

Condições de produção de uma aula de energia: a formação científica de professores em Timor-Leste

Conditions of production of a class of energy: the scientific training of teachers in Timor-Leste

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT, CFM, UFSC, Campus Trindade, Florianópolis, SC)
patricia2708@gmail.com

FRANCISCO FERNANDES SOARES NETO

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT, CFM, UFSC, Campus Trindade, Florianópolis, SC)
ticofisica@gmail.com

Resumo

A partir da análise do processo de construção de uma proposta de aula sobre o tema energia, realizada no contexto do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), este trabalho tem como objetivo delinear suas condições de produção, com o intuito de problematizar contextos de formação de professores como ambientes coletivos de aprendizagens, que podem levar em conta as questões de saber e de poder, além das diretamente vinculadas aos cenários de formação inicial, de todos os participantes do programa, sejam eles professores formadores ou formandos. Utilizamos a perspectiva discursiva (ORLANDI, 2003), aliada a abordagem da investigação temática (FREIRE, 2005), na tentativa de observar as possíveis redes de sentidos que permeiam e constituem os processos formativos de professores.

Palavras chave: condições de produção, formação de professores, cooperação internacional, Timor-Leste

Abstract

From the analysis of the construction of a proposed class on the subject of energy, held in the context of the Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), this paper aims to outline the conditions of production, in order to problematize the contexts of teacher education as collective learning environments that can take into account the issues of knowledge and power, beyond directly linked to scenarios of initial training, all program participants, be they teachers trainers or trainees. We use the discursive perspective (ORLANDI, 2003), coupled with the thematic research approach (Freire, 2005), in an attempt to observe the possible networks of meanings that permeate and constitute the formative processes of teachers.

Key words: production conditions, teacher training, international cooperation, Timor-Leste

Introdução

Situado na porção oriental da Ilha de Timor, o Timor-Leste é o mais jovem país do sudeste asiático. Caracterizado por uma história um tanto quanto conturbada, desde o século XVI, nem mesmo a distância ou as barreiras geográficas interromperam o imaginário colonizador europeu, com referência direta aos portugueses, que dominaram e exploraram o território timorense por aproximadamente quatro séculos.

Apesar desse longo período de domínio e certa “imposição cultural”, após uma etapa de crises políticas e econômicas na história de Portugal, houve então um abandono do Timor-Leste pelo país, com a proclamação de uma breve independência. Por esta brevidade, a língua portuguesa foi impedida de continuar como a mais corrente no território timorense, pois uma semana após a independência ocorreu uma invasão/dominação por parte da Indonésia, no ano de 1975. Para fortalecer este sentido de dominação, a Indonésia, que violentamente ocupou o país até 1999, além de promover uma série de genocídios, difundiu sua ideologia nacionalista através do sistema de ensino e assim proibiu em todas as escolas a utilização da língua portuguesa, ao impor seu idioma e, desta forma, os novos programas começaram a ensinar às crianças a língua, cultura e história indonésias, ignorando por completo suas especificidades no próprio Timor-Leste (Hull, 2001).

Após esses 24 anos de ocupação pela Indonésia, um referendo assinado no dia 30 de agosto de 1999 decidiu pela independência timorense. Neste momento, o país contou com atuação da Organização das Nações Unidas (ONU) que garantiu a presença das forças armadas de muitos países, numa missão de paz com participação direta de alguns deles, tal qual o Brasil, um país irmão. Outras organizações internacionais também estão envolvidas e participam diretamente, desde a conquista da independência, de programas de cooperação internacional para a reconstrução e reestruturação do país em diversos setores, tais como o da saúde, justiça, educação e segurança.

Para demarcar esta nova fase de independência, o Timor-Leste voltou a adotar como línguas oficiais o português (língua de ensino), além do tétum (língua cultural). De acordo com Hull (2001), a interação entre as línguas existe desde a época da colônia, pois, para a maioria dos timorenses, a influência do cristianismo e da língua portuguesa, apesar de ser constante, era indireta e, por isso, os antepassados timorenses a adotaram somente porque os europeus (lusitanos) não interferiram tanto nas instituições nativas.

Apesar dessas importantes iniciativas, um dos aspectos mais problemáticos da reintrodução da língua portuguesa não havia sido resolvido. Ou seja, o anseio, constitucional, de fazer com que todas as crianças do país aprendessem a falar a língua assumida como oficial parecia uma tarefa bastante difícil de ser cumprida, tendo em vista que a maioria dos professores foi formada durante a ocupação indonésia, ou seja, nos moldes de uma política do silêncio local, através da censura (ORLANDI, 2003, 2007), que levou toda uma geração a falar o idioma indonésio. Desta maneira, na perspectiva da adoção da língua portuguesa, com a independência surgiu o problema de formação de professores timorenses, o que se reflete ao momento atual, em que cerca de 85% desses professores não têm nenhum tipo de formação nos moldes acadêmicos.

Dentre várias outras propostas, de diversos países, o Brasil, por meio do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), atua como país

cooperante em ações de formação de professores que integram ensino, pesquisa e extensão no território timorense. Nesse programa, atualmente, são utilizados múltiplos procedimentos de elaboração de planos e materiais para a docência, na contribuição para a reintrodução e difusão da língua portuguesa no ambiente escolar. Através da utilização do material didático em português e, principalmente, na formação inicial e continuada de professores do Ensino Secundário, é também intuito do PQLP um trabalho com conhecimentos ligados aos conteúdos das disciplinas científicas e também saberes necessários ao desenvolvimento de outras atividades pedagógicas, dentro e fora da escola.

O pano de fundo para as atuais propostas do programa está situado no reconhecimento de uma discussão acerca das questões culturais entre os cooperantes brasileiros, na tentativa de evitar práticas de manipulação, a qual, como nos diz Freire (1985) “contradiz, frontalmente a afirmação do homem como sujeito que só pode ser na medida em que engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide.” (p.43)

Sabemos ainda que, majoritariamente, o que rege a escolha de uma língua envolve disputas/relações de saber-poder (FOUCAULT, 1996). Nesse sentido, nos perguntamos: É possível adequar as práticas formativas à particularidades relacionadas à cultura, aos saberes, aos espaços e aos tempos de formação dos timorenses, nos moldes emergenciais? Quais são os desafios inerentes aos brasileiros (cooperantes-formadores) mediante tais nas condições de produção dessas formações? Essas são apenas algumas das questões que nortearam a proposta de trabalho que iremos apresentar nesse artigo.

Cooperação Brasileira: condições de produção dos sentidos

As condições de produção, na Análise de Discurso de linha Francesa (AD), compreendem os sujeitos e a situação, em sentido estrito, quando levam em conta o contexto imediato. Já em sentido amplo, quando incluem o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2003). Nessa perspectiva teórica e metodológica possibilitada pela AD, trataremos aqui do PQLP em contexto amplo e das interações, filiações e (re)formulações de sentidos de uma situação particular que escolhemos como nosso *corpus* de análise como contexto imediato, estrito.

Apesar de algumas iniciativas brasileiras por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs), ou mesmo relacionadas ao próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), como a ida, em 2003, de uma primeira missão de Especialistas Brasileiros em Educação ao Timor-Leste (BORMANN e SILVEIRA, 2007), foi apenas em 2005 que o PQLP teve o estabelecimento de suas bases no âmbito da política de cooperação internacional. Com ponto de partida histórico no momento em que foi oficializado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma entidade do MEC, do Brasil.

Desde essa oficialização da cooperação educacional brasileira, são lançados editais para seleção de vários professores, oriundos de diversas partes de nosso país, que experimentam a oportunidade de trabalhar na formação, em língua portuguesa, de outros professores no território de Timor-Leste, principalmente na área de Ciências da Natureza e Matemática.

Dessa forma, já nos primeiros anos dessa cooperação, o trabalho ocorreu no âmbito da estrutura do sistema de ensino timorense, junto ao atual Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação, INFORDEPE, no preparo de aulas e materiais

didáticos para as disciplinas curriculares voltadas à formação emergencial de professores timorenses.

Essas formações sempre foram pensadas a partir do problema que consistia (e ainda consiste) no fato de poucos professores timorenses serem falantes da língua portuguesa. Além disso, no momento de virada para a independência e adoção de uma nova língua, e nos anos que seguiram, o essencial parecia ser a formação em massa do maior número de professores possível e uma mínima preocupação com aspectos inerentes às subjetividades e aos possíveis caminhos para se problematizar ou (re)pensar as práticas formativas docentes. Por meio de análises preliminares, que comporão a tese de doutoramento da primeira autora, percebemos que somente a partir do ano de 2009, algumas questões de fundo mais pedagógico passaram a ser problematizadas e mapeadas. Assim, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi convidada a realizar uma visita ao Timor-Leste com o intuito de prestar uma assessoria pedagógica e, a partir de então, foi designada, pela CAPES, a coordenação acadêmica do PQLP por parte da UFSC.

Alguns problemas percebidos, referentes às questões pedagógicas e ao trabalho dos cooperantes, levaram a coordenação acadêmica da UFSC¹ a reestruturar algumas práticas já estabelecidas pela CAPES, em especial a que se encontrava vinculada a ida e permanência dos cooperantes brasileiros. Além disso, a partir de então passou-se a ocorrer um acompanhamento mais direto das atividades desenvolvidas em Timor. Com relação a esse quesito, um outro problema que foi marcante em nossas pré-análises² e, de certa forma um mote para algumas alterações estruturais no novo projeto³ e nos novos editais de seleção desenvolvidos pela UFSC, se centra nas exigências acerca da formação dos professores cooperantes brasileiros.

A delimitação de um *corpus*: a produção de uma aula sobre o tema energia

Iniciamos nossas análises a partir das condições trazidas na seção anterior, ou seja, no fato de grande parte dos cooperantes brasileiros ter se deslocado ao Timor-Leste, dentre os anos de 2005-2010, com uma formação limitante. A exigência era somente a licenciatura, como se para o trabalho com formação de professores fosse necessária apenas a prática pedagógica de no mínimo três anos, conforme exigências dos antigos editais.

Hoje, o que se tem é uma seleção que privilegia a escolha de **estudantes**, preferencialmente vinculados a algum curso de pós graduação *stricto sensu*; **docentes brasileiros** de Instituições de Ensino Superior (IES) com no mínimo dois anos de experiência em ensino, pesquisa e/ou extensão; **integrantes brasileiros** de projetos de pesquisa ou núcleos de estudos nas IES, com pós-graduação *stricto sensu* e experiência de no mínimo dois anos em docência; **professores brasileiros**, com experiência comprovada na elaboração e atuação na formação de professores nas redes da Educação Básica ou no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, que possuam pós-graduação *stricto sensu* ou que estejam vinculados a projetos de pesquisa na área da linguística ou educação. Todos esses candidatos devem atuar, preferencialmente, nas áreas de educação, educação científica e tecnológica, ensino de ciências, ensino de língua portuguesa, linguística e áreas afins.

¹ Essa coordenação atualmente é composta pela Profa. Suzani Cassiani e pelo Prof. Irlan von Linsingen, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, além da Profa. Silvia Coneglian de Vasconcelos, do Centro de Comunicação e Expressão.

² A partir de relatórios dos ex-cooperantes, das missões de 2005 a 2008.

³ Projeto desenvolvido em 2011.

Um outro diferencial, também resultante das novas exigências dessa configuração do PQLP, se encontra nos locais de atuação dos cooperantes com relação aos anos anteriores. Em outros momentos, o curso ocorria no formato de um bacharelato de emergência, em que os professores das áreas específicas trabalhavam de maneira isolada. Apesar de ainda ser emergencial, a formação de professores passou por uma mudança estrutural, baseada, inclusive na necessidade de se formar professores para um novo currículo, que já está sendo implementado no Ensino Secundário do país. Desse modo, os cursos de formação ocorrem agora não somente no INFORDEPE, mas também, e principalmente, nas escolas públicas da capital Díli.

Além de todo esse panorama apresentado, muitas vezes, a formação inicial dos professores brasileiros, ocorria na maioria dos cursos de licenciatura em ciências naturais nos moldes 3+1, de forma a privilegiar os conteúdos das áreas de conhecimento científico e não o de conhecimento pedagógico. Neste sentido, os materiais e práticas destinados a formar professores de ciências no Timor-Leste muitas vezes se restringiam à apresentação de conteúdos de Biologia, Física, Química e Matemática. Tecemos essas considerações a respeito dessa formação inicial, principalmente, porque nossa proposta se concentra em apresentar um recorte analítico a partir do ponto de vista de algumas práticas docentes desenvolvidas pelos cooperantes brasileiros em solo timorense.

Para problematizar essas questões, em nossas ações intentamos privilegiar novas formas de se pensar as práticas de formação de professores, que levem em conta que um dos principais problemas presentes nos cursos de licenciatura são experiências parafrásticas, produtoras de uma variedade do mesmo (ORLANDI, 2003), pautadas na visão moderna do conhecimento e em disciplinas isoladas, que acabam sendo avaliadas, através de um estágio, geralmente ao final do curso. Pimenta & Anastasious (2005) defendem que experiências desse tipo influenciam em muito a maneira de atuação dos professores do ensino superior. Essas autoras ainda destacam que, neste modelo, sempre ficou reforçada a visão de que o senso comum era algo sem valor, o qual deveria ser combatido através de um conhecimento científico neutro e verdadeiro, cabendo ao sujeito aprendê-lo com a maior objetividade possível.

Como estudantes de pós graduação e professores, temos em mente que esse tipo de problematização é algo que sempre deve ser reanimado em nossas discussões. Portanto, ao experienciarmos uma ida ao Timor-Leste, enquanto cooperantes do primeiro semestre de 2012, logo após as mudanças inseridas no PQLP (na seleção, estrutura e até mesmo atuação dos cooperantes), nos sentimos instigados a tentar, na prática, vislumbrar um pouco das discussões que tanto norteiam algumas teorias nas quais nos pautamos ao longo de nossa formação.

Na reestruturação da formação, de maneira autônoma, apesar da interlocução constante com a coordenação acadêmica, o grupo de ciências decidiu por propor uma organização dos momentos de formação dos professores timorenses que contemplasse tanto as especificidades quanto as inter-relações entre os conteúdos científicos de Biologia, Física, Química e Matemática, áreas que representávamos de acordo com nossa formação inicial. Aos momentos disciplinares dessas práticas formativas denominamos “específicos” e aos mais generalistas, interdisciplinares, denominados “momentos integrados”.

É com relação aos momentos integrados que delimitaremos nosso foco nesse trabalho. Nesse sentido, nos 6 meses em que trabalhamos em um grupo de 10 cooperantes (2 de Biologia, 2 de Física, 2 de Química, 1 de Matemática e 3 de Língua Portuguesa) buscamos, ao máximo, promover um trabalho que gerasse a integração de conhecimentos científicos de áreas diversas (envolvidos por conhecimentos mais pontuais da língua

portuguesa como segunda língua), numa perspectiva de formação científica mais ampla. Observamos que essa foi uma escolha pautada nas próprias mudanças curriculares, em que a disciplina de ciências passou a ser tratada, após a proposição e sua adoção pelo Timor-Leste, sob o pretexto de uma abordagem CTS⁴, em que o conhecimento passaria a ser considerado, ao menos nos documentos oficiais, como a proposta curricular, de forma menos fragmentada já nos últimos anos do Ensino Pré-Secundário⁵.

Embora os professores timorenses, participantes da formação, lecionassem no nível secundário, em que as disciplinas científicas continuam tratadas de maneira particular, a nossa intenção foi sempre a de promover um despertar até mesmo através de uma reflexão sobre as nossas ações, muitas vezes também tão parafrásticas, sem espaço para o diálogo entre as áreas. Dessa forma, nossos encontros denominados integrados, por terem essa perspectiva, foram divididos em alguns momentos, que privilegiaram a leitura e discussão de textos, tal qual "Joãozinho da Maré" (CANIATO, 1997), com objetivos de se trabalhar questões relacionadas a **prática docente, concepção de ciência, de estudante, de escola e de conteúdos escolares**, por meio de negociações coletivas de saberes, da argumentação e da reflexão acerca da prática docente. Destacamos que essas atividades possibilitaram um viés formativo, na perspectiva do grupo, inerente a uma abordagem interdisciplinar, também (e principalmente) aos brasileiros que, em geral, fundamentam suas ações por meio do cunho assistencialista, numa política de transnacionalização das práticas formativas (PEREIRA & CASSIANI, 2011)

Todas essas atividades fizeram parte de algo muito próximo ao que Freire (2005) designa como etapas de uma investigação temática. Em nossa proposta de aula, coletivamente construída para o momento integrado, o objetivo maior era o de que nossas ações fossem interpeladas pelo “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilita reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2005, p.111)

Essa investigação, que pautou nossas intervenções durante o momento integrado, teve início por meio de um levantamento das condições (físicas e pedagógicas) da escola e seus sujeitos, das interações nos encontros específicos e das análises de entrevistas que realizamos com os professores timorenses. Com isso, percebemos ser frequente as discussões, e até certas dificuldades, com relação a temática energia. Por exemplo, alguns professores, principalmente os de Física, alegavam que essas dificuldades tinha suas origens em questões da linguagem, pois em *bahasa* indonésio, língua na qual a maioria deles havia sido alfabetizada, e que ainda pauta alguns dos materiais mais utilizados nas aulas de ciências, a palavra (e logo o conceito) energia é apresentado como sinônimo de eletricidade. Consequentemente, as relações de sentidos eram quase instantâneas e a dificuldade era sempre justificada pelo conceito se apresentar de maneira dificultosa, em ambas as línguas, indonésia ou portuguesa, não maternas.

Em um contexto em que os materiais do novo currículo já estavam sendo implementados em muitas salas de aula do Ensino Secundário timorense, inclusive na Escola de Ensino Secundário Geral XII de Novembro, na qual realizamos a proposta de formação dos professores de ciências, o desenvolvimento da aula integrada, com o tema energia, partiu da análise coletiva dos cooperantes das áreas de ciências a respeito dos materiais didáticos disponibilizados na forma de Manual do Aluno e Guia do Professor, para o trabalho com os estudantes. A partir dessa análises, o tema energia foi delineado como

⁴ Coordenação geral do projeto na figura da Profa Isabel P. Martins, da Universidade de Aveiro.

⁵ Equivalente aos últimos anos do nosso Ensino Fundamental.

possibilidade de trabalho por todas as áreas, em uma tentativa interdisciplinar (PAVIANI, 2005).

Na tentativa de aliar a perspectiva discursiva às noções freirianas de investigação temática, intentamos extrapolar os limites para expormos todas as relações possíveis, de acordo com os conteúdos conceituais apresentados nos materiais didáticos. Assim, consideramos conveniente explorarmos as possibilidades apresentadas no Manual do Aluno do 10º ano (equivalente ao nosso 1º ano do Ensino Médio), com o intuito maior de aprofundamento das mesmas, de situá-las em uma rede ampla de sentidos a serem filiados ou até mesmo (re)formulados. Nesse caminho, foi levada em consideração a existência de um esquecimento, na AD chamado de esquecimento de número 2 ou da ordem da enunciação, que se relaciona diretamente ao que falamos, quando o fazemos de uma forma e não de outra. Foi assim que vimos as possibilidades de uma integração de conceitos das diversas áreas científicas, partindo da desconstrução dos sentidos filiados às nossas histórias de formação, em geral fragmentados e compartimentalizados em diferentes áreas do conhecimento e os (re)formulamos, a partir de uma perspectiva problematizadora. Nesse contexto, nossa proposta de aula partiu de uma questão central, cujo objetivo foi ao encontro do estabelecimento de relações conceituais entre as áreas científicas de atuação dos cooperantes brasileiros naquele semestre, a qual foi: *Como o consumo de alimentos está relacionado a sua produção e conservação?*

Com essa pergunta, que convencionamos de problemática geral do tema "Energia para o uso social", vislumbramos as possibilidades de integração entre as áreas do conhecimento, a partir de alguns conteúdos específicos. Ao procurar mapear algo significativo social e culturalmente, que desse conta de contemplar/subsidiar discussões acerca da temática levantada, vislumbramos a fruta mamão como possibilidade pedagógica. Isso se justificou pelo fato de essa ser uma fruta de ocorrência frequente naquele país e acessível a muitos dos timorenses, do ponto de vista econômico e cultural. O desafio, a partir de então, foi o de negociar (a partir de um extenso diálogo) e sistematizar uma proposta de ensino do tema que se materializou em um plano de aula.

Nesse movimento, contemplamos nesse plano uma série de problematizações, que nos auxiliaram em uma abordagem também com vistas ao apoio e ao desenvolvimento de aspectos mais específicos das ciências e de seu ensino. Ao assumirmos o **mamão, sua produção e seu consumo**, como pontos de partida, destacamos, a seguir, algumas das problematizações desenroladas, por área:

BIOLOGIA: *Como ocorre a obtenção e transferência de energia entre os seres vivos?*

FÍSICA: *Os tipos de energia neste fluxo são os mesmos?*

MATEMÁTICA: *Qual a relação entre fotossíntese e produção de oxigênio?*

QUÍMICA: *Por que armazenar alimentos?*

Já não são raras as dificuldades de tempo relacionadas às tentativas de práticas mais interdisciplinares cooperativas (PAVIANI, 2005), principalmente impostas pela carga horária dos professores, além de outros problemas de ordem mais técnica, inerentes aos saberes pedagógicos. Porém, o que intentamos e percebemos é que se torna possível a interlocução entre diferentes áreas, a partir do momento em que há também uma preocupação com o processo de problematização vinculado a investigação temática (FREIRE, 2005). A partir da análise da gênese desse plano de aula sobre energia e do reconhecimento da perspectiva da incompletude que atravessa todas as manifestações da linguagem, vemos essa busca por uma temática, e um destrinchar de sentidos possíveis para cada abordagem conceitual, como possibilidade. Percebemos, o instigar de um

pensar que já está se construindo, pouco a pouco, diante dos sucessos e resistências associadas nas questões de saber e de poder (FOUCAULT, 1996), nas ações formativas dos novos cooperantes brasileiros. Um repensar constante nas questões de colonialidade (MIGNOLO, 2003), que interpelam nossas ações pedagógicas, também tem sido mote para novas e outras discussões na formação de professores de ciências em Timor-Leste, ao colocar em foco os sujeitos de uma complexa rede discursiva, localizados e condicionados historicamente.

São nessas pequenas iniciativas, que agregam força diante dos sentidos de um novo, um possível, que pretendemos possibilitar outras leituras acerca do trabalho com formação de professores de ciências em contextos diversos, levando em conta as possibilidades de diálogos com as realidades locais.

Referências

- BORMANN, A. E SILVEIRA, M. Primeira missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste. In: SILVA, K. C. da & SIMIÃO, D. S. **Timor-Leste por trás do Palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrado a Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?” **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.25, n.87, p.423-460, mai./ago, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 10 mar. 2013.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Lisboa: Portugalia, 1972.
- _____. **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.
- HULL, G. **Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional**. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros – Instituto Camões, 2001.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/Projetos globais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- _____. **As formas do silêncio – No movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**. Educs: Porto Alegre, 2005.
- PEREIRA, P. B. & CASSIANI, S. Ser x Saber - Efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. **Atas eletrônicas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**, Campinas, SP, dez. 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/arquivos/3circularVIIIENPEC.pdf> Acesso em: 25 mar. 2013.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOUZA, M. I. S. & ALVES, R. C. Transnacionalização da Educação? A ajuda externa à Educação em Timor Leste e o papel da CAPES. **Anais do IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia**. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.