

## **A implementação do currículo do ensino secundário geral em timor-leste: desafios e possibilidades<sup>1</sup>**

The implementation of the curriculum of general secondary education in timor-leste: challenges and possibilities

*Alessandro Tomaz Barbosa<sup>2</sup>, Suzani Cassiani<sup>3</sup>, Vicente Paulino<sup>4</sup>*

**RESUMO.** Este artigo tem como objetivo compreender as possibilidades e os desafios enfrentados pelos professores timorenses de Biologia ao implementarem o currículo do Ensino Secundário Geral (ESG) em Timor-Leste. Dessa forma, organizamos este trabalho em dois momentos: 1) Formação de professores e a infraestrutura das escolas: desafios para a implementação do currículo do ESG; 2) Reforma curricular numa via de mão dupla. Os resultados sinalizam que a formação de professores e a infraestrutura das escolas se configuram como desafios para a implementação dos materiais curriculares (plano curricular, programas das disciplinas, manuais dos alunos e guias dos professores) do ESG em Timor-Leste e a sua consolidação no “chão de sala de aula” desse país. Neste trabalho, buscamos defender a implementação curricular como um caminho cheio de curvas, repleto de conflitos, desafios e resistências as imposições do norte global e as políticas educacionais neoliberais. Portanto, consideramos importante construir horizontes decoloniais que reflitam sobre o movimento de colonialidade via reformas curriculares (elaboradas e implementadas de forma

---

1 Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo principal compreender e problematizar os efeitos de sentidos de colonialidade no processo de reestruturação do currículo de Biologia do Ensino Secundário Geral (ESG) em Timor-Leste, a partir de uma perspectiva discursiva, decolonial, crítica e antropofágica.

2 Doutor em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC). Professor do colegiado de Biologia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus Araguaína. E-mail: alessandrobarbosa@uft.edu.br. Contato: +55 19 983887975. Identificador ORCID: 0000-0002-7252-3009.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: suzanicassiani@gmail.com. Contato: +55 48 991623342. Identificador ORCID: 0000-0001-8824-9342.

4 Doutor em Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor Auxiliar Convidado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). E-mail: vicentepaulino123@gmail.com. Contato: +670 78086041 Identificador ORCID: 0000-0003-0215-9712.

antidialógica e verticalizada) e a formação de professores numa relação horizontal e contextualizada.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Reforma curricular; Colonialidade.

**ABSTRACT.** This article aims to understand the possibilities and challenges faced by Timor-Leste teachers of biology about implementing the General Secondary Education (GSE) curriculum in East Timor. Thus, we organize this work in two moments: 1) Teacher training and school infrastructure: challenges for implementing of the ESG curriculum; 2) Curriculum reform in a two-way street. The results indicate that teacher training and school infrastructure are presented as challenges for the implementation of the ESG curriculum materials (curriculum plan, discipline programs, student manuals and teacher guides) in Timor-Leste and its consolidation in the “Classroom floor” of this country. In this work, we seek to defend curriculum implementation as a path full of curves, replete with conflicts, challenges and resistance the impositions of the global north and neoliberal educational policies. Therefore, we consider that it is important to construct decolonial horizons that reflect on the movement of coloniality through curriculum reforms (elaborated and implemented in an antidialogical and vertical form) and the teacher training in a horizontal and contextualized relationship.

**Keywords:** Teacher training; Curriculum reform; Coloniality.

**INTRODUÇÃO.** Felizmente, implementar uma proposta curricular não se trata simplesmente de transferir o conjunto de normas e diretrizes presentes num documento oficial para a sala de aula, como se a linguagem fosse mecânica e transparente. Para uma efetiva implementação do currículo, precisamos considerar os envolvidos e as envolvidas como “sujeitos históricos e não objetos”<sup>5</sup>.

Com base em Orlandi (2012), a leitura dos documentos curriculares tem vários pontos de entrada e de fuga, os pontos de entrada correspondem às múltiplas posições do sujeito, enquanto que os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos. Desse modo, o leitor ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, pode produzir leituras que caminham em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas.

Dessa forma, o documento curricular compreende um plano, elaborado por sujeitos interpelados por contextos sócio-político-econômico, que se configura como uma declaração de intenções e interesses a serem seguidos. No entanto, esse plano escrito ao chegar às instituições de ensino (contexto da prática ou “chão de sala de aula”) é ressignificado, tomando vários rumos e sofrendo uma série de interpretações (tensão entre paráfrase e polissemia). Nessa transformação da modalidade escrita para a modalidade prática, muitas vezes, o plano ganha outros contornos que não foram planejados e explicitados.

---

<sup>5</sup> Uma menção a frase escrita por Jean-Paul Sartre no prefácio do livro “Condenados da Terra” em 1968.

Conforme Capelo e Cabrita (2015), o “Projeto Timor: Avaliação do impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste (RCESG): um estudo no âmbito da cooperação internacional” obteve resultados que denunciaram sérios entraves à adequada implementação da RCESG. Entre esses obstáculos, as autoras apresentam problemas relacionados a infraestrutura e organização das escolas, formação inicial e contínua de professores ao nível linguístico, científico, curricular e didático. Buscando compreender esses desafios para a implementação do currículo, relatamos, brevemente, o contexto histórico da reestruturação curricular do Ensino Secundário Geral (ESG).

Em contraposição aos trabalhos publicados pelos professores e pesquisadores portugueses que estiveram à frente do projeto de RCESG, Ramos e Teles (2012) afirmam que as equipas de professores timorenses, que participariam da elaboração dos programas das disciplinas, dos manuais para os alunos e dos guias para os professores, não foram constituídas, devido a alguns obstáculos, 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 composição dessas equipas. Os mesmos autores ressaltam que apenas nas missões posteriores em Timor-Leste que, a pedido da Universidade de Aveiro, o Ministério da Educação selecionou professores timorenses para participarem em reuniões de trabalho com a equipa de autores (portugueses) do currículo do ensino secundário. No entanto, essa seleção foi fortemente condicionada, pois só foram chamados professores do município de Dili (capital do país).

Barbosa e Cassiani (2015), mediante análise desse contexto histórico, destacam que a não participação dos professores timorenses nesse processo de reestruturação, tornou-se possível problematizar as interpretações e os limites da configuração desses documentos curriculares. Nesse mesmo trabalho, esses autores questionam: como reestruturar um currículo nacional, sem a participação efetiva dos professores timorenses? Como os professores que atuam no contexto da prática nas escolas do ESG poderiam transformar a modalidade da palavra escrita de um modelo de currículo exótico, para a modalidade da ação, sem ao menos participarem dessa construção e muitas vezes, desconhecem e/ou discordam do modelo curricular imposto? Quais os impactos dessa implementação, que levou em conta apenas um grupo de professores de Díli, que certamente não representa todo o Timor-Leste?

A partir desses questionamentos e do contexto histórico que envolveu a elaboração do currículo do ESG, neste trabalho elaboramos a seguinte pergunta: quais os desafios enfrentados para implementar um currículo, conduzido por *malae*<sup>6</sup>? Desse modo, estabelecemos como objetivo compreender as possibilidades e os desafios enfrentados pelos professores timorenses de Biologia ao implementarem o currículo do ESG em Timor-Leste.

Nesse cenário, este artigo, focando os pontos de fuga da leitura, divide-se em duas partes. Num primeiro momento, buscamos conhecer os fatores que podem

---

<sup>6</sup> Termo utilizado pelos timorenses para se referirem aos estrangeiros, ou não nativos (Costa, 2000).

influenciar os rumos da implementação dos materiais curriculares (plano curricular, programas das disciplinas, manuais dos alunos e guias dos professores) do ESG em Timor-Leste e a sua consolidação no “chão de sala de aula”.

Na segunda parte, com base na Análise de Discurso (AD) e no “ciclo contínuo” ou “ciclo de políticas”, apontamos como possibilidade pensar uma reforma curricular do ESG se configurando como um caminho de mão dupla, repleto de curvas e conflitos, (diálogo entre o contexto da prática e da produção de texto). Além disso, consideramos que no processo de implementação do currículo do ESG (elaborado por mãos estrangeiras) nos deparamos com desafios e resistência às imposições do norte global e às políticas educacionais neoliberais.

Por último, tecemos considerações, destacando a importância de construirmos horizontes decoloniais que reflitam sobre o movimento de colonialidade via reformas curriculares (elaboradas e implementadas de forma antidialógica e verticalizada) e que defendam a formação de professores numa relação horizontal e contextualizada.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ESG**

Buscando analisar os desafios envolvendo a implementação do atual currículo do ESG em Timor-Leste, realizamos entrevistas com 9 (nove) professores timorenses de Biologia de 7 (sete) escolas de ESG em Dili: Escola Secundária Geral Fitun Naroman Timor-Lorosa’e (Finantil), Escola Externato de São José, Escola Paroquial de São Pedro, Escola 12 de novembro, Escola 4 de setembro; Escola Secundária Pública 28 de Novembro; Escola Canossa.

Buscando garantir o anonimato e a privacidade desses professores, representamos os interlocutores por meio de letras alfabéticas e números: PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6, PE7, PE8 e PE9.

Numa pesquisa ampla, identificamos alguns obstáculos para a implementação do currículo do ESG, tais como: a formação de professores, a infraestrutura das escolas e as dificuldades enfrentadas com os manuais dos alunos, como uso da Língua Portuguesa, a organização dos conteúdos programáticos, a distribuição no território timorense e a descontextualização. Entre esses desafios, focamos neste artigo: a) a formação de professores; b) a infraestrutura das escolas de ESG.

### *a) Formação de professores*

De acordo com Oliveira e Pires (2015), após a divulgação dos resultados do referendo de 30 de agosto de 1999, a maior parte do corpo docente (de origem indonésia e/ou timorense pró-integracionista) abandonaram o país, enquanto que, aqueles que ficaram no país apresentavam, na generalidade, uma insuficiente

preparação científica e pedagógica para o desempenho das funções como professores.

Dessa forma, a necessidade de garantir o funcionamento mínimo das escolas no período pós-conflito levou as autoridades timorenses recrutarem para funções docentes nos diversos níveis de escolaridade, pessoas alfabetizadas que estivessem disponíveis para o ensino, mesmo que não possuíssem as qualificações necessárias (Oliveira & Pires, 2015).

Segundo Cabrita (2015), em plena implementação do plano curricular do ESG, Timor-Leste ainda se deparava com um número insuficiente de licenciados para atender as necessidades educativas do país. Segundo essa autora, atualmente, a escassez de professores está relacionada, entre outros fatores, a inexistência de cursos de formação inicial de nível superior adequados à lecionação das novas disciplinas que foram criadas no âmbito da RCESG, tais como Economia e Métodos Quantitativos, Geologia, Tecnologias Multimédia e Temas de Literatura e Cultura. Em relação a esse desafio, o PE6 e PE8 relataram que:

A maioria dos professores que ensina disciplina de geologia, tudo vem da área de, por exemplo: Biologia, **Biologia também ensina Geologia** (PE6).

**A maioria dos professores de Geologia, vem de professores de Biologia**, agora aqui, por isso, quando o professor vai a uma escola, encontrou com professor de Biologia, certamente, ele também está a ensinar Geologia (PE8).

Antes, naquele tempo, eu rejeitar, não receber essa tarefa [ensinar Geologia], mas o senhor Raimundo [coordenado timorense] e os ministros diz que esta é uma situação em nosso país, **quer não quer, recebe essa tarefa** (PE8).

Para Cabrita (2015), a lecionação dessas disciplinas (Geologia, Economia e Métodos Quantitativos, etc) é muitas vezes atribuída a professores com base em critérios muito discutíveis, tais como: o domínio da Língua Portuguesa ou terem menor carga horária. Corroborando com essa autora, de acordo com Oliveira e Pires (2015), o novo currículo do ESG, consiste num desafio para os docentes, entre outros, pelo fato desse plano curricular apresentar disciplinas novas, para as quais os professores em Timor-Leste não tinham, até a data, formação específica, como por exemplo, a Geologia.

Conforme Cabrita (2015), mesmo a legislação em Timor-Leste exigir que os professores que lecionam no ESG sejam detentores de uma licenciatura, constata-se que a formação inicial não se revela adequada às exigências do atual currículo do ESG.

Dessa forma, Martins e Ferreira (2013b) citam que os programas de formação contínua de professores desenvolvidos e em desenvolvimento são promissores para apoiar os docentes a executar esse novo currículo. Segundo Oliveira e Pires

(2015), não sendo possível, a curto e médio prazo, apenas através da formação inicial de professores, resolver este problema estrutural da criação de quadros devidamente qualificados para a docência, não resta ao país outra solução que não seja um forte investimento na formação contínua.

No plano curricular do ESG (2011), a formação de professores apresenta-se como um dos condicionantes para a execução desse projeto curricular. 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 Tecnologias” e “Ciências Sociais e Humanidades”. Nessa perspectiva, o Plano do Ministério da Educação (2013-2017), ressalta que a formação de professores para atuarem nessas duas áreas é uma ação vista como primordial para o desenvolvimento do país.

Sá (2015) aponta que o conhecimento dos professores relativo aos documentos curriculares do ESG se revela determinante para sua adequada implementação. Segundo essa autora, o conhecimento sobre o atual currículo do ESG varia em função da participação dos docentes nas ações de formação contínua. Assim, praticamente só quem frequentou a formação detinha conhecimento dos diversos materiais curriculares (plano curricular, programas das disciplinas, guias dos professores e manuais dos alunos).

Bonito *et al.* (2014) citam que todas as partes envolvidas (Ministério da Educação de Timor-Leste, Equipe de Coordenação da Universidade de Aveiro, professores timorenses) defendem a importância da qualidade dos docentes para o êxito desse projeto de reestruturação curricular. Assim, Sá (2015) diz que junto a implementação da RESGTL, iniciada no ano letivo 2012/2013, foram realizadas ações de formação contínua, dinamizadas por professores portugueses recrutados e formados pela equipe responsável pelo projeto supra referido, e dirigidas a formadores timorenses que compõem a bolsa nacional de formadores do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais de Educação (INFORDEPE).

Segundo Martins e Ferreira (2013a), simultaneamente a implementação do currículo do ESG, no mesmo ano de 2012, com atraso de cerca de meio ano, teve início o programa de formação de formadores timorenses. Nesse programa, os timorenses se tornariam os futuros formadores dos professores do ESG em TimorLeste. O Projeto Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)<sup>7</sup>, realizado no INFORDEPE que terminou no final de 2014, foi um programa de cooperação criado entre o Ministério da Educação da República Democrática de TimorLeste e o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, que tinha por referência os objetivos definidos no Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030.

---

<sup>7</sup> Para mais informações acessar: <http://www.pfcp-esg-estv.com/>

Conforme Oliveira e Pires (2015), o PFICP teve como objetivo geral apoiar a reconstrução do sistema educativo do país e a consolidação da Língua Portuguesa como língua de escolarização. Segundo esses autores, o Projeto do PFICP, que acompanhou a implementação faseada do atual currículo, seria, num primeiro momento, realizada de forma intensiva, evoluindo, posteriormente, para um modelo de formação menos intensiva, de modo que permitisse aos formadores timorenses realizar visitas semanais as escolas de diversos municípios para observarem *in loco* se os conteúdos ministrados nas formações estariam ou não a ser trabalhados corretamente.

Oliveira e Pires (2015) relatam que na primeira fase (primeiro momento de formação de formadores, em 2012), atendendo ao fato de que os docentes do ESG não tinham tido praticamente contato com o atual plano curricular e com os novos recursos didáticos, os objetivos centraram-se sobretudo em: 1) explicitar aos formandos/formadores as principais mudanças trazidas pela reestruturação curricular no ESG; 2) apresentar os programas das disciplinas, os manuais dos alunos e os guias dos professores; e 3) explicar como esses documentos/recursos se articulam entre si, explorando e analisando os conteúdos do 10º ano de escolaridade, de cada uma das 14 disciplinas do currículo do ESG.

Esses autores continuam, relatando que nas formações seguintes (segundo momento de formação de formadores, 2012 e durante os anos letivos de 2013 e 2014), os objetivos centraram-se na exploração dos conteúdos programáticos relativos aos respectivos anos de escolaridade, na elaboração de planos de aulas a partir das diretrizes enunciadas nos novos documentos curriculares, na exploração exaustiva dos recursos didáticos (manual do aluno e guia do professor) e na reflexão acerca do contributo das alterações introduzidas (com a reestruturação curricular) do ponto de vista metodológico para o desempenho da atividade profissional dos professores. Os professores (PE9, PE2, PE7), que participaram do PFICP, relatam que:

Essa formação é muito importante para os professores, por ajudar a ganhar os conhecimentos sobre a ciência, principalmente, a ciência de Biologia (PE9).

A formação é boa para discutirmos os conteúdos que são mais difíceis, para que possamos melhorar e que podemos introduzir aos alunos (PE2).

A dificuldade que eu enfrentei neste curso, nesta formação, só a língua portuguesa, nesse tempo, porque só um pouco, depois de ir a formação, preparação para a formação, ali o formador portugueses estão a dar a formação para nós formadores, depois de uma semana ou duas semanas aprenderam as discussões nesses conteúdos, quando nós já compreenderam, vamos outra vez para os colegas professores do ensino secundário geral [...] Depois de nós recebermos explicações sobre os conteúdos, depois que nós compreenderam, dá a formação para os colegas professores, [...] Depois de acabar para o 10º ano, continua para o 11º ano (PE7).

Oliveira e Pires (2015) apontam o fato de não se ter proporcionado um espaço de tempo entre a formação e a implementação do atual currículo do ESG. Para

esses autores, esse tempo seria importante para os professores de Timor-Leste se inteirarem das novas diretrizes e dos novos materiais e se prepararem para a sua utilização, antes de passarem à ação. Como podemos verificar, o currículo do ESG foi introduzido em 2012, sendo que apenas nesse ano, os docentes timorenses puderam receber formação sobre os programas e recursos didáticos disponibilizados.

No âmbito da formação de formadores no Infordepe, era expectável, que cada um dos quatorze formadores portugueses formasse cinco formandos/formadores timorenses – um por cada região de Timor-Leste (Baucau, Díli, Oecusse, Bobonaro e Manufahi) –, no que se refere não só aos novos conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas, como também em relação as questões pedagógico-didáticas e de avaliação. Posteriormente, esses cinco formadores timorenses, formados no PFICP, ministrariam nessas cinco regiões do país, cursos de formação no âmbito dos novos programas do ESG. Esses cursos eram previstos para acontecer nos momentos de paragem letiva das escolas (abril, agosto e dezembro). Nesse momento, os formadores portugueses realizariam visitas com o objetivo de supervisionar e contribuir no processo formativo dos professores formadores timorenses (Oliveira & Pires, 2015).

Nesta pesquisa, realizamos entrevistas com os cinco formadores timorenses de Biologia. Entre esses professores, o PE9 e o PE7 destacam alguns momentos vivenciados durante os cursos de formação:

Alguns professores diziam [durante os cursos de formação contínua]: “é melhor o currículo estabelecido pelos professores timorenses, não precisa dos professores estrangeiros” (PE9).

Alguns professores, quando explica para eles, explicação em língua portuguesa, eles não querem, querem tétum, querem explicação em tétum, só tétum pode ser [...] (PE7).

Nesses enunciados, identificamos críticas a imposição de um modelo curricular elaborado por mãos estrangeiras. Segundo o PE9, os participantes dos cursos de formação de professores defendiam um currículo construído pelos professores timorenses e que considerassem a realidade do país, ao invés de documentos curriculares exóticos usados em sociedades ocidentalizadas e industrializadas que, na maioria das vezes, não refletem a realidade timorense.

Além disso, a partir da fala do PE7, percebemos o desafio envolvendo o contexto plurilinguístico na formação dos professores de Biologia. Apesar da Língua Portuguesa ser uma língua oficial, essa não é dominada desde a infância pelos docentes, sendo geralmente confrontados com o seu uso quando iniciam os seus estudos no ensino superior na Universidade Nacional Timor-Lorosa’e (UNTL) e o seu trabalho como docente nas escolas de ESG.



### *b) Infraestrutura das escolas*

Com o objetivo de compreender a implementação dos materiais curriculares, tornou-se importante conhecer a estrutura física e material que as escolas de ESG apresentam para transformar a modalidade escrita (proposta oficial) em ações.

Os problemas referentes a infraestrutura das escolas são apontados pelos professores timorenses de Biologia. De acordo com PE9, atividades práticas desenvolvidas na formação de professores no Infordepe, não são possíveis de serem realizadas nas escolas de ESG:

Tem alguns problemas que os professores enfrentam, por exemplo, a questão de finanças, e depois facilidade, falta, por isso para fazer a atividade prática também muito difícil, atividades laboratoriais para os professores trabalharem nas escolas, no Infordepe tem, mas **depois de aprenderem no Infordepe com os formadores, mas depois quando voltar para a escola para implementar, não tem possibilidades** (PE9).

A partir da fala do PE9, consideramos importante discutirmos a relação entre as dimensões teoria e prática, bem como universidade e escola na formação de professores de Biologia. Conforme Selles (2002), torna-se necessário na formação de professores reconhecer que o aprendizado se constrói numa via de “mão-dupla”, ou seja, não é apenas o conhecimento produzido na universidade que tem a contribuir com a formação, mas também a vivência e as experiências do trabalho diário na escola. Torna-se necessário que a relação universidade e escola não seja unidirecional, onde apenas a universidade produz e leva o conhecimento para a escola, mas que seja encarada como uma “mão dupla”, de modo que se possa articular saberes científicos e acadêmicos com saberes profissionais ou experiências.

Ainda em relação a estrutura das escolas, o PE7 destaca, como entrave para a implementação do atual currículo, a falta de laboratório nas escolas:

**Dificuldade é materiais que nós usamos para prática laboratorial, no manual tem atividades práticas, mas materiais que utilizam não, alguns têm, mas alguns ainda não têm [...]. Não pode prática laboratorial** (PE7).

Sarmiento (2016), também observou nos resultados da sua pesquisa, uma valorização do trabalho prático laboratorial e experimental, como via privilegiada para a educação em ciências. Diante desse resultado, o autor levanta a seguinte questão: para uma educação em ciências relevante, o espaço do laboratório é essencial? Sem a pretensão de responder esse questionamento, o autor (2016, p. 23) diz que o uso de laboratório, assim como outros recursos, pode ser interessante para o ensino. No entanto, “esse tipo de trabalho não garante que o ensino de ciências seja interessante e relevante, ou seja, o fato de ter um laboratório estruturado não é sinônimo de um ensino de qualidade (Krasilchik, 2000)”.

Os discursos que apontam a falta de laboratório podem estar relacionados às condições amplas de produção (documentos nacionais e o plano curricular do

ESG). O plano curricular do ESG (2011), com base na Lei de Bases da Educação (Lei nº 14/2008), determina como objetivo: “Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente na leitura, no estudo, na reflexão crítica, na observação e **na experimentação**” (LBE, 2008, p. 2646, grifo nosso). De acordo com o plano curricular do ESG (2011, p. 26, grifo nosso), “o currículo da Componente das Ciências Físico-Naturais e Matemática valorizará **componentes práticas e experimentais**”.

Segundo Martins (2013), as “ciências experimentais” correspondem às disciplinas de Biologia, Física, Geologia e Química. Janning (2016) tece algumas críticas sobre essas disciplinas serem consideradas exclusivamente como “ciências experimentais”. De acordo com esse autor, o uso desse termo reforça o caráter experimental da Biologia, demonstrando uma filiação epistemológica empirista da ciência.

Segundo Borges (2000), a experimentação em si mesma, não traz o rótulo de empirista. Se o professor tiver consciência, entre outros fatores, de que não haverá a hipótese de que o conhecimento seja introjetado nos alunos e a observação seja considerada óbvia, isto é, que no mesmo experimento são possíveis interpretações diversas, relacionadas a conhecimentos e ideias prévias, certamente, seu trabalho não será considerado empirista.

De acordo com Oliveira e Pires (2015), o currículo do ESG, em vigor desde 2012, consiste num desafio acrescido para os docentes, entre outros, pelos materiais curriculares pressuporem alterações profundas em termos de metodologias de ensino nas diversas disciplinas. Por exemplo, nas páginas finais do plano curricular do ESG (2011), são apresentadas uma breve reflexão sobre metodologias de ensino e um conjunto de condicionantes para a execução desse plano, que deverão ser levadas em conta para a obtenção dos melhores resultados possíveis ao nível da implementação dessa reforma curricular. Assim, foi produzido como recurso didático, os guias dos professores.

Martins e Ferreira (2013b), apesar de reconhecerem que a interpretação desses guias pelos professores não é isenta de incertezas, dado as práticas de ensino vigentes, consideraram necessário conceber guias didáticos para os professores timorenses, onde se explicitaram princípios e orientações metodológicas para a organização do trabalho com os alunos.

Nos cursos de formação de professores, no âmbito do PFICP, foram realizadas a apresentação dos materiais curriculares e recursos didáticos. Durante a exploração desses recursos, atribuiu-se particular atenção ao guia do professor, por ser desconhecido pelos professores timorenses e, nesse sentido, apresentar maior dificuldade.

Na nossa pesquisa, tecendo questionamentos sobre os guias dos professores durante as entrevistas, o PE7 diz que:

O guia do professor, este ajuda o professor para procurar as respostas nesses guias, mas é preciso completar também, [...] **pouco [guia do professor], só um ou dois**, cada nível, 10º ano, só um, 11º ano, um, 12º ano, só um, então três professores, só um, mas quando aumenta professores, professores não têm (PE7).

Além da escassez do guia do professor, apontada pelo PE7, torna-se importante pensar esse documento sintonizado com as graves carências na infraestrutura das escolas em Timor-Leste, entre essas, Cabrita (2015) cita a falta de salas de aula, bibliotecas, laboratórios, materiais didáticos, materiais curriculares, assim como a falta de água, eletricidade e saneamento.

Reconhecendo o confronto que se estabelece entre as propostas didáticas presentes nos guias dos professores e a infraestrutura das escolas, ponderamos que estabelecer *a priori* sugestões de metodologias de ensino em guias didáticos, sem diálogo com os professores de Biologia e desconsiderando as condições das instituições de ensino secundário, resultam em discursos vazios e impraticáveis.

Outro ponto importante que precisa ser levantado, diz respeito às limitações do espaço físico e a assimétrica distribuição dos recursos didáticos que são disponibilizados para as escolas de ensino secundário. Para discutir sobre isso, abordamos o trabalho de Paulino (2018), ao destacar que o ensino em Timor-Leste parece assentar, em grande parte, em princípios elitistas e seletivos. Para esse autor, o próprio sistema educativo é que proporciona essa diferenciação social, afetando os alunos no seu percurso acadêmico, ou seja, para os filhos de camponeses e operários. Por exemplo,

a “Escola Portuguesa Ruy Cinatti” e a “Internacional School” são caracterizadas como “ganhadoras na batalha educativa” ou “mais equipadas e com materiais didáticos; enquanto que as escolas públicas (embora estejam no sistema formal de educação) constituem as “fileiras dos perdedores” e das “menos equipados” (Silva, 1993, pp. 38-39) ou “menos qualificadas” (PAULINO, 2018, p. 94).

Segundo Silva (2015), o regime colonial influenciou o sistema de educação timorense, por exemplo, o elitismo que surgiu como uma das heranças coloniais portuguesas. Em 1839, existia uma escola de primeiras letras e de educação para os filhos dos régulos. Cem anos mais tarde, no início de 1940, o regime do Estado Novo de Salazar chegou a uma concordata com a Igreja Católica, designadamente para introduzir um sistema de educação com o financiamento do Estado, nesse caso, a educação ainda era orientada para servir às elites. A escola Liceu Dr. Francisco Machado, fundada em 1960, também foi reconhecida pela frequência dos filhos das elites coloniais. Enquanto que a escola técnica, fundada no ano de 1968, que ofereceu os estudos mecânicos e comerciais, e a escola noturna e privada Francisco Xavier do Amaral, em Santa Cruz, foram as escolas dos *mauberes*, voltadas para os operários e camponeses, tendo como base uma proposta socialista e revolucionária a partir da cultura timorense.

O sistema de ensino elitista nas escolas em Timor-Leste, como uma herança colonial portuguesa, coloca em xeque a estrutura educacional tradicional, em que a escola, como um reflexo da economia capitalista, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do *status quo*. Nesse cenário de injustiça social e epistemológica, predomina a matriz da colonialidade do saber, poder, ser e viver.

Na literatura o termo colonialidade é apresentado por vários referenciais teóricos. Segundo Grosfoguel (2008, p. 126), a colonialidade denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”. Assim, Quijano (2007) destaca três eixos constitutivos de sua natureza: a Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber. A colonialidade do poder traz uma hierarquia racializada imbricada na destruição dos valores das comunidades. A colonialidade do saber aponta a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento. Enquanto que a colonialidade do ser classifica e divide os humanos em categorias binárias (primitivo *versus* civilizado).

Além desses três eixos constitutivos da colonialidade (Poder, Ser e Saber), Walsh (2009) apresenta uma quarta dimensão, denominada de viver ou cosmogônica. Para essa autora, a colonialidade do viver ou cosmogônica produz uma categoria binária, *moderno x primitivo ancestral*, que resulta numa desumanização do ser e negação e destruição de sua coletividade.

## **REFORMA CURRICULAR NUMA VIA DE MÃO DUPLA**

Na perspectiva da AD, reconhecendo a complexa relação autor-texto-leitor, na figura 1, apresentamos os pontos de entrada e de saída na leitura dos materiais curriculares em Timor-Leste:



Martins e Ferreira (2013a) citam que não existem currículos que permaneçam adequados para sempre. Conscientes dessa situação, esses autores defendem que o novo currículo do ESG de TimorLeste necessitará de atualização dentro de alguns anos. Mas, para que tal seja realizada, é imprescindível a participação ativa dos professores timorenses, que precisam alcançar um nível de formação sobre o atual currículo que os habilite a questionar as propostas atuais e sua reformulação.

Neste trabalho, ao procurarmos compreender os processos que envolvem a avaliação, atualização ou adequação do currículo do ESG em Timor-Leste, defendemos que a transformação da modalidade escrita do currículo nacional (oficial) para o contexto da prática, não se dá de forma direta e mecânica. Em uma entrevista, Stephen Ball diz, que é difícil e desafiador para um grupo de pessoas colocar em prática o currículo escrito, ou seja, converter ou transformar a modalidade da palavra escrita para a ação (Mainardes & Marcondes, 2009).

A fim de aprofundarmos a compreensão sobre a modalidade escrita do currículo e o contexto da prática, inicialmente, apresentamos as “classificações de currículo” atribuídas por alguns referenciais: Goodson (2013) fala sobre o currículo escrito e o currículo como prática, enquanto que Krasilchik (2008) cita o currículo teórico, latente e aparente.

De acordo com Goodson (2013), o currículo escrito proporciona uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização, enquanto o currículo como prática refere-se à ação contemporânea e permite a ação contraditória e anômala, ou seja, pode ampliar ou reduzir as possibilidades do currículo escrito, de forma que a prática pedagógica se constitui em um novo currículo.

Segundo Krasilchik (2008), o currículo teórico compreende, inicialmente, um plano elaborado pelos responsáveis por uma escola ou uma declaração de intenções. Em relação ao currículo aparente e latente, esses termos se revelam na ação, sendo o currículo aparente as experiências de aprendizagem planejadas e previstas pelo currículo teórico, enquanto o currículo latente é definido como experiências de aprendizagem não planejadas ou não explicadas.

Para superar a polarização dessas dimensões apresentadas por Goodson (2013) e Krasilchik (2008), assim como, o binarismo entre política e prática, projeto e implementação, autores como Stephen Ball, em parceria com Richard Bowe, elaboraram a abordagem do ciclo de políticas.

Lopes e Macedo (2011a), subsidiadas pelos trabalhos de Ball, entendem o ciclo de políticas como um caminho capaz de superar a distinção entre produção e implementação e a centralidade do controle estatal nas políticas de currículo. De acordo com essas autoras, o caráter contínuo do ciclo de políticas pretende superar o hiato entre elaboração e implementação curricular, que permite enxergar a avaliação e implementação do currículo apenas num movimento unidirecional: *top down* (de cima para baixo) e *down top* (de baixo para cima),

De acordo com Ball e Bowe (1992), as políticas curriculares não se tratam de um movimento verticalizado, ou seja, tais políticas não são como um movimento de “cima” para “baixo”, marcado pelo poder central e pelos governos, ou como um movimento de “baixo” para “cima”, tendo na prática seu campo de produção.

O ciclo contínuo de políticas é composto, em sua versão inicial, por três contextos inter-relacionados (posteriormente foram agregados mais dois: contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política), entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas da ação: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. Esses três contextos não possuem relação de hierarquia, linearidade e nem uma dimensão sequencial.

A partir dessa proposta de reforma curricular, o currículo como percurso de sentidos se dá numa relação mais dinâmica e inter-relacionada entre as esferas macro e micro no cenário da reestruturação curricular de Timor-Leste.

Na perspectiva do ciclo contínuo de políticas, a elaboração e implementação do currículo do ESG em Timor-Leste não se configuraria de uma maneira unidirecional e linear, mas se caracterizaria de forma circular, em que os agentes sociais no interior das instituições de ensino estariam sujeitos a dialogar com as propostas oficiais, ao invés de serem obrigados a cumprir determinações curriculares. No ciclo contínuo de políticas, os sujeitos que fazem parte do contexto de influência fazem eco no contexto da prática e vice-versa.

**Além de nos fundamentarmos no ciclo contínuo de políticas, não obstante, tomando como base a AD (Orlandi, 2012), defendemos a reforma curricular como um campo discursivo, ou seja, no movimento de reforma curricular numa via de mão dupla entram em jogo os efeitos de sentidos entre interlocutores. Nessa perspectiva, Silva (2010) diz que o currículo pode ser visto como uma prática discursiva ou uma trama de significados.**

Lopes e Macedo (2011b), também concebem o currículo como uma prática discursiva, ou seja, ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Segundo essas autoras, em qualquer situação o currículo constitui-se numa luta pela fixação de sentidos, mas as definições são parciais e provisórias.

Para aprofundar a perspectiva de currículo numa via de mão dupla, em contínua tentativa de significação de sentidos, apresentamos o conceito de hibridismo cultural defendido por Bhabha (1998). Segundo Lopes e Macedo (2011b), esse termo não significa a superação do conflito entre culturas, nem a busca de diálogos ou negociação entre elas, Bhabha aponta para a compreensão de que as culturas que identificamos como diferentes são sistemas de significações e representação, que se propõem capazes de fechar os sentidos, mas não podem realmente fazê-lo. Para essas autoras (p. 213-214), “dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempo de produção de sentidos regulados por um poder incapaz da regulação total”.

De acordo com Lopes e Macedo (2011b), não importa o quanto os sistemas de significação da ciência moderna ou de princípios de mercado sejam poderosos instrumentos reguladores, a diferença sempre surgirá e novos sentidos sempre brotarão. Fundamentando-nos nessas autoras, a diferença não é considerada a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos, sendo que essa criação só é possível porque o que denominamos de culturas marginais não estão na margem, mas no centro desses discursos, perturbando-os, de forma que estabiliza e desestabiliza os discursos.

Nessa direção, ainda com base em Lopes e Macedo (2011b), a constituição do discurso ocorre por meio de uma estrutura descentrada, ou seja, uma estrutura formada, provisoriamente, por uma dada articulação hegemônica. Seus centros são decorrentes da articulação que se pode desfazer em novas articulações, por isso a estrutura não é fixa e nem tem um único fundamento definitivo. Para essas autoras (2011b, p. 252), a “ideia de um fechamento pleno da estrutura pressupõe a finitude da significação. Este é um projeto impossível, pois sempre há novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações”.

Baseando-se em Lopes (2005) e Macedo (2006), as políticas curriculares poderiam ser compreendidas como políticas culturais ou uma arena de produção cultural, pois estas favorecem uma heterogeneidade e variedade de mensagens que podem ser lidas por diferentes sujeitos e interpretadas de diferentes formas. Para Lopes e Macedo (2011a, 2011b), a circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas são instituídas, simultaneamente, na homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conjunto de enunciados dos docentes timorenses a respeito da formação de professores no país e a infraestrutura das escolas de ESG, consideramos importante construir caminhos numa perspectiva decolonial<sup>8</sup>, para isso, torna-se necessário estabelecer um movimento mútuo de formação, conforme é apontado por Freire (1978):

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam mutuamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (*Ibidem*, p. 11).

Mediante a ajuda mútua, citada por Freire, que sinalizamos nesta pesquisa a importância de construirmos horizontes decoloniais que busquem pensar a formação de professores numa relação horizontal e contextualizada, condição fundamental para a consolidação de uma cooperação Sul-Sul.

---

<sup>8</sup> Os intelectuais latinos americanos defendem a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (Ballestrin, 2013).



Numa relação Sul-Sul, podemos romper ou superar com o modelo tradicional de cooperação Norte-Sul, que de forma verticalizada, se configura como uma “ajuda” oferecida pelos países do Norte para o Sul<sup>9</sup> (ajuda para o desenvolvimento). No âmbito de uma cooperação Sul-Sul, é priorizada uma articulação mais horizontal entre países ditos “em desenvolvimento”, que juntos procuram soluções para problemas que lhes são comuns, promovendo, além do comércio, a troca de experiências e olhares sobre/com o mundo.

Defendemos nesta pesquisa, a elaboração de inúmeras pedagogias decoloniais na formação de professores, de modo que sejam explicitados os conhecimentos silenciados ao longo da colonização portuguesa e da ocupação indonésia, e que atualmente permanecem invisibilizados pela matriz da colonialidade.

De acordo com Walsh (2013), as pedagogias decoloniais se apresentam como metodologias produzidas nos contextos de luta e resistência, ou seja, são pedagogias e práticas insurgentes que se opõem a modernidade/colonialidade e faz possíveis muitas outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir existir e viver.

Consideramos que o movimento de colonialidade na elaboração e implementação dos documentos curriculares (aspectos antidialógicos e verticalizados), além de resultar no apagamento de conhecimentos e práticas locais, desencadeou uma série de dificuldades e desafios no funcionamento e na consolidação de um sistema educacional timorense.

Nessa perspectiva, defendemos a reforma do currículo do ESG como um caminho de mão dupla, repleto de curvas e conflitos, (diálogo entre o contexto da prática e da produção de texto). Além disso, consideramos que no processo de implementação dos documentos curriculares (elaborados por mãos estrangeiras) nos deparamos com desafios e resistência às imposições do norte global e às políticas educacionais neoliberais.

---

<sup>9</sup> Ressaltamos que o Sul que me refiro, são as regiões do mundo que foram submetidas ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico vastos grupos sociais estiveram e estão sujeitos à dominação capitalista e colonial, e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as “pequenas Europas”, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que, depois das independências, a exerceram e continuam a exercê-la, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (Meneses, 2014).

## Referências

- Ball, S. J.; & Bowe, R. (1992). The policy processes and the processes of policy. In: Ball, S. J.; Bowe, R.; & Gold, A. (orgs.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* n. 11, 89-117.
- Barbosa, A. T.; & Cassiani, S. (2015). Efeitos de colonialidade no currículo de ciências do ensino secundário em Timor-Leste. *Revista Dynamis*. FURB, Blumenau, v. 21, n. 1, 3–28.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Bonito, J. et al. 2014. Contributos da reforma curricular em Timor-Leste para a literacia do cidadão em Ciências da Terra. *Terræ Didactica*, v.10, n.3, 436-454.
- Borges, R. M. B. 2000. Repensando o Ensino de Ciências. In: Moraes, R. (Org.). *Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Cabrita, I. (2015). Projeto Timor: desafios do Ensino Secundário Geral. *Indagatio Didactica*, vol. 7(2).
- Capelo, A. M.; & Cabrita, I. (2015). Cooperação internacional para a construção da qualidade educativa: Avaliação a médio prazo da implementação da reestruturação curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste. *Indagatio Didactica*, v. 7, n. 2.
- Costa, L. *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Colibri; Universidade de Letras de Lisboa, 2000.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodson, I. (2013). *Currículo: Teoria e História*. (14ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 115-147.
- Janning, D. P. (2016). *A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: reflexões sobre colonialidades na formação*

*de professores*. 164f. Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis.

- Krasilchik, M. (2008). *Prática de ensino de Biologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, 50-64.
- Lopes, A. C.; & Macedo, E. (2011a). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. J.; & Mainardes, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C.; & Macedo, E. (2011b). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. (2006). Currículo: política cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, 98-113.
- Mainardes, J.; & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, 303-318.
- Martins, I. P. (2013). Educação em ciências no ensino secundário geral em Timor-Leste: da investigação à cooperação. *Journal of Science Education*, v. 14, n. especial, 20-23.
- Martins, I. P.; & Ferreira, A. (2013b). 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. (Coords.). *Pelos mares da língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I. P.; & Ferreira, A. (2013a). Ensinar e Aprender em Português em Timor-Leste: O caso do Ensino Secundário Geral. In: MORAIS, C.; COIMBRA, R. L. Coimbra (Coords.). *Pelos mares da língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meneses, M. P. (2014). Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. *Em Aberto*, v. 27, n. 91, 90-110.
- Oliveira, A. L.; Pires, A. (2015). Formação Contínua em Timor-Leste no contexto do ESG: o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP). *Indagatio Didactica*, v. 7, n. 2.
- Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e leitura* (10ª ed.). Campinas, SP: Pontes.

- Paulino, V. (2018). Currículo nacional de ensino de Timor-Leste como um problema a resolver. In: Fonseca, S.; Baptista, M. C.; & Araújo, I. S. B. (Org.). *Desafios da educação em Timor –Leste: responsabilidade social*. Díli – Timor-Leste: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento - Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: Castro-Gómez, S.; & Grosfoguel, R. (Org.). *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, 93-126.
- Ramos, A. M.; & Teles, F. (2012). *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RDTL, República Democrática de Timor-Leste. (2017). *3º Congresso Nacional da Educação – A Educação é o pilar da consolidação da identidade e Desenvolvimento da Nação*. Díli.
- RDTL, República Democrática de Timor-Leste. (2008). *Lei de Bases da Educação*. Disponível em: < <http://www.moe.gov.tl/pdf/LeiBaseEducacao.pdf>> Acesso em: 09 de jan. 2019.
- RDTL, República Democrática de Timor-Leste. (2011). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Desktop/PlanoCurricular\_V2.pdf > Acesso em: 09 de jan. 2019.
- RDTL, República Democrática de Timor-Leste. (2013). Plano do Ministério da Educação (2013-2017). Disponível em: <<http://www.moe.gov.tl/pdf/Plano5anos.pdf>> Acesso em: 09 de jan. 2019.
- Sá, P. (2015). Avaliação do impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: percepções dos alunos. *Indagatio Didactica*, v. 7, n. 2, 99-110.
- Sarmento, V. (2016). *O currículo de Biologia em Timor-Leste: um estudo de caso na Escola 12 de Novembro – Becora, Díli*. 82f. Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: UFSC, Florianópolis.
- Sartre, J. P. (1968). Prefácio. In: FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro - RJ: Editora Civilização Brasileira.
- Selles, S. E. (2002). Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 2, n. 2.

- Silva, A. B. (2016). Educação Timoriana: uma proposta alternativa. In: Paulino, V.; & Barbosa, A. T. *Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/ Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.
- Silva, T. T. (2010). *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: Melgarejo, P. (Comp.). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Cidade do México: Universidad Pedagógica Nacional /CONACIT/Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.