
ANÁLISE DE DISCURSO BRASILEIRA E PENSAMENTO DECOLONIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE TIMOR-LESTE: PERCURSOS METODOLÓGICOS ENTRE O CURRÍCULO ESCRITO E O PRATICADO

BRAZILIAN DISCOURSE ANALYSIS AND DECOLONIAL THOUGHT IN THE EDUCATIONAL CONTEXT OF TIMOR-LESTE: METHODOLOGICAL PATHS BETWEEN THE WRITTEN AND PRACTICED CURRICULUM

ANÁLISIS DEL DISCURSO BRASILEÑO Y PENSAMIENTO DECOLONIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE TIMOR-LESTE: CAMINOS METODOLÓGICOS ENTRE EL CURRÍCULO ESCRITO Y EL CURRÍCULO PRACTICADO

Alessandro Tomaz Barbosa*
Marsílvia Gonçalves Pereira**

RESUMO

Buscando construir perspectivas analíticas e propositivas neste artigo, traçamos como objetivo analisar os processos que envolvem a implementação de manuais de alunos nas escolas de Educação Básica em Timor-Leste. Metodologicamente, realizamos entrevistas com 9 (nove) professores timorenses de Biologia de 7 (sete) escolas de Ensino Secundário Geral (ESG) em Dili (capital de Timor-leste): 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. Construímos como caminho analítico e de luta anticolonial as articulações entre a Análise de Discurso (AD) Brasileira e o pensamento decolonial. Os resultados, organizados em dois momentos, apontam os pontos de entrada e de fuga que envolvem a transição entre o currículo escrito e o praticado e, em seguida, discutimos as articulações e contribuições analíticas dos Dispositivos teóricos da AD e o pensamento decolonial no campo do currículo. Consideramos que apresentar as articulações entre os dispositivos teóricos da AD e o pensamento decolonial, além de contribuir para compreender a colonialidade no currículo do ESG, permitiu abrir espaços para novas maneiras de ler os documentos curriculares, colocando o dito em outro lugar, expondo o olhar do leitor à opacidade desses textos e combatendo as formas verticalizadas e antidialógicas na implementação de documentos curriculares estrangeiros.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Manuais de Biologia. Professores de Biologia.

* Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaína - TO, Brasil. E-mail: alessandrobarbosa@mail.uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7252-3009>

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: marsilvioeduc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0828-5106>



ABSTRACT

Seeking to build analytical and propositional perspectives in this article, we aim to analyze the processes involved in the implementation of student manuals in basic education schools in Timor-Leste. Methodologically, we conducted interviews with nine Timorese biology teachers from seven General Secondary Education (GSE) schools in Dili (the capital of Timor-Leste): Fitun Naroman Timor-Lorosa'e General Secondary School (Finantil); São José Externato School; São Pedro Parish School; November 12 School; September 4 School; November 28 Public Secondary School; and Canossa School. We constructed as an analytical and anti-colonial path the articulations between Brazilian Discourse Analysis (DA) and decolonial thought. The results, organized into two parts, highlight the entry and exit points that involve the transition between the written and practiced curriculum. We then discuss the articulations and analytical contributions of DA theoretical devices and decolonial thought in the curriculum field. We believe that presenting the articulations between DA theoretical devices and decolonial thought, in addition to contributing to understanding coloniality in the ESG curriculum, opened spaces for new ways of reading curricular documents, placing what is said elsewhere, exposing the reader's perspective to the opacity of these texts, and combating the verticalized and anti-dialogical forms in the implementation of foreign curricular documents.

Keywords: Science Teaching. Biology Manuals. Biology Teachers.

RESUMEN

Buscando construir perspectivas analíticas y proposicionales en este artículo, nos proponemos analizar los procesos involucrados en la implementación de manuales estudiantiles en escuelas de educación básica en Timor-Leste. Metodológicamente, realizamos entrevistas con nueve profesores de biología timorenses de siete escuelas de Educación Secundaria General (GSE) en Dili (la capital de Timor-Leste): Fitun Naroman Timor-Lorosa'e General Secondary School (Finantil); São José Externato School; São Pedro Parish School; November 12 School; September 4 School; November 28 Public Secondary School; y Canossa School. Construimos como un camino analítico y anticolonial las articulaciones entre el Análisis del Discurso (AD) brasileño y el pensamiento decolonial. Los resultados, organizados en dos partes, resaltan los puntos de entrada y salida que involucran la transición entre el currículo escrito y el practicado. Luego discutimos las articulaciones y contribuciones analíticas de los dispositivos teóricos del AD y el pensamiento decolonial en el campo curricular. Creemos que presentar las articulaciones entre los dispositivos teóricos de DA y el pensamiento decolonial, además de contribuir a la comprensión de la colonialidad en el currículo ESG, abrió espacios para nuevas formas de leer los documentos curriculares, situando lo dicho en otro lugar, exponiendo la perspectiva del lector a la opacidad de estos textos y combatiendo las formas verticalizadas y antidialógicas en la implementación de los documentos curriculares extranjeros.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias. Manuales de biología. Profesores de Biología.

1 INTRODUÇÃO

Timor-Leste é um país que está situado no sudeste do continente asiático, apresentando uma única ligação terrestre com a Indonésia e faz fronteira marítima, ao sul, com a Austrália. A ocupação colonial de Timor por Portugal (1514 -1975) e, posteriormente, a ocupação indonésia

(1975 -1999) trouxeram pouco desenvolvimento no domínio da educação, havendo no último período a proibição do uso da Língua Portuguesa. Com o referendo de 30 de agosto de 1999, em que os timorenses recusaram a integração na Indonésia, “o sistema de ensino colapsou: cerca de 80% das escolas foram destruídas e os professores, majoritariamente indonésios, mas também timorenses pró integracionistas, abandonaram o território” (MARTINS; FERREIRA, 2013a, p. 401).

Diante desse cenário, foram firmadas cooperações técnicas em diversas áreas em Timor-Leste. Neste artigo, discutimos sobre a cooperação portuguesa no âmbito do projeto “Falar Português: Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”. De acordo com Martins e Ferreira (2013a), coordenadores desse projeto, a Universidade de Aveiro elaborou o Plano Curricular, os Programas das disciplinas (catorze disciplinas do ESG-TL) e os recursos didáticos de apoio (Manuais para alunos e Guias para professores), para todos os anos de escolaridade, articulados entre si. O projeto foi desenvolvido no período de 2010 - 2013.

Martins e Ferreira (2013b) relatam que a reestruturação do currículo do ESG envolveu professores timorenses durante as missões realizadas em Timor-Leste e em Portugal, quando da vinda de um grupo de professores timorenses para um curso na Universidade de Aveiro. “Pode, portanto, afirmar-se que se tratou de um trabalho de cooperação com Timor-Leste” (p. 102). Dessa forma, de acordo com Martins (2013), o trabalho de colaboração entre pares (equipes homólogas timorenses) deveria permitir alcançar um currículo descolonizado, isto é, livre do discurso de colonizador para colonizado e, para isso, seria mais apropriado falar em aliança em vez de colaboração curricular.

Entretanto, segundo Ramos e Teles (2012), o ministro da educação de Timor-Leste tinha considerado que a reestruturação 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. Estes 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.

De acordo com essas autoras, 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. Nesse contexto, questionamos: Quais os desafios referentes as dificuldades enfrentadas para implementar os manuais dos alunos em Timor-Leste?

Assim, buscando construir perspectivas analíticas e propositivas neste trabalho, traçamos como objetivo analisar os processos que envolvem a implementação de manuais de alunos nas escolas de Educação Básica em Timor-Leste, apontando como caminho de superação e resistência as articulações entre a Análise de Discurso (AD) Brasileira e o pensamento decolonial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Buscando analisar os processos envolvendo a implementação do 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, representou-se os interlocutores por meio de letras alfabéticas e números: PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6, PE7, PE8 e PE9.

Adotamos como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso - AD (brasileira) e o pensamento decolonial (Orlandi, 2017; 2012, a,b,c,d; Mignolo, 2009; 2003). Reconhecendo as diferenças históricas e epistemológicas entre essas abordagens teóricas, consideramos que a desobediência, o diálogo e o entrecruzamento entre a AD e o pensamento decolonial, numa perspectiva de enriquecimento mútuo e coabitação, possibilitou criarmos um terceiro espaço de análise, sendo este uma superação do que cada uma dessas perspectivas teóricas poderia proporcionar nesta pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizamos os resultados em dois momentos, primeiramente apresentamos os obstáculos encontrados na transição entre o currículo oficial e o praticado e, em seguida,

discutimos as articulações e contribuições analíticas dos dispositivos teóricos da AD e o pensamento decolonial no campo do currículo.

3.1 Obstáculos para a implementação do currículo do ESG

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 de Alunos (MA), como uso da Língua Portuguesa (LP), a organização dos conteúdos programáticos, a distribuição no território timorense e a descontextualização. Neste artigo, focamos os desafios referentes as dificuldades enfrentadas para implementar os manuais dos alunos: a) Contexto plurilinguístico; b) Organização dos conteúdos programáticos. c) Distribuição nas escolas de ESG.

a) Contexto plurilinguístico

De acordo com a constituição da república (2002), a LP ao lado da LT (em sua variedade Tétum-Praça), possuem o status de língua oficial em Timor-Leste. Duas outras línguas são previstas na constituição para serem utilizadas como línguas de trabalho; são elas: a língua inglesa e a língua indonésia (ALBUQUERQUE, 2010). Segundo esse autor, mesmo a LP sendo instituída como oficial na constituição de 2002, atualmente essa língua é falada somente por uma pequena parcela da população timorense. Isso se deve a uma série de fatores, como:

[...] O número também reduzido de professores leste-timorenses, devidamente capacitados para ensinar a língua portuguesa; a ausência de planejamento linguístico do governo de Timor-Leste, que incentive a aprendizagem e o uso da Língua Portuguesa nas diversas situações informais; o choque de ideologias tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos, o que compromete todo o processo de ensino-aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2010, p. 33, 34).

Como vimos, o Art. 8.º da Lei de Bases da Educação (2008) define como línguas de ensino do sistema educativo timorense o Tétum e o Português. Conforme Cabrita (2015), buscando seguir essa normativa definida pelo governo timorense, todos os materiais curriculares foram redigidos em LP.



No entanto, no contexto timorense ocorre um fenômeno linguístico, que consiste na coexistência da LT e da LP como línguas oficiais. Além disso, nos deparamos com uma conjuntura linguística do país que não se resume ao binarismo oficial, havendo um plurilinguismo das línguas maternas e das línguas de trabalho (Inglês e Indonésio), o que resulta em desafios e disputas comunicacionais constantes nas ações político-educacionais. Nesta pesquisa, as entrevistas realizadas com os professores apontaram como principal dificuldade na implementação dos MA, o uso da LP:

Têm muitas dificuldades, primeira, língua, e segundo conteúdo, matéria nova (PE8).

Primeiro Língua, por que a língua portuguesa para mim, é muito problema (PE3).

Dificuldade só Língua Portuguesa (PF2).

[...] língua portuguesa [...]. Porque língua como meio para comunicação, comunicação entre professores e alunos (PE6).0

Nesse conjunto de enunciados, percebemos o desafio envolvendo a implantação dos MA de Biologia em um contexto plurilinguístico. Apesar da LP 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 UNTL e no seu trabalho como docente nas escolas de ESG.

Os PE3 e PE6 destacam as dificuldades que enfrentam por, inicialmente, obterem uma formação em língua Indonésia e, posteriormente, com a implementação do atual currículo do ESG, serem obrigados a compreender a LP em sua atividade profissional:

[...] porque eu formado a língua indonésia e depois para usar a língua portuguesa, esse é um problema até a data (PE3).

[...] para mim, pessoal, antes disso [oficialização da LP no país], só entendo língua malaio (PE6).

De acordo com Sangreman (2012), uma das preocupações no que diz respeito à operacionalização dos novos manuais didáticos, está relacionada à realidade vivenciada pelos professores timorenses. Vale ressaltar, que esses docentes foram formados no período em que o país estava sob o domínio da Indonésia, só conhecendo os termos técnicos das disciplinas em *Bahasa* Indonésia e não em Português.

Cabrita et al. (2015a) afirmam que os professores e alunos timorenses consideram que

os novos manuais didáticos apresentam a LP de modo complexo, tornando-se um obstáculo à plena adoção dos mesmos. Essa complexidade da LP nos MA também foi observada nas falas dos professores (PF3 e PF1):

O manual do aluno é difícil para compreender, [...] porque usar língua portuguesa mais avançado, tem que usar dicionário (PF3).

A língua que utiliza, nós nunca ouvir, então é difícil [...]. Por exemplo, “ocorreu”, o que é isso? Há! “Ocorreu” é igual com “acontece”, compreendemos a palavra “acontece” (PF1).

Tem muitos professores do 1º e 2º ano que ainda não implementam esses manuais, porque diz que ainda língua que é diferente, a maioria dos professores não compreendem bem, então por isso, eu penso que tenha outra edição dos manuais, que tenha segunda, revisado, troca português que não compreendemos com outras palavras (PF1).

Durante a reestruturação do currículo do ESG, Martins e Ferreira (2013a) destacam que logo no início se colocou a questão sobre o nível de complexidade dos textos escritos. Por um lado, deveriam ser acessíveis aos destinatários. Por outro lado, deveriam respeitar o nível de expressão própria do ensino secundário. Diante dessa ambivalência, a equipe portuguesa procurou, em geral, equilibrar as duas perspectivas.

No entanto, as dificuldades em compreender esses manuais didáticos, enunciadas pelos PF3 e PF1, sinalizam para a inexistência desse equilíbrio, ou seja, muitas vezes os MA não são acessíveis aos destinatários (leitor ideal). Na perspectiva da AD, rompemos com a ideia de um leitor ideal e passamos a defender o leitor associado ao contexto sócio-histórico. Assim, consideramos que a elaboração dos MA, sem diálogo com os professores timorenses, caracteriza-se como condições amplas de produção, que podem resultar na ausência de um conjunto de palavras que circulem no cotidiano dos professores. Segundo Orlandi (2012a), a leitura é vista como produzida em condições sócio-históricas que devem ser levadas em conta. Logo, toda leitura tem sua história e seu funcionamento tem relação com os contextos de sua utilização.

Buscando solucionar ou minimizar as dificuldades referentes à complexidade da LP nos manuais, os autores dos MA introduziram, para cada disciplina, glossários específicos com a intenção de apoiar a compreensão dos professores e alunos timorenses. Não obstante, Cabrita et al. (2015a), sugeriu a criação de glossários mais completos, não só a nível da disciplina de



Biologia, mas que também contemplem as dimensões didático-pedagógica e curricular.

Sob a ótica da AD, consideramos o glossário como outra textualização, onde o sítio de significação permanece aberto ou inacabado (incompletude). Assim, entendemos o glossário como um acréscimo. De acordo com Orlandi (2012d), o acréscimo é efeito da colocação dos discursos no texto, pela função-autor em sua busca de unidade (a nível do imaginário). Nesse caso, o glossário constitui-se no imaginário pragmático do sujeito responsável (autor), o que chamamos de “efeito de completude”. Para essa autora, os mecanismos que realizam o acréscimo são tecnologias, que têm um efeito pragmático, o que reafirma a ilusão da completude (existe o dito + o não dito = o dizer completo).

Todavia, segundo Orlandi (2012b), a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos e nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois o não dito e a falta são também o lugar do possível.

Com base em Orlandi (2012d), reconhecemos no glossário nos MA um acréscimo ou uma outra textualização marcada por um movimento inacabado, como o índice de uma relação não fechada, isto é, como um espaço simbólico em que se trabalha a formulação, a reformulação, o horizonte possível do reconhecimento e do deslocamento dos limites do dizer.

Ponderamos que, não é porque esse mecanismo de textualização do discurso, mediante o movimento do acréscimo seja aberto, que não seria regido e administrado. Ao contrário, esse processo de significação trabalha continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato (ORLANDI, 2012b). Queremos dizer, por um lado há possibilidade da multiplicidade de sentido, mas por outro lado, há a sedimentação histórica (produto), ou seja, em condições de produção determinada, um sentido adquire estatuto dominante em relação a outros.

Diante desse cenário, consideramos que os MA não podem ser considerados como pacotes lançados pelo governo sobre as escolas, que irão consumi-los sem releituras, sem gestos de interpretação. Pelo contrário, esses recursos didáticos sofrem várias interpretações, que são próprias do funcionamento da linguagem (tensão entre paráfrase e polissemia). Nessa direção, se pensarmos que a complexa relação autor, leitor e texto ocorrem numa mesma língua, o que podemos pensar num país que possui a LP como língua de ensino, mas onde a maioria da população é falante de Tétum?

b) Organização dos conteúdos programáticos nos manuais dos alunos

Outro obstáculo que se apresentou para a implementação dos MA foi a organização dos conteúdos programáticos nesses materiais didáticos. De acordo com os professores (PE7 e PE1), a sistematização dos conteúdos presentes nos manuais dificulta a compreensão e o processo de ensino de Biologia:

Estrutura da matéria, porque dificuldade primeiro matéria não compreensível, porque primeiro falamos sobre o conhecimento, mas os alunos ainda não conhecem esse, ainda não conhece a célula, mas falamos sobre DNA e RNA. [...] Primeiro, aluno tem de conhecer a célula e depois de célula, pode conhecer DNA e RNA. [...] Segundo, essa matéria não compreensível, por exemplo genética, depois estuda genética, sobre genética, mutações, mutações tem de ser para evolução, mas evolução ensina no 11º ano, então não compreensível, la diak (não boa). Eu tenho sugestão, saúde e reprodução vem para o 11º ano e evolução vai para 12º ano (PE7).
Estrutura ou sistemática dos conteúdos, não estruturados, então dificulta (PE1).

Diante dessas dificuldades, alguns professores recorrem a outros livros didáticos. Nas bibliotecas das escolas de ESG em Dili, Timor-Leste, encontramos os livros didáticos em *Bahasa* Indonésia e as sebatas produzidas pelos brasileiros. Alguns professores (PE4, PE7, PF6 e PF1) afirmam que ainda adotam esses recursos didáticos:

Continuamos a trazer as sebatas para dentro da sala de aula, então vimos a sebenta, vimos também os manuais dos portugueses e fazemos uma combinação, as sebatas é bem, bem melhor, parece com o livro que é usado na universidade, e no manual não tem nada (PE4).

[...] alguns tópicos [partes dos manuais dos alunos] explicação não completa, então nós podemos procurar outros livros para poder complementar esses conteúdos, por exemplo, os livros em malae [...], as sebatas também completar esse manual do aluno (PE7).

Esse livro não é bom, é melhor utilizar livros indonésio, alguns professores diziam [durante os cursos de formação contínua]: ‘é melhor o currículo dos professores timorenses, é melhor do que os estrangeiros’ (PF6).

Quando nós fazemos socialização em cada distrito no 1º ano, antes de implementar o 10º, quando fizemos, os professores que participaram, então, muito menos, “há o currículo de sebenta era bom” [...] Até então, em 2013, muitas escolas que não utilizam os manuais, depois de 2014 e 2015, “há é, serve para os exames nacionais, então tem que ensinar estes” (PF1).

A partir das falas dos professores, percebemos a comparação com os livros didáticos adotados anteriormente. Consideramos que tanto os livros em língua indonésia, como as



sebentas produzidas pela cooperação brasileira, podem se configurar como histórias de leitura ampla, que implicam nos gestos de leitura e nos rumos da implementação dos MA.

Além de mencionarem que adotam outros livros didáticos (indonésios e brasileiros), outro ponto que nos chamou atenção nesse conjunto de enunciados dos professores timorenses, foi a fala do PF6: “alguns professores diziam: é melhor o currículo dos professores timorenses, é melhor do que os estrangeiro”.

A partir desse enunciado, ressaltamos que durante a entrevista o PE7 enfatizava a importância de um currículo que partisse e atendesse a realidade de Timor-Leste, ao invés de documentos curriculares exóticos usados em sociedades ocidentalizadas e industrializadas que, na maioria das vezes, não refletem a realidade timorense.

c) Distribuição dos manuais dos alunos

Durante as entrevistas realizadas com os professores (PF1 e PE7), percebemos outro desafio que se faz presente na implementação do currículo do ESG: o número insuficiente dos MA.

No plano, cada um aluno vai obter um manual, mas quando chega em Timor, não é assim, então professora Isabel diz que o ministério tem que dar ao aluno o manual, mas o ministério diz que não tem dinheiro. [...] O ministério dá a promessa que cada aluno tem um manual, mas depois, na realidade, um professor tem o manual para todos os estudantes, então é problema (PF1).

Manual do aluno não há muitos, porque os alunos são muitos, mas manual do aluno, pouco (PE7).

Como observamos nas falas dos professores, não existem manuais suficientes para os alunos do ESG. O PE7 associa essa falta de manuais ao alto número de alunos matriculados (no Anexo 1, informamos o total de alunos do ESG em Timor-Leste matriculados no ano de 2017).

De acordo com Cabrita (2015), os materiais curriculares não foram disponibilizados em número suficiente aos professores e aos alunos, principalmente nas escolas públicas. Martins e Ferreira (2013b) afirmam que a implementação dos MA foi realizada com muitas carências nas condições de partida.

Cabrita (2015) diz que o MA do 10º ano de escolaridade foi distribuído já em pleno andamento do ano letivo de 2012, enquanto que os manuais dos 11º e 12º ano foram distribuídos, praticamente em simultâneo, no ano de 2014. Além disso, o número de exemplares

fornecidos às escolas era muito inferior às suas reais necessidades. De acordo com essa autora, a gênese desse problema esteve, entre vários outros motivos, “a incapacidade dos serviços administrativos das referidas instituições para determinar o número exato de professores e alunos matriculados” (Ibidem, p. 115). Para minimizar esse problema, essa autora sugere que os professores timorenses organizem os alunos em grupos na sala de aula, para que assim, todos consigam ter acesso à leitura dos MA. No final dessa atividade, os professores os recolhiam.

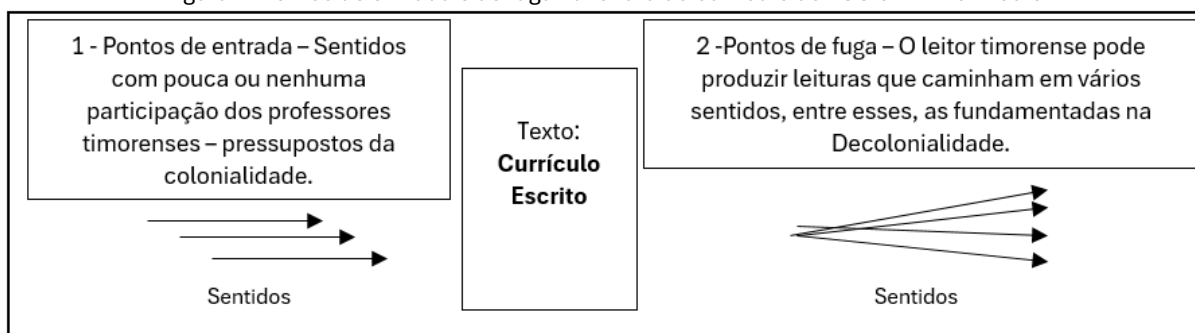
Nessa direção, o PE6 relatou que, devido ao número insuficiente de manuais, realizou uma atividade organizando os alunos em duplas: “[...] quantidade de livros, alguns não chega, então precisa de duas pessoas [alunos] pega um livro (PE6)”.

Conforme Oliveira e Pires (2015), apresentou-se como um desafio a distribuição tardia e em número reduzido dos programas e recursos didáticos (MA e GP). Segundo esses autores, no ano de 2012, os recursos didáticos do 10º ano foram distribuídos às escolas tardiamente (abril-maio) e de forma irregular em 2013, os materiais do 11º ano não foram sequer distribuídos, sendo que apenas em 2014 foram entregues os MA e os GP do 11º e 12º ano. Portanto, apenas o MA do 12º ano foi entregue no prazo, apesar de verificar insuficiência na sua distribuição.

Nessa perspectiva, ao nos apoiarmos na AD consideramos que todo texto teria em relação à leitura vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Segundo Orlandi (2012b), os pontos de entrada correspondem a múltiplas posições do sujeito. Enquanto que os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos, ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que se encaminham em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas.

Para essa autora, os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto. Os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor em relação ao texto, assim, podemos dizer que os sentidos não caminham em linha reta. Eles saem da linha. A relação entre o sujeito-leitor e o texto não é, pois, nem direta nem mecânica.

Figura 1: Pontos de entrada e de fuga na leitura do currículo do ESG em Timor-Leste.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme a figura 1, a leitura envolve diversos processos de interpretação e ressignificação, levando, segundo o que indica as setas dos pontos de fuga, a várias ações nas escolas de ESG em Timor-Leste que não, necessariamente, estão previstas no currículo escrito. Nestes resultados, defendemos que toda leitura tem sua história (as histórias de leitura do texto, do autor e do leitor) e sendo assim, apesar de existirem leituras previstas para um texto, vários elementos podem influenciar na transição para o contexto da prática, nesta pesquisa apresentamos três: a) Contexto plurilinguístico; b) Organização dos conteúdos programáticos; c) Distribuição nas escolas de ESG.

3.2 Dispositivos teóricos da AD e o pensamento decolonial: articulações e contribuições analíticas

No decorrer desta pesquisa, buscando compreender os sentidos de colonialidade nos documentos curriculares (plano curricular do ESG, programa de Biologia e MA), observamos algumas articulações e contribuições analíticas que envolvem os dispositivos teóricos da AD e o pensamento decolonial.

A partir dessas duas perspectivas, mobilizamos conceitos-chave para compreender a reestruturação do currículo do ESG em Timor-Leste, tais como: imaginário, silêncio e leitura. Reconhecendo as diferenças históricas e epistemológicas entre essas abordagens teóricas, consideramos que esses conceitos podem estabelecer diálogos, assim como, avanços para uma compreensão crítica desse processo de reestruturação curricular. Juntas, a AD e o pensamento decolonial, possibilitam criar um terceiro espaço de análise, sendo esse terceiro espaço analítico uma superação do que cada uma dessas perspectivas pode oferecer nesta pesquisa.

Em relação ao termo imaginário no pensamento decolonial, Mignolo (2003) cita o “imaginário do sistema mundial colonial/moderno” que mantém a colonialidade do saber, poder e ser. O termo imaginário adotado por Mignolo (2003), toma como base os estudos de Edouard Glissant. Com base em Glissant, Mignolo diz que o imaginário inclui todas as formas pelas quais uma cultura percebe e concebe o mundo.

Já na perspectiva da AD, o imaginário refere-se a um jogo de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2012b, c). Segundo esses autores, o imaginário apresenta como base os estudos de Lacan, mais especificamente, as noções lacanianas de sujeito inconsciente e identificação imaginária. Para o analista de discurso, o imaginário pode ser compreendido por meio da ideologia (relação imaginária dos sujeitos com suas condições de existência), do interdiscurso (o já dito e esquecido que constitui o dizer) e das formações discursivas (regionalização do interdiscurso).

O pensamento decolonial e os estudos pós-coloniais são úteis para compreendermos o imaginário colonial na elaboração e implementação do currículo. De um modo geral, o imaginário colonial é caracterizado pela expansão do discurso euro-norteamericano capitalista, que recebe o status de oficial, hegemônico e verdadeiro, silenciando visões de mundo e necessidades de populações subordinadas. O imaginário colonial é produzido por meio do monopólio epistêmico, a que Walter Mignolo (2009) chama de “Privilégio epistêmico”. Segundo esse autor (p. 260), “o privilégio epistêmico da modernidade é o que gera e mantém a colonialidade do saber e ser”. O privilégio epistêmico, que sustenta a reprodução do conhecimento, ensina a cultura do dominador, de forma que os sujeitos envolvidos passam a perceber a realidade sob a ótica dos opressores, amoldam padrões, modos de vida, convencem-se de sua inferioridade, solidificando valores culturais de dominação, ensejando uma quase “aderência” a opressão (CUNHA, 2013). O imaginário colonial, também acompanha o silêncio, de acordo com Cunha (2013), a reprodução do pensamento dominante pelos próprios dominados enseja a conformação com a situação colonial existente, que acaba por culminar na “cultura do silêncio”. O silêncio colonial pode ser verificado na citação de Césaire (2010): Os vietnamitas, antes da chegada dos franceses a seu país, eram pessoas de cultura ancestral, diferente e refinada. Esta lembrança incomoda ao Banco da Indochina. Então, façam funcionar a máquina do esquecimento! Estes malgaxes, a quem se tortura hoje, eram, a menos de um século, poetas, artistas, administradores? Silêncio! A boca fechada! E o silêncio se faz tão profundo como uma caixa forte! Felizmente restam os negros, Ah! Os negros! Falemos dos negros! Sim, falemos deles (Ibidem, p. 44-45, grifo nosso). Assim, o imaginário colonial silencia conhecimentos, práticas e modos de vida, transformando os subalternos em membros



disciplinados de um sistema sustentado pela colonialidade que os oprime e os nega. Os discursos, importados e tornados oficiais nos sistemas educacionais em países periféricos, são (re)produzidos de forma inquestionáveis, enquanto aqueles discursos que não observam os mesmos princípios ou que são produzidos fora do lugar hegemônico de produção de conhecimento sequer são apreciados como uma forma de compreender a realidade, ao contrário, são considerados subalternos e inválidos. Nessa direção, é criado um imaginário de que a referência de educação escolar está nos países europeus e nos Estados Unidos (SILVA, 2013), e a ciência é a única explicação possível da realidade (CUNHA, 2013). O imaginário de que a referência da educação escolar está nos países europeus pode ser percebido no Brasil, pois, em vários congressos da área de educação em ciências, muitas vezes o que se vê são falsos problemas, importados de outras nacionalidades por pesquisadores brasileiros que para se legitimarem, precisam citar pesquisadores estrangeiros. Orlandi (2017), contribui para essa discussão, afirmando que a citação traz a questão da autoria e induz a uma prática que ratifica a propriedade das ideias, sua legitimidade e seu valor. Mas o que acontece quando esta prática é atravessada pelos efeitos da colonização? Frente a essa pergunta, essa autora responde enfatizando que nossas fronteiras são para dentro: os estrangeiros têm passe livre, nós pagamos pedágio interno, ou seja, cientistas brasileiros para se legitimarem sempre citam cientistas estrangeiros, se submetem ao citacionismo para tornar aceitáveis suas formulações, o que acontece dificilmente ao contrário. Dessa forma, o cientista estrangeiro, em geral, colhe ideias como quem, no século XX, chegava ao país para colher diferentes espécies de plantas para classificá-las. Portanto, para essa autora, “nossas ideias são nomeadas sem nós, naturalmente. Somo acréscimos a uma memória já constituída [...]. Somos, ainda e muitas vezes, parte da experiência científica “lá” (Ibidem, p. 178).

Para falarmos sobre o silêncio na perspectiva decolonial, em princípio, ressaltamos que o termo “imaginário moderno/colonial”, apresentado por Mignolo (2003), manifesta-se pela “cultura do silêncio” (CUNHA, 2013). Dessa forma, o imaginário está estreitamente relacionado com o silêncio colonial, já que, ao produzir uma geopolítica do conhecimento (de um lado, os indivíduos “iluminados” autorizados a teorizar e pensar - Europa e EUA -, e de outro, os que aceitam essas teorias como superiores, avançadas e universais – Sul global), culturas, conhecimentos, memórias, línguas e histórias locais são apagadas e silenciadas.

Em consonância com a perspectiva da decolonialidade, na AD, o silêncio é considerado um discurso, logo, para compreendê-lo, precisamos nos perguntar sistematicamente o que ele cala, considerando que todo texto (oral ou escrito), traz consigo um conjunto de versões possíveis que o rodeiam (ORLANDI, 2012d). O funcionamento do silêncio indica o movimento do

discurso que se faz na contradição entre “um” e o “múltiplo”, o mesmo e o diferente e entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2017).

Partindo dessas considerações da AD, juntamente com o pensamento decolonial, percebemos possibilidades analíticas potentes para compreender no processo de reestruturação do currículo de Biologia do ESG, os silêncios, as memórias, línguas e histórias locais de Timor-Leste.

Em relação ao termo leitura, na perspectiva decolonial, questionamos as maneiras de ler, buscando desnaturalizar os cânones literários ocidentais como únicas formas de compreender o mundo e desconstruir o silêncio colonial e a colonização intelectual eurocêntrica. Não obstante, na ótica da AD, com base em Orlandi (2012a), consideramos o jogo entre leituras previstas para um texto e as leituras possíveis, enquanto a primeira obriga o leitor a reproduzir um modelo de leitura, custe o que custar, o que geralmente, custa a sua capacidade de reflexão. A segunda, propõe que se considere as histórias de leitura na interação que o leitor estabelece com o texto. Ao abordarmos esse jogo entre as leituras previstas e possíveis, não poderíamos deixar de citar um parágrafo, em que essa autora apresenta as contribuições disso para a escola:

Para a escola, por exemplo, a contribuição disso [leituras previstas e possíveis] está em que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto (ORLANDI, 2012a, p. 59).

Compreendemos que as histórias de leitura numa situação de ensino-aprendizagem, ao defender a relação entre texto e leitor nas escolas, mediada pelo contexto histórico-social, cultural e ideológico, se apresentam como um caminho decolonial que, em linhas gerais, podem dar relevo aos conhecimentos locais silenciados e invisibilizados pela matriz da colonialidade.

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

Enfatizamos que o diálogo entre os dispositivos teóricos da AD e o pensamento decolonial, além de contribuir para analisar os sentidos de colonialidade no currículo do ESG, foi



fundamental para que círculos de leitura se tornassem uma alternativa contra hegemônica formativa, permitindo abrir espaços para novas maneiras de ler os documentos curriculares, colocando o dito em outro lugar, expondo o olhar do leitor à opacidade dos textos curriculares. A realização dos círculos de leitura em uma perspectiva discursiva e decolonial é aprofundada nos trabalhos de Barbosa, Diniz e Cassiani (2023); Barbosa e Paulino (2021) e Barbosa (2018).

Assim, trilhamos nesta pesquisa, uma perspectiva analítica e propositiva que pode ser sintetizada como um caminho decolonial, antropofágico e crítico que busca problematizar e romper com o imaginário colonial/moderno. Desse modo, consideramos relevante o diálogo entre a AD e o pensamento decolonial, não como uma fusão, mas como uma desobediência epistêmica, que podem coexistir e enriquecer mutuamente, que permitem construirmos epistemologias sem fronteiras, abordagens analíticas e propositivas, sintetizadas com base em Barbosa e Paulino (2021) como um: caminho decolonial, crítico e antropofágico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, apresentamos no quadro 1 os principais desafios enfrentados na implementação do currículo do ESG em Timor-Leste.

Quadro 1 - Desafios enfrentados para a implementação do currículo do ESG, segundo a literatura e/ou os enunciados dos interlocutores timorenses.

Desafios/obstáculos à implementação	Aspectos descritos e/ou analisados
Formação de professores	a) O histórico problema referente à escassez de professores. b) A falta de licenciados para ensinar as novas disciplinas implementadas no atual currículo do ESG. c) Não ter existido um espaço de tempo entre a formação e a implementação do atual currículo do ESG. d) Cooperações internacionais, fundamentadas em princípios antidialógicos e verticalizados.
Estrutura das escolas	a) As estruturas precárias nas escolas (salas de aula, portas, janelas, biblioteca e sala de informática). b) A distância e incompatibilidade entre os cursos de formação de professores e o contexto escolar timorense. c) O sistema de ensino elitista nas escolas em Timor-Leste, como uma herança colonial portuguesa.
Manuais dos alunos: Descontextualização, contexto plurilinguístico, organização dos conteúdos programáticos e distribuição nas escolas de ESG.	a) Contexto plurilinguístico em Timor-Leste. b) Dificuldade com a LP. c) Formação acadêmica em Língua Indonésia. d) Complexidade da LP nos textos dos MA. e) Organização dos conteúdos programáticos. f) Quantidade reduzida de manuais didáticos nas escolas. g) A descontextualização dos MA.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Consideramos que nessa tensão entre o oficial e o praticado, esses desafios (resumidos no quadro 1), constituem-se como condicionantes, que implicam num processo contínuo de significação de sentidos e resultam (no ato da leitura dos documentos curriculares) em pontos de fuga que caminham em várias direções.

Consideramos que apresentar as articulações entre os dispositivos teóricos da AD e o pensamento decolonial, além de contribuir para compreender a colonialidade no currículo do ESG, permitiu abrir espaços para novas maneiras de ler os documentos curriculares, colocando o dito em outro lugar, expondo o olhar do leitor à opacidade desses textos e combatendo as formas verticalizadas e antidualógicas na implementação de documentos curriculares estrangeiros.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. B. O ensino de língua portuguesa em Timor-Leste: variedades e dificuldades. **Interdisciplinar**, ano 5, v. 12, 2010.

BARBOSA, A. T. **(De) colonialidade no currículo de biologia do Ensino secundário Geral em Timor-Leste**. 2018. 370f. Tese (Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Florianópolis- SC. 2018 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206>. Acesso em: 27 de julho de 2025.

BARBOSA, A. T.; PAULINO, V. O pensamento decolonial antropofágico na educação em ciências. **Perspectiva**, v. 39, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66432>. Acesso em: 01 de fev. 2025.

BARBOSA, A. T.; DINIZ, V. L.; CASSIANI, S. Leitura do mundo e da palavra: a leitura decolonial de fotografias no ensino de Biologia. **Revista de Educação Interterritórios**. v. 9 n. 18, 2023.

CABRITA, I. Projeto Timor: desafios do Ensino Secundário Geral. **Indagatio Didactica**, vol. 7(2), 2015.

CABRITA, I.; LUCAS, M.; CAPELO, A.; FERREIRA, A.; SANTOS, C.; MORGADO, M.; MARTINHO, M.; ALBERGARIA-ALMEIDA, P.; SÁ, P.; BREDÁ, Z. **Ensino Secundário Geral em Timor Leste: Perspectivando o futuro**. Aveiro: UA Editora. 2015a.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.



CUNHA, M. M. V. Saberes Marginais, fronteiras epistêmicas, (des)colonização intelectual: reflexões para além do sistema mundial colonial/moderno. **Argumenta-UENP Jacarezinho**, n. 19, p. 11-25, 2013.

MARTINS, I. P. Science education in general secondary school in East-Timor: From research to cooperation. **Journal of Science Education**, v. 14, Spec. Issue, p. 20-23, 2013.

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

MARTINS, I. P.; FERREIRA, A. A Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste. 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, 2013b.

MARTINS, I. P.; FERREIRA, A. 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, 2013a.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)**. CyE, Año I, n. 2, Primer Semestre, 2009, p. 251 271.

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

OLIVEIRA, A. L.; PIRES, A. 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, 2015.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele: Discurso e real da história**. 2º Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Pontes, 10ª ed. 2012a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2012d.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012c.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

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

RDTL, República Democrática de Timor-Leste. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. 2002. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf> Acesso em: 20 de fev. 2018.

RDTL, República Democrática de Timor-Leste. **Lei de Bases do Ambiente Decreto-Lei 26/2012**. Ministério do Comércio, Indústria e Ambiente. 2012.

SILVA, J. F. **Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos**. In: XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Recife, 2013.

SANGREMAN, C. **As Boas Práticas na Cooperação para o Desenvolvimento na Educação, o Caso da Universidade de Aveiro**. In: II Coopedu – África e o Mundo (Livro de Atas), 2012.

COMO CITAR - ABNT

BARBOSA, Alessandro Tomaz; PEREIRA, Marsílvia Gonçalves. Análise de discurso brasileira e pensamento decolonial no contexto educacional de Timor-Leste: percursos metodológicos entre o currículo escrito e o praticado. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 24 , n. 38, e25021, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.3997>

COMO CITAR - APA

Barbosa, A. T. & Pereira, M. G. (2025). Análise de discurso brasileira e pensamento decolonial no contexto educacional de Timor-Leste: percursos metodológicos entre o currículo escrito e o praticado. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 24(38), e25021. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.3997>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)) . Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 18 de agosto de 2025.

Aprovado: 17 de novembro de 2025.

Publicado: 30 de dezembro de 2025.
