CAPÍTULO 8

EFEITOS DA COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM TIMOR-LESTE: EMANCIPAÇÃO OU SUBALTERNIDADE?

Suzani Cassiani
Alessandro Tomaz Barbosa

Introdução

Neste capítulo, buscamos investigar, na literatura e nos documentos nacionais do Timor-Leste, aspectos referentes ao contexto histórico da construção curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) e algumas reflexões sobre a sua implantação.

Pretendemos iniciar algumas discussões tendo em mente a seguinte questão: Como se dá o processo de colonização pelo currículo? Nesse cenário, nossa meta é refletir sobre o contexto timorense, tanto baseados em reflexões sobre a colonialidade do saber/poder, provocações para possíveis mudanças desses olhares, quanto sobre os processos de contribuição para implantação e consolidação da paz pela educação.

Nessa direção, organizamos o trabalho em dois tópicos. No primeiro tópico, “Aspectos históricos na construção curricular do Ensino Secundário Geral”, apresentamos aspectos como: uma leitura do Plano do Ministério da Educação (2013-2017), que tem como uma de suas metas a avaliação e implementação do currículo do ESG; apontamentos sobre a construção dicotômica do currículo do ESG, de um lado o componente Ciências e Tecnologias e, de outro, o componente Ciências Sociais e Humanidades; a falta da participação de professores timorenses na elaboração do currículo do ESG, resultando em uma proposta curricular distante do seu contexto.

No segundo tópico, intitulado “A implementação do currículo de Ensino Secundário Geral no Timor-Leste”, apresentamos alguns referenciais teóricos baseados nas teorias do currículo, colonialidade e outros estudos latino-americanos que relacionam ciência, tecnologia e sociedade e teorias do discurso, para debater a implementação do currículo do ESG no contexto timorense.

Por último, apresentamos algumas considerações apontando a importância de os professores timorenses de Biologia desenvolverem a sua autonomia docente, de forma que possam agir criticamente durante a sua atuação como professores nas escolas de ensino secundário.

Aspectos históricos na construção curricular do ensino secundário geral

Em 2010, o Ministério da Educação de Timor-Leste solicitou o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) para proceder à reestruturação curricular do ESG no país. Para isso, a FCG e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), com o apoio técnico da Universidade de Aveiro, prepararam e apresentaram conjuntamente ao Fundo da Língua Portuguesa um projeto, que foi aprovado para financiamento (MARTINS, 2013).

No plano curricular elaborado por essas instituições foram apresentados, descritos e caracterizados três componentes (componente de formação geral, componente Ciência e Tecnologia e componente Ciências Sociais e Humanidades), sendo enumeradas as suas finalidades formativas gerais.

O plano curricular do ESG (2011) foi organizado com dois percursos paralelos alternativos: um em Ciência e Tecnologia e outro em Ciências Sociais e Humanidades, cada um deles constituído por cinco disciplinas específicas.

O plano integra ainda um componente de formação geral, comum a ambas as vias, do qual fazem parte oito disciplinas, no 10º e 11º anos, e sete no 12º (quadro 8.1).

O Plano Curricular do ESG (TIMOR-LESTE, 2011) pretende ser um instrumento organizador do trabalho das escolas, permitindo aos alunos escolherem uma das duas vias de formação: “Ciências e Tecnologias” ou “Ciências Sociais e Humanidades”, que os habilite a entrar no mercado de trabalho ou a prosseguir estudos superiores. O currículo configurado dessa forma admite que os alunos, ainda no ensino secundário, passem por uma especialização. Assim, os estudantes timorenses que optarem pela via Ciências e Tecnologias não terão acesso a disciplinas do componente

Ciências Sociais e Humanidades e vice-versa. Ao se pensar em um currículo constituído por dois caminhos paralelos, percebe-se uma separação ou fragmentação entre as Ciências Sociais e Humanidades e os conteúdos das Ciências da Natureza.

Quadro 1 – Organização das disciplinas no currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste

Componente em Ciências e Tecnologias	Componente Geral	Componente Ciências Sociais e Humanidades
1. Física 2. Química 3. Biologia 4. Geologia 5. Matemática	1. Tétum 2. Português 3. Inglês 4. Indonésio 5. Cidadania e desenvolvimento social 6. Tecnologias multimídia 7. Religião e moral 8. Educação física e desporto ¹	1. Geografia 2. História 3. Sociologia 4. Temas de literatura e cultura 5. Economia e métodos quantitativos

Fonte: Elaborado pelos autores

Como já dissemos, a construção curricular do ESG se deu principalmente pelas instituições portuguesas responsáveis e teve pouca participação dos timorenses. Diante dessa situação, problematizamos como os elementos da Ciência e Tecnologia são trabalhados nesse contexto?

Segundo Ramos e Teles (2012), o ministro da educação de Timor-Leste tinha considerado que a estruturação do plano curricular, assim como a elaboração dos programas das disciplinas, dos manuais para os alunos e dos guias para os professores deveriam ser em articulação com professores timorenses.

Esses grupos formados por professores timorenses passariam a ser denominados de Equipes Homólogas; no entanto, fatores como a carência de meio de comunicação, a falta de conhecimento na área específica e de Língua Portuguesa e a dificuldade do Ministério timorense em efetivar a constituição das equipes homólogas fizeram com que essas equipes não fossem constituídas. Com a não participação dos timorenses, é possível problematizar até onde esse plano curricular se configura como uma adaptação do modelo de currículo português, composto por aspectos usados em sociedades ocidentalizadas e, principalmente, industrializadas que na maioria das vezes não reflete a realidade timorense.

¹ A disciplina Educação Física e Desporto não é oferecida no 12º ano do ESG.

Conforme Ramos e Teles (2012), apenas nas missões posteriores em Timor-Leste, e a pedido da Universidade de Aveiro, o Ministério da Educação selecionou professores timorenses para participarem em reuniões de trabalho com os membros das equipes de autores do currículo do ensino secundário. No entanto, essa seleção foi fortemente condicionada, pois só foram chamados professores do distrito de Díli (capital do país). Como construir um currículo para o Timor-Leste, se os professores que participaram da reestruturação curricular atuam apenas no contexto da Capital Díli?

Martins (2013, p. 23), que coordenou a implementação do currículo no ESG, afirma que a equipe portuguesa procurou aprofundar conhecimentos sobre a realidade timorense e a cultura, inclusive a cultura escolar, mas não foi possível situar o mesmo nível de participação das equipes timorenses. Segundo a mesma autora, “o fenómeno da globalização atingiu praticamente todos os setores de atividade humana e o desenvolvimento curricular é um deles” (MARTINS, 2013, p. 23).

O Plano Curricular do ESG (TIMOR-LESTE, 2011) encerra com uma reflexão breve sobre metodologias de ensino e a listagem de um conjunto de condicionantes de execução do projeto, com vista a chamar a atenção das autoridades timorenses para questões de índole prática e estratégica que deverão ser levadas em conta, com vista à obtenção dos melhores resultados possíveis ao nível da implementação da reforma preconizada. Entre esses condicionantes, destacamos a formação de professores.

De acordo com esse documento, o Ministério da Educação de Timor-Leste deverá assegurar a todos os professores a oportunidade de seguir uma formação adequada para poderem elevar a qualidade do seu desempenho profissional, de modo, a garantir uma oferta formativa de base sólida nas áreas de Ciências e Tecnologia e Ciências Sociais e Humanidades. Nessa perspectiva, o Plano do Ministério da Educação (2013-2017) destaca que a formação de professores para atuarem nessas duas áreas é uma ação vista como primordial para o desenvolvimento do país.

Sobre as condições essenciais para o sucesso da reestruturação curricular, o Plano Curricular do ESG (2011) destaca que o governo precisa dar a devida importância à elaboração de manuais escolares para alunos e guias didáticos para os professores, mostrando empenho em procurar fontes de financiamento para a sua publicação e meios adequados para a sua distribuição. Nessa perspectiva, para a reestruturação curricular, também se torna importante a produção de programas das disciplinas escolares para todos os anos do ciclo de estudos. Esses documentos foram elaborados pelos professores portugueses e entregues ao Ministério de Educação em Timor-Leste em 2012.

De acordo com Sangreman (2012), uma das preocupações em relação à operacionalização dos novos manuais das disciplinas estaria relacionada à realidade vivenciada pelos professores timorenses. Esses docentes foram formados no período em que o país estava sob domínio da Indonésia, só conhecendo os termos técnicos das disciplinas em *bahasa indonésia* e não em português. Por essa razão, é necessário uma formação docente visando prepará-los para desenvolver nas salas de aula do ensino secundário os manuais propostos.

Ramos e Teles (2012) afirmam que as questões como a escolha do português como língua de ensino, o desenvolvimento de novos currículos adaptados ao contexto timorense ou a capacitação dos docentes para o ensino continuarão a se revelar cruciais em documentos posteriores, surgindo como uma linha de ação insistentemente trilhada nesse país.

Nessa perspectiva, Martins e Ferreira (2013) afirmam estar conscientes de que nenhuma reforma/reestruturação é transferível de um país para outro, onde as condições e referenciais são muito diferentes. É preciso um longo e continuado trabalho de pesquisa, mas é também necessário ter uma enorme ambição para projetar um currículo alcançável através de um plano rigoroso, criteriosamente acompanhado e avaliado.

No contexto do Plano Curricular do Ensino Primário e Pré-Secundário, o qual foi idealizado pela Universidade do Minho, também sem a participação dos professores, em entrevista, o coordenador, Prof. Dr. Rui Vieira de Castro, relata um pouco dessa problemática:

Quando nós acabamos o trabalho, aquilo que eu tive ocasião de dizer aos responsáveis políticos timorenses foi que, apesar de tudo, o que tinha sido feito fora a parte mais fácil, ou seja, conceber orientações de política curricular, desenhar um plano de estudos, elaborar programas e guias para os professores trabalharem. Isto foi, apesar de tudo, o mais fácil. Difícil mesmo é levar estas orientações para o terreno e fazer com que aquilo que os professores ensinam e aquilo que os alunos aprendem nas escolas tenha como referência os documentos que elaboramos.²

Processos de colonização pelo currículo

Segundo o Plano do Ministério da Educação de Timor-Leste para o quinquênio 2013-2017, até o ano de 2015 será implementada a melhoria substancial da qualidade no ESG. Esse documento prevê ainda que em 2015 será realizada a monitorização da implementação do Currículo do

² Disponível em: <<http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=9&pageid=244>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

ESG. Assim estabelecido, cabe ao poder político timorense, em face dos indicadores recolhidos e da constatação social dos desvios verificados entre a realidade existente e as metas definidas, a decisão sobre a reforma ou reestruturação curricular.

Diante disso, o que está presente nos documentos oficiais é que a proposta curricular deve ser implementada *ipsis litteris* nas escolas do ESG. No entanto, sabemos que a transmissão de significados e de proposições de um contexto a outro sempre está sujeita a deslocamentos de sentidos, pois a linguagem não é transparente.

Os documentos curriculares construídos principalmente pelos portugueses não podem ser considerados como pacotes lançados pelo governo sobre as escolas, que irão consumi-los sem releituras, sem gestos de interpretação. Esses documentos sofrem várias interpretações num processo polissêmico, que são próprias do funcionamento da linguagem, pois esta não é de igual entendimento para todos. Nessa perspectiva, apesar de os documentos oficiais, em seu conjunto, aspirarem a intervir no funcionamento dos demais contextos, essas orientações são interpretadas de diferentes maneiras nos contextos locais.

Se pensarmos que esses fenômenos da linguagem ocorrem numa mesma língua, o que podemos pensar num país que possui a língua portuguesa como língua de ensino, onde a maioria é falante de tétum? São desafios constantes por que passam os professores brasileiros, conforme relatam Pereira e Soares (2011), quando propuseram um trabalho interdisciplinar no ensino de Ciências, com a palavra energia, e perceberam que os deslocamentos de sentidos eram feitos pelos timorenses ao interpretarem energia como sinônimo de eletricidade.

Para complicar ainda mais essa questão, mesmo que a maioria ainda não fale a LP ou a tenha como segunda língua: Como seriam esses processos de produção de sentidos de construções pensadas a partir de sociedades ocidentalizadas? Eis outra questão que nos atravessa: a colonialidade do saber e a dominação pelo currículo ou ainda uma colonização curricular.

Fazendo nossas as palavras de Paulo Freire (1978, p. 20):

Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte.

A questão da colonialidade, nesse contexto, é marcante e pode ser observada numa transnacionalização do currículo, a qual é a “transferência”

de certos conhecimentos pensados numa dada realidade, levada para uma outra sociedade sem levar em conta os conhecimentos locais, sem proporcionar um diálogo de saberes. Podemos refletir que essas podem ser formas atuais do colonialismo europeu. Até os brasileiros em situação de cooperação internacional, mesmo não fazendo parte da Europa, mas possuindo inúmeras influências colonialistas e de colonialidade do poder e saber (GROSFOGUEL, 2006), podem cair nessa armadilha, como apontam Pereira, Cassiani e Linsingen, 2015, num artigo em que abordam o PQLP:

Precisamos urgentemente discutir aspectos de etnocentrismo invertido, lembrando as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros em sua educação em um país estrangeiro. Temos que falar sobre aspectos do tratamento diferente dos estudantes do Norte (Europa e EUA) e Sul (África e Ásia), porque algumas vezes nos esquecemos que não somos europeus. (PEREIRA; CASSIANI; LINSIGEN, 2015, p. 213, tradução dos autores).

Enfim, essas questões devem ser tratadas como reflexos de um processo mais amplo, que partem de algumas ideias como globalização (e seus efeitos), além da transnacionalização do currículo, a educação assistencialista e o neocolonialismo, através da colonialidade do poder. Segundo Grosfoguel (2006), é preciso imaginar alternativas utópicas descoloniais anticapitalistas, em busca de autonomia dos professores. É preciso criticar a tradição seletiva dos conteúdos que limpa e higieniza os conflitos, a história, tornando o conhecimento neutro (APLLE, 1999).

A implementação do currículo de ensino secundário geral no Timor-Leste

Felizmente, implementar um currículo não se trata simplesmente de transferir os sentidos presentes no currículo oficial para a sala de aula, como se a linguagem fosse transparente. Os sujeitos interagem com as diferentes informações em que estão imersos. A matriz, que marcou a reestruturação curricular do ESG, emergiu de três grandes orientações:

- Elementos marcantes do desenvolvimento recente do sistema educativo timorense;
- Programas internacionais que tiveram a adesão do país (“*Education for All*” e “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”);
- Realidade interna, na qual se inscrevem princípios normativos (Constituição da República e Lei de Bases da Educação), princípios orientadores da ação (Política Nacional da Educação),

reformas estruturais (Lei Orgânica do Ministério da Educação) e reforma do sistema de ensino (Reforma Curricular do Ensino Básico).

Reconhecemos, porém, as diferenças que pode haver entre um currículo planejado e aquele que se pratica. Goodson (1995) faz críticas sobre estudar somente a dimensão escrita do currículo, afirmando que o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Conforme esse autor, o currículo escrito é irrelevante para a prática (não provado), isso porque existe muitas vezes dicotomia entre o currículo escrito e o currículo praticado.

Partindo de uma situação em que a construção curricular do ESG se deu principalmente pelos portugueses, num movimento de cima para baixo, baseados nas ideias do ciclo contínuo, ou a abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e Bowe (1992), podemos inferir a forma como vem sendo implementado o currículo do ESG. De acordo com esses autores, o ciclo de políticas é composto por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. O contexto da influência é caracterizado pelo momento em que se produzem definições e discursos políticos. O contexto da produção de textos é aquele em que o texto da política é produzido. Enquanto que o contexto da prática corresponde às práticas dos profissionais que atuam nas instituições de ensino. Nessa circunstância, a política é recriada por processos de recontextualização, ou seja, não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas à interpretação e a serem “recriadas”.

Conforme Ball (2001), as reformas não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores. Nessa perspectiva, o processo de traduzir as políticas curriculares em prática se faz de uma maneira bastante complexa e não linear. Assim, as políticas são produzidas em um processo circular, de modo que os múltiplos contextos e os diversos discursos vão sofrendo constantes ressignificações, hibridizações e recontextualizações.

Para Ball (2001), transformar a modalidade da palavra escrita para a modalidade da ação é algo difícil e desafiador. Durante o processo de leitura e implementação, as políticas curriculares passam por inúmeras ressignificações, ou seja, no momento em que as instituições de ensino buscam responder e adequar-se às políticas de currículo, estas ganham novos sentidos.

Ao pensar nas relações entre o currículo escrito e o contexto da prática, Lopes (2005) lança o conceito de recontextualização por hibridismo.

Esse termo é fruto da articulação entre o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) e o conceito de hibridismo (CANCLINI, 1998).

A recontextualização por hibridismo auxilia na interpretação da contínua circulação e fragmentação de variados textos e discursos no corpo social da educação. A partir desse conceito, é possível compreender a relação entre a reestruturação do currículo de Biologia do ESG de Timor-Leste e as ações que vêm sendo desenvolvidas nas escolas timorenses.

Partindo do princípio de que o currículo é uma construção social, recorreremos aos trabalhos de Ivor Goodson (1995), o qual destaca a necessidade de pesquisas que analisem a construção social dos currículos. Nessa visão, o currículo é entendido como uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação. Na medida em que a elaboração de um currículo é um processo que envolve escolhas e interesses, as lutas e os conflitos são quase inevitáveis. Nessa perspectiva, esse autor propõe a adoção de estudos histórico-sociais construcionistas para investigar a construção social do currículo.

No território timorense, consideramos imprescindível elucidar o contexto histórico, social, político e econômico em que se desenvolveu o currículo do ESG. De acordo com Apple (1999), os primeiros estudos sobre o currículo ocorrem fortemente atrelados ao aspecto social, envolvendo, inclusive, questões de controle e de poder. Esse autor propõe que nas escolas seja transmitido “o conhecimento de todos nós”, em vez de somente o “conhecimento da elite”.

Dewey (2007), por sua vez, afirma ser necessário que conteúdos do currículo escolar valorizem os interesses e as experiências de vida dos alunos, tendo em vista um processo contínuo e ativo que faça sentido para a vida atual e não como uma preparação apenas para o futuro.

Nesse sentido, é importante explorar assuntos que muitas vezes estão fora do currículo tradicional, o que está relacionado com a crítica de Michael Apple (1999). Segundo esse autor, o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Pelo contrário, é sempre resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo; ou seja, o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 1999, p. 59).

No contexto timorense, Linsingen et al. (2014) apresentam o Grupo Ensino de Ciências e Tecnologia na Educação (GEECITE) da Universidade Nacional de Timor Lorosáe. Segundo esses autores, as discussões nesse grupo são embasadas por reflexões epistemológicas da C&T e por Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (ESCT) latino-americano, além da

sociologia da tecnologia como âmbito privilegiado de produção de sentidos sobre as profundas imbricações socioculturais.

Ao nos depararmos com a fragmentação e a descontextualização do currículo existente em Timor-Leste, enfatizamos a necessidade de aprofundar aspectos da transnacionalização do currículo e a importância de estudos de descolonização do saber e as epistemologias do sul.

Nesse sentido, não podemos negar a importância da ciência e das formas de saberes ocidentais hegemônicas e nem cair num relativismo cultural e epistêmico. Para Mignolo (2003), as diversas histórias, saberes e epistemes locais não são pensados simplesmente como um resultado de diferenças culturais, mas sim da diferença colonial, resultante da colonialidade do poder e do saber:

Isso não implica em relativizar, mas sim em “regionalizar” e “provincializar” as diferentes histórias locais (modernidades coloniais) e os diferentes projetos globais (colonialismos modernos), demonstrando que estes projetos não são universais e abstratos, mas circunscritos nos limites das diferenças coloniais específicas na formação do sistema-mundo moderno colonial. (CRUZ, 2005, p. 140).

Considerações finais

Consideramos que não se pode simplesmente implementar um currículo como um “pacote” pronto e acabado. Há resistências, diferentes interpretações, necessidades especiais de formação contínua, um diálogo com a formação inicial. Num país com tantas demandas, em que os livros são tão escassos, pensar em jogar fora o bebê junto com a água do banho seria muito desanimador. Algumas saídas que temos encontrado para uma construção mais coletiva:

- Formação de grupos de pesquisa da UNTL, entre os brasileiros e timorenses, baseando-nos em leituras e práticas freirianas, pensando a descolonização do saber.
- Discussões com os futuros professores de Ciências sobre a ciência e a tecnologia, de forma mais crítica e contextualizada, sem desprezar os manuais, os quais são tão raros em TL.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de os professores timorenses desenvolverem sua autonomia docente, de forma que possam agir criticamente durante a sua atuação, relacionando os conteúdos do currículo exótico com os conhecimentos tradicionais, de forma que

os conteúdos científicos signifiquem, além de valorizar a cultura e a identidade timorense. A educação científica e tecnológica emancipatória e mais condizente com os interesses e necessidades do país pode ser uma alternativa na formação de professores. Assim, o ensino de Ciências deixa de ser focado em conteúdos distantes e fragmentados, baseados em conhecimentos científicos supostamente neutros, e passa a ser focado em situações vividas pelos educandos em seu cotidiano.

Nossas reflexões nos mostram a necessidade de aprofundar aspectos da transnacionalização do currículo e a importância de estudos de descolonização do saber, para que possamos construir saídas mais emancipadoras.

Referências

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J.; BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (Org.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CANCLINI, G. N. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CRUZ, W. C. Resenha de Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar, de Walter Mignolo. *Revista Geographia*, ano 7, n. 13, 2005.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- GROSFUGUEL, R. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. 2006. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/3428/2354>>. Acesso em: 12. Jan. 2015.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LINSINGEN, I.; VARELA, G.; CASSIANI, S.; CUNHA, F. S. Educação CTS em Timor-Leste: possibilidades e desafios. *Revista Científica Multidisciplinar da Sociedade Timorense*, v. especial, n. 1, p. 51-51, 2014.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.
- MARTINS, I. P.; FERREIRA, A. A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em TimorLeste: um caso de cooperação da Universidade de

Aveiro no domínio da educação. In: MORAIS, C.; COIMBRA, R. L. (Ed.). *Pelos mares da língua portuguesa I*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013. p. 97110.

MARTINS, I. Educação em ciências no ensino secundário geral em Timor-Leste: da investigação à cooperação. *Journal of Science Education*, v. 14, special issue, p. 20-23, 2013.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PEREIRA, Patrícia Barbosa; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von. International educational cooperation, coloniality and emancipation: the Program Teacher Qualification and Portuguese Language Teaching in East Timor and the teacher education. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 27, p. 193-218, abr. 2015. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/499/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.

SANGREMAN, C. As boas práticas na Cooperação para o Desenvolvimento na Educação: o caso da Universidade de Aveiro. In: BARRETO, A.; COSTA, A. B. da. *II Coopedu: África e o mundo (Livro de Atas)*. 2012. Disponível em: <<http://cea.iscte.pt/duka/ii-coopedu-africa-e-o-mundo-livro-de-atas/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

TIMOR-LESTE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Brazil/Desktop/PlanoCurricular_V2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

TIMOR-LESTE. *Plano do Ministério da Educação 2013-2017*. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Timor-Leste/Timor-Leste_Ministerio_da_Educacao_Plano_2013-2017.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.