

Timorização dos timorenses no sistema da educação de Timor-Leste

Vicente Paulino

Resumo

A realidade atual do sistema educativo de Timor-Leste deve ser entendida, numa forma geral, com uma reflexão mais interdisciplinar e desta forma pode produzir um discurso educativo e pedagógico mais sólido no quadro de inter-relação dos saberes e das práticas coletivas, que possam criar identidades e valores comuns e ações solidárias entre povos de diferentes culturas. As relações dialógicas devem ser estabelecidas entre Estado e cidadãos comuns na produção e disseminação do conhecimento. Além disso, neste artigo aborda-se fundamentalmente sobre a educação na sociedade como parte de um processo pessoal e coletivo, procura-se descrever a trajetória da educação de Timor-Leste, e sobretudo, às cultura e práticas educativas que se desenvolvem no ensino, ao mesmo tempo, abordar-se o conceito chamado “timorizar os timorenses” no qual irá reforçado pela visão “matenek lokal – saber local” em torno da definição “educação timoriana”.


Palavras-chave: Timor-Leste. Timorizar timorenses. Educação timorense.

Vicente Paulino

Universidade Nacional Timor

Lorosa'e, UNTL, Dili, Timor-Leste

E-mail: vicentepaulino123@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0215-9712>

Recebido em: 12/07/2019

Aprovado em: 25/03/2022



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e66240>

Abstract

Keywords:
Timor-Leste.
Timorizar
Timorese.
Timoriana
Education.

of

Timorization of timorese in the education system in Timor-Leste

The current reality of the education system in Timor-Leste should be understood in a general way with a more interdisciplinary reflection and in this way can produce a more solid educational and pedagogical discourse within the framework of interrelationship of knowledge and collective practices that can create common identities and values and solidarity actions among people of different cultures. Dialogical relations must be established between the State and ordinary citizens in the production and dissemination of knowledge. In addition, this article focuses on education in society as part of a personal and collective process. It seeks to describe the trajectory of Timor-Leste's education, and above all, the culture and educational practices that develop in education, at the same time, to approach the concept called "timorizar of Timorese" in which it will be reinforced by the vision "matenek lokal - local knowledge" around the definition "Timoriana education".

Résumé

Mots-clés:
Timor-Leste.
Timorizar
Timorais.
Education
Timoraise.

les

Timorisation des timorais dans le système éducatif au Timor Oriental

A réalité actuelle du système éducatif au Timor-Leste doit être comprise de manière générale par une réflexion plus interdisciplinaire et, de cette manière, peut produire un discours pédagogique et pédagogique plus solide dans le cadre de la corrélation des connaissances et des pratiques collectives, qui peut créer des identités et des valeurs communes ainsi que des actions de solidarité entre personnes de cultures différentes. Des relations de dialogue doivent être établies entre l'État et les citoyens ordinaires dans la production et la diffusion des connaissances. En outre, cet article s'intéresse à l'éducation dans la société dans le cadre d'un processus personnel et collectif, en décrivant la trajectoire de l'éducation au Timor-Leste et, surtout, la culture et les pratiques éducatives qui se développent dans le secteur de l'éducation. en même temps, aborder le concept appelé "timorizar les Timorais" dans lequel il sera renforcé par la vision "matenek lokal - connaissances locales" autour de la définition "éducation timoraise".

Introdução

Vários estudos, desde o início do século XXI, têm sido publicados sobre a colonialidade do conhecimento na prática cultural educativa. Trata-se de um conceito imaginário desenvolvido em torno de transmissão dos saberes ocidentais e suas respectivas relações com o ensino-aprendizagem, sendo que a grande maioria recai sobre a concepção de “colonialidade do conhecimento” como uma transferência dos saberes ocidentais sem a ter dado valorização aos saberes locais.

O desenvolvimento da consciência cívica do cidadão é concretizado com a realização de diversas atividades. A participação ativa de cada cidadão no desenvolvimento da educação é uma forma de fazer investimento para o futuro do país. Claro que, dessa participação resulta o espírito de respeito e de responsabilidade pelos valores comuns que são necessários para assegurar a coesão da comunidade baseando nos princípios democráticos do país e do espírito de prontidão a servir.

Sabendo também que com a emergência da ciência moderna foi-se desenvolvendo a ilusão de que o Homem ocidental é o senhor de tudo e controla o campo político de produção do conhecimento dos países em desenvolvimento, como Timor-Leste, onde o sistema do ensino está em evolução. Procura-se fazer uma abordagem cuidadosa da produção do conhecimento científico, nomeadamente no que à educação científica diz respeito, numa perspectiva em que ainda está em permanente discussão pelos académicos nacionais e internacionais num quadro interdisciplinar. Além disso, vários estudos mostram que a educação é apresentada como uma das condições para humanizar o carácter dos cidadãos e para o processo de desenvolvimento do país. É assim que a educação é identificada como um “sector condicionante” do ser humano para melhorar a sua qualidade de vida.

Compreende-se que, nas ciências, a língua ou linguagem orienta-se sempre para as questões como a identidade, a diferença, a cultura; mas, conserva-se uma ligação *interna* com a mente, *self* e sociedade”. A importância dada aos elementos fulcrais como mente, *self* e sociedade na construção de hermenêutica linguística é para evitar aquilo que os filósofos costumam chamar de “fuga dos cérebros”. Deste modo, pensar, abordar também a questão de língua de instrução, do currículo e da formação de professores que são fundamentais para afirmação da identidade nacional e cultural. A questão de língua, do currículo e da formação de professores remetem-nos ainda para a compreensão dos grandes problemas da educação que ainda não foram resolvidos até hoje. Isso remete-se também para a compreensão das novas geografias e novas fronteiras políticas e sociais que nelas expressas sobre a educação.

1. Mundos da educação

Para Seixas (2013, pp.79-80) há três mundos na educação: o mundo único, o mundo dual e o mundo plural. A metáfora destes três mundos pode, em cada leitor, fazer recordar várias homologias: a homologia de desenvolvimentos vários, quer ontológico (cognitivo e moral), quer genealógico (o

desenvolvimento humano das sociedades). Estes três mundos são contemporâneos e situacionais ainda que em cada sistema social se possa vislumbrar que um dos mundos é mais presente que os demais. A cada ‘mundo’ corresponde um modelo educativo. De forma simplista, no mundo único segue-se um *modelo do Ensino*; no mundo dual, segue-se o *modelo da Aprendizagem*; no mundo plural é antes a *Mudança Pessoal* que está em causa.

	O mundo único	O mundo dual	O mundo plural
Conceção da cultura	Una	Dual	Plural
Estrutura social	Gerações	Classes	Representações
Função do sistema educativo	Processamento de alunos	Processamento de Professores e alunos	Processamento temporal de professores, alunos (carreiras) e conhecimentos
Principal relação	Família/Escola/Nação como função para a manutenção do sistema e da sua união	Família/Escola/Mercado de Trabalho como função para a manutenção da divisão estrutural do sistema capitalista	Professor-Pessoa vs Aluno-Pessoa
Concepção geral de educação	Reprodução: imposição de um produto global e final a ser enculturado	Reprodução: imposição de um produto parcial e final a ser reatualizado	Construção: em situação de um processo parcial e vital/contínuo
Concepção da instituição escolar	Extensão da família, socialização para a nação. Canal de manutenção da coesão social	Aparelho ideológico do Estado. Canal de manutenção das desigualdades de classe	Locus comunicacional. Diálogos em momentos de desenvolvimento de ciclo de vida/carreira distintos
Imagem do Professor	Socializador burocrata. Agente reproduzidor. Missionário/funcionário	Agente de classe. Agente reproduzidor ou de resistência. Cúmplice ou vítima	Actor e decisor em situação e desenvolvimento. Autônomo e reflexivo vs transmissor passivo. Professor-Pessoa

Compreende-se que, portanto, o mundo plural educativo liga-se à concepção do mundo único e do mundo dual, porque toda a representação associada ao processo de ensino-aprendizagem é a família, escola, nação e o mercado de trabalho. Não se pode ignorar o mundo plural no sentido em que este tem o seu próprio relacionamento com a um conjunto de *lógica burocrática* ou *burocracia patológica* que identifica o trabalhador com funções específicas; além disso, estabelece-se no *sujeito responsável* e *agente* (ARENDR, 2007) como cidadão e mero habitante (AGAMBEM, 2002 & 2004) do mundo instituído com labor, trabalho e ação. É óbvio que o pensamento pós-moderno, da crítica das meta-narrativas associa-se sempre a um projeto educativo único (LYOTARD, 1989) para produzir a ciência com consciência (MORIN, 1990), à lógica do efêmero (LIPOVESTKY, 2009) e à liquidez das relações (BAUMAN, 2001) que se relacionam com o encolhimento espaço-temporal do mundo (HARVEY, 2011) e, ainda, à relevância da velocidade (VIRILLO, 1998/1999) em todas as suas leituras que nos remetem para um mundo plural que se escapa sempre a uma compreensão totalista: a) da cidade à construção da escola de massas, b) da construção da juventude à juvenilização do mundo, c) da descolonização dos povos à descolonização das mentes e d) da tecnologia dos *self-media* à automediação do mundo.

O mundo da educação é um território social e coletivo, por isso é que a educação é um processo coletivo, o que quer dizer que é um processo pelo qual a aprendizagem e a construção do conhecimento

fundamentam-se nas inter-relações entre os sujeitos e entre esses com o todo da vida. Faz-se assim a educação como um processo de conquistas que se fundamenta na humanização e na libertação do ser humano. Nesse sentido, considera-se que a aprendizagem como uma construção coletiva do saber em benefício da “sociedade social”, isto é, a educação é construída a partir das aprendizagens individuais e grupais que, em certos estudos advertem que:

As fases de aprendizagem individual, detalhadamente descritas pela psico e sócio-gênese, tanto no nível cognitivo (como em Piaget e Vygotski), quanto no nível moral (como em Kohlberg) se relacionam determinadas pelas etapas de aprendizagem por parte da sociedade ampla, [m que num conceito da “nova educação que se coloque no e desde o mundo da vida, direccionada para as aprendizagens relevantes e efectivas, que só elas constam, a aprendizagem colectiva da humanidade pelos homens se torna pressuposto fundante do que aprender, do quando e como (MARQUES, 1993, pp. 109-110).

O processo educativo tem um compromisso de construir o carácter ético do ser humano no qual dizia Platão: o homem é verdadeiramente humano pela educação. O homem constrói-se e desenvolve-se mediante todo o processo de construção do conhecimento seja ele do ensino-aprendizagem formal e informal, seja do ensino-aprendizagem técnico profissional e científico, e para tal, necessita de incorporar, urgentemente, o imperativo ético para promover a cultura educativa em todo o sistema de ensino.

2. Compreender os desafios da educação

Timor-Leste é, ainda hoje, um país bastante incipiente na educação, facto de que acarreta constrangimentos e desafios para o futuro do seu próprio sistema educativo e das solidariedades entre gerações. O incipiente nos “sentidos pedagógicos” e nos “sentidos da responsabilidade moral e social” pode implicar a “progressão qualitativa da educação no futuro”, certamente, é refletido a partir de um “olhar renovador”, quer para as políticas de educação de adultos e idosos, quer para a governação educativa e para o tratamento dos problemas escolares, infantis e juvenis.

A língua, o currículo e a formação de professores, são temas que necessitam de uma máxima atenção por parte do Estado e de todos os timorenses. São temas que nos remetem, logo à partida, para uma solução concreta cujo objetivo é resolver a particularidade do problema da educação no seu todo. Recordar-se que 20 anos depois *Referendum*¹, o setor da educação de Timor-Leste não está bem consolidado, porque há vários problemas – como problema de língua de instrução, o problema do currículo, o problema da falta de professores, o problema dos edifícios escolares danificados e o problema da falta de biblioteca escola e entre outros problemas educativos – a resolver com uma política de “investir na educação” significa que o

¹ *Referendum* aqui significa “Consulta Popular” que se realizou em 30 de agosto de 1999, onde os timorenses votaram pela independência.

país está a investir para o futuro. O mais importante agora é, portanto, o governo através do Ministério da Educação procurar resolver os problemas já mencionados, dando apoio à capacitação dos recursos humanos em áreas específicas, ou seja, dando suporte aos intelectuais que têm interesse no campo de pesquisa e de produções científicas para que estes possam fortificar a nação de Timor-Leste com um perfil interdisciplinar e de carácter inovador da mente.

É necessário compreender os desafios da educação em Timor-Leste a partir de sua geografia escolar, língua de instrução e didática. É tudo aquilo que se caracteriza por “gramática escolar” no quadro de desenvolvimento das práticas pedagógicas. O funcionamento da educação é, de certeza, com a participação ou colaboração de todo o cidadão, desde os pais das crianças, dos agentes educativos como professores ao pessoal de decisores da política educativa. Deste modo,

as relações de serviço na construção do sistema educativo timorense podem ser consideradas da seguinte forma: o Parlamento Nacional (PN) e o Conselho dos Ministros (CM) são agências produtoras dos documentos de Estado. Enquanto o Ministério da Educação e as suas agências são instâncias de reprodução que podem (filtrar, aumentar e diminuir) os discursos pedagógicos do Estado. E as direções distritais fazem recontextualização dos discursos através da monitorização e supervisão das atividades pedagógicas dos professores na sala de aula em execução dos planos (CARVALHO, 2018, p. 54).

Aqui, a institucionalização do sentido de “gramática escolar” é perpassada pelo entendimento das relações de poder entre os pais das crianças, agentes educativos e professores, colocando-os a produção do conhecimento como uma dinâmica da natureza “adquirir o novo algo” como ponto de partida da instrumentalização da espécie humana e das diferentes matrizes culturais que também integram no universo chamado “educação”.

A dinâmica de qualquer funcionamento do sistema educativo timorense precisa de ser compreendida com base nos processos sociais, sem, contudo, esquecer as características naturais que oferecem as bases para o seu desenvolvimento. Sendo assim, ao discutir sobre a República Democrática de Timor-Leste – a mais nova nação do século XXI, conquistando o reconhecimento de Estado soberano apenas em 2002, após 24 anos de invasão Indonésia – tem de perceber que sua formação territorial passou por uma série de conflitos ao longo do século XX, que se refletem diretamente nas estratégias de reestruturação de diferentes setores, e em especial, nas políticas de aceleração de seu desenvolvimento.

2.1. A trajetória histórica da educação em Timor-Leste

A trajetória histórica da educação em Timor-Leste permite distinguir, desde do tempo colonial até no período mais recente, em cinco fases:

1) O sistema educativo do Timor português colonial até 1975, aplicou um currículo único para todo o território português ultramarino e a língua portuguesa foi usada como única língua de ensino e de administração. Trata-se de um período que apostou menos no plano de desenvolvimento da educação dos filhos da terra. É de lembrar que a fundação do ensino básico em Timor foi supervisionada pelas ordens religiosas, no século XVIII. Mas, em consequência de vicissitudes de diversa ordem e, apesar dos esforços que os missionários fizeram até 1915, a implementação do ensino básico aos timorenses continuou sem planificação definida e sem regulamentação adequada para a sua execução e a sua difusão ainda estava no auge de hesitação e incertezas, com eficiência reduzida e em benefício de uma minoria, nomeadamente aos filhos de *liurais* ou famílias nobres (FONSECA, 2010; PINTO, 2010). Filomeno da Câmara, com a publicação de uma Portaria nº 98/1916 que regula a importância do ensino básico aos timorenses, mas continuou sem força para pôr em relevo evidência o barco do ensino básico a andar. Teófilo Duarte, por sua vez, em 1927, com a Proposta Legislativa nº 110, e, Álvaro da Fontoura, com o Diploma Legislativa nº 154/1938, regulamentaram os modos como o ensino básico teriam de ser implementado segundo a necessidade dos timorenses. Foram os primeiros governadores que contribuíram muito para a solução do problema do ensino em Timor. Em todos eles, é patente a preocupação de adaptação do ensino básico às condições e a necessidade locais, dando por isso prevalência à instrução geral e de carácter agrícola e profissional (PAULINO, 2019, p. 207). Com a ocupação japonesa, as escolas existentes foram destruídas, a população dispersou-se, o ensino paralisou por completo. Após a saída das forças nipónicas começou, portanto, a reconstruir-se, pelo princípio, as novas escolas e outros edifícios administrativos que o próprio António de Almeida reportou no seu documentário cinematográfico, intitulado “A construção de Timor”, e dizendo que o plano de reconstrução de Timor era para “reafirmar o verdadeiro padrão da presença eterna de Portugal no oriente” (PAULINO, 2012).

2) O sistema educativo emergente e revolucionário, de 1974 e 1976, com a implementação do programa do primeiro governo constitucional da República Democrática de Timor-Leste de 1975, o currículo foi baseado no “plano da educação popular”. Sabendo que o Manual da FRETILIN² de então apresentava o método educativo mais prático, isto é, usava o conceito da educação popular como uma plataforma útil para alfabetizar os timorenses na “ignorância de letras” e “miséria moral”. Direcionando a prática pedagógica popular aos saberes locais praticados pelo povo no quadro de suas práticas culturais é um método de educação que procura cadastrar alguns saberes populares enraizados no povo para que com eles possam construir novos saberes. A principal característica da educação popular é utilizar o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino, valorizando todos os sujeitos sociais nesse processo de construção do conhecimento local. Devido a essa fundamentação que FRETILIN usou, a educação popular no seu programa político sobre a educação, e trata-se como um “levantamento popular” na condução da

²FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente.

vida do povo timorense ao caminho de liberdade. Pelo facto, as práticas educativas de Timor-Leste têm sido influenciadas, de forma alguma, pela pedagogia dialógica freiriana. Esta influência freiriana instalou-se desde em 1975 quando a FRETILIN adotou uma política de alfabetização timorense com a pedagogia de libertação baseada nos princípios ideológicos mauberianos.

3) O sistema educativo indonésio – de 1976 a agosto de 1999, com implementação do currículo indonésio e a proibição da língua portuguesa tanto no ensino como na administração. A proibição total do uso português no ensino foi o fechamento do Externato de São José de Balide, porém, é necessário saber que a *Universitas Timor Timur - UNTIM*, como única universidade que existia naquela altura decidiu colocar a disciplina de língua portuguesa no currículo da *Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan* (Faculdade de Professores e de Ciências da Educação) como “*matakulia umum*” (disciplina transversal)³.

4) O sistema educativo de transição (1999-2002) – desde o período *pós-referendo* até ao estabelecimento do I Governo Constitucional, com implementação de um ensino de transição, ou seja, a substituição gradual da língua indonésia pelo português. O currículo usado foi da Indonésia, e a língua de instrução também foi a língua indonésia. Nesta era transição, o governo transitório liderado pela UNTAET⁴ foi de recuperar as escolas destruídas com novas construções, recrutando os professores que lecionaram aulas no período da administração indonésia.

5) O sistema educativo atual que sofreu uma grande evolução desde o período pós-referendo e com maior intensidade a partir da vigência do IV Governo (2007-2012), sobretudo com a publicação da Lei de Bases da Educação (LBE), aprovada em outubro de 2008.

Resumindo-se os períodos referidos anteriormente em três grandes fases, destaca-se:

- a) A primeira foi até os anos 1975, caracterizada por conceber educação como fator de submissão ou sujeição dos timorenses à soberania portuguesa (isto é, *portugalização dos timorenses*), sendo assim, dando pouco formação aos filhos da terra, e parecia que a educação era apenas de carácter seletiva, porque só os filhos de liurais e os assimilados é que podiam frequentar o ensino. Aliás, deste período, havia uma distribuição de classe social no sistema da educação: a) filhos de *liurais*, filhos de chefes de sucos e nativos, foram obrigados frequentarem o ensino das missões católicas; b) os filhos europeus, particularmente portugueses foram escritos no ensino liceal. Este tipo de distribuição da classe social parecia que uma prática, mais ou menos, da educação seletiva de carácter inferiorizar a outra classe social, aplicada pelo sistema da administração colonial de então.
- b) A segunda que desde 1976 até os anos 1999 – era período indonésio – caracterizada por conceber a educação como fator de “*indonesianização dos timorenses*”, com uma cultura democrática de acesso à educação e a aplicação do currículo foi, claramente, do “*optimismo pedagógico*”; porém, a situação

³ A integração da disciplina de Língua Portuguesa no currículo da *Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan* como disciplina transversal foi esforço do Professor Miguel Maia dos Santos, Professor Francisco Miguel Martins e juntamente com outros professores que convenceram a autoridade indonésia da Província Timor-Timur de então.

⁴ UNTAET – United Nation of East Timor.

de vida dos timorenses continuava em miséria devido ao isolamento do território por parte do regime de Jakarta.

- c) A terceira e última fase foi que depois do *referendum* 1999 e pós-restauração da independência, o funcionamento do sistema de educação estava numa fase de transição, e que todas as organizações internacionais apoiavam o governo transitório da ONU a recuperar o sistema da educação (incluindo outros setores), porém, deixou uma grande confusão nesse setor tão importante, como por exemplo, deixou os timorenses confrontarem-se entre si sobre o uso de língua portuguesa no ensino como língua de instrução, e ainda muitas coisas que as organizações internacionais criaram ou estabeleceram geraram confusões. Certo é que estas confusões que sucederam pós-restauração da independência de Timor-Leste como o sistema educativo não está consolidado, a implementação do currículo nacional de ensino é bastante truncada, as infra-estruturas escolares são quase na sua maioria bastantes miseráveis. É de salientar que o período *pós-referendum* e pós-restauração da independência é, de forma alguma, caracterizado como um período de “pessimismo pedagógico”, porque o ministério da educação não pensa em desenvolver concretamente o sistema educativo de Timor-Leste com profissionalismo, mas sempre com a “camisa do partido político” e, se for assim, quando é que o sistema educativo se desenvolve e se consolida na sua totalidade?

Contudo, a educação em Timor-Leste está com uma “doença curricular” e, ao mesmo tempo, uma “doença pedagógica”, pois, aqueles que são responsáveis e coordenam o programa educativo do governo estão a “vingar-se uns outros” pelos seus objetivos partidários. Em alguns casos, o Ministério da Educação substitui e/ou demite os técnicos que trabalham arduamente e gastam as suas energias em prol dos serviços educacionais, sem consentimento deles. Vale a pena realçar também que, pós-restauração da independência, particularmente desde a governação do IV até V e no VIII Governo Constitucional da RDTL, criou-se a lei de Base da Educação e alguns diplomas ministeriais relacionados à educação e às matérias associadas a ela. O Ministério da Educação desses períodos podia ter um resultado com a menção de “optimismo pedagógico”, porém, apresenta um resultado de “pessimismo pedagógico”. Por isso é que nesses períodos de governação, a educação foi e é um assunto que está permanentemente em discussão sem ter nenhuma solução definida, por exemplo, o problema do currículo escolar, o problema das infra-estruturas, o problema de biblioteca escolar, o problema da merenda escolar, o problema de saúde escolar e etc (PAULINO & SANTOS, 2014; BARBOSA & CASSIANI, 2017 & 2019; PAULINO, 2018); ou em outras palavras,

A realização das leis escritas no papel é tarefa do cidadão. Do ponto de vista prático, a ‘perfeição’ ainda vem longe. Ainda é preciso superar problemas de várias ordens, problemas que ainda hoje persistem, para a consolidação do referido sistema no terreno. No que concerne aos constrangimentos da implementação do sistema, existem problemas de mobilidade ainda persistentes, uma vez que as condições geográficas e o estado deplorável das vias de comunicação

que ligam as aldeias remotas do interior às sedes dos municípios e à capital do país, sobretudo na época das chuvas têm dificultado a deslocação em vários pontos do interior do território. Por esta razão também não tem sido fácil a distribuição atempada dos materiais para as escolas mais afastadas (FONSECA, 2018, p. 34).

E assim, a educação passa a ser vista, predominantemente, como um processo de manutenção do poder estabelecido e das desigualdades sociais. É uma desilusão desmedida, e para sair desta situação, o governo e o cidadão comum têm de fazer uma “consulta cirúrgica” associada à educação, de seguida tomam uma decisão de como fazer uma “cirurgia estratégica” para conduzir o sistema da educação ao nível de excelência. Portanto aqui,

o conceito de estratégia, emprestado pela sociologia, apresenta sobre o de política várias vantagens. Engloba primeiro a análise que cada actor, individual ou colectivo, faz das questões em debate, dos pontos críticos, das soluções possíveis, e ainda das decisões desejáveis, vizinhas ou contrastadas, que atribui aos mesmos actores. Mas a noção de estratégia não se limita às soluções propostas para um dado problema: como a escolha de uma solução depende dos objectivos perseguidos, a análise de uma estratégia supõe a identificação da pluralidade de objectivos que perseguem os actores e da hierarquia que estabelecem entre esses objectivos, hierarquia, ela própria, mutável em função dos actores e das circunstâncias (PROST, 1992, p. 216).

Neste contexto, as políticas de educação tomadas pelas autoridades timorenses, particularmente do Ministério da Educação de Timor-Leste, podem ser caracterizadas como sendo uma construção preliminar da “estratégia plural”, mas com algumas “reservas partidárias” baseado num paradigma unidimensional do decisor solitário (TEODORO, 2003) e/ou num panorama de tomada de decisões sobre o presente e o futuro da educação. Aliás, as políticas educacionais definidas pelo governo timorense só podem ser implementadas se cada político, cada partido político e cada cidadão comum, conseguirem ultrapassar as divisões de ideias artificiais criadas no meio das disciplinas gerais e nos campos de produções científicas. “É uma ideia muito difundida no meio da sociedade que se preocupe com a “doença educacional timorense” como a “malária curricular”, a “constipação do uso português” na caverna de letras (refere-se às escolas) e “gripe de merenda escolar” e etc., Estas doenças educacionais têm de ser compreendidas a partir da sua história que faz parte do passado e podem ser resolvidas no presente com o olhar de atenção. Porque o passado já não é mais no presente, mas o passado pode ser uma lição para se fazer uma mudança no presente. Para os timorenses que estão a assumir a profissão como professores, formadores e educadores sempre há um interesse de saber a curiosidade epistémica da gramática escolar. Assim, sociologicamente o presente não é propriamente buscar o que é bom do passado, mas tornar o passado como um “meio” para conquistar o futuro. Trata-se de uma superação das fronteiras disciplinares no tempo em que o empírico e teórico se cruzam simultaneamente (BOURDIEU, 1984). É um retrato singular de uma aplicação da estratégia política

educacional que procura erguer a pedagogia da autonomia com o uso dos saberes necessários à prática educativa.

2.2. *Língua Portuguesa é dos timorenses ou de quem é?*

Na construção de uma nação, a língua é um dos elementos necessários à afirmação identitária do seu povo. A importância de uma dada língua, por definição, descrição e expansão, vai evoluindo na história oral e também escrita; ainda que em certo modo, o homem

escolha uma língua em função de um património pessoal e colectivo e, de modo mais abrangente, da sua representatividade. A justificação da escolha de uma língua é fundamentada sempre pela expressão de qualquer ideia, de qualquer realidade: das mais antigas às mais modernas, das mais abstractas às mais concretas. A língua é também um espelho da nação e eleva-a de forma tão grandiosa como as outras (PAULINO, 2011, p. 80).

A língua é símbolo da existência de um grupo étnico. É o fio condutor da comunicação do ser humano que com ela afirma a sua existência no espaço e no tempo. A sua evolução é conduzida pela mudança do tempo e pela intercomunicabilidade entre grupos sociais que ocupam um espaço territorial, como os povos lusitanos (ancestrais portugueses) e ibéricos (ancestrais espanhóis).

Entende-se que, entretanto, a Língua Portuguesa tem raízes profundas em Timor-Leste, desde 1516 até 1975. Com a invasão indonésia, esta língua foi utilizada pelos timorenses apenas como - emblema, como bandeira de guerra, como sinal de luta, sinal de oposição aos elementos culturais indonésios até 1999, principalmente à língua indonésia.

Se alguém colocasse a sua dúvida sobre a influência do Português na afirmação identitária timorense a par do Tétum, ou seja, se alguém vier dizer que o Português é uma língua estrangeira ou colonizadora, a resposta é seguinte: por um lado, é verdade, mas, por outro lado, é uma língua que reflete e preserva a cultura e a identidade linguística timorense. Como se nota no primeiro instante antes da invasão de Timor por parte da Austrália em 1942 ou da invasão indonésia em 1975, a Língua Portuguesa já estava enraizada em terras timorenses desde há mais de 400 anos. Significa que os bisavós timorenses já falavam e entendiam o Português antes de o capitão Cook ter pisado o solo australiano; ou seja, antes de os australianos terem o inglês como a sua língua oficial, ou antes de a língua indonésia (bahasa indonésia) ser proclamada oficialmente como língua dita oficial, o Português já havia assentado em Timor-Leste.

A introdução da Língua Portuguesa em Timor-Leste teve necessariamente início nos contactos com comerciantes, que foram considerados o primeiro público interessado em aprendê-la, de modo a beneficiar os negócios. Naquela época, as relações com as populações locais foram estabelecidas apenas nas trocas comerciais. Presume-se que, no princípio, os comerciantes e as populações locais se entendiam por meio de gestos e, aos poucos, foram-se aperfeiçoando até poderem comunicar com menos embaraço com os portugueses.

Até hoje, o modelo da simples transmissão de comunicações e ideias *em* ou *na* Língua Portuguesa em Timor-Leste não funciona bem por várias razões que a investigação empírica tem tornado claras. As principais são seguintes: os sinais não alcançam os receptores ou não atingem os pretendidos; as mensagens transmitidas não são compreendidas tal como são emitidas; existe muito mais “ruído” nos canais de transmissão do que o que pode ser evitado. Além disso, a política de consolidação feita pelo governo é muito reduzida, pois não está na ação imediata. É por isso que se precisa de aplicar uma política alternativa que chamo “paradigma alternativo de consolidação” da Língua Portuguesa, cujo objetivo é disponibilizar todos os meios em todos os setores governamentais. Além disso, obriga-se todas as empresas privadas (sejam nacionais e internacionais) a fazerem anúncios ou negócios em português, evitando assim, a dominação linguística estrangeira no mercado de negócios timorenses.

Se a língua portuguesa é de Timor-Leste e dos timorenses, então, a consolidação dessa mesma se inicia ou se começa com a política de *imediatividade* e com o “sentido de urgência” na casa-mãe do Estado, conhecido por Parlamento Nacional. É obrigatório fazer todos os debates de sessões plenárias em português, só assim é que se ensina os elementos humanos de outras instituições governamentais sobre a importância que a língua portuguesa tem na história e na cultura timorense, incluindo a sua importância no mundo da ciência e da tecnologia.

É evidente que a própria perspectiva crítica sobre a existência do português como língua de cultura e de ciência se desenvolve e muda através do tempo, mas as suas originalidades de funcionamento continuam a manter-se mediante a partilha de ideias e práticas convencionais inter-relacionadas. Todavia, o “paradigma alternativo de consolidação” do português deve e pode basear-se numa visão do “senso comum” entre políticos, a igreja católica, os media e a escola, porque só com o senso comum de utilizar esta língua nas diferentes instituições públicas e privadas é que se pode consolidar o português em todos os setores da sociedade timorense. Aliás, não podemos filosofar a aprendizagem num estilo de “progressão linguística”, que no nosso caso, a aplicação desse estilo se inicia no 1º ciclo do ensino básico com a implementação das línguas maternas (ditas nacionais), acompanhando com o Tétum. Isso não é uma “progressão linguística”, mas “decadência linguística”. Aqui, em Timor-Leste, pode dizer-se, desde já, que a “progressão linguística” só pode funcionar com o português como auxiliador do desenvolvimento do Tétum. O Tétum se progride, enriquece a partir do português.

Quando se refere a implementação das línguas maternas no 1.º ciclo do ensino básico, é necessário chamar atenção para o facto de que, por ser considerada uma proposta politicamente errada, pois investe-se mais para o esforço do projeto individual e grupal do que para o interesse nacional. Acredita-se que, com a inclusão das línguas maternas no 1.º ciclo do ensino básico como línguas de instrução, acontece mesmo aquilo que se chama “degradação da qualidade do ensino” ou seja, “degradação de progressão linguística” favorecendo mais a ideia de “divisionismo do sistema educativo”, criando um novo caminho para a “desigualdades sociais” dentro dos princípios básicos que todos os seres humanos têm direito de obter a

educação com dignidade. Ainda a respeito disso, é necessário dizer que quando se coloca a situação da implementação das línguas maternas na classe do ensino regular onde existem crianças com diferenças culturais e diferentes línguas maternas, surgem possibilidades de colocar em risco todos os aprendentes/aprendizados em relação ao seu desenvolvimento intelectual pessoal com outros aprendentes/aprendizados que aprendem desde início as primeiras letras com a língua oficial de instrução.

2.3. O problema do currículo nacional de educação timorense

Um Estado-nação sobrevive quando investe, em grande, escala na educação e na saúde. Estes dois setores são pilares do desenvolvimento da nação. Não se pode consolidar uma identidade forte (tanto cultural como nacional) sem uma educação adequada para formar gente capaz de pensar no trabalho e na nação. Não se pode consolidar um pensamento sem ter um sistema de saúde sólido para conduzir gente capaz de organizar o espírito crítico e educativo. Quando o sistema de saúde está desorientado, a nação também fica gripada. Quando o sistema de educação está truncado na sua forma e no seu conteúdo, a nação marcha lentamente para o progresso.

A este respeito, recorre-se ao pensamento de Dom Basílio do Nascimento (Bispo da diocese de Baucau) que dizia assim:

Já não me interessa se é uma língua ou outra. O que me preocupa é que estamos a sacrificar duas ou três gerações, sem capacidade de pensamento porque para se pensar é necessário dominar uma gramática (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 232).

Benjamin de Araújo e Corte Real (2017, p. 124), por seu turno, afirmou que

O currículo didático-pedagógico é uma bússola para as instituições de ensino e para o professor, em particular, na sua ação instrucional e educativa na escola. Sem um currículo, não se tem professores no sentido próprio da palavra. Sem um currículo, todos os que ensinam são actores espontâneos ou esporádicos na lide com as crianças e adolescentes.

Estes dois pensamentos (um é do Bispo e outro é de um ilustre académico timorense e linguista) são compreendidos com firmeza nas ideias e nos princípios, para tal, é necessário fazer uma nova estratégia de capacitação dos timorenses com a política de “retimorização dos timorenses”, como defendeu Mário Viegas Carrascalão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, pp. 97-98):

Para o futuro, eu gostaria de deixar, talvez, uma recomendação, que poderá ser, talvez, considerada como despedida. Timor deixou muitos estudantes na Indonésia. (...) seria bom que talvez se pensasse na criação de alguma forma, de uma instituição qualquer, que faça com que haja uma espécie de re-timorização desses timorenses.

Para que isso se torne realidade, a construção/criação do currículo nacional da educação deverá refletir precisamente o aspeto da construção da identidade nacional e cultural.

É necessário, portanto, um currículo capaz de conduzir a formação de indivíduos com uma “pedagogia de carácter” voltada para a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária no quadro de igualdade de gênero; e não no preconceito corrido nos espaços públicos e políticos (discursos políticos) e espaços educativos (agentes educativos – Ministério de Educação, professores, formadores e os pais dos alunos). Compreende-se que, desta forma, o currículo escolar tem de ser assentado nas fontes de inspiração e estas podem estar centradas nos saberes locais e modernos e nas necessidades do contexto social. É por isso que o currículo é entendido como uma construção social, pois está vinculado a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Assim, a educação e o currículo são vistos como uma matéria ligada a formação do homem ou da sociedade em detrimento do *labor, acção e trabalho*.

Assim, um currículo nacional funcional deve seguir a “arte de proporção e de equilíbrio” segundo as normas educativas e sociais, quando há consciência política por parte dos políticos para dignificar a nação com a educação. No caso do currículo nacional do ensino de Timor-Leste, Benjamin de Araújo e Corte-Real (2017, p. 124) advertiu que:

1. Ter em conta a convivência da autonomia relativa do professor, um âmbito de poder discricionário do professor, permitindo-o fazer ajustes contextuais, dando lugar a certa criatividade e de acção complementar; permite ainda a liberdade, na realização deontológica, conforme os contextos locais, traduzida na possibilidade de desenvolver os planos de aula, de acordo com as exigências do momento, sem no, entanto, abandonar/ignorar os padrões básicos.
2. Com a adversária de que não se deve trespassar o limite mínimo, de harmonia e de coesão sistémica nacional, ...dir-se-ia, mesmo, de coesão social; que, no fundo concorre para o perfil nacional que o Estado projecta para os níveis de educação e para o seu cidadão; isto é, os contornos gerais que caracterizam a personalidade cívica.

Se não há permissão dos pontos acima mencionados pode criar um esvaziamento das “competências criativas” do professor, e tal situação provoca, de certeza que, desarmonização na ação do ensino-aprendizagem exigido pelas circunstâncias específicas tanto da localidade bem como da personalização educativa que “precisam ser mantidos nos lugares de acção” (Bauman, 1998). Essa consciência de “manter” a localização e personalização educativa é indispensável para a atividade racional que todos cidadãos efetuam e para a livre opção em situações difíceis (como o caso do ensino de língua no ensino básico timorense, onde consta no currículo apenas 25 minutos de aula de Português).

3. Timorização dos timorenses no sistema da educação

Se nós colocamos a educação como “princípio-libertação” do ser humano, então, ela proporcione consciência do sentido profundo de ser humano, que respeite e valorize as diferenças. Para que a educação seja verdadeiramente um “princípio-libertação” e um “princípio-humanizador” do Estado e da sociedade, que no caso de Timor-Leste, precisa mesmo de re-validar o conceito de “timorização dos timorenses” que estava aplicado ou praticado na luta de libertação nacional. “Timorizar os timorenses” na educação significa: a) colocar o seu ser no cerne da unidade da razão prática, nomeadamente no que diz respeito ao discurso de elucidação e regulamentação da vida comum, ou da identidade coletiva do ser timorense; b) colocar as questões normativas no seu exame da consciência com a crítica racional no processo de validação dos argumentos nas trocas de ideias ou de pensamentos, e essa validação se assegure pela “razão comunicativa” numa situação dialógica livre de coação e de motivação dos envolvidos, para que possa alcançar o entendimento mútuo no quadro de cooperação e solidariedade. Mas, para que o sentido epistémico “timorizar os timorenses” na educação se realize na sua totalidade e para todos, vale a pena criar uma estrutura maximizada capaz de promover a capacidade discursiva dos timorenses que aprendem em casa com família, na escola com professores e seus colegas-alunos e na sociedade (contactos de diferentes grupos de diferentes culturas que compõem ou vivem *a e na* sociedade). Promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico dos timorenses dentro do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, no geral é “timorizar os timorenses” na educação é precisamente, como disse Prestes (1996, p. 107):

Considerar os níveis de competência epistémica dos alunos; promover a discussão pública dos alunos; promover a discussão pública sobre os criterios de racionalidade subjacentes às acções escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientam a ação pedagógica; estimular processos de abstracção reflexionante, que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural.

Isto significa conduzir os timorenses para uma educação imbricada com valores de “princípios-libertação” que se preocupa em construir conhecimento científico, aprendizagem crítica e consciência ética em prol da sua humanização e da sua realidade da vida, de modo a poder estimular o sentido do “seu ser” como um povo e uma nação, embora não se finge a ignorar a mudança política global alimentada pelo “egoísmo liberal lucrativo”.

Sabendo que a modernidade de hoje ainda continua a ser reflexo da sociedade democrática do século XVIII e XIX, onde se vinculou a luta revolucionária das classes operárias no combate de “múltiplos pecados históricos”: a) a ignorância; b) miséria moral e ou opressão; c) miséria política. Porque, até hoje alguns países não estão ainda a dar máxima atenção à educação como instrumento de “correção da marginalidade”.

Os libertadores políticos reduzem – em alguns casos – a participação da comunidade ou do cidadão, e isso faz com que eles não queiram que acontecesse uma “revolução política” de naturalização do sistema educativo centrado no princípio-libertação onde deixa a sociedade assumir o interesse coletivo de acordo com normas de respeito e de responsabilidade. Neste pressuposto, o sentido epistemológico “timorizar os timorenses” na educação requer a responsabilidade política e cultural em construir uma sociedade timorense livre e igualitária, mas aqui, é mais para a responsabilidade política do que cultural, porque está na hora de “timorizar os timorenses” através de formação do carácter.

“Timorizar os timorenses” numa ordem de coisas em que a luta pela remodelação do sistema do ensino timorense vai ao encontro daquilo Karl Marx (1989) chama de “revolução política” que faz emergir a educação como um instrumento de correção das incertezas, ações encontradas no sistema de educação, por exemplo, a questão de consolidação do português e timorização do currículo com base do local ao global, porque alguns currículos não estão refletir na sua totalidade (como a currículo de geografia, história e literatura) sobre território, povo e a cultura de Timor-Leste (PAULINO, 2018). É uma questão que torna-se ainda mais incompreensível ao observamos que os políticos-governantes trocam sempre as “camisas da educação” em prol de seus interesses ao invés de harmonizarem o funcionamento do sistema nacional da educação; e assim não pode haver uma mudança no sistema educativo e elevar a qualidade sem ter em conta o currículo apropriado e a formação adequada dos professores.

“Timorizar os timorenses” na educação não é propriamente culpar os timorenses que não querem crescer com a aprendizagem *de e em* língua portuguesa, mas os agentes de cooperação que assumem o papel de consolidação do português devem corrigir também os seus erros “não-colaborativas” em algumas atividades pedagógicas escolares, e não podem obrigar só os timorenses a aprender “a língua portuguesa (...) para receber ordens e se exprimirem em humilde obediência” (FERNANDO SYLVAN – apud BRANCO, 2017, p. 157). Está na hora de os timorenses confiarem em si mesmo, e *kaer kuda talin rasik* (governar a sua própria terra) e assim evitar que a nova colonização aconteça em Timor-Leste. Porém, precisa-se mesmo de timorizar a língua portuguesa em todos os setores da administração pública do Estado (também nos setores privados e comunitários) como instrumento de comunicação, e para tal, necessita-se de uma estratégia política “para estandardizar lingualmente” (COSTA, 2019, p. 49) o português no ensino-aprendizagem como língua oficial e da identidade nacional (CORTE-REAL, 2014).

“Timorizar os timorenses” na educação significa humanizar o ensino-aprendizagem que seja dignificado na sala de aula (formal) e fora dela (informal e não formal), significa também humanizar o sentido de viver e de participar dos timorenses no processo de desenvolvimento nacional através do conceito “descolonizar a interioridade”. Isto é, se queremos “timorizar os timorenses” na educação, então o mais importante que podemos ter em consideração é que os governos não produzem apenas obras, realizações, projetos, mas também que produzam documentos de estratégia que traduzam visões de futuro – e numa espécie de navegação à educação –, onde “o ciclo de realização de uma visão da educação seja

muito maior do que o da vigência de um governo” (SILVA, 2017, p. 184). Daí ser importante que a planificação estratégica se faça com rigor e responsabilidade que pode levar o sentido conceitual “timorizar os timorenses” ao princípio dialógico e tolerante em todas ações educativas como “uma das características essenciais que gera o consenso na classe política e na sociedade, e deste modo, a orientar para a inclusão é uma opção que deve ser assumida como o início de “timorizar os timorenses”, se o sistema educativo e os seus agentes (professores, alunos, os pais e os agentes educativos no órgão ministerial) que estão a construir se guiem pelo ideário de aumentar o círculo social daqueles que querem mesmo crescer com a educação.

Conclusão

A conceitualização da educação timoriana a partir do pensar “*matenek lokal* – saber local” numa leitura crítica hermenêutica de Giroux pode ser compreendida pela *racionalidade técnica*, pela *racionalidade hermenêutica* e pela *racionalidade emancipatória*. Estas racionalidades nas teorias da educação podem ser ligadas aos aspetos de “transição da educação” (exemplo: em Timor-Leste sucedeu nos anos 1976 – no período indonésio, e nos anos 1999 – período em que Timor-Leste retomou o seu estado-direito como país independente), “contestação dos estudantes” (estudantes secundários e universitários) e “produção dos significados” (associado fundamentalmente à racionalidade hermenêutica). Certo é que estes aspetos estão na zona entre “possibilidades” e “limitações teóricas”.

A racionalidade técnica associa-se aos princípios epistemológicos do positivismo, no qual a educação é vista como correção de comportamentos, de disciplina e de enquadramento social. Neste contexto, realçamos que pensar no futuro da educação no enquadramento “*manetek lokal*” é recuperar os saberes locais em prol de promoção das produções artísticas como sendo solução para desenvolver educação timoriana. Certo é que *racionalidade técnica* associa-se à abordagem funcionalista de PARSON (1961) sobre o processo de aprendizagem fundamentado no conhecimento e controle, reforçado pelas micro-relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que atuam no espaço escolar (YOUNG, 1971). O mais fundamental na perspetiva sociológica é a construção social da realidade escolar que pode ser explicitada com fontes teóricas que são perspetivadas como intercâmbio simbólico e da fenomenologia social num enquadramento de “reprodução do sistema de ensino” (BOURDIEU & PASSERON, 1987) e “reprodução cultural” vindo nas “diferentes reproduções” (WILLIS, 1981).

Se nós trabalhamos com a perspetiva fenomenológica, a racionalidade hermenêutica do pensar no “*matenek lokal*” pode ser um consenso que está centrado no binómio: intencionalidade e significação. A hermenêutica é associar-se à leitura dos signos que dá a substância da significação dos fatos, pelo que o consenso hermenêutico sobre um determinado saber local é tratado com uma consciência ética a partir da compreensão dos fatos. Neste aspeto, a educação é identificada ou definida como um “diálogo unificador da sociedade” através do “agir comunicativo” (HABERMAS, 1989) e “agir emancipatório” (ADORNO,

1995) na formação dos cidadãos coletivamente, e que no caso da concepção da educação timoriana, o uso “*matenek lokal saber lokal*” como ponto de agregação das inter-relações pedagógicas no desenvolvimento da capacidade de aprender a realidade social em que se assenta a vida social.

O mais fundamental é colocar no pensar “*matenek lokal*” numa hermenêutica da crítica nas relações sociais que se assenta no processo educativo, onde a emancipação só se dá quando há dialética da crítica e da ação concreta na sociedade. Isto é, usar o “*matenek lokal*” na pedagogia de lecionação e de aprendizagem é estabelecer ou criar uma consciência crítica relativamente ao compromisso de fazer história. Neste sentido, a educação deve ser vista como pedagogia social-antropológica onde ela é reforçada pela dimensão social-comunitária e ideologia-política, e assim como a palavra e a liberdade são construções educativas através das quais “o ser humano se constitui num ser capaz de existir no mundo e relacionar-se com este mundo e seu entorno social e natural com liberdade e autonomia responsáveis” (AHLERT, 2001, p. 103-104). Nesta perceptiva, a educação timoriana desenvolve-se com a pedagogia social-antropológica (aplica-se o *matenek lokal* no currículo como recuperação artística e pedagogicamente o que foram herdados pelos antepassados timorenses) e pedagogia-formal assentado nos documentos oficiais (como textos políticos e legislativos que representam a política educacional). Certo é que na hermenêutica emancipatória, o sentido de pensar no “*matenek lokal*” pode ser fundamento da contextualização do conceito da educação timoriana, e de certeza que necessita da participação ativa de todos atores da educação, principalmente os educadores que assumem o papel de provocar alunos a desenvolverem o espírito crítico para conquistar a totalidade do conhecimento.

Finalmente, a cultura transmitida na escola é a cultura da classe dominante que se impõe como a cultura por excelência (BOURDIEU, 1996). A socialização escolar não consegue atualizar completamente o seu papel de reprodutora pois há fenômenos de contraculturas que se geram entre os jovens escolarizados (Giroux,) e professores intelectualizados em certas áreas do saber.

Referências

- ADORNO, Theodoro W. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AHLERT, Alvorí. A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer – O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. Estado de Exceção. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da Pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRANCO, José Bárbara. Fernando Sylvan: uma biografia. Díli: Crocodilo Azul, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre & Passeron, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Homo Academicus. Paris: Editions du Minuit, 1984.

BARBOSA, A. T. CASSIANI, S. *Currículo do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste: a busca por abordagens superadoras e emancipatórias*. In: Currículo, cultura, inclusão e diferenças - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: ANPAE, 2017.

BARBOSA, A. T. CASSIANI, S. Transnacionalização Curricular em Timor-Leste: tensões entre o global e o Nacional. In: MONTEIRO, B. A. P. et al. *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019.

CORTE-REAL E ARAÚJO, Benjamin de. Análise do diagnóstico do sector educativo. In Ministério de Educação., 3º congresso nacional da educação – educação é o pilar da consolidação da identidade e do desenvolvimento da nação. Díli: Ministério da Educação, 2017, pp. 120-137.

COSTA, Henrique Cesário da. Timor-Leste: um país com duas línguas oficiais. In ARAÚJO, Irta Sequeira Baris de; BAPTISTA, Maria do Céu; Dias, CIPRIANA Santa Brites & PAULINO, Vicente., (orgs)., *Leituras atuais sobre língua, ensino e didática em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2019, pp. 41-55.

CORTE-REAL, Benjamim de Araújo de. La question linguistique à Timor-Leste: diversité, identité et construction nationale. In CORTE-REAL, B.A., CABASSET, C., & DURAND, F. (Eds)., *Timor-Leste Contemporain: L'émergence d'une nation*. France: iRASEC, 2014, pp. 157-180.

CARVALHO, Manuel Belo de. As agências da construção da educação e formação de professores em Timor-Leste: Produção e reprodução do discurso pedagógico de português. In FONSECA, Sabina., BAPTISTA, Maria do Céu., & ARAÚJO, Irta Sequeira Baris de (orgs)., *Desafios da educação em Timor-Leste: responsabilidade social*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2018, pp. 41-73.

FONSECA, Sabina. A importância da motivação para o sucesso da aprendizagem. In FONSECA, Sabina., BAPTISTA, Maria do Céu., & ARAÚJO, Irta Sequeira Baris de (orgs)., *Desafios da educação em Timor-Leste: responsabilidade social*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2018, pp. 29-39.

FONSECA, Sabina da, Análise dos manuais de língua portuguesa utilizados no ensino primário em Timor-Leste (dissertação de mestrado), Lisboa: FCSH-UNL, 2010.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HARVEY, David. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-Moderna. Lisboa: Gradiva, 1989.

MORIN, Edgar. Science avec conscience. Paris: Fayard, 1990.

MARQUES, Mário Osório. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1993.

MARX, Karl. Manuscritos económico-filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1989, pp.77-93.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Intervenção de S.Exa. Saudoso Engenheiro Mário Viegas Carrascalão. Díli: Ministério da Educação, 2017, pp.80-99.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Declaração de S.Exa. Reverendíssima Dom Basílio do Nascimento durante a sua participação no 3º congresso nacional. Díli: Ministério da Educação, 2017, pp.232-233.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPURCS, 1996.

PROST, António. Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

PAULINO, Vicente. Currículo nacional de ensino de Timor-Leste como um problema a resolver. In FONSECA, Sabina., BAPTISTA, Maria do Céu., & ARAÚJO, Irta Sequeira Baris de (orgs.), *Desafios da educação em Timor-Leste: responsabilidade social*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2018, pp.75-96.

PAULINO, Vicente. Representação identitária em Timor-Leste: culturas, literatura e os media, (Tese de doutoramento em Ciências da Cultura), Lisboa: Universidade de Lisboa, 2019.

PAULINO, Vicente. Os documentários de António de Almeida e outros cinemas sobre Timor”. In LOPES, Frederico (Org.), *Cinema em Português: IV Jornadas*, Covilhã: Livros Labcom, 2012, pp. 145-169.

PAULINO, Vicente. Cultura e Múltiplas identidades linguísticas em Timor-Leste. In Correia, Ana Maria & Sousa, Ivo Carneiro de (org.), *Lusofonia encruzilhadas culturais*. Macau: Saint Joseph Academic Press, 2011, pp.

PAULINO, Vicente & SANTOS, Miguel Maia dos. Metodologias e estratégias de aquisição da leitura aos alunos do ensino básico. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2014.

PINTO, Filomena da Imaculada Conceição, A percepção da língua portuguesa por estudantes timorenses do ensino superior português (dissertação de mestrado), Lisboa: FCSH-UNL, 2010.

PARSONS, Talcot. *The School Class as a Social System*. New York: Free Press, 1961.

SILVA, António correia e. Intervenção de S. Exa. DR. António Correia e Silva, ex-ministro do ensino superior de Cabo-Verde. In documento do 3º Congresso Nacional da Educação de Timor-Leste. Díli: Ministério da Educação da RDTL, 2017, pp184-191.

SEIXAS, Paulo Castro. O mundo plural: a educação como dissonância e tradução. *Revista VERTIAS*, nº 2, Díli: Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2013, pp. 73-85.

TEODORO, António. Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

VIRILIO, Paul. *A Bomba Informática*. São Paulo: Estação da Liberdade, 1998/1999.

WILLIS, Paul. Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different From Reproduction. *Interchange*, 12(2-3), 48-67, 1981.

YOUNG, Michael. F. Dwayne. *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillian, 1971.