra. Deste modo, podiam esperar que as deliberações inerentes à sua atividade – ditar a lei natural e moral – (no seguimento da atividade do Adão bíblico, que designava as coisas e os seres) **não fossem encerradas num normalismo reduzido a uma única Língua!** [ênfase adicionada]. (Atlan, 1993, p. 17)

As com-versações<sup>4</sup> que traremos, a seguir, revelam o potencial de ator curriculante do ator social<sup>5</sup>, mostrando-nos como se podem produzir nas com-versações curriculantes saberes contextualizados, intersubjetivamente construídos, e nos faz perceber como podemos contar com esse dispositivo, recurso ou, se quisermos, estratégia metodológica nos espaços de formação dentro de uma política afirmativa e de inclusão da *uma-lulik* no currículo escolar.

<sup>4</sup> Trata-se de um termo associado ao “sujeito nós” que está em conversas com diferentes formas de aplicação da ciência em uma cultura complexa, que no caso de Timor-Leste, precisa fazer uma com-versação entre escola e uma-lulik, isto é, colocar a escola e uma-lulik como centro curricularizante de aprendizagem.

<sup>5</sup> É a inspiração etnometodológica da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC) que nos faz compreender atores sociais como teóricos legítimos das suas realidades (MACEDO, 2016, p. 33).

### 3 COM-VERSAÇÕES CULTURAIS COMPLEXAS PARA PENSAR/FAZER CURRÍCULO

Soa-nos interessante citar aqui Borges (2020) em sua análise dos manuais Temas de Literatura e Cultura do Ensino Secundário, em Timor-Leste, quando este descreve que as narrativas orais timorenses nesses manuais sofrem um processo de simplificação radical, com descontextualização e atribuição de um estatuto artístico de baixo valor estético (Borges, 2020). O autor menciona que o critério para definir essa literatura como a das “formas simples” se encontra referenciado, no próprio manual do aluno, em Jolles (1972), quem inscreve nessas formas mito, lenda, caso etc. (Borges, 2020, p. 410).

Tenho em conta que as conversas que traremos a seguir são “*com-versações* culturais complexas” (Macedo, 2016, p.85), sobretudo por estarmos interagindo com sistemas de interpretação distintos.

#### “É história, não é lenda”

**Professor António Gabriel:** Se for haver esta casa típica lá, é linda! É linda, professora!

**Rosiete:** Muito, professor! Tem que fazer, professor. Faz! Reúne e faz. Vai fazer. Eu ainda vou ver.

**Professor António Gabriel:** Esta *uma-lulik* como *hatu-tau*<sup>6</sup> (pedra dura) é dura mesmo. É por isso... engole toda a nossa família.

**Rosiete:** Engole?

**Professor António Gabriel:** Engole tudo... meu pai *hanoin* [pensa]: “é verdade, a nossa fé seria melhor para Deus só. A crença nossa vamos deixar”. E aqui, essa *uma-lulik*, nós temos uma... um objeto que é muito forte... força da Natureza. Por isso que chamamos *Hatu-Tau*. Dura como pedra.

**Rosiete:** (respira fundo).

**Professor António Gabriel:** E da *uma-lulik*, o antepassado nosso, o *liana'in* nosso vai orar aqui, *hamulak* aqui, depois ali vai estabelecer um beiro (barco)... o beiro chama-se *ró-lulik*. Esse *ró-lulik*, pode-se mandar saltar para outro lado, de um lado para o outro, da montanha para o mar.

**Rosiete:** O barco é então símbolo?

**Professor António Gabriel:** É o barco mesmo. E ele... manda para saltar de um lado para outro, da montanha para a beira do mar.

**Rosiete:** Explica mais isso, professor.

**Professor Agapito:** É mágico.

---

<sup>6</sup> Termo na língua hressuk, língua materna de professor António Gabriel.



**Professor António Gabriel:** É verdade, força mágica. Eu estava a procurar (como nomear isso): força mágica. E esse *ró-lulik* é muito forte. Podemos dizer assim: “chama aquela águia para ficar aqui”. Diz assim: “se você tem força mágica, apanha aquela águia para sentar em cima de você, e aquela águia vem mesmo”.

**Professor Agapito:** Mágico!

**Professor António Gabriel:** Diz assim: “faz os seres humanos todos ficarem nus”, e vão mesmo. “Veste outra vez”, de novo, como normal.

**Rosiete:** Então, o barco, no caso desta *uma-lulik* é a representação... por que um barco? Representa (personifica) essa força da Natureza... por que o barco?

**Professor António Gabriel:** Porque assim, o barco não foi construído por um motivo comum. Esta *uma lisan* tem o seu dono. E é herói, e ele tem três filhos. Então esses três filhos foram (com o pai) ao mar pra pescar. E aí, eles foram pescar e um inimigo veio e quer matar o pai deles, mas não consegue até aquele velho (o pai) dizer: “tem uma força aqui na minha cabeça, debaixo do meu cabelo”, e aí o inimigo corta a cabeça do seu pai e leva, e os três voltam, eles só clamam para aquele que já levou a cabeça do seu pai: “Vá. Espera a nossa presença nos 5 dias que vêm”, então eles três foram construir este barco. Eles, de tal maneira com a Força da Natureza constroem este barco. Então eles provam: é verdade, você tem forma mágica! “Voa daqui para aquele lugar”, com eles em cima, aquele barco, aquele beiro voa mesmo. De novo: “daqui para aquele lugar”... assim acontece, até no mar. Então, eles prepararam para seguir os inimigos que levaram a cabeça do seu pai. E o lugar é Hera. Em cinco dias, eles saíram para Hera. E derrubam todas as pessoas que moram em Hera, mesmo uma mulher grávida. Ela é inteligente. Quando vê eles, dorme junto com as pessoas que já foram mortas, esconde a sua cabeça, até os três não conseguem ver... ela fugiu. Ela fugiu para salvar a sua vida, porque toda população de Hera morreu.

**Professor Agapito:** Então ela que foi dar uma geração para Hera.

**Professor António Gabriel:** Sim. Porque ela é que multiplica outra vez a população de Hera. Ela fugiu para Lakló. Aconteceu esse barco mágico.

**Rosiete:** Então, eles foram para Hera, mataram todos lá e só ficou a mulher grávida, porque conseguiu fugir...

**Professor António Gabriel:** Sim. Eles iam matar também, só que eles... ela vê eles vindo, ela se esconde... no meio dos mortos. Quando eles voltam, levanta e fugir.

**Rosiete:** Sim.

**Professor António Gabriel:** E corre. Quando eles veem, ela se esconde outra vez. Até eles cansam e deixam ela fugir pra Lacló.

**Rosiete:** Sim. Então, professor, eles voltam para aqui... (aponto para o desenho da *uma-lulik*).

**Professor António Gabriel:** Voltam.

**Rosiete:** E põem esse barco na *uma-lulik*?

**Professor António Gabriel:** Agora há um pedaço, mas na beira do mar.

**Rosiete:** Então, a força ainda está lá?

**Professor António Gabriel:** A força já fugiu por causa da oração, porque a força mágica não vale a pena com a força de Deus, a força da oração, a força da oração pra nosso Deus.

**Rosiete:** Professor, deixa eu entender melhor: quem matou o pai dos três foi alguém de Hera?

**Professor António Gabriel:** Sim.

**Rosiete:** Então, depois o próprio pai que teve a cabeça cortada foi quem deu força para que os filhos construíssem o barco, de uma forma como um antepassado, um ancestral?

**Professor Agapito:** É força extraordinária, ou não?

**Rosiete:** Então quando o professor fala que o seu pai queimou tudo, o professor está dizendo que esta *uma-lulik* tem uma força negativa, destrutiva?

**Professor António Gabriel:** Para mim, sim. Negativa é assim: esta força é a força mágica. A força mágica não é do bem.

**Rosiete:** Mas esta leitura não é uma leitura da religião, no caso, da religião protestante?

**Professor António Gabriel:** Naquele momento, não, só mantra... e esse mantra não é por Deus. Este mantra é estabelecido por seres humanos e a Natureza.

**Rosiete:** Mas quando o professor faz essa leitura, né? da sua história, o professor está muito influenciado pelos conhecimentos da sua igreja, da igreja protestante.

**Professor António Gabriel:** É verdade. Depois eu vou dizer isto: e depois de queimar isso tudo, estabeleceu uma outra comunicação, comunicação com Deus, outra relação com Deus.

**Rosiete:** E hoje, hoje é assim? não tem mais a comunicação com a Natureza?

**Professor António Gabriel:** A Força da Natureza não, mas com a natureza... a ligação, comunicação com a natureza para a nossa vida na verdade (sim). Mas a Força Natureza não. A força mágica da Natureza não.

**Rosiete:** Mas a força mágica da Natureza também não é para o bem? Não pode construir coisas?

**Professor António Gabriel:** Como hoje eu disse, eu vou construir de novo, mas com a força de Deus. Não vou mais matar carneirinho para afundar as colunas, para terminar... até terminar... até terminar o topo. O topo de...

**Rosiete:** Então, muda. Muda a visão da *uma-lulik*, muita influência da igreja, né?

**Professor António Gabriel:** Sim.

**Rosiete:** Mas o professor disse que esta *uma-lulik*, ela tem força e, se construir hoje, ela é uma casa muito bonita, e que vale muito a pena construir de novo.

**Professor António Gabriel:** Sim, eu vou... um dia eu vou construir mesmo.

**Rosiete:** Vai. Ok. E vai pôr o barco lá dentro ou não?

**Professor António Gabriel:** Sim, eu vou por, para a história. Eu vou por.

**Professor Agapito:** Mas não é mágico mais.

**Professor António Gabriel:** E todos de Ataúro sabem isso.

**Rosiete:** Ok! Uau!

**Professor António Gabriel:** Esta história, os de Hera também vão contar. É história, não é lenda.

**Rosiete:** Não é lenda, é história. Isso deve ter acontecido por volta de que ano?

**Professor António Gabriel:** Quinhentos anos, quinhentos anos atrás.

**Rosiete:** Esta casa então teria uma origem muito antiga?!

**Professor António Gabriel:** Muito antiga.

(trecho da conversa no INFORDEPE, em 28 de dezembro de 2021)

A *com-versação* tinha como tema a experiência e relação com a *uma-lulik* dos professores Agapito e António Gabriel. Professor António Gabriel já tinha nos contado que sua *uma-lulik*, do ponto de vista físico, já não existia. Ela fora queimada pelo seu pai, de nome Gabriel, que se tornara presbítero de uma igreja protestante, cargo que o professor António Gabriel também ocupa hoje em sua comunidade. De acordo com o professor António, seu pai teria tomado essa decisão de queimar a *uma-lulik*, porque todos os que lhe pertenciam estavam morrendo. E que dela restavam somente seu pai e os três filhos (ele e seus dois irmãos). Assim, ele diz “Esta *uma-lulik* como *hatu-tau* (pedra dura) é dura mesmo. É por isso... engole toda a nossa família”. E, então, seu pai pensou que era melhor ter fé somente em Deus e deixar a crença da *uma-lulik*.

Essa menção do professor António me remete à conversa com professor Manuel Ferreira:

**Professor Manuel:** Hoje em dia pra nós é uma coisa caótica, não é? É, pra nós hoje em dia é... e, como a bíblia diz, não é? “Não pode servir dois patrões”. Servir um patrão só. Se servir dois patrões não é bom. Vai pra onde?

**Rosiete:** Vai pra onde?

**Professor Manuel:** Pra nós ainda é entre este... como chama, né? Só pra *manenga* (mágico) é melhor deixar, melhor a gente pede a Deus. Manhã faz oração, à tarde faz oração, talvez isso. Voltar pra fé tradicional já entende... mas problema é que tem que fazer oferenda.

**Rosiete:** Mas, professor, quando... essa visão de que ofertar pra dois patrões, ter dois patrões não pode... essa é uma visão colocada por quem? Quem foi que implementou isso?

**Professor Manuel:** Conforme a Bíblia, né? A Bíblia.

**Rosiete:** É, a Bíblia também foi escrita por seres humanos...

**Professor Manuel:** Sim.

**Rosiete:** E a Bíblia está relacionada à instituição religiosa, não é? uma religião específica...

**Professor Manuel:** Sim.

**Rosiete:** O que eu questiono é: por que que a sabedoria dos nossos antepassados não pode ser também valorizada? por que ela tem de ser negada, eliminada, para que uma outra se edifique em seu lugar, uma outra que chega como aquela que é verdadeira, a boa, a única? Por que o que é nosso não pode ser também valorizado?

**Professor Manuel:** Sim, sim.

**Rosiete:** Como verdadeira também.

**Professor Manuel:** É, pois é.

**Rosiete:** Pode dialogar, não tem problema, pode aprender com o outro, mas o que é nosso também... se não a gente vai perder...

**Professor Manuel:** Por isso... pois é.

**Rosiete:** Perder tudo que é nosso de raiz.

**Professor Manuel:** Pois é, por isso que pra nós é... misturamos os dois, mesmo que às vezes é pecado pra nós, conforme a fé cristã.

**Rosiete:** Conforme a fé cristã.

**Professor Manuel:** Conforme a fé cristã. Hoje em dia usamos esta coisa, né? se deixar totalmente, às vezes também tem medo de ser danado. Por isso, a gente com cuidado também aqui. Por isso que os timorenses ainda acreditam que... embora a sua vida na cidade, mas continua ainda a ir a... dar importância a fé tradicional. Eu tenho *uma-lulik*, e cada um dos timorenses que tem sempre... dá sempre valor à *uma-lulik*. E casar com uma menina: “você é de onde? De que *uma-lulik*?” Tem de apresentar sobre isso, embora *uma-lulik* não traz benefícios diretamente, mas aquele valor de... (pertencimento), como chama, né? tradicional... sim.

**Rosiete:** Não traz benefício diretamente relacionado ao que o mundo que a gente tem hoje – moderno, capitalista – valoriza, não é?

**Professor Manuel:** Anhan, sim. Pois, pois.

(trecho da conversa no INFORDEPE, em 07 de março de 2022)

As compreensões dos professores vão dando conta também de mostrar como o trabalho das igrejas (protestante, no caso de professor António, e católica, no de professor Manuel) – professor Manuel também era membro do ObEtno-TL<sup>7</sup> e sua contribuição, como a do professor António, foi decisiva para que pudesse encontrar e conversar com os demais colaboradores do INFORDEPE no trabalho de campo desta pesquisa<sup>8</sup> – joga um papel importante na construção de um imaginário de desvalorização e negação das experiências e interpretações próprias das culturas locais.

Corroborar com isso que acabamos de explicar o que observa Boarccaech (2013) em sua pesquisa com os Humangili, em Ataúro:

os barcos também são identificados como sendo católicos ou protestantes. Os barcos católicos ficam no *Ro Putin Hnatin* e os barcos protestantes no *Hnatin Lasi Ron*. Conversando com o catequista Meharek em sua casa, na aldeia Maulaku, ele me explicou que o nome *Ro Putin Hnatin*, ou lugar do barco branco, é porque barco lembra apóstolos, que eram pescadores, e branco remete à pureza do Espírito Santo. Comentei com ele que havia ouvido de vários pescadores católicos que o significado do nome tinha

<sup>7</sup> É o nome do grupo de pesquisa associado à Observação de Etnometodologia de Timor-Leste.

<sup>8</sup> Refere-se à pesquisa de doutorado da primeira autora.

origem na época em que viviam nas montanhas e, ao olharem para a praia em noites de lua cheia os barcos, colocados próximos uns aos outros, refletiam a luz dando a impressão do local ser todo branco. Meharek respondeu que isto era verdade, mas esta seria a versão de quando ainda eram “pagãos”, porque agora que conhecem a Bíblia podem entender o significado “cristão” das suas histórias. (Boarccaech, 2013, p. 93)

Por outro lado, o professor António afirma acerca do seu relato relacionado ao *ró-lulik* (o barco mágico) de sua *uma-lulik*: “é história, não é lenda”.

Quando o professor António afirma que o que ele acabou de contar é história e não lenda, ele está atribuindo um valor de realidade, de experiência vivida ao que foi narrado por ele. O “barco mágico” não é católico nem protestante, ele é da *uma-lulik*. A questão que levantamos é: qual é o significado dessa experiência e interpretação para a formação humana e para a preservação e atualização daquilo que diz respeito à ancestralidade timorense?

Vejamos mais algumas narrativas relacionadas à *uma-lulik* que se alinham à história do barco mágico, de professor António Gabriel.

### “*Uma-lulik* é igual com um grande hospital...”

**Rosiete:** Como o professor descreve a *uma-lulik*? O que significa *uma-lulik*?

**Professor Constantino:** *Uma-lulik* é tradição, casa tradição, casa sagrada que existe para proteger as gerações dessa *uma-lulik*, para proteger ou acumular, acumula todas as gerações que são da *uma-lulik*. *Uma-lulik* é igual com um grande hospital. Nós comparamos como... *uma-lulik* compara também com igreja e, pode assim dizer, é o centro da saúde, centro da saúde porque quando os membros que são desta *uma-lulik* enfrentam problemas, doença, eles têm que voltar aqui para receber *bua* e *malus*. Sabe sobre isto? *Bua-malus* representa é médico... *aimoruk*?

**Rosiete:** Remédio? Medicina?

**Professor Constantino?** Medicina. *Bua-malus* representa medicina tradicional para curar doença da nossa geração. Já tem experiência na nossa *uma-lulik*, quando um membro da família, membro que tem relação com essa *uma-lulik* (Uma Ana-Tena) já tem experiência: apanha doença, busca o hospital, mas não cura. Hospital não conseguiu curar porque não detecta a doença, mas ele com a doença fica para a morte, mas o doutor... o diagnóstico do senhor doutor disse que ele não enfrenta nenhuma doença. Essa é uma grande... como se diz? extraordinário, não é? Grande, porque, claro, ele apanha doença e já tem muito tempo... não come, não bebe, mas o doutor disse que ele... o doutor não encontrou o problema dele. Isso... onde que meu pai, próprio meu pai que fica na casa... a doença é do meu primo, filho da minha tia, irmã do meu pai. É meu primo, não é?

**Rosiete:** Sim, seu primo.

---

<sup>9</sup> *Aimoruk* é medicamento. “Existem em Timor-Leste mais de mil plantas com características medicinais” (Costa, 2000).

**Professor Constantino:** Meu primo... onde que minha tia volta e informa com meu pai sobre o sobrinho dele que apanhou doença e está no hospital. O que que meu pai disse: “Você volta primeiro, depois eu vou”. O que que meu pai faz? Já apanha *malus* com o *bua*, em português, como se diz?

**Rosiete:** Bétel e areca.

**Professor Constantino:** Areca e bétel. Meu pai apanha esses dois materiais que ‘areca e bétel’, busca na *uma-lulik* e faz uma oração, uma oração própria com os *matebian*, como se diz com língua portuguesa?

**Rosiete:** *Matebian*, os espíritos?

**Professor Constantino:** Alma, às almas da família, ele diz: “esse *bua* e *malus* vocês vêm abençoar, abençoai esse *bua* e *malus* para curar o seu neto que agora dorme no hospital”. Meu pai tira duas folhas de bétel, metade de bua e duas metades. O que que meu pai faz? É... parte do *bua* e *malus*, meu pai come, na boca, meu pai... como se diz?

**Rosiete:** masca.

**Professor Constantino:** masca, e outra parte do *bua* e *malus* na mão de meu pai. Quando meu pai chegou no hospital e meu primo já não tem mais energia, não reconhece o meu pai, não fala nada. Meu pai já perguntou ao sobrinho dele: “Você conhece a mim ou não?” Não há resposta. O que que meu pai fez? Abre a boca dele, e o *bua-malus* que meu pai levou, mascarou e... Meu pai colocou na boca do meu primo. Depois meu pai tira um minuto assim, sente, observa o sobrinho dele. Não, não fica mais tempo, não chega a dois minutos, ele já acorda e pede comida, porque ele tem muita fome. Direta, come. “Meu tio!” “Sim, teu tio!” Esse é um milagre, uma forma da *uma-lulik*... que, como se diz? é milagre também, não é?

**Rosiete:** Também.

**Professor Constantino:** O que que... ele tem muita doença, mas o doutor não, não... diz que não pode, não tem solução. Essa é uma grande pergunta para nós: o que que é este *bua-malus*?

(trecho da conversa no INFORDEPE, em 28 de fevereiro de 2022)

Essas são narrativas de pertencimento e exemplos de etnométodos, que emergem nas *com-versações* culturais complexas, e que têm aqui reconhecidas suas elaborações em suas bacias culturais e sistemas interpretativos próprios.

A “etnopesquisa implicada” (Macedo, 2012), com seu objetivo de “trabalhar *com* e *a partir* das experiências e realizações dos atores, *com* e *a partir* das narrativas culturalmente enraizadas e seus *etnotextos*”, nos quais são realçados os etnométodos (Macedo, 2012, p. 114), mostra como este modo de pesquisar pode contribuir significativamente com o trabalho de descolonização do currículo e da formação, ao possibilitar, com seus dispositivos conceituais e metodológicos, a emergência, na sua dignidade, de histórias, saberes e práticas que foram e ainda são silenciadas, desconsideradas e, na melhor das hipóteses, tratadas como de “baixo valor” no currículo e formação escolares.

Desde a perspectiva interacionista – que é também etnometodológica, macediana e formacceanista – que aponta para o lugar teórico do ator social, esse que interpreta o mundo

que o rodeia, trazemos mais um trecho de uma das *com-versações* durante investigação do diálogo possível entre escola e *uma-lulik*, trecho que traz em germe a ação afirmativa como resposta à questão que envolve a inclusão do conhecimento da experiência da *uma-lulik* no currículo escolar.

**Rosiete:** E a escola? A escola faz algum diálogo, no trabalho que ela realiza, com a *uma-lulik*? sendo que a *uma-lulik* é uma instituição tradicional, podemos falar assim?

**Professor Januário Ornai:** Sim.

**Rosiete:** em Timor-Leste, onde todas as pessoas, todos os timorenses ou quase todos, né? estão ligados a uma *uma-lulik*... mas, quando se vai para a escola, estudar ou ensinar, no caso do professor, tem algum diálogo nesse trabalho de ensinar e no de aprender na escola com a *uma-lulik* ou não? Tem? Ou escola e *uma-lulik* seguem separadas, sem qualquer relação?

**Professor Efrém Belo:** Por enquanto, o que estamos a ver é que os professores timorenses estão a trabalhar nas escolas, estão a dar aulas de acordo com aquilo que existe, com aqueles...

**Rosiete:** Manuais?

**Professor João Freitas:** Sim.

**Professor Efrém Belo:** Quando há inserção do conhecimento tradicional no país, no ensino, por enquanto ainda é... ainda é...

**Professor João Freitas:** Ainda é vazio.

**Professor Efrém Belo:** É mais do que frágil. Podemos dizer que nada, nada.

**Professor João Freitas:** Nada. Isto que é a nossa...

**Professor Efrém Belo:** Porque eu vim... estou cá já há nove anos, e eu vim das escolas do litoral, de Kelikai, e eu conheço muito bem aquilo que tem acontecido durante tantos anos ali no meu ensino, é que nós nunca lidamos com essas ações tradicionais, pra depois serem inseridas no ensino, não temos, não temos não. As crianças vão aprendendo em casa ou nas cerimônias tradicionais, é que as crianças aprendem assim. Elas conhecem quando houver cerimônias tradicionais etc., mas nunca se usar também no ensino, não temos um currículo próprio que se adapta às duas situações, às situações modernas, mas também às situações culturais do povo, não temos ainda isso.

**Professor João Freitas:** Ainda não.

**Professor Efrém Belo:** Portanto, é preciso fazer um grande exercício por parte do governo para depois fazer essas coisas, mas é preciso os peritos, nacionais e internacionais, pra depois ver esses assuntos importantes, porque, de acordo com o que estou a pensar, é que nós não podemos sair da nossa nação, ou nós não podemos viver na nossa nação sem conhecer a nossa nação.

**Professor João Freitas:** É o que dantes nós falamos.

**Rosiete:** Sim, sim.

**Professor Efrém Belo:** Nós não podemos viver neste nosso país sem conhecer o nosso país.

**Professor João Freitas:** Nós somos estranhos da nossa própria terra.

**Professor Efrém Belo:** É, é isso que estamos a pensar, mas quando que isto vai acontecer? Depende do governo. Os peritos nacionais também, nós temos muitos peritos nacionais. É

pena que o governo não tem aquela vontade de unir todos os peritos nacionais pra, depois, ir analisar essas situações, pra, depois, produzir um currículo apropriado timorense.

**Professor João Freitas:** Essa é a chave!

**Professor Efrém Belo:** A chave. Porque neste momento estamos a adaptar... o currículo da Indonésia, o currículo português... o currículo europeu etc., mas aquilo que nós estamos a viver... a nossa situação é muito diferente com a situação dos outros povos.

**Professor João Freitas:** É isso mesmo.

**Professor Efrém Belo:** Mas como nós somos pequenos, nós somos subordinados, nós não vamos fazer aqui aquilo que não nos compete.

**Professor João Freitas:** Sim. É, nós pensamos também assim, como o diretor (o professor Efrém) já explicou.

(trecho da conversa no INFORDEPE, em Baucau, em 10 de março de 2022).

Essa conversa apresentada aconteceu no INFORDEPE, no município de Baucau, onde o professor João Freitas (que foi membro do Observatório Etnoformador em Timor-Leste – ObEtno-TL<sup>10</sup>) ocupava no momento o cargo de Diretor da Formação. Ele foi quem articulou essa conversa com o professor Efrém que estava assumindo a direção do INFORDEPE em Baucau, na ocasião, e professor Januário Ornai, que também ocupava cargo de gestão ali (chefe direto do professor João). A *com-versação* traz *pontos de vista, definições de situações*, interpretações sobre o currículo e a formação na relação com a experiência da *uma-lulik*.

#### 4 *COM-VERSAÇÕES CURRICULANTES: LINGUAGEM, CULTURA E INDEXICALIDADE*

Referimo-nos aqui ao entendimento que está na base da etnometodologia, de que a vida social se constitui por meio da linguagem e de que o seu significado – e a inteligibilidade de nossos diálogos – depende do contexto de sua produção, assim compreendemos que o mundo é constituído pela linguagem nas atividades indexais (Coulon, 1995). Para melhor compreendermos o que significa essa indexicalidade, cito Macedo (2015):

Um dos principais conceitos etnometodológicos é tomado de empréstimo do lógico israelense Bar-Hillel, que nos diz da impossibilidade de compreendermos uma expressão da língua sem que a indexalizemos às suas emergências culturais. Há, portanto, nesse entendimento, a afirmação de certa dependência cultural da linguagem. Nesses termos, Alain Coulon (1995, p. 56) nos fala de uma ineliminável incompletude da linguagem. Portanto, não há uma língua, há línguas, assim como o modo de dizer dos

<sup>10</sup> É o nome do grupo de pesquisa associado à observação da relação entre educação e cultura, de perspectiva etnometodológica, em Timor-Leste. Grupo cuja experiência é analisada na dissertação de mestrado da primeira autora.



atores sociais é idêntico ao modo de fazer. A etnometodologia vai reinterpretar o conceito de *indexicalização* nos dizendo que nenhuma ação é passível de compreensão fora dessa possibilidade, daí sua radicalidade culturalista. (Macedo, 2015, p. 28)



Corroborar com a nossa discussão o que afirma Paulino (2011, p. 71): “a língua desempenha funções de significação, funções expressivas, e está na origem da elaboração do sentido do mundo para o homem, porque o mundo é uma construção e o resultado da própria elaboração linguística do mundo”.

O quadro a seguir mostra os colaboradores do Infordepe e da Escola 5 de maio, na tese intitulada *Currículo e formação no Timor-Leste e o diálogo possível entre escola e uma-lulik: um estudo de base etnometodológica*, seus lugares de origem, o nome de suas *uma-lulik*, e a língua materna de cada um. Estes falam, no mínimo, sua língua materna, tétum e português.

**Quadro 1.** Colaboradores do INFORDEPE e Escola 5 de Maio  
(Lugar de origem, *uma-lulik* e língua materna)

Colaborador	Idade	Lugar de origem	Uma-lulik	Língua materna
António Gabriel Soares	57	Aldeia Fatulela, Suku Makili, Ataúro, Díli	Hatu-Tau	Hressuk
Agapito Marques Xavier	54	Aldeia Baha-Mori, Gari-Uai, Baucau	Baha-Mori/ Afa Lutu Mata/ Leileuarasa	Masasae
Antonio Saldanha	58	Aldeia Lacoto, Díli	Lacoto	Lolein
Américo Saul	47	Lospalos, Lautem	Opoleti-Ara i Simau-Ara/ Faralata	Fataluku
Constantino Correia dos Santos	57	Aldeia Uma Ana Iko, Suku Ossoala, Vemasse, Baucau	Ana-Tena	Uaima'a
Pedro Aparício Guterres	51	Aldeia Afoloikai, Baguia, Baucau	Kaikulho'o	Naueti
Carlos de Jesus Sampaio	55	Liquiçá	Laka-Mali-Bere Krae	Tokodede
Aníbal do Rosário da Costa	58	Suku de Lavateri, Baguia, Baucau	Ualiu	Makasae
Aurora Assunção Sarmiento Quintão	69	Salau, Soibada, Manatuto	Beituak Na'ituak – Uma Mane Ikun	Tetun-Terik
Horácio dos Ramos	49	Laléia, Manatuto	Uma Leún – Imale Hun	Galolen
Manuel Ferreira	58	Aldeia Atudara, Kailaku, Bobonaro	Batu-Ubu	Kêmak
Agostinho da Conceição Sarmiento Pinto	61	Aldeia Uaioli, Venilale, Baucau	Luli-Bau Coulai	Makasae
João da Costa Freitas	----	Baucau	Lacaliba	Makasae
Efrém Edmundo S. Ximenes Belo	----	Baucau	---	Makasae

Januário Ornai	----	Baucau	Lacaliba	Makasae
Manuel Verdial	53	Hatubiliku, Ainaro	Fad Biur	Mambae
Martinho José Salsinha da Costa	48	Aldeia Ussu-Luli, Suku Maulau, Maubisse, Ainaro	Fadatuto	Mambae
Verônica de Jesus A. Guterres	38	Díli	(a colaboradora não lembrou o nome)	Tetun-Prasa
Sancho Pedro da Silva	50	Aldeia Hautilo, Maubisse, Ainaro	Sakarai	Mambae
Florindo Soares Lopes	33	Maulau, Maubisse, Ainaro	Fatuoho	Mambae
Marculino Menezes Babo	36	Aldeia Lequise, Suku Poetete, Ermera Vila, Ermera	Dimtete	Mambae

 Colaboradores do INFORDEPE
  Colaboradores da Escola 5 de Maio

Fonte: Sousa, 2023, pp. 208-209.

Esses nomes que nomeiam a língua materna também nomeiam essas diversas etnias que constituem a nação timorense. Língua é cultura. É por aí que, do ponto de vista etnometodológico, “o modo de dizer dos atores sociais é idêntico ao modo de fazer”. Isso também se articula ao que afirma Paulino: “A língua é um elemento da cultura e, simultaneamente, é a expressão verbal da cultura” (Paulino, 2011, p. 71). *A uma-lulik* vincula cada um a sua cultura de origem, ela garante a continuidade dessa cultura. Vejamos a seguir um trecho da conversa com a professora Aurora, no Infordepe, em 09 de março de 2022.

**Rosiete:** Seu município de origem, professora?

**Professora Aurora:** Manatuto.

**Rosiete:** Língua materna?

**Professora Aurora:** Tétum térik. Tétum de Soibada não é igual ao tétum de Viqueque, de Balibó. De Díli, tétum-praça, não é igual.

**Rosiete:** A professora é de Soibada?

**Professora Aurora:** Sim.

**Rosiete:** *Ha’u bá tiba ona Soibada, em 2010, ho professor Calisto.* [Eu fui a Soibada, em 2010, com o professor Calisto.]

**Professora Aurora:** Calisto é da minha povoação, meu sobrinho, já falecido.

**Rosiete:** Sim, em 2014.

**Professora Aurora:** Sim.

**Rosiete:** O nome da sua *uma-lulik*, professora?

**Professora Aurora:** *Uma-lulik*, nós na nossa povoação, temos *uma-lulik* principal: *Uma Beituak Na’ituak – Uma Mane Ikun.*

**Rosiete:** A *uma-lulik* do professor Calisto é a mesma?

**Professora Aurora:** Professor Calisto... Esta aqui é *uma-lulik* principal da nossa povoação. Professor Calisto pertence a *Uma-Lulik Uma Oe*. É aquela que pega o poder. São quatro irmãos. *Uma Oe*, do professor Calisto. *Oe é rota*.

**Rosiete:** *Rota?*

**Professora Aurora:** Sim, significa pega o poder. Aquela *rota* que...

**Rosiete:** Uma lança?

**Professora Aurora:** Sim, uma lança. O Calisto pertence a Uma Oé; depois, tem Uma Boku Lara, o filho mais velho; depois, Uma Manek Lara; depois, outra, Uma Mane Ikun. Principal é esta aqui: Uma Beituak Na'ituak. São quatro irmãos que formam esta *uma-lulik* Beituak Na'ituak.

**Rosiete:** Então, sobre a origem da sua *uma-lulik*, a professora conhece uma história?

**Professora Aurora:** Eu tenho um livro, já escrevi, mas eu ainda não imprimi... sobre esta Beituak Na'ituak, de origem lá da Indonésia.

**Rosiete:** Origem da Indonésia?

**Professora Aurora:** Sim, Uebiku Uehali – *uma-lulik* original, lá de Atambua. Tem história completa, mas agora...

[...]

**Rosiete:** Pode contar um resumo dessa história da origem? Como essa *uma-lulik* chegou em Timor-Leste?

**Professora Aurora:** Sim, o processo é muito comprido, porque os nossos avós [...] fizeram uma grande viagem, vieram lá de Atambua, da localidade da Indonésia, a parte *Tetun*, porque somos *tetun*... da língua *tetun*. Então, vieram... fizeram uma grande viagem com aquele *lulik*, *kapa ona*, não sei em português como se diz.

**Rosiete:** Espada, não?

**Professora Aurora:** Espada. E o *lulik*... aquele cesto, e trazer um punho de terra, *rai-fu'ak* na mão, depois cinco espadas, uma para esta casa principal e as quatro para os quatro irmãos. Cinco espadas trouxeram dali, e viajaram, viajaram, viajaram, na parte Sul, por isso que a parte Sul fala *tétun terik*... à procura do centro de Timor, do centro da ilha de Timor, então até chegar até Soibada... aquele punho de terra, *rai-fu'ak*... um punho, e colocaram, colocaram... quando vieram, viajaram, viajaram e puseram aquele punho de terra no chão, quando não se assenta então quer dizer que não é o centro de Timor. *Rai rusa*, viajaram e esta região fala *tetun terik*: Suai, Viqueque, Fatuk Lulik, *bá* [vai] até Soibada. Puseram aquele punho de terra no centro, então este aqui que é o centro de Timor, em Soibada. Então, aqui assentou aquele punho de terra, o *rai fu'ak* e sentiu... ali é o centro de Timor, ali arriaram esta casa do Uebiku-Uehali até, até... Uma Beituak Na'ituak para nossa povoação, e outra *uma-lulik*. Dividiram-se, da outra parte ficou em Soibada, e nossa parte aquela em Salau, aquela região desta

povoação de Manu Sun. Então, sempre existe Uma Beituak Na'ituak na origem Uebiku-Uehali. Por isso, só falamos *Tetun*.

Ao contar a história da origem da sua *uma-lulik*, professora Aurora nos informa sobre a expansão da língua *tetun terik* em território leste-timorense. A *uma-lulik* Beituak Na'ituak, que tem origem na *uma-lulik* Uebiku-Uehali – este nome designa um reino timorense, cujo primeiro registro de que se tem notícia é de 1522 – e a língua *tetun terik*, na narrativa da professora Aurora são indissociáveis. E são indissociáveis a *uma-lulik* de pertencimento e a língua que cada um de nossos colaboradores apresenta como sendo sua língua materna, com exceção da professora Verônica que nasceu em Díli, capital, e, embora reconheça seu pertencimento a *uma-lulik*, diz não conhecer muito sobre ela, e sua língua materna é o tetun-prasa, ou tetun-Dili.

De acordo com Paulino (2011, p. 74), “cada língua corresponde a uma reorganização dos dados da experiência que lhe é sempre particular e será no caso da língua materna, as pessoas percebem que o determinado objeto tem seu próprio significado, pois este já é dado por um nome”. Em Timor-Leste, o lugar por excelência da experiência com as diversas línguas maternas que existem no território, atualmente, é a *uma-lulik*, um lugar do pertencimento dos timorenses. O nome de cada *uma-lulik* é dado, escusado dizer, na língua da cultura da qual ela é uma expressão.

Com isso que mostramos até aqui, cabe perguntar: é possível produzir *atos de currículo* nas escolas deste país como uma estratégia de trabalho com este material riquíssimo que são as línguas faladas no território, as quais configuram a diversidade étnica constitutiva da nação *timoriana*, em diálogo com as *uma-lulik*, suas experiências e saberes? Podem as escolas, com seus atores, se constituir em *atores curriculantes* e ser autoras deste trabalho de reconhecimento e valorização cultural? Como a escola se desatrelar da sua histórica contribuição no desaparecimento de tantas línguas e culturas? Sem deixar de fazer o trabalho devido com as línguas oficiais do país, Tétum e Português, compreendemos a importância de também incluir no trabalho de formação escolar as línguas dos seus atores, em produzindo com elas *atos de currículo*.

“A língua é um fator de identidade e um dos instrumentos mais importantes da herança cultural de um povo”, como destaca Paulino (2011, p. 79). Em Timor-Leste, coexistem várias línguas, desse modo, entendemos que quando o currículo não observa essa realidade, ele passa por cima da heterogeneidade constitutiva do povo timorense, de suas diversas experiências socioculturais atreladas às diferentes línguas.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Como esses saberes adentram a experiência escolar, valorizando também seus atores/autores? Estamos tratando, fundamentalmente, em termos propositivos, da possibilidade de criação de “atos de currículo imbricados a instituintes culturais da formação” (Macedo, 2016, p. 19). *Atos de currículo* que se forjam nos ambientes escolares, formacionais, pelo diálogo com seus atores e contextos, o que requer, pois, “uma visão de currículo como um sistema aberto, relacional”, “um movimento dialógico necessário à sua relevância socioeducacional”, “uma experiência aprendente culturalmente valorada”, conforme Macedo (2016, p. 40).

E, como estamos aqui tratando do reconhecimento, valorização e afirmação da *uma-lulik* enquanto experiência ética, estética, ontológica e epistemológica na formação escolar na educação básica e no ensino secundário, o que também vai requerer a inclusão dessa temática nos cursos de formação inicial e continuada dos/das professores/professoras, isso implica em o Estado assumir uma postura ativa em relação à construção dessa realidade educacional alterada pela inclusão dessa temática, nos termos em que temos vindo argumentando, comprometendo-se, assim, com a criação de ações afirmativas como políticas para essa inclusão, essas capazes de promover mudanças efetivas nas estruturas educacionais e, o que mais interessa, nas realidades sociais.

## REFERÊNCIAS

- Atlan, H. (1993). *Com razão ou sem ela: intercrítica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bezerra, M. L. C. & Ribeiro, M. M. G. (2009). *A escola e o currículo multicultural*. Disponível em <https://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf>
- Boarccaech, A. (2013). *A diferença entre os iguais*. São Paulo: Porto de Ideias.
- Borges, D. B. (2020). A arcialização da literatura oral nos manuais Temas de Literatura e Cultura em Timor-Leste. In: Sousa, L., Apoema, K. & Paulino, V. (Eds.). *Olhares sobre as narrativas de origem em Timor-Leste*. Ilhéus, BA: Casa Apoema; Díli – Unidade de Produção de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.
- Costa, L. (2000). *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109. Disponível em: [http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf)
- Gomes, N., Silva, P. V. B. & Brito, J. E. (2021). Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e258226. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>

- Macedo, R. S. (2012). *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Macedo, R. S. (2015). *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba-PR: CRV.
- Macedo, R. S. (2016). *A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba: CRV.
- Macedo, R. S. (2017). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Meinerz, C. B., Kaercher, G. E. P. & Rosa, G. O. N. (2021). Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais e formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 42, e254366. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.254366>
- Moehlecke, S. (2002). *Ação afirmativa: História e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 197-217. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>
- Nascimento, C. O. C. (2023) (Ed.) *Escrevivências baobás de contos ancestrais indígenas, africanos, diaspóricos*. Ituiutaba, MG: Editora Barlavento.
- Nascimento, C. O. C. (2007). Observatórios Etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores. Salvador, BA: UFBA.
- Paulino, V. (2011). Cultura e Múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste. In: Correia, A. M. & Sousa, I. C. (Eds.), *Lusofonia encruzilhadas culturais*. Macau: Saint Joseph Academic Press, pp. 70-87. Disponível em: [https://www.academia.edu/9168119/Cultura\\_e\\_M%C3%BAltiplas\\_identidades\\_lingu%C3%ADsticas\\_em\\_Timor\\_Leste](https://www.academia.edu/9168119/Cultura_e_M%C3%BAltiplas_identidades_lingu%C3%ADsticas_em_Timor_Leste)
- Paulino, V. (2020). Casas sagradas leste-timorenses como espaços de vivência e ritualização. In: Sousa, L.; Apoema, K.; Paulino, V. (Eds.). *Olhares sobre as narrativas de origem em Timor-Leste*. Casa Apoema. UPDC-PPGP Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento.
- Sousa, R. C. (2019). Observatório Etnoformador em Timor-Leste: uma tecnologia de formação por outro ethos pedagógico escolar/institucional. Dissertação. Florianópolis-SC: UFSC. 177p. Disponível em: <https://repi.ufsc.br/sites/default/files/PECT0402-D.pdf>
- Sousa, R. C. (2023). *Currículo e Formação no Timor-Leste e o diálogo possível entre escola e uma lulik: um estudo de base etnometodológica*. Tese (Doutorado). UFBA, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37376>

Direitos Autorais (c) 2024 Rosiete Costa de Sousa e Vicente Paulino



Este texto está protegido por uma licença [Creative Commons](#)

Você tem o direito de Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato - e Adaptar o documento - remixar, transformar, e criar a partir do material - para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que cumpra a condição de:

Atribuição: Você deve atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

[Resumodalicença](#)

[Textocompletodalicença](#)