





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Manuel Belo de Carvalho

**Formação Inicial de Professores de Português
em Timor-Leste: Orientações e Práticas
(2002 – 2016)**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino de Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Manuel Vieira de Castro

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-Compartilha Igual
CC BY-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

No final deste processo que conduziu a esta investigação, importa aqui deixar o meu reconhecimento a todas as pessoas e entidades, sem as quais a realização deste trabalho não seria possível.

Para isso, creio que a melhor forma de agradecer é tentar corresponder às expectativas daqueles que nos ajudam.

De forma a não esquecer ninguém (pois a quantidade torna difícil a enumeração), começo por apresentar aos meus os mais profundos agradecimentos. No entanto, cumpre-me realçar aqueles cuja ajuda foi imprescindível.

Ao Professor Doutor Rui Manuel Vieira de Castro por ter gentilmente aceitado orientar-me e por toda a preciosa colaboração, orientação e solidariedade prestadas, pelo profissionalismo, pelo seu incomparável exemplo como pessoa, professor, investigador, dirigente da instituição (Reitor), amigo sempre presente, por ter aceitado caminhar comigo para o progresso desta investigação.

À Diretor(a) do Departamento de Estudos Integrados de Literacias, Didática e Supervisão do Instituto da Educação da Universidade do Minho, por me ter recebido no curso de Doutoramento em Educação.

Ao Reitor e Vice-Reitores da UNTL, que me autorizaram a estudar, e ao Governo de Timor-Leste, que através do Fundo de Desenvolvimento de Capital Humano, amavelmente, disponibilizou a bolsa para financiar toda a minha estadia ao longo do curso.

Ao Decano e Vice-decano dos Assuntos Académicos e ao Diretor do Departamento de Ensino da Língua Portuguesa e Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da Faculdade da Educação, Artes e Humanidade da UNTL, pela gentileza com que aceitaram ser inquiridos aquando da recolha de dados que realizei.

Aos professores supervisores da FEAH-UNTL, aos estagiários e estudantes do 1.º e 2.º anos do curso de LP e FPEB que, amavelmente, colaboraram nesta pesquisa como informantes preciosos.

Aos participantes desta investigação, professores cooperantes das escolas básicas da cidade de Dili, à Diretora Nacional do Ensino Básico e Diretores Gerais do Ministério da Educação de Timor-Leste e a todos que, de alguma forma, colaboraram neste projeto da investigação.

Aos padres das Comunidades do Convento do Carmo Braga que me acolheram ao longo da minha estadia que demorou cerca de cinco anos, que sempre fizeram com que me acolheram como alguém da família, sentindo-me em casa.

Às famílias da aldeia de Liaro, os meus irmãos, pais, sobrinhos/as e todos aqueles que me deram apoio moral e espiritual e motivação para esta estadia e, pela ausência nos serviços familiares, peço perdão.

À Elisabeth Xavier Henrique de Carvalho, minha querida esposa, pelo amor, compreensão, apoio, por ter desempenhado um duplo papel durante os longos períodos da minha ausência, e por ter partilhado momentos de angústia e satisfação na concretização deste estudo.

Às minhas filhas, Eva, Elcy e Elen/Dora, por lhes ter faltado nos momentos iniciais e cruciais das suas vidas “primeira infância” e pelos longos períodos de distância privados de beijo de boa noite, peço perdão.

Finalizo com um caloroso e, muito especial, obrigado à minha família que esteve sempre presente e constituiu um apoio humano insubstituível.

Aos que de uma maneira ou de outra me ajudaram sempre que foi preciso, Obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS (2002 -2016)

Resumo

A tese intitulada: “Formação Inicial de Professores de Português em Timor-Leste: Orientações e Práticas (2002 – 2016)” é estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas algumas notas sobre a sociedade, economia e educação em Timor-Leste e sobre a “questão do ensino da língua”. Apresenta-se também o tema e a problemática, os objetivos e as justificativas do estudo.

No segundo capítulo são apresentados e discutidos os factos do sistema educativo de Timor-Leste no tempo colonial português, no tempo da ocupação indonésia e no período da pós-independência.

No terceiro capítulo, é apresentado o quadro concetual que articula teoria e modelos da educação, a formação de professores, a formação de professores de “português LNM” e a produção e reprodução do discurso pedagógico.

No quarto capítulo, são apresentadas as opções metodológicas e os tipos de dados trabalhados: documentos políticos do Estado de Timor-Leste, os documentos públicos e políticos das instituições de formação e entrevista a estudantes do 1.º e 2.º anos e os estagiários do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico, os professores cooperantes das escolas Básicas da cidade de Díli, os diretores dos cursos da Língua Portuguesa e da Formação de Professores do Ensino Básico de instituições de ensino superior de Timor-Leste, responsáveis das mesmas instituições, responsáveis políticos do Ministério da Educação. Dá-se conta, ainda, dos procedimentos analíticos adotados.

No quinto capítulo, procede-se à análise e interpretações dos dados relativos aos documentos de política educativa do Estado timorense, aos documentos públicos e políticos das instituições de formação de Timor-Leste e às opiniões recolhidas por entrevista.

No sexto capítulo faz-se uma síntese dos elementos dos contextos político, social, linguístico e educativo timorense; referem-se os objetivos, objetos e metodologia utilizada no estudo; sintetiza-se os principais resultados da análise realizada e conclui-se com um conjunto de sugestões políticas e práticas.

Palavra-chave: Discurso pedagógico, Ensino de Português, Formação Inicial de Professores; Timor-Leste.

THE INITIAL TEACHER EDUCATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE IN TIMOR-LESTE: GUIDELINES AND PRACTICES (2002-2016)

Abstract

The thesis entitled: “The Initial Training of Teachers of Portuguese in Timor-Leste: Guidance and Practice (2002 – 2016)” is arranged in six chapters. The first chapter sets out information about the society, economy and education in Timor-Leste and about the “the language issue”. The chapter also presents the subject and its problems, as well as the objectives of and the justification for the study.

The second chapter covers Timor-Leste during the era of Portuguese colonization, through the time of the Indonesian occupation to the current post-independence education system.

Four concepts are presented in the third chapter, which explains theory and models of education, teacher training in general, the training of teachers of “non-maternal language (NML) Portuguese” and the production and reproduction of pedagogical discourse.

In the fourth chapter methodological options and types of information collected are elaborated including: policy documents from the State of Timor-Leste, public and policy documents of the teacher training institutions and interviews with first and second year students and students on teaching placements from courses of Portuguese Language and the Training of Teachers of Basic Education, placement teachers from elementary schools in the city of Dili, course directors of Portuguese Language and the Training of Teachers of Basic Education in institutions of Timorese higher education, the people in charge of the same institutions, the people in charge of policy at the Ministry of Education; the analytical procedures adopted are explained.

Chapter five proceeds to an analysis and interpretation of the data related to the Timorese State educational policy documents, to the public and policy documents of the teacher training institutions of Timor-Leste and the opinions collected during the interviews.

The sixth and final chapter carries out a synthesis of the components of the Timorese political, social, linguistic and educational contexts; refers to the objectives, purposes and methodology used in the study; summarises the principal results of the analysis undertaken and concludes with a set of practical and policy recommendations.

Key words: Initial Education of Teachers; Pedagogical discourse; Teaching Portuguese; Timor-Leste;

FORMASAUN INISIÁL BA MANORIN PORTUGÉS IHA TIMOR-LESTE: ORIENTASAUN NO PRÁTICA (2002 -2016)

Rezumu

Teze ho titulu: “Formasaun Inisiál ba Manorin Portugés iha Timor-Leste: Orientasaun no Prátika (2002 – 2016)” ne’ebé estrutura tiha iha kapitulu neen. Iha kapitulu dahuluk prezenta nota balun kona-ba sosiedade, ekonomia no edukasaun iha Timor-Leste no kona-ba “kestaun hanorin dalen”. Aprezenta mós tema ho problemátika, objetivu no justifikativu estudu nian.

Iha kapitulu daruak prezenta no diskute Timor-Leste nia sistema edukativu iha tempu koloniál, iha tempu okupasaun indonézia no iha períodu pós-independénsia nian.

Iha kapitulu datoluk, prezenta kuadru konseituál ne’ebé artikula teoria no modelu edukasaun, formasaun manorin, formasaun manorin “portugés (DLI) dalen la inak” produsaun no reproduusaun husi tatolin pedagójiku nian.

Iha kapitulu dahaat, prezenta tiha opsaun metododójika no tipu dados ne’ebé haknaar tiha ba: dokumentu polítiku Estadu Timor-Leste nian, dokumentu públiku no política sira husi instituisaun formasaun no entrevista ba kanorin tinan da-1 no da-2 no mós estajáriu husi kursu Dalan Portugés no Formasaun Manorin ba Ensinu Báziku, manorin kooperante sira husi eskola bázika sidade Dili, diretór sira husi kursu Dalen Portugés no Formasaun Manorin Ensinu Báziku husi instituisaun ensinu superiór iha Timor-Leste, responsavel husi instituisaun sira ne’e duni, responsavel polítiku husi Ministériu Edukasaun. Hakatak ho sasurak, iha mós prosedimentu análitiku sira ne’ebé adota.

Iha kapitulu dalimak, prosede análiza no interpretasaun ba dados relativu husi dokumentu política edukativa Estadu Timor-Leste nian, ba dokumentu públiku no polítiku husi instituisaun formasaun nian iha Timor-Leste no mós opiniaun ne’ebé rekolla husi entrevista.

Iha kapitulu daneen halo sínteze ida ba elementu sira husi kontestu polítiku, sisiál, linguístiku no edukativu timorens; refere mós ba objetivu, objetu no metodolojia ne’ebé utiliza tiha iha estudu ne’e; sintetiza rezultadu prinsipál sira husi analize ne’ebé realiza tiha ona no konklui ho butuk ida ba sujestaun política no prátika nian.

Liafuan-xave: Formasaun Inisiál ba Manorin; Hanorin Portugés; Tatolin pedagójiku; Timor-Leste.

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE:ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS (2002-2016)	v
THE INITIAL TEACHER EDUCATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE IN TIMOR-LESTE: GUIDELINES AND PRACTICES (2002-2016).....	vi
FORMASAUN INISIÁL BA MANORIN PORTUGÉS IHA TIMOR-LESTE:ORIENTASAUN NA PRÁTIKA (2002-2016)	vii
ÍNDICE GERAL.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xviii
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xix
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1. 1 Algumas notas sobre a sociedade, a economia e a educação de Timor-Leste	1
1.2. A “questão das línguas” e as línguas de escolarização: Implicações na formação de professores	7
1.3. Tema e problemática do estudo.....	17
1.4. Objetivos do estudo	21
1.5. Justificativas.....	21
1.6. Estrutura da tese.....	23
CAPÍTULO II - REALIDADE EDUCATIVA DE TIMOR-LESTE: ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO	25
2.1. O sistema educativo no tempo colonial	25
2.2. O sistema educativo durante a ocupação indonésia	36
2.3. O sistema educativo no pós-independência	47
2. 3. 1. Os objetivos das Políticas Educativas de Timor-Leste	49
2.3.2. Principais marcos da política educativa no pós-independência	53
2.3.3. Do pré-primário ao ensino superior.....	54
2.3.3.1. Educação Pré-primária (Jardim-de-Infância)	56
2. 3. 3. 2. Educação Básica	58
2. 3. 3. 3 Educação Secundária	61

2. 3. 3. 4. Educação Técnico-Profissional	64
2. 3. 3. 5. Educação Superior.....	65
2. 4. Dados estatísticos sobre os professores e os alunos.....	68
2. 5. Qualificação dos professores	70
2.6. Política de formação de professores.....	73
2. 7. O papel das cooperações (portuguesa e brasileira) no desenvolvimento da política de formação de professores.....	76
2. 8. Instituições de formação: modalidades e objetivos	80
2. 9. Síntese do capítulo	85
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	88
3. 1. A transnacionalização da educação	88
3. 2. Transnacionalização e formação de professores em Timor-Leste	92
3. 3. A formação de professores: tendências internacionais.....	94
3. 3. 1. Formação de professores na Finlândia	95
3. 3. 2. Formação de professores em Portugal	96
3. 4. Modelos de formação de professores.....	101
3. 5. A formação de professores para a Educação Básica.....	107
3. 6. Perfis e formação do “professor de português LNM”	113
3. 7. Produção e reprodução do discurso pedagógico e formação de professores	123
3.8. Síntese do capítulo	133
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	135
4. 1. Opções metodológicas.....	135
4. 2. Tipos de dados.....	141
4. 2. 1. Documentos de orientação.....	141
4. 2. 2. Entrevistas.....	147
4. 3. Recolha dos dados	150
4. 3. 1. Seleção de documentos	150
4. 3. 2. Seleção dos entrevistados	152
4. 4. Tratamento dos documentos de orientação.....	155
4. 5. Tratamento das entrevistas.....	158
4. 6. Metodologia de análise	162
CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	165

5. 1. A Formação de professores de Português nos documentos da política educativa do Estado e das instituições de formação de Timor-Leste	165
5. 1. 1. Agências de produção do discurso oficial sobre a educação e a formação de professores em Timor-Leste.....	165
5. 1. 2. Análise dos documentos da política educativa do Estado de Timor-Leste.....	170
5. 1. 3. Análise das políticas das instituições de formação em Timor-Leste.....	183
5. 1. 3. 1. As agências descentralizadas do Ministério da Educação.....	183
5. 1. 3. 2 Análise dos documentos de política educativa das instituições de formação	189
5. 1. 3. 3. Currículos das instituições da formação inicial de Língua Portuguesa.....	192
5. 1. 3. 4. O modelo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa na FEAH-UNTL.	195
5. 1. 3. 5. Documentos de orientação do Estado e das Instituições de Formação Inicial: uma síntese	197
5. 2. A formação de professores de Português em Timor-Leste: Perspetivas dos atores	199
5. 2. 1. Caraterização dos entrevistados	199
5. 2. 2 Discussão do conteúdo das entrevistas	204
5. 2. 2. 1 Opinião dos entrevistados acerca do uso da língua portuguesa como língua oficial e língua de escolarização.....	204
5. 2. 2. 2. Síntese dos dados	233
5. 2. 2. 3 Opinião dos responsáveis do Ministério da Educação de Timor-Leste sobre princípios orientadores e currículo da formação de professores.....	235
5. 2. 2. 4 Síntese dos dados	242
5. 2. 2. 5 Opinião dos responsáveis das Universidades e diretores de cursos de Formação de Professores sobre o perfil do formando e os princípios orientadores, objetivos e conteúdos da formação	244
5. 2. 2. 6 Síntese dos dados	272
5. 2. 2. 7. Opinião dos professores Cooperantes, Supervisores do Estágio Pedagógico e Estagiários sobre programa de português, planificação da aula, textos de manuais escolares, objetivos e conteúdos da aula e critérios da avaliação dos formandos	275
5. 2. 2. 8. Síntese dos dados	314
5. 2. 2. 9. Opinião dos Estudantes do 1.º e 2.º anos do Curso da Língua Portuguesa e do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL sobre a importância da escolha do curso da formação inicial.....	317

5. 2. 2. 10. Síntese dos dados	324
5. 2. 3. Uma síntese global das opiniões dos entrevistados.....	325
5. 2. 4. Uma leitura crítica dos dados empíricos da documentação e das entrevistas	332
5. 2. 4. 1. Sobre os dados resultantes de análise documental.....	332
5. 2. 4. 2 Sobre os dados resultantes de análise das entrevistas.....	338
CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	344
6. 1. Conclusões	344
6. 2. Sugestões	354
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	358
ANEXOS.....	373

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da população de Timor-Leste por município (2004 e 2010).....	2
Tabela 2: Habilitações dos professores timorenses do Ensino Básico e Secundário	20
Tabela 3: Número de Alunos e de Docentes do Ensino Primário no “Timor Português”, de 1961/1962 a 1973/1974	28
Tabela 4: Número de escolas e número de alunos do ensino não primário no ano letivo de 1974/1975.....	31
Tabela 5: Os Dados do Ensino Primário de Timor-Leste no Tempo da Invasão da Indonésia (1976 - 1999).....	38
Tabela 6: Os dados do Ensino Pré-secundário (3.º Ciclo do Ensino Básico) de Timor-Leste no Tempo da Invasão Indonésia (1976 - 1999)	39
Tabela 7: Os dados do Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional de Timor-Leste no tempo da Invasão Indonésia (1976 – 1999).....	40
Tabela 8: Número de Escolas, Estudantes, Professores em Timor-Leste, no Ano letivo de 1998/1999.....	41
Tabela 9: Números de escolas, estudantes e professores do Ensino Básico a Secundário de Timor-Leste nos anos letivos de 2000/01 a 2006/07.....	48
Tabela 10: Número de Professores da Educação Pré-Escolar por tipo de formação.....	57
Tabela 11: Números de escolas, alunos e professores de cada município	58
Tabela 12: Indicador do progresso conseguido no Ensino Básico, 2000 a 2010	59
Tabela 13: Ensino Secundário e Técnico Vocacional das escolas, alunos e professores em Timor-Leste, 2012.....	62
Tabela 14: Número de Escolares, Estudantes e professores do Secundário e Técnico Vocacional, 2012.....	63
Tabela 15: As situações das Instituições do Ensino Superior em Timor-Leste com o número de alunos que terminaram os seus estudos (dados cumulativos de 2003 até 2016).....	66
Tabela 16: Períodos marcantes da educação da pós-independência	67
Tabela 17: Número de professores contratados para o Ensino Básico e Secundário	71
Tabela 18: Área disciplinar de especialidade de professores por Municípios	72
Tabela 19: Línguas ensinadas na educação em Timor-Leste.....	109
Tabela 20: Paradigma quantitativo e qualitativo da investigação	140

Tabela 21: Ciclo de vida dos documentos	142
Tabela 22: Fontes documentais	143
Tabela 23: Os documentos de orientação do Estado e das instituições da Formação	145
Tabela 24: Categorias de análise documental dos documentos de orientação do Estado e das orientações das instituições de formação	152
Tabela 25: Números de entrevistados selecionados	154
Tabela 26: Desenho metodológico da recolha de dados do estudo.	157
Tabela 27: Distribuição dos entrevistados por tipo de público e codificação	161
Tabela 28: Periodização do Governo e principais textos do sistema educativo	171
Tabela 29 Programas dos Governos para a Educação	173
Tabela 30: Programas de Governo com referências específicas ao Ensino Básico	174
Tabela 31: Periodização da Governação dos Reitores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e e os principais textos de orientação da formação Fonte: Documentos da UNTL	189
Tabela 32 Documentos Públicos e Políticos das Universidades e Institutos do Ensino Superior da Educação para a prática da formação	191
Tabela 33 Estrutura do currículo das instituições de formação inicial de professores do português em Timor-Leste	193
Tabela 34: Opinião dos entrevistados acerca das razões fundamentais da escolha do português como língua oficial de Timor-Leste (N=37).	206
Tabela 35 Comparação entre os grupos de entrevistados acerca das razões fundamentais da escolha do português como língua oficial de Timor-Leste (N=37).....	207
Tabela 36: Opinião dos entrevistados acerca das línguas de escolarização utilizadas pelos professores nas aulas das Escolas Básicas e Secundárias (N=37).	209
Tabela 37: Comparação da opinião entre os grupos entrevistados acerca das línguas de escolarização utilizadas pelos professores das escolas básicas e secundárias (N=37).....	210
Tabela 38: Opinião dos entrevistados acerca dos lugares e profissões que utilizam o português (N=37)	213
Tabela 39: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca dos lugares e profissões que utilizam o português na sociedade timorense (N=37)	213
Tabela 40 Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas do ensino universitário (N=12).....	215

Tabela 41: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas do ensino universitário (N=12).....	216
Tabela 42: Opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias em que é utilizado o português nas aulas (N=12)	218
Tabela 43 Comparação da opinião entre grupo de entrevistados acerca das circunstâncias em que é utilizado o português nas aulas (N=12)	218
Tabela 44: Opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias que é utilizado o português dentro e fora da universidade (N=12)	221
Tabela 45: Comparação da opinião entre os grupos dos entrevistados acerca das circunstâncias em que é utilizado o português dentro e fora da universidade (N=12).....	222
Tabela 46: Opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas (N=14).	223
Tabela 47: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas (N=14)	224
Tabela 48: Opinião dos entrevistados acerca do uso do português em várias circunstâncias da escola (N=14)	225
Tabela 49: Comparação da opinião entre grupo dos entrevistados acerca do uso do português nas aulas (N=14)	226
Tabela 50: Opinião dos entrevistados acerca do português utilizado em várias circunstâncias (N=14).....	228
Tabela 51: Comparação da opinião dos grupos de entrevistados acerca do português utilizado em várias circunstâncias (N=14)	228
Tabela 52: Opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas (N=7)	229
Tabela 53: Opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias em que o português é utilizado (N=7)	231
Tabela 54: Opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas das escolas básicas e secundárias (N=4)	232
Tabela 55: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca do que caracteriza um bom professor de português (N=12).....	247
Tabela 56: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca do perfil do professor de português que pretende formar na faculdade/universidade (N=11)	250

Tabela 57: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca dos aspetos mais fracos do curso de português (N=11).....	254
Tabela 58 Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca dos recursos que na sua instituição apoiam o processo de Formação Inicial de Professores de Português (N=11)	255
Tabela 59: Opinião dos entrevistados acerca de que competências são desenvolvidas na formação de professores de português na FEAH-UNTL/FCE-UNITAL /ISE-Cristal (N=7).....	257
Tabela 60: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca de como caracteriza o currículo do curso de Formação Inicial de Professores de Português na sua instituição (N=11)	259
Tabela 61: Opinião dos entrevistados acerca das orientações da instituição (UNTL, UNITAL e ESE-Cristal) para a formação de professores de português (N=7).	261
Tabela 62: Opinião dos entrevistados acerca das principais mudanças que ocorreram nos últimos cinco anos na formação de professores de português na FEAH –UNTL/FCE-UNITAL / ISE-Cristal (N=7)	263
Tabela 63: Opinião dos entrevistados acerca das novas mudanças que devem ser introduzidas (N=7).	265
Tabela 64: Opinião dos entrevistados acerca das principais dificuldades do ensino de português na UNTL, UNITAL e ISE-Cristal (N=7).....	266
Tabela 65: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fortes do projeto do curso de Formação Inicial de Português (N=4)	267
Tabela 66: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fracos do projeto do curso de Formação Inicial de Português (N=4).	269
Tabela 67: Opinião dos entrevistados acerca dos objetivos da formação que pretende no curso da L-P /FPEB (N=4).....	270
Tabela 68: Opinião dos entrevistados acerca das principais áreas que pretendem apostar no curso de português (N=4)	271
Tabela 69: A Opinião dos entrevistados sobre os programas curriculares de português em funcionamento nas escolas básicas em Timor-Leste (N=16).....	277

Tabela 70: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos positivos do programa utilizado nas aulas (N=16)	278
Tabela 71: Comparação da opinião entre os grupos de professores acerca dos aspetos positivos do programa utilizado nas aulas (N=16)	279
Tabela 72: Opinião dos entrevistados acerca do programa curricular utilizado nas aulas(N=16)	281
Tabela 73: Comparação da opinião entre os grupos de professores acerca dos aspetos negativos do programa de português utilizado nas aulas (N=16).....	281
Tabela 74: Opinião dos entrevistados acerca da preparação da aula de português (N=16).....	283
Tabela 75: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca da preparação do português utilizado nas aulas (N=16)	283
Tabela 76: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos considerados na planificação da aula (N=16)	285
Tabela 77: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca dos aspetos que consideram na planificação da aula de um “bom professor” de português (N=16)	285
Tabela 78: Opinião dos entrevistados acerca dos textos que têm os manuais escolares do ensino básico (N=10)	286
Tabela 79: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca dos textos que têm os manuais escolares de português do ensino básico (N=10)	287
Tabela 80: Opinião dos entrevistados acerca dos tipos de materiais didáticos utilizados no ensino do português (N=16)	288
Tabela 81: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca os tipos de materiais didáticos utilizados no ensino do português (N=16).....	289
Tabela 82: Opinião dos entrevistados acerca dos objetivos que pretende atingir quando ensina português (N=16).....	290
Tabela 83: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca dos objetivos que pretende atingir quando ensina português (N=16).....	290
Tabela 84: Opinião dos entrevistados acerca dos conteúdos que valoriza no ensino do português (N=16)	292
Tabela 85: Comparação da opinião entre os grupos de professores acerca dos conteúdos que valorizam no ensino do português (N=16)	292
Tabela 86: Opinião dos entrevistados acerca de como avalia os estudantes de português (N=16)	294

Tabela 87: Comparação da opinião entre os grupos de professores acerca de como avalia os estudantes de português (N=16).....	295
Tabela 88: Opinião dos entrevistados de como decorre habitualmente a aula de português (N=16) .	298
Tabela 89: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca de como decorre habitualmente a aula de português (N=16)	298
Tabela 90: Opinião dos entrevistados acerca das características de um bom professor de português (N=6)	301
Tabela 91: Opinião dos entrevistados acerca do perfil que se pretende desenvolver nos formandos do curso de português e FPEB (N=4)	302
Tabela 92: Opinião dos entrevistados acerca da escolha de ser professor de português e sobre a perspetiva de estágio continuar a ser uma escolha para o seu futuro (N=6)	304
Tabela 93: Opinião dos entrevistados acerca das principais dificuldades do ensino do português na sala de aula (N=12).....	306
Tabela 94: Comparação da opinião dos grupos de entrevistados acerca das dificuldades enfrentadas no ensino do português (N=12)	306
Tabela 95: Opinião dos professores cooperantes acerca dos critérios utilizados na avaliação dos estagiários (N=6).....	308
Tabela 96: Opinião dos entrevistados acerca dos principais aspetos que os estagiários do curso de português devem valorizar (N=6)	310
Tabela 97: Opinião dos entrevistados acerca dos principais aspetos positivos do estágio pedagógico do curso de português (N=4)	312
Tabela 98: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fortes no projeto de Formação de Professores de Português (N=4)	314
Tabela 99 Áreas críticas identificadas nas opiniões dos entrevistados	341

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa Linguístico de Timor-Leste (Pinho, 2012, p. 35).....	3
Figura 2. O sistema de ensino em Timor-Leste (Fonte: ME, Plano Estratégico Nacional da Educação 2011–2030, p. 19)	54
Figura 3: Número de alunos por nível de escolaridade (Fonte: EMIS – Ministério da Educação, 2014).....	68
Figura 4: Número de professores por município do território nacional (Fonte: Centro de Investigação Nacional da UNTL, 2015)	69
Figura 5: Distribuição de professores por habilitações literárias (Fonte: Ministério da Educação 2015; CNIC, 2015)	70
Figura 6: Produção e reprodução dos conhecimentos linguísticos (Castro, 1995).	130
Figura 7: Quadro conceptual de análise (Castro, 1995).....	132
Figura 8: Esquema de categorização dos programas de governos de Timor-Leste para a educação (Fonte: Programa do 1.º, 4.º, 5.º e 6.º Governo de T-L).....	179
Figura 9: Estrutura de agências que envolvem na construção do sistema educativo timorense.....	188
Figura 10: Caracterização dos entrevistados segundo a idade (N=37)	200
Figura 11: Caracterização dos entrevistados segundo as habilitações académicas.....	201
Figura 12: Caracterização dos entrevistados segundo o tempo de serviço.....	202
Figura 13: Caracterização dos entrevistados segundo a atividade	203
Figura 14: Caracterização dos entrevistados segundo as profissões dos pais	203

SIGLAS E ABREVIATURAS

AMP - Aliança Maioria Parlamentar
AUSAID - Australian Agency for International Development
BPG - Badan Pembinaan Guru /Conselho de Formação de Professores
CEB - Centro de Ensino Básico
CPC - Conselho Pedagógico e Científico
CPLP - Comunidade dos Países da Língua Portuguesa
CAFE - Centros de Aprendizagem e Formação Escolar
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior
CAT - Comissão de Apoio a Transição
CLP - Centro de Língua Portuguesa
CNE - Conselho Nacional da Educação
CCM - Currículo Conteúdo Mínimo
CNRT - Conselho Nacional de Resistência Timorense
CNRT - Conselho Nacional de Reconstrução Timorense
CPM - Currículo Padrão Mínimo
DIT - Instituto Tecnologia de Díli
DGIDC - Direção Geral de Inovação do Desenvolvimento Curricular
DL – Decreto-Lei
DNETS - Direção Nacional do Ensino Técnico e Superior
E - Estudante
EB - Ensino Básico
EBS - Educação Secundária Básica
ECD - Early Childhood Development /Desenvolvimento da Primeira Infância
ED - Educação Distrital
EMIS - Education Management Information System
EPD - Escola Portuguesa de Díli
ES - Ensino Secundário
Est. - Estagiário
ESG - Ensino Secundário Geral
ESE - Ensino Superior da Educação

ETICA - East Timor Coffee Academy/ Academia de Café
ECTS - European Crédit Transfer System
FCE - Faculdade de Ciências da Educa o
FEAH - Faculdade de Educa o, Artes e Humanidades
FERTL - Escolas de referências em Timor-Leste
FUP - Funda o das Universidades Portuguesas
FM - Frente Mudança
GA - Grupo A
GB - Grupo B
GC - Governo Constitucional
GCRET - Gabinete Coordenador para a Reformula o do Ensino em Timor
GPL - Gás de Petróleo Liquefeito
GAT - Gabinete de Apoio Técnico
Gov. - Governo
Gov. T-L - Governo Timor-Leste
ICFP - Instituto Católico de Forma o de Professores
IPC - Instituto Profissional de Canossa
ICR - Instituto de Ciências Religiosa
ICRA - Institutos de Ciências Religiosas
ICRTA - Instituto de Ciência Religiosa de Tomas Aquino
IoB - Instituto of Business
IFCP - Instituto Forma o Contínua de Professores
INFORDEPE - Instituto Nacional de Forma o dos Docentes e Profissionais da Educa o
IFCP - Instituto de Forma o Contínua de Professores
INTERFET - International Force in East Timor
Inst. - Instituto
ISE - Instituto Superior de Educa o
ISEC - Instituto Superior de Educa o Cristal
ITCI - East Timor Coffee Institute (Instituto de Café Timor-Leste)
JICA - Japan International Cooperation Agency
KOICA - Korean International Cooperation Agency
KPG - Kursu Pendidikan Guru/Curso de Educa o de Professores

LBE - Lei de Bases da Educação
LBSE - Lei de Bases da Educação
LE - Língua Estrangeira
LM - Língua Materna
LLM - Língua e Literatura Modernas
LNM - Língua Não Materna
LS - Língua Segunda
LP - Língua Portuguesa
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MECJD - Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU - Organização das Nações Unidas
ODM - Objetivo do Desenvolvimento do Milénio
PC - Professor Cooperante
PCNEP - Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário
PCLP - Projeto da Consolidação da Língua Portuguesa
PD - Partido Democrático
PDE - Plano Desenvolvimento de Educação
PDE - Plano Desenvolvimento Estratégico
PDN - Plano Desenvolvimento Nacional
PG - Programa do Governo
PGA - Pendidikan Guru Agama/ Educação de Professores da Religião
PMFP - Plano Mestre de Formação de Professores
PENE - Plano Estratégico Nacional de Educação
PGSMTP - Pendidikan Guru Sekolah Menengah Tingkat Pertama/Educação de
Professores da Escola Pré-Secundária
PFICP - Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores
PLNM - Português Língua Não Materna
PLS - Português Língua Segunda
PN - Parlamento Nacional
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PIS - Programa de Desenvolvimento Sectorial

PISA - Programa para Avaliação Internacional de Estudantes

PQLP - Projeto Qualificação de Língua Portuguesa

PRLP - Projeto Reintrodução da Língua Portuguesa

PROFEP - Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária

PS - Professor Supervisor

PSD - Partido Social Democrata

QNQTL - Quadro Nacional de Qualificação de Timor-Leste

QPE - Quadro de Política para a Educação

RDTL - República Democrática de Timor-Leste

RU - Responsável da Universidade

RP - Responsável Político

SE – Sistema Educativo

SPG - Sekolah Pendidikan Guru/Escola da Educação de Professores

SPGN - Sekolah Pendidikan Guru Negeri/Escola da Educação de Professores Pública

SPG-TK - Sekolah Pendidikan Guru Taman Kanak-Kanak/Escola de Educação de Professores para a Jardim-de-Infância

SGO - Sekolah Guru Olha-Raga/ Escola para Professores de Desporto

Timor GAP - Timor Gás e Petróleo

TL - Timor-Leste

UNTL - Universidade Nacional Timor Lorosa'e

UNDIL - Universidade de Dili

UNITAL - Universidade Oriental de Timor Lorosa'e

UNPAZ - Universidade da Paz

UNICEF- United Nations Children's Fund/ Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNTAET - United Nations Transitional Administrator for East Timor

UNAMET - United Nations Mission in East Timor

USAID - United States Agency for International Development

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1. 1 Algumas notas sobre a sociedade, a economia e a educação de Timor-Leste

A ilha de Timor faz parte da Malásia no arquipélago de Sunda, entre o Oceano Índico e o Mar das Molucas (França, 1897, p. 216).

Timor integra a Pequena Sunda, conjunto parcial do grande Arquipélago Malaio, sendo a maior das pequenas ilhas que o compõem. Como parte da Insulíndia Oriental, constitui, do ponto de vista natural, uma zona de transição entre a Ásia e a Oceânia (Thomaz, 1978, p. 71). Com 470 quilómetros de comprimento e 100 quilómetros de largura máxima, tem uma superfície total de 32300 quilómetros quadrados.

O Conselho de Delimitação Definitiva das Fronteiras Marítimas (2017, p. 11) apresenta Timor-Leste como um pequeno Estado costeiro no Sudeste Asiático, a noroeste da Austrália e no extremo leste do arquipélago indonésio. Ocupando a metade oriental da ilha de Timor, o enclave de Oecusse Ambeno e as ilhas de Jaco e Ataúro, Timor-Leste tem um território terrestre total de 15 410 km² e uma população de cerca de 1,2 milhões de pessoas. A sul, do outro lado do Mar de Timor, estende-se a vasta massa terrestre australiana.

A parte oriental da ilha de Timor, o enclave de Oecusse ou Ambeno, na costa norte da parte ocidental, com 850 km², a ilha de Ataúro e o ilhéu de Jaco, na ponta leste, com 5 km², perfazendo uma superfície total de 18 989 km², constituíam o território sob administração do Governo Democrática de Timor-Leste, com vista à delimitação de fronteiras. A superfície total apresenta uma discrepância com os dados apresentados pelo governo (2010) de apenas 16 001 km².

A República Democrática de Timor-Leste é um dos países mais jovens do mundo, que ainda se mostra frágil em termos económicos, políticos, educativos, de administração pública, entre outros setores do desenvolvimento.

Administrativamente, o país é dividido em 13 municípios, 67 postos administrativos, 442 sucos e 2250 aldeias. Os 13 municípios são: Aileu, Ainaro, Baucau, Bobonaro, Covalima, Dili, Ermera, Lautém, Liquiça, Manatuto, Manufahi, Oecusse e Viqueque, com um total de 1 066 409 habitantes de acordo com os dados dos censos de 2010 como se observa na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição da população de Timor-Leste por município (2004 e 2010)

Municípios	2004		2010	
	N	%	N	%
Dili	175 730	19,0	234 026	21,9
Ermera	103 322	11,2	117 064	11
Baucau	100 748	10,9	111 694	10,5
Bobonaro	83 579	9,1	92 049	8,6
Viqueque	65 449	7,1	70 036	6,6
Oecusse	57 616	6,2	64 025	6
Liquiça	54 973	6,0	63 403	5,9
Lautem	56 293	6,1	59 787	5,6
Covalima	53 063	5,7	59 455	5,6
Ainaro	52 480	5,7	59 175	5,5
Manufahi	45 081	4,9	48 628	4,6
Aileu	37 967	4,1	44 325	4,2
Manatuto	36 897	4,0	42 742	4,0
Total	923 198	100	1 066 409	100

Fonte: Governo Timor-Leste, Censos de 2010

Estima-se que, hoje, a população de Timor-Leste ronde os 1,2 milhões de habitantes. Timor-Leste tem o tétum e o português como línguas oficiais, como se estabelece no artigo 13.º da Constituição de Timor-Leste, que reconhece ainda o inglês e a *bahasa* indonésia como línguas de trabalho, facto consagrado no artigo 159.º. Além destas línguas, Timor-Leste, um país pequeno, mas muito acidentado, tem uma grande variedade de línguas e dialetos com duas filiações principais: austronésica e papuásica.

Existe uma grande diversidade de opiniões entre investigadores, tanto nacionais como estrangeiros, sobre o número de grupos étnicos e línguas em Timor-Leste. Alguns autores, por exemplo Thomaz (2002, p. 132), Martins (2010, p. 27) e Costa (2005, pp. 614-615), falam de aproximadamente 35 grupos etnolinguísticos. Outros, como Esperança (2001, p. 98), Carvalho (2001) e Hull (1999), destacam uma diversidade linguística. Geoffrey Hull (1999) considera as seguintes línguas austronésicas: Cauaimina, com cinco dialetos - Nauteti, Uaimu'a: (de e da), Midiki, Cairui e Hosomhoco; Mambae, com três dialetos (Idate, Lolein e Lakalei); Tokodede, com o dialeto Keta; Quemaque, com o dialeto Nogo; Habun, com os dialetos Raklunhu, Resuk e Raklungu; Dawan, com dialeto Baiqueno e Lasmeto; Tétum, com os seus dialetos Tétum-Terik, Tétum-Belu, Tétum-Praça e Bakais. Este autor considera, como sendo línguas papuásicas: Fataluco e Lovaia, com o seu dialeto Makua'a; Bunaque, com os dialetos Macasae, que por sua vez tem dois subdialetos (Macassae soba e Macassae Lari (falado em Baucau, Laga, Bagueia, Ossú e Uatulari), e Macalero.

O mapa que consta na figura 1, com base em Hull (1999) apresenta a distribuição geográfica das línguas em Timor-Leste.

O tétum foi falado inicialmente em cinco locais do país: Bibiluto, Viqueque, Balibó, Samoro, Soibada, Alas e Suai. Desenvolveu-se ao longo do tempo, adaptando vocábulos da língua portuguesa e enriquecendo os seus recursos. O tétum tornou-se uma língua franca, tendencialmente facilitadora da aproximação entre os grupos étnicos e ao serviço da construção da unidade e da identidade nacional, constitui-se como património cultural comum. Veio, em consequência, a ser escolhido como língua oficial, a par da língua portuguesa. Segundo Brito e Corte-Real (2005, p. 7):

“a parceria secular das duas línguas – tétum e português -, é responsável pela elevação estatutária do idioma indígena – o tétum – ao longo dos tempos, do seu carácter local ao de língua franca e nacional por abrangência cabal do território; este facto confere naturalidade à sua escolha como língua cooficial ao lado do português”. Foi assim, “língua veicular – (...) funcionando como elemento de integração” entre diferentes línguas e etnias do país (Brito, 2010, p. 184).

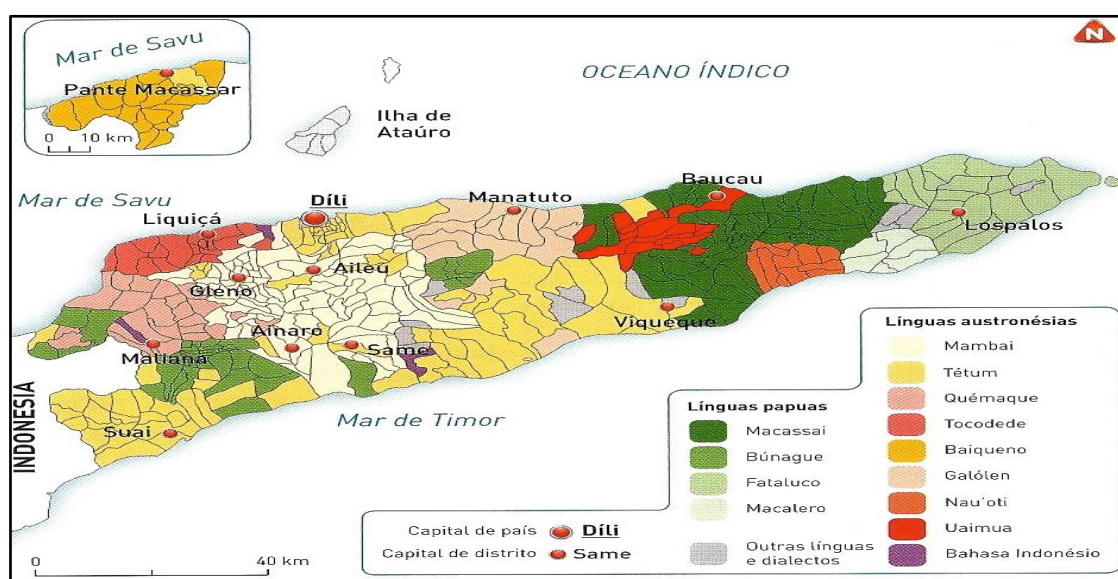


Figura 1. Mapa Linguístico de Timor-Leste (Pinho, 2012, p. 35).

De acordo com os dados referente aos Censos 2010, a maior parte da população (55,6%) compreende e fala a língua indonésia e pouco mais de um terço (em torno de 39,3%) compreende e fala o português fluentemente. Entretanto, nos discursos oficiais, nem sempre este valor é assumido. José Ramos Horta, em 2012, referia que a percentagem de utilizadores fluentes do indonésio era de 35%, sendo de 23,5% a de falantes do português. Em qualquer caso, entre 2000 e 2010, há uma

evolução no uso desta língua e todos os estudos apontam para um lento progresso na consolidação do português. Há indicadores que mostram que as novas gerações, com idades compreendidas entre os 4-5 anos e os 15-16 anos, estão mais disponíveis para assumir a língua portuguesa como sua (Araújo, 2013).

A língua portuguesa é uma língua de colonização deixada pelos portugueses, tendo mesmo sido escolhida pela Assembleia Constituinte de Timor-Leste como língua oficial a par do tétum, consagrado no art. 13.º. Já o bahasa indonésio é uma língua de ocupação do Regime de Soeharto que vigorou ao longo de 24 anos, período de anexação do território timorense e também foi escolhido como língua de trabalho, assim como o inglês, consagrado no art. 159.º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste.

Timor-Leste foi uma colónia de Portugal desde 1512 a 1975, quando foi ocupado pela Indonésia e considerada como sua 27.ª província, Timor-Timur. Timor-Leste viveu, assim, 450 anos de colonização portuguesa e 24 anos de ocupação indonésia. A 30 de agosto de 1999, através de referendo organizado pela Organização das Nações Unidas, cerca de 80% do povo timorense optou pela independência, que veio a ser restaurada no dia 20 de maio de 2002.

Em termos sociais, Timor-Leste é uma sociedade dual, na qual é possível distinguir, por um lado, o setor tradicional, constituído pela população rural, e, por outro lado, um setor mais heterogéneo, tendencialmente urbano, ligado ao comércio e aos serviços da administração.

No setor tradicional, a estrutura social mantém-se ao nível da chefatura, que integra a grande família patriarcal, ainda coesa. As famílias são influenciadas pela cultura ocidental, ganhando relevo o elemento religioso cristão e as culturas originais do povo, com expressão nas crenças, nas danças e nas canções tradicionais.

A influência ocidental é sobretudo nítida no aspeto religioso e na língua: seguem hoje a religião católica 96,9% dos 1 066 409 habitantes do país; hoje falarão português 39,3% e a língua indonésia 55,6% dos timorenses (Censos, 2010).

As famílias na sociedade timorense, tanto nas áreas rurais como nas áreas urbanas, não são apenas constituídas por pai, mãe e filhos, mas por várias pessoas relacionados com a linhagem paternal e maternal. Estas famílias têm uma relação muito forte nos termos da cultura e da tradição. Hoje em dia, aparecem sinais de transformação social nas famílias ao dar-se prioridade à educação dos filhos. Os jovens deixaram as áreas rurais e entraram nas áreas urbanas para procurar educação de qualidade e empregos, modificaram as suas vidas por meio do uso de telemóveis, televisões, internet e outros meios, deixando assim à margem a sua cultura tradicional.

A sociedade timorense constituída por comunidades com origem nas várias etnias de Timor-Leste, na população chinesa e outras que resultam de casamento cruzado e as suas descendências. Na sociedade timorense existem ainda quatro grupos sociais reconhecidos pelo Governo, que são: os veteranos, os clandestinos, os sobreviventes do Massacre de Santa Cruz e os diplomatas. Os veteranos são os ex-guerrilheiros que resistiram e lutaram durante 24 anos contra a ocupação da Indonésia para a libertação do povo e da pátria; os poucos veteranos que ainda sobrevivem encontram-se com 60 anos ou mais, muitos deles não conseguiram obter empregos e continuam a viver na linha de pobreza. Os designados clandestinos prestaram apoio aos veteranos na luta para a independência, o seu papel foi apoiar a luta na logística da alimentação, roupas, medicações, instrumentos de comunicação e munições. No entanto, hoje em dia, muitos deles ainda não foram reconhecidos pelo Estado. O terceiro grupo, diz respeito aos jovens sobreviventes do Massacre de Santa Cruz de 1991, realizaram uma manifestação contra a Indonésia e incitaram o mundo internacional e a ONU a tomar atenção à violação dos direitos humanos em Timor-Leste. O quarto grupo, também considerado importante na luta da independência, é o grupo dos diplomatas na diáspora, na procura de apoios internacionais para a independência de Timor-Leste.

A população de Timor-Leste, em geral, é seguidora da religião católica, como já foi referido anteriormente, coexistindo também protestantes, muçulmanos e budistas.

A Igreja Católica possui relevo na sociedade, pois assume um papel primordial na formação dos jovens e da população timorense em geral.

A economia de Timor-Leste é baseada, fundamentalmente, no setor agrícola, ou seja, na produção de géneros alimentícios, produtos de plantações anuais, produtos hortícolas, criação de animais e pesca. Para além disso, o país possui também recursos minerais e marinhos que poderiam manter um comércio e uma economia viáveis.

A maior parte da população pratica uma economia de subsistência, produzindo quase tudo o que consome e comercializando, quando tal é possível, os poucos excedentes de produção. Apenas nos municípios de Ermera, Liquiça, nos postos administrativos de Aileu, de Ainaro, de Turiscai e de Maubesse se instalou uma agricultura orientada para a comercialização do café. O café é um produto de comercialização antiga e permanente de Timor-Leste.

O setor agrícola de produção de géneros alimentícios mais desenvolvido é o do arrozeiro e das horticulturas. Os campos de arroz encontram-se nos municípios de Bobonaro, Viqueque, Baucau e Manatuto. O setor da horticultura encontra-se nas zonas montanhosas de Aileu, Maubisse e Ermera. O milho e as variedades de batatas e de feijão não estão muito desenvolvidos. A tecnologia usada na

agricultura e na atividade dos artesãos é rudimentar e, por isso, a produtividade é muito baixa, sendo apenas para o consumo familiar. O arroz e as hortaliças servem de base fundamental na alimentação dos timorenses em todo o território. É importante referir que o setor agrícola emprega cerca de 85% da população.

Produtos das plantações anuais como o coco, *candle-nut* (cami), areca, castanha de caju e manga, que no tempo da colonização portuguesa e da ocupação indonésia se desenvolveram, hoje em dia, perderam expressão. Os produtos das plantações anuais mais desenvolvidas são o café e o sândalo.

Uma pequena parte da população investe na criação de animais como búfalos, vacas, cavalos, ovelhas e cabras. A criação de porcos é comum. As zonas de pastagem da criação de animais encontram-se nos municípios de Bobonaro, Manufahi, Viqueque, Lautem, Baucau, Manatuto e Covalima.

O mar que rodeia o país possui muito potencial, nomeadamente a diversidade de peixes como: peixe-gato, peixe-dourado, peixe-leite, camarão e algas. Mas, o setor não está bem organizado. Na maioria dos casos, a pesca é feita tradicionalmente, utilizam apenas os pequenos barcos tradicionais com motor e sem motor que se encontram junto da linha do mar em todo o território nacional.

Existem ainda recursos naturais como: gás natural, mármore, manganésio, ouro e hidrocarbonetos em vários lugares do país que já estão identificados pela Companhia Nacional de Petróleo – TIMOR GAP E.P. (Timor Gás e Petróleo), mas a sua exploração ainda não foi iniciada. Apenas o petróleo de Bayun Undan está em desenvolvimento para exploração. Por isso, o setor petrolífero é a maior fonte de receitas do Orçamento do Estado. “Estas receitas devem ser usadas para prestar cuidados de saúde, educação e segurança para o nosso povo, bem como para construir e manter as infraestruturas da nossa Nação” (Governo, 2010, p. 140).

As atividades de compra e de venda de bens de mercadoria são desenvolvidas em grande parte na cidade de Díli.

As atividades industriais mais desenvolvidas são as de produção de blocos para a construção civil, de mobiliários, de água engarrafada, gráficas, perfumes e artesanatos. Os bens mais comercializados são os equipamentos da construção civil, mobiliários e os bens alimentares.

Os centros comerciais mais desenvolvidos são propriedade de cidadãos chineses e indonésios, enquanto os produtos locais são vendidos pelos timorenses nos mercados tradicionais da cidade.

O desenvolvimento do setor da economia de Timor-Leste está dependente do petróleo e não de outras receitas. Por isso, a economia do país enfraquece. De acordo com o relatório do Banco Central

de Timor-Leste, Direção Nacional de Estatística de Timor-Leste e Cálculo do Banco de Portugal publicado no relatório da evolução das economias dos PALOP e Timor-Leste de 2017/2018, na exportação do café, os principais países de destino são os Estados Unidos da América, a Alemanha e, depois, a Indonésia e Portugal” (Banco de Portugal, 2018).

No mesmo do relatório identificam-se como principais mercados de origem das importações, a Indonésia, a China, o Vietname, a Tailândia e Singapura.

O setor da educação no início da restauração da independência de Timor-Leste confrontou-se com o enorme desafio da reconstrução nacional. A educação representou, neste percurso, uma das áreas a que foi dada maior atenção e uma daquelas a que foi conferida maior importância.

Logo que ficaram preenchidas as condições mínimas de segurança, a partir do ano letivo de 2001-2002, com a ajuda de professores e educadores timorenses e a colaboração técnica e financeira da comunidade internacional, foram reconstruídas escolas, contrataram novos professores e o sistema educativo conheceu o regresso a alguma normalidade.

A reconstrução do país no setor da educação contou com a cooperação de países da CPLP, como o Brasil e Portugal, e com o envolvimento de agências internacionais e estrangeiras como a ONU, a UNICEF, a UNESCO, o Banco Mundial, a JICA, KOIKA, AUSAID, USAID, INTERFET da Austrália, Estados Unidos da América e Filipinas.

A reconstrução do sistema educativo timorense envolveu, desde o início, a criação de cursos de formação inicial e contínua de professores nas universidades e centros de formação; a reconstrução das escolas básicas e secundárias do país; a reestruturação do currículo dos vários níveis de ensino; a reativação dos programas de reintrodução e consolidação do Português, nas escolas e nas instituições governamentais, em cooperação com a Missão Portuguesa e a PQLP/CAPES de Brasil.

1.2. A “questão das línguas” e as línguas de escolarização: Implicações na formação de professores

Com a restauração da independência em 20 maio de 2002, o Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste escolheu o português como língua oficial, a par do tétum (art. 13.º da Constituição RDTL); o inglês e o indonésio foram garantidos como línguas de trabalho. A Lei de Bases da Educação (LBE-14/2008) estabeleceu o português e o tétum como línguas de escolarização no sistema educativo (art. 8.º).

A 20 de maio de 2002, o Presidente eleito da República Democrática de Timor-Leste Xanana Gusmão, ao ratificar a declaração do manifesto político do partido Fretilin e da União Democrática Timorense (UDT) sobre a língua portuguesa como língua oficial do futuro de Timor-Leste independente e o português enquanto Língua Oficial (LO), pretendeu-se uma aproximação de Timor-Leste às antigas colónias portuguesas e à comunidade lusófona, sendo afirmada no ponto C) dos estatutos da carta magna da convenção CNRT (Conselho Nacional de Resistência Timorense) de Peniche - Portugal, no dia 26 de abril de 1998 que, acaba conferindo à língua portuguesa um papel de resgate de valores socioculturais:

“A opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a par com a língua nacional, o tétum, reflete a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de carácter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional” (citado por Brito 2010, p. 185).

Esta opção tinha sido defendida também por Hull em 2001:

“Se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos, e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional” (p. 39).

Na perspetiva do linguista Luiz Filipe Thomaz (2002, p. 143), a língua portuguesa, tal como religiosidade, era um dos fatores capazes de viabilizar a unidade nacional timorense:

“[...] Como notámos já, um dos fatores de unidade é, em Timor, a difusão de uma cultura luso-timorense, fruto de uma aculturação paulatina ao longo de quatro séculos e meio de contacto. Através dessa cultura mestiçada (de que o catolicismo e a língua portuguesa são talvez os dois elementos-chave) a população timorense em geral e a sua classe dirigente em especial integram-se num universo cultural mais amplo, o da civilização lusófona”.

A presença do português em Timor-Leste esteve ligada ao movimento de resistência timorense. Ruak (2001) indica os fatores que permitiram a manutenção desta língua nesse contexto: “primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque era a nossa língua oficial definida desde sempre; por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural” (p. 41).

A posição em causa era também justificada pela necessidade de enquadrar Timor-Leste na comunidade internacional: “[...] a Lusofonia, ou a Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, irá ligar Timor-Leste com uma comunidade mundial, proporcionando vantagens sociais e culturais e benefícios materiais” (Hull, 2001, p. 41).

A respeito da escolha das línguas oficiais de Timor-Leste, Costa (2012, p. 215) afirma:

“O povo timorense, através dos seus legítimos representantes, escolheu o tétum e o português como suas línguas oficiais. *A escolha da língua portuguesa* contabiliza: um *peso simbólico* (por ser língua da resistência à invasão indonésia, língua usada para dar informações ao mundo sobre a luta e os efeitos da invasão), *um aspeto identitário* (o do seu passado sem grandes imposições, sem grande impacto), *um aspeto afetivo* (ligação ao catolicismo, igreja que em conflitos de guerra – segunda guerra mundial, invasão indonésia nunca abandonou o povo) e um *aspeto geoestratégico* (Timor confinado à Indonésia e à Austrália). *A escolha da língua tétum* constitui, por um lado, a assunção do compromisso de defesa, desenvolvimento e promoção de uma língua em situação altamente desfavorecida”.

Esta opção foi sendo reafirmada ao longo dos anos. O Chefe de Estado Timorense Taur Matan Ruak no seu discurso numa palestra no auditório do Arquivo Museu da Resistência Timorense (AMRT) sobre Timor-Leste, que futuro, no âmbito das atividades organizadas pela UNTL por ocasião da semana da língua portuguesa, no dia 4 de maio de 2017, disse que o futuro de Timor-Leste será, em parte, determinado pela "capacidade de generalização da língua portuguesa e da afirmação do país no espaço geopolítico da CPLP" [Comunidade dos Países de Língua Portuguesa]. Continuou dizendo que Timor-Leste, recordou, “tem hoje uma cultura própria que é profundamente timorense, mas que também é profundamente CPLP, com inúmeras características comuns com povos longínquos” e onde a língua portuguesa teve um papel crucial na “formação da identidade e na conquista da independência”. (Lusa, 2017, p. 1).

Timor-Leste decide, pois, a atribuição do estatuto de língua oficial ao idioma mais difundido no território nacional – o tétum – e à sua língua tradicional de contacto com a civilização mundial – o português (Brito & Corte-Real, 2005, p. 6).

Nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2007, o português é “reintroduzido” como língua de instrução na escola, tendo o tétum funções de auxiliar didático. O Governo de Timor-Leste, através do Ministério da Educação, propõe-se:

“1. Produzir um documento sobre a implementação do uso do português, como língua de instrução, a ser usada e ensinada nas escolas, do nível pré-primário ao 12.º ano. O tétum será usado como auxiliar didático no ensino das disciplinas ligadas ao meio ambiente, às ciências sociais, à cultura, à história e à geografia, entre outras, nos níveis não superiores da educação básica; 2. Desenvolver os materiais de educação primária, em português, em conformidade com o desenvolvimento do currículo; 3. Estabelecer como requisito que todos os professores sejam suficientemente fluentes em português para ensinar nos níveis e disciplinas em que lecionam. A par disso, oferecer oportunidades ao pessoal educativo para atingir o nível desejado de formação”.

A política de *phase in*, relativa à reintrodução progressiva da língua portuguesa inicia-se em 2000, com o Padre Filomeno Jacob na qualidade de Ministro dos Assuntos Sociais e Educação do governo UNTAET na perspetiva de desenvolvimento da reintrodução da língua portuguesa no sistema educativo timorense desde os dois primeiros anos da escolaridade do Ensino Básico ao mesmo tempo que se lança a política de *phase out* do indonésio, com a sua conclusão prevista até 2012, visando cessar o uso daquela língua em todos os níveis da escolaridade. Após a implementação desta política, a reforma curricular lançada em 2014 representa um momento importante na história do português como língua de escolarização, isto é, como “língua veicular de acesso aos conhecimentos das outras disciplinas” (Leiria et. al, 2008). O português em Timor-Leste não é, pois, simplesmente uma língua não materna, mas uma língua oficial e de escolarização.

Estabelece-se, nesse momento, o tétum como língua principal do ensino nos primeiros dois anos da educação básica no país; posteriormente, o estatuto do tétum como língua de escolarização nas escolas públicas foi progressivamente alargado até ao 6.º ano da escolaridade. Esta opção viria a constituir-se como uma barreira ao desenvolvimento do português no ensino.

No mesmo Decreto-Lei n.º 3/2007, o MEC reconhece ser sua responsabilidade a formação contínua dos professores. Assim, para garantir pessoal adequadamente qualificado nas escolas, o Ministério deve:

1. Assegurar que todos os professores e todo o pessoal docente estejam capacitados conforme a legislação a ser definida;
2. Estabelecer um padrão mínimo de qualificação e de conhecimento adequado da língua portuguesa para todos os professores da educação primária;
3. Estabelecer um padrão mínimo de qualificação académica – bacharelato ou equivalente – e de conhecimento adequado da língua portuguesa para todos os professores da educação pré-secundária.

Em relação a estas políticas, Lourenço (2011, p. 22) considera que para “a formação de professores e o ensino da Língua Portuguesa, no qual se inserem [aquelas] propostas torna-se fundamental desenvolver uma competência intercultural, que promova um maior entendimento entre os professores dos diferentes sistemas educativos da comunidade, tornando-se mediadores interculturais”. Segundo Beacco e Byram (2003, pp. 30-39) “a competência intercultural e a capacidade de mediação intercultural são as principais metas visadas pelo ensino de línguas, permitindo que os indivíduos plurilingues adquiram a capacidade para viver num ambiente multilingue”.

No contexto histórico e político de multilinguismo que temos vindo a referenciar, o português surge como uma das línguas oficiais e como língua de instrução; no entanto, “a introdução desta “nova” língua no sistema educativo timorense tem-se revelado um total desafio, uma vez que praticamente não existem materiais didáticos em Português, o que dificulta o desenvolvimento da competência comunicativa neste domínio” (Lourenço, 2011, p. 16).

O estatuto do português na escola suscita a questão das diferenças entre língua materna (LM), língua segunda (LS) e língua estrangeira (LE).

Lourenço (2011, p. 19) entende que “o termo língua segunda costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial. E é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela também a língua, ou uma das línguas, da escola”.

Para Leiria (2004, p. 4), “ao contrário das línguas segundas, a língua estrangeira pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente,

com recurso, sobretudo, ao ensino formal”.

Almeida (2008, p. 38) considera que “é clara a assunção de que o português em Timor-Leste não é LM”, não sendo, porém, fácil estabelecer “se a língua portuguesa deve ser olhada como Língua Estrangeira (LE) ou como Língua Segunda (LS), que implicações é que essa distinção traz para o seu ensino, ou até se é pertinente fazer tal distinção”.

Para Stern (1983, p. 16), “o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”.

É assumido que a aprendizagem, na escola, de uma língua diferente da língua deve assentar na “pedagogia de uma língua não materna ou “estrangeira”, qualquer que seja o estatuto oficial dessa língua na comunidade em que vive o aluno e professor” (Gallisson & Coste, 1983, p. 267).

Gallisson e Coste (1983) ressaltam a importância da delimitação dos conceitos de língua materna e língua não materna na definição do processo de ensino: “a linguística aplicada e a didáctica das línguas usam frequentemente a tripla oposição (língua materna / língua segunda / língua estrangeira), na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irreduzíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas, por outro” (p. 442).

Entendido o português como língua de escolarização, a formação de professores e, particularmente, de professores de português coloca novas exigências.

A formação de professores de Português em Timor-Leste tem lugar num contexto fortemente marcado pelo plurilinguismo, em que o português é, como vimos, língua oficial, mas coexiste com muitas outras línguas, algumas delas com maior número de falantes. Este facto não pode deixar de ter impacto nos programas de formação de professores, suscitando questões relativas aos objetivos, aos objetos e às metodologias da formação.

A propósito da situação timorense, Santos, Pinto e Melo (2011, p. 329) afirmam que, embora esteja presente “nos documentos oficiais e nos poucos livros didáticos que começam a chegar a Timor-Leste, a língua [portuguesa] não é de uso corrente naturalmente em nenhum setor do território timorense, exceto quando em contacto com falantes nativos de português”. Ensinar português em Timor-Leste obriga a superar a “falta de *input* adequado disponibilizado pelo contexto”, implicando simular situações reais (Leiria, 2004, p. 4).

Nesta circunstância, Almeida (2008, p. 42) chama atenção para o facto de que o “ensino de LS deverá ser enquadrado numa política de língua consciente e com objetivos bem definidos”; é

considerada a importância de, neste quadro, “haver esta noção nos primeiros anos da reintrodução da língua portuguesa naquele país, para que o trabalho desenvolvido inicialmente tivesse colhido melhores frutos. Por outro lado, se falar de Português Língua Segunda (PLS) em Timor-Leste significa massificar o seu ensino, também interessa ponderar questões relacionadas com a proteção das outras línguas”.

Os professores precisam de ter conhecimento profundo e alargado sobre o português e o seu uso nos diferentes contextos. Segundo Castro (2007) “o conhecimento sobre a língua pedagogicamente pertinente, pelo menos no plano potencial, é reconhecidamente complexo, dado que, para além de completar aspetos que têm a ver com descrição do sistema, comporta também elementos relacionados com a aquisição e o seu uso do Português” (p. 134). Este conhecimento tem, nas sociedades contemporâneas, novas materializações; “novas realidades comunicacionais que têm um impacto efetivo na vida das aulas, na forma como elas são experienciadas por alunos e por professores, e constituem importantes fatores de transformação do quadro em que se desenvolve a atividade educativa” (Castro et. al., 2007, pp. 136-137).

Na verdade, como assinala Castro (2007, p. 137), “a identidade dos professores do Português se confronta com um conjunto de realidades novas que estão a gerar a sua reconfiguração, parte de um movimento mais vasto de transformação do papel profissional dos professores”. No caso de Timor-Leste, estes condicionalismos operam sobre o acesso à própria língua.

Neste quadro, a formação de professores de Português do ensino básico e secundário deve visar a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que também capacitem os profissionais para a reflexão e o uso do Português como língua segunda. O que supõe uma avaliação dos atuais currículos. Silva (2005) sugere que “a formação de professores com habilitação legal para ensinarem Português naquele ciclo de ensino básico deve ser modificado”, porque os planos em vigor não correspondem à necessidade atual do país em termos científicos e pedagógicos. O mesmo autor afirma que é preciso “impor um tronco comum de disciplinas” a todas as faculdades de educação e institutos superiores de educação existentes no país que “formam professores para os referidos ciclos de ensino básico e que ficam habilitados a lecionar Português”.

A formação das competências de língua portuguesa em Timor-Leste não assenta num plano metodológico concreto e definido, uma vez que os cursos de formação se têm adaptado às necessidades que têm vindo a ser verificadas em situações pontuais, já que nem sempre se procede ao diagnóstico adequado. Segundo Lourenço afirma que a “formação específica para o ensino da Língua Portuguesa, enquanto LNM, fora de Portugal, sem um programa curricular ou plano metodológico adaptado ao contexto específico de ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste e ainda

sem apoio científico adequado, apresentando muitas outras lacunas, nomeadamente ao nível da bibliografia específica e instrumentos adequados, como os meios audiovisuais ou material “autêntico” (2011, p. 36).

Para este autor, a formação de professores em Timor-Leste pode ser analisada a partir de três perspetivas complementares:

“a) Formação contínua em Língua Portuguesa (professores sem formação inicial ou sem atualização científica na área que lecionam, sendo detentores de diferentes cursos de formação de professores durante o domínio indonésio); b) Formação inicial em Língua Portuguesa (jovens que terminam o Ensino Secundário e que entram na Universidade, pretendendo seguir o ensino); c) Formação em Língua Portuguesa (para poder ter acesso à formação inicial e contínua)” (Lourenço, 2011, pp. 36-37).

Todas as formações de professores em Timor-Leste devem partir do pressuposto da aprendizagem da Língua Portuguesa, como língua oficial e língua de escolarização. Como assinala Ferry (1991, pp. 22–23), a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões:

“Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica com a formação pedagógica. Em segundo lugar, formar profissionais e em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores”.

Em Timor-Leste, a formação inicial e contínua de professores foi desde 2000 e, particularmente, desde 2002, na sequência da adoção do português como língua oficial e como língua de escolarização, um aspeto chave das políticas educativas.

Justifica-se, por isso, a realização de uma pesquisa orientada para caracterizar as orientações adotadas ao nível do Estado e das instituições de formação, bem como, as práticas da formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste, analisando as disposições normativas, as modalidades de oferta de formação inicial e contínua, os conteúdos da formação, assim como os problemas da pedagogia e da metodologia, com atenção particular às questões suscitadas pela formação de professores de português, no complexo quadro linguístico antes mencionado.

A política oficial sobre a formação de professores, que tem vindo a ser progressivamente definida e operacionalizada, tem valorizado a formação dos professores nas línguas de escolarização,

mas também várias componentes do perfil profissional, incluindo a científica e a pedagógica, visando contribuir para o enriquecimento profissional dos professores e para a qualidade do ensino. Por isso, falar de formação de professores tem implicado, no discurso oficial, falar de um processo de mudança profissional dos formandos e do desenvolvimento dos contextos para que a formação se oriente.

Aspetos essenciais da formação inicial de professores estão definidos na Lei n.º 14/2008, Lei de Bases da Educação de Timor-Leste, que no n.º 1 do seu artigo 49.º estabelece:

“A formação de educadores e professores assenta nas seguintes modalidades principais: formação inicial de nível superior, que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicas e pedagógicas, de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função”.

Considera-se no artigo em causa que a formação de educadores e professores deve assentar nos seguintes princípios:

“a) Formação flexível, que permita a reconversão e a mobilidade dos educadores e professores, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional; b) Formação integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática; c) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor têm necessidade de utilizar na prática pedagógica; d) Formação que estimule uma atitude crítica e atuante relativamente à realidade social; e) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação particularmente em relação com as atividades educativas e de ensino; f) Formação participada, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem”.

Relativamente à formação contínua, a Lei de Bases da Educação estabelece no seu artigo 49.º que ela complementa e atualiza a formação inicial, assegurando o aprofundamento de conhecimentos e de competências profissionais relevantes e possibilitando a requalificação profissional, assumindo duas modalidades principais:

“a) Formação especializada, que habilita para o exercício de funções particulares que a requeiram; b) Formação profissional, após uma formação geral universitária e na perspetiva da reconversão de profissão”.

Já o documento de Política Nacional de Educação, publicado em 2006, destacava a importância da Formação em Serviço de professores, designadamente:

“(…) através do Curso de Bacharelato para Professores e do Programa de Formação em Exercício de Professores na Escola Primária em Timor-Leste, bem como outros tipos de formação em serviço a serem realizados no âmbito do Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua, designadamente nas áreas da gestão e administração escolar, inspeção escolar, currículo e didáticas específicas” (Ministério da Educação, 2006, p. 19).

A aposta do Ministério da Educação na formação inicial de professores, como se pode concluir do que acima se disse, vem de longe, correspondendo à convicção reiterada de que ela constituía um instrumento fundamental de afirmação do Sistema Nacional de Educação.

A formulação da Política Nacional de Educação, realizada em 2006, que continua a ser um documento de referência na história da educação em Timor-Leste, reconhece-lhe centralidade. Aí se dava especial importância à:

“Formação Inicial, que será realizada pela Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), em Díli, e pelo Instituto de Formação de Professores, em Baucau, sem excluir a possibilidade de no futuro outras entidades poderem ser autorizadas a organizar cursos de formação de professores.” (ME, 2006, p. 21).

Neste mesmo documento estabelecia-se a relevância de

“(…) um sistema global e sem descontinuidade que integrasse a formação inicial dos professores, a indução e o aperfeiçoamento profissional e contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagem formais, informais e não formais” (pág. 19).

Ao falar-se da formação inicial, é-lhe associada a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, valorizando-se, por isso, de modo particular:

“a) Os resultados da aprendizagem que a caracterizam; b) A adequação destes resultados às novas exigências do desempenho docente; c) A aquisição do conhecimento relativo às disciplinas a ensinar, sobretudo na preparação do professor

generalista; d) A fundamentação da prática do ensino na investigação; e) A iniciação à prática escolar em contexto escolar” (ME, 2006, p. 21).

Entende-se, neste documento, que a qualificação dos professores também deverá ser baseada em práticas de investigação, devendo os professores ser capazes de:

“a) refletir sobre a sua prática pedagógica de forma permanente e sistemática; b) efetuar estudos ou investigação com base na sua prática pedagógica; c) integrar na sua prática pedagógica os resultados dos estudos realizados, tanto de carácter académico como baseado na sua prática; d) avaliar a eficácia das suas estratégias pedagógicas e as modificar em conformidade; e) realizar uma avaliação das suas próprias necessidades de formação (ME, 2006, p. 22).

Posteriormente, o Plano Estratégico Nacional da Educação veio acentuar a preocupação com a qualidade da formação inicial, valorizando-se três meios essenciais de obter: a) consolidação institucional para ela seja capaz de oferecer qualificações de nível inicial acreditadas; b) revisão do currículo em todas as instituições de formação inicial e; c) introdução de estágio como parte do programa de formação (ME, 2010, p. 72).

1.3. Tema e problemática do estudo

O tema do presente estudo é a formação inicial de professores de português em Timor-Leste, ao nível da sua conceção e do seu enquadramento jurídico e político, das práticas identificadas em diferentes instituições e das representações dos educadores, professores, estudantes, investigadores e políticos.

É notória a complexidade associada à conceção e ao desenvolvimento de um modelo de formação inicial de professores de Português em Timor-Leste. A sua construção requer a participação de representantes dos segmentos da comunidade académica, da sociedade civil, de consultores especializados, políticos, investigadores e professores para que os seus princípios e objetivos respondam às demandas do sistema e sejam efetivamente transformados numa prática contínua, na busca da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste.

Para Honoré (1980), “a formação pode ser entendida com uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante”.

Ferry entende que (1983, p. 36) a formação significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Na perspectiva deste autor, “a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação, designadamente em três dimensões: em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica; em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais (...) nem sempre se assume como características da docência; e em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional” (Ferry, 1991).

Assim entendida, segundo Garcia (1999, p. 22), “a formação de professores representa, um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Para este autor,

“A formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (Garcia, 1999, p. 26).

Garcia (1999, pp. 21-22) propõe uma análise em diversos níveis da complexa realidade que é a formação de professores:

“A formação apresenta-se no como um fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...]. Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras conceções eminentemente técnicas.

Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação”.

Estrela (2002, p. 18) define formação inicial como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. É, pois, o momento privilegiado para o professor poder desenvolver as competências básicas ao desenvolvimento da sua carreira profissional, devendo ser encarado como uma primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente (Formosinho, 2009). Uma das componentes consideradas como essencial na formação inicial de professores é a componente prática. Tal como refere Formosinho (2009, p. 98), “a primeira etapa da formação prática é representada pelo desempenho do ofício de aluno”, isto é, a primeira representação do que é ser professor, vem do tempo em que o candidato a professor era aluno. A segunda etapa da formação prática do professor “consiste na prática docente dos seus formadores”. O formando aprende com as práticas do seu formador, daí a importância que este tem na formação.

Na perspectiva de Garcia (1999, p. 103), “as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar pois, durante esse período, o candidato a professor aprende a compreender a escola como um organismo; aprende a entender os problemas de ensino como problemas curriculares; conhecem a prática da planificação curricular; participam e contactam com inovações em desenvolvimento”.

Retomando a ideia de Elliott (1992, p. 310) os profissionais de formação de professores devem integrar os seguintes níveis de conceptualizações: “(1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia”. Nóvoa (1999, p. 26) entende que “a formação de professores [abrange] as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”.

Neste contexto de reconstrução do sistema educativo, como aquele que vem caracterizando a situação em Timor-Leste, a formação inicial e contínua de professores debate-se com graves problemas:

- o recrutamento dos professores de todos os níveis do ensino não está definido por critérios rigorosos, resultando antes de circunstancialismos de diversa ordem, que a escassez de professores qualificados afeta severamente, como se pode ver na Tabela 2:

Tabela 2: Habilitações dos professores timorenses do Ensino Básico e Secundário

Habilitações	F
Ensino Básico	350
Pré-secundário	199
Ensino Secundário	7 516
Diploma I	31
Diploma II	992
Diploma III	375
Diploma IV	9
Bacharelato	1 384
Licenciatura	1 363
Pós-Graduação	29
Mestrado	148
Doutoramento	5
Desconhecido	1 056
Total	13 475

Fonte: Centro Nacional de Investigação Científica da UNTL 2015

- as dificuldades das instituições de formação inicial, ao nível designadamente da carência em número e qualificação de docentes em várias áreas disciplinares;
- a adequação dos currículos da formação inicial, com necessidade do seu ajustamento ao que são práticas internacionalmente estabelecidas ao nível da seleção e organização dos saberes das áreas de conteúdo e das ciências da educação;
- a escassez de materiais de formação, não havendo produção de materiais de formação no país, existindo falta de bibliotecas e verificando-se grandes dificuldades no acesso à literatura científica mais recentes;
- a situação linguística do país (nos debates públicos no país ainda se discute o estatuto das quatro línguas - português, tétum, inglês e indonésio) e a questão das línguas de escolarização, também em debate;
- as competências linguísticas, de comunicação e metalinguísticas dos professores e alunos do país, que estão aquém das exigências colocadas pela assunção do tétum e do português como línguas de escolarização.

Neste quadro, afigura-se pertinente colocar a seguinte questão de investigação no contexto leste-timorense, ainda marcado por dificuldades severas na organização e no funcionamento do sistema educativo; como se concebe e como se materializa a formação de professores, designadamente a

formação inicial de professores de língua portuguesa, tendo em conta, designadamente, os circunstancialismos socioeducativos e linguísticos em que ocorre?

1.4. Objetivos do estudo

O objetivo principal do estudo, formulado em termos genéricos, é o de caracterizar, em Timor-Leste, no período pós restauração da independência, as principais tendências identificáveis na formação inicial de professores, nomeadamente de língua portuguesa, nas suas orientações e práticas, relacionando-as com modos de perspetivar a “questão linguística”.

Este objetivo principal detalha-se nos seguintes objetivos específicos:

1) Caracterizar os aspetos fundamentais da evolução da política educativa de Timor-Leste e as mudanças no sistema educativo no período pós-independência, com particular atenção à formação de professores;

2) Descrever as orientações legislativas e institucionais da formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste, nomeadamente dos professores de Português;

3) Caracterizar os projetos de formação inicial e contínua de professores, nomeadamente de professores de Português, que têm tido lugar no país, seus objetivos, conteúdos e pedagogia;

4) Caracterizar o modo como a formação inicial e contínua de professores tem confrontado a “questão da língua” em Timor-Leste, nos planos dos conteúdos e das práticas de formação, bem como das línguas de escolarização.

1.5. Justificativas

A escolha do tema do estudo, bem como dos objetivos selecionados, justifica-se em função de argumentos académicos e também de argumentos socioeducativos e políticos. A seguir explora-se o sentido de cada uma destas dimensões:

Argumentos académicos

A formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste é uma temática que tem vindo a despertar o interesse dos educadores e pesquisadores que lidam com os problemas da educação (ver, a título de exemplo, Fernandes, 2006; Carvalho, 2007; Belo, 2010; Martins, 2011; Sousa, 2018). O conhecimento sobre as orientações e as práticas de formação inicial e contínua de professores em

Timor-Leste pode, nesta perspetiva, reforçar a área científica em que o estudo se inscreve, alargando o corpo de saberes disponíveis;

Argumentos educativos

A formação inicial e contínua de professores nas escolas básicas, secundárias e de ensino superior é um tema atual em todos os países. Em Timor-Leste, a importância que a formação inicial de professores tem vindo a conhecer é visível na importância que lhe é conferida, por exemplo, na UNTL, que dispõe hoje de um Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico, bem como por muitas outras instituições de ensino superior; a valorização da formação contínua, através da sua institucionalização, é expressa pela criação do Instituto de Formação Contínua de Professores (IFCP) em 2001, pelo Governo da UNTAET, a que sucedeu o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), criado a 26 de janeiro de 2011, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover a formação do pessoal docente do sistema educativo (Decreto-Lei N.º 4/2011 de 26 de janeiro de 2011); a relevância que a formação dos professores tem no sistema educativo não é dissociável da importância que lhe é atribuída enquanto fator decisivo da qualidade da educação que o sistema pode prover;

Argumentos institucionais

O sistema de formação inicial de professores da educação superior é composto, como antes se referiu, por várias instituições, sendo que apenas uma delas é pública, a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Até ao momento, o país não dispõe de um sistema de formação inicial e contínua suficientemente estruturado. Também não tem recursos humanos locais qualificados, nem no Ministério da Educação, nem na UNTL, para desenvolver e implementar normas e procedimentos de formação adequadas, o que configura desafios institucionais relevantes. Desafios que um trabalho com as características do presente pode ajudar a enfrentar;

Argumentos políticos

O conhecimento das orientações e das práticas da formação inicial e contínua de professores, que estudos de natureza académica podem proporcionar, é uma condição importante para se poder desenhar políticas mais consentâneas com as necessidades de país.

1.6. Estrutura da tese

A presente tese organiza-se em seis capítulos que serão sintetizados nesta fase, de modo que se obtenha um conhecimento prévio de como as informações estão distribuídas pelas diferentes partes da sua organização.

O primeiro capítulo apresenta algumas notas sobre a sociedade, a economia e a educação de Timor-Leste. Apresenta ainda “a questão das línguas” e as línguas de escolarização e suas implicações na formação de professores. Além disso, descreve o tema e a problemática do estudo, objetivos do mesmo, as justificativas e a estrutura da tese.

O segundo capítulo corresponde à situação educativa de Timor-Leste, sendo problematizadas questões que se prendem com a realidade da educação do país e com a contextualização da formação de professores. Nesta fase, será ainda descrito o sistema educativo de Timor-Leste em três momentos históricos, a saber: o sistema educativo no tempo colonial; o sistema educativo no tempo da invasão Indonésia e o sistema educativo do pós-independência, atendendo aos objetivos das políticas educativas de Timor-Leste, aos seus principais marcos, à qualificação e políticas de formação de professores, ao papel da cooperação internacional (portuguesa e brasileira) no desenvolvimento da política da formação de professores, e às instituições de formação.

O terceiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico. Neste capítulo procede-se a uma concetualização da transnacionalização da educação e à análise da especificidade dos efeitos da transnacionalização em Timor-Leste; discutem-se tendências internacionais na formação de professores; analisam-se aspetos da formação de professores do ensino básico; discute-se o perfil do “professor de português LNM” e problematizam-se a produção e reprodução do discurso pedagógico e formação de professores.

O quarto capítulo refere-se à metodologia de investigação subjacente ao presente trabalho. Procede-se à descrição dos métodos e técnicas de recolha de dados, dos tipos de dados e dos modos de analisar.

O quinto capítulo apresenta a análise e interpretação de dados. O capítulo organiza-se em duas partes: na primeira parte apresentam-se e interpretam-se os dados resultantes da análise de um *corpus* documental; na segunda parte procede-se à discussão dos resultados da entrevista, a que se segue uma síntese global das opiniões dos entrevistados; por fim, é realizada uma leitura crítica dos dados resultantes de documentação e das entrevistas analisadas.

O sexto capítulo apresenta as conclusões extraídas dos capítulos anteriores, em quatro aspetos

principais: elementos dos contextos político, social, linguístico e educativo timorense; objetivos, objetos, referências teóricas e metodologia utilizada no estudo; principais resultados da análise dos documentos do Estado e das Instituições de Formação Inicial de Professores de Português e da análise das entrevistas realizadas. Conclui-se com um conjunto de sugestões.

CAPÍTULO II - REALIDADE EDUCATIVA DE TIMOR-LESTE: ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO

O presente capítulo pretende descrever a realidade educativa do país, de forma sistematizada e sintética, considerando três períodos diferentes: o sistema educativo no tempo colonial português; o sistema educativo no tempo da invasão indonésia e o sistema educativo no pós-independência, do ensino pré-primário ao ensino superior.

2.1. O sistema educativo no tempo colonial

Durante quatro séculos e meio, o colonialismo português não criou oportunidades e condições de educação para o povo timorense. Esta foi a estratégia dos colonizadores para garantir a sua posição nas ilhas colonizadas. No entanto, se compararmos esta com as histórias de outros colonizadores, em outros lugares do mundo, como os holandeses na Indonésia, os britânicos na América do Norte ou os espanhóis na América Latina, encontramos diferenças, pois estes criaram condições para providenciar alguma educação aos povos locais.

A educação formal em Timor-Leste teve início com os padres da Congregação Dominicana e, naquela época, o ensino envolvia apenas os seguintes aspetos: ler, escrever e contar além do ensino da língua portuguesa. A história da educação de Timor-Leste regista que os missionários iniciaram o processo de ensino com a fundação de um Seminário Menor em Solor e Larantuca, Flores (Indonésia) nos finais do século XVI (Belo, 2008; Martins, 2010).

Na segunda metade do século XVIII, fundou-se o primeiro seminário em Oecusse, durante o governo do Bispo Frei António de Castro (1738 -1742). Em 1747, abria-se um segundo seminário em Manatuto. Não se dispõe de informação sobre o funcionamento, o programa de estudos ou o número de alunos em resultado da atividade das duas instituições (Belo, 2008, p. 2).

Dom Ximenes Belo (2008) destaca que:

Entre os anos 1830 a 1856, o primeiro padre timorense, Frei Gregório Maria Barreto dirigia uma escola rudimentar nos reinos de Oecusse, Ambeno e Díli. Em 1863, o governador Afonso de Castro fundou uma escola régia em Díli, destinada aos filhos dos Chefes e de outros principais. A direção dessa escola foi entregue ao segundo padre timorense, Jacob dos Reis e Cunha. O grande desenvolvimento das escolas das

missões deu-se em 1878, quando o padre António Joaquim de Medeiros, mais tarde Bispo de Macau, estabeleceu o programa da educação da juventude timorense com a abertura de escolas rurais em Manatuto, Lacló, Lacluta, Samoro, Oecusse, Maubara, Baucau, etc. A instrução, a certa altura era tão absorvente que os padres, dedicavam-se mais às escolas do que à missionação. Essa situação mudou tempestivamente com o governo do Bispo Dom José da Costa Nunes.

Em 1879 chegaram também a Dili as madres canossianas que fundaram escolas femininas em Dili, Manatuto, Soibada e Dare. Em 1882, o padre João Ferreira Gomes instalou uma Escola de Artes e Ofícios em Lahane (Belo, 2009; Gunn, 1999).

Meneses (2008, p. 25), realça “a partir de 1910, a República Portuguesa tomou a seu cargo grande parte do ensino. Após a sua tomada de posse, o primeiro governador de Timor, nomeado pela República, criou três escolas: duas em Dili (escola de ofícios e escola primária) e uma em Manatuto (escola primária). No entanto, somente a partir de 1916 se inicia o estabelecimento de um sistema educativo planificado e regulamentado através de uma Portaria na qual se dava relevância ao ensino de tipo agrícola e profissional, adaptado às necessidades e condições locais”.

Entretanto com a “portaria n.º 98, de 29 de junho de 1916, que tinha por título Regulamento para as Escolas de Instrução Primária de Timor. Esta portaria provincial concedia prioridade às escolas rurais do nível primário. As autoridades coloniais previam o estabelecimento de escolas nas localidades mais populosas, o ensino de europeus e timorenses e a divisão da instrução primária em dois graus: o grau elementar e o grau complementar. O ensino seria ministrado na língua portuguesa e na língua tétum, vigorando o regime educativo de separação de sexos” (Meneses, 2008, p. 25-26).

Foi na década de 80 do século XIX que os padres da Companhia de Jesus fundaram um colégio masculino com internato em Lahane (Dili); também as Filhas da Caridade Canossianas fundaram, por esta altura, um internato masculino (Magalhães, 2004; Belo, 2008):

“No início do século XX, os missionários da Companhia de Jesus fundaram as escolas de Soibada para os rapazes em 1903 e, em 1905, para as raparigas. Mais tarde, em 1924, à Igreja Católica coube a iniciativa de criar a primeira Escola de Professores Catequistas que pertencia à Diocese de Dili, onde se formaram muitos professores, em curso de três anos, após a 4.ª classe, assim se iniciando a formação de professores para o ensino primário. Em 1938, foi fundado o Seminário Menor em Soibada pelo Padre Jaime Garcia Goulart, superior daquela missão.”

É importante notar que a atividade na área de educação, até ao final da década de 30 do século XX, é promovida exclusivamente pela Igreja Católica, promovendo uma visão colonialista. Esta atividade foi decisiva na formação das primeiras elites timorenses. Os formandos do colégio de Soibada logo se tornaram líderes em Timor-Leste. Sinalizando a ação lenta das políticas educacionais do governo colonial português naquela época, René Pélissier (citado por Gunn, 1999; p. 136) afirma que “uma quantia minúscula era atribuída à educação e a sua maior parte era destinada a quatro bolsas de estudos – dois dos bolseiros iam para Goa (Índia) e outros dois para Lisboa”.

Em 1938, funda-se o primeiro Liceu. O governo português aprovou, através do decreto-lei n.º 28431, de 22 de janeiro de 1938, o estabelecimento de uma escola de nível Liceu em Timor-Leste, que pretendia formar os filhos dos cidadãos assimilados. Em conformidade, um diploma legislativo determinou o funcionamento do primeiro ciclo, com 2 anos de escolaridade. O Liceu Dr. Francisco Machado iniciou as suas atividades com 21 alunos inscritos, cujo ensino estava entregue a três oficiais. A portaria que criou o Liceu reconhecia o benefício trazido por este tipo de ensino, destacando as seguintes vantagens: “os funcionários podiam ter junto de si os filhos em idade de frequentar o nível secundário, os dos colonos não necessitavam de sair do território, nomeadamente para Macau, e os dos chefes indígenas que iam estudar para a Europa podiam fazê-lo na sua terra” (Figueiredo, 2004, p. 729).

Segundo o Bispo Ximenes Belo, a escola só funcionou oficialmente a partir de 1952. Foi a única escola secundária pública, com nível de ensino médio, existente no Timor-Português (hoje Timor-Leste) durante os 463 anos de colonização da ilha (Belo, 2010, pp. 74-75). Deu origem ao Liceu Dr. Francisco Machado em 1960. Um ano depois realizaram-se aqui os primeiros exames do 7.º ano (11.º ano de escolaridade).

Em alternativa, tendo a 4.ª classe, podia ser frequentado o Seminário Menor de Lahane ou o Colégio-Liceal de Dili (onde eram ministrados os dois primeiros anos do ensino liceal).

Na década de cinquenta, havia no Timor-Português, ensino primário completo (até à 4.ª classe) em apenas cinco localidades: Dili, escola oficial, Lahane (junto de Dili), Maliana, Ossú e Soibada, escolas católicas. Barbedo Magalhães (2004, pp. 13-14) salienta não ser descabido relacionar o súbito interesse do Estado Português pela educação em Timor (e também nas outras colónias), na década de sessenta, com três factos a ter em conta: "primeiro, a revolta da Uatulari (Viqueque) em Timor, em 1956; segundo, o começo da luta armada pela independência e da guerra colonial em Angola, em fevereiro de 1961; terceiro, o aumento das pressões internacionais sobre o Governo de Lisboa com vista à descolonização".

Os professores do ensino primário tinham que vir tirar o seu curso a Portugal, à “Metrópole”. Os restantes professores eram quase sempre padres ou ex-seminaristas, ou militares e seus familiares com educação superior. Até aos anos 70 havia no Timor-Português um Liceu e um Seminário Menor onde se ministrava o ensino secundário, uma escola de Enfermagem, uma outra de Professores de Posto, uma Escola Técnica em Dili e uma Escola Elementar de Agricultura em Fatumaca.

Na década de sessenta e nos primeiros anos da década de setenta, o número de crianças a frequentar a escola cresceu muito rapidamente. Segundo os dados estatísticos do Serviço de Educação da Administração Portuguesa do Território, dados estatísticos que o Gabinete Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET) recolheu, no ano letivo de 1973/1974, estariam a frequentar o ensino primário em Timor (incluindo a classe de pré-primária) 94689 crianças (ver Tabela 3).

Tabela 3: Número de Alunos e de Docentes do Ensino Primário no “Timor Português”, de 1961/1962 a 1973/1974

Ano Letivo	Números de Alunos	Números de Monitores e Professores
1961 - 1962	8 995	229
1962 - 1963	12 994	391
1963 - 1964	14 228	411
1964 - 1965	18 403	386
1965 - 1966	18 488	450
1966 - 1967	20 813	467
1967 - 1968	23 059	490
1968 - 1969	27 229	513
1969 - 1970	29 382	559
1970 - 1971	33 115	662
1971 - 1972	36 208	637
1972 - 1973	60 233	1 100
1973 - 1974	94 689	1 336

Fonte: Gabinete Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET) 1974¹

A Escola Agrícola existente começou a funcionar na Missão Salesiana de Fatumaca em 1968/1969; os 19 primeiros capatazes agrícolas acabaram o curso em 1971 (depois da ocupação da Indonésia, este curso foi encerrado). Em 1971/1972, iniciou-se, também na Missão Salesiana, o ensino de Artes e Ofícios, cursos de Carpintaria-Marcenaria e Serralharia Mecânica. O Ensino Oficial de

¹ Estes dados foram disponibilizados pelo Professor Barbedo Magalhães em documento manuscrito.

Artes e Ofícios teve início em Díli, em 1973/1974, com reduzido número de alunos, nas especialidades de Mecânica, Composição Tipografia e Encadernação.

A Escola Técnica foi criada em 1970. Os primeiros alunos concluíram, no final de 1973/1974, o Curso Geral de Administração e Comércio e o Curso de Eletricidade. Naquele ano abriram os cursos de Serralharia Mecânica e de Construção Civil.

O ensino em Timor nesta altura era um ensino colonialista, isto é, um ensino que não tinha em conta as realidades e as necessidades timorenses. Na opinião de Barbedo Magalhães, este é um ensino que prepara homens para servir o colonialismo e os seus interesses, mais do que “homens capazes de servir a sua terra e o seu povo” (Magalhães, 2004, p. 20).

Defendendo a ideia da "timorização" do ensino nos seus objetivos, nos seus conteúdos e nos seus métodos, Barbedo Magalhães critica o seu distanciamento face à realidade timorense, identificando problemas que sendo educacionais, são também sociais, económicos e políticos:

"a fome e subalimentação; a doença e a falta de higiene que a condicionam; o incompleto desenvolvimento físico e mental resultante da subalimentação e doença, com reflexos no rendimento escolar; a dificuldade das comunicações; o desprezo a que é voltado o trabalho manual e o ensino da agricultura e das artes e ofícios; a muito longa duração dos estudos meramente teóricos, com protelamento do ensino oficial; a pouca utilidade, para os timorenses, da maior parte de ensino ministrado, resultante do seu carácter livresco; e a inadaptação dos programas, nomeadamente dos de História e Geografia, à realidade de Timor” (Magalhães, 2004, pp. 20–21).

No período colonial, a par do ensino oficial, havia o ensino das escolas chinesas, frequentadas por pessoas da Formosa e por cidadãos portugueses (timorenses) de origem chinesa. Em todo o território havia mais de 400 alunos a frequentar estas escolas, que se encontravam em Aileu, Atsabe, Baucau, Bobonaro, Ermera, Lautém, Lete-Foho, Liquiça, Lospalos, Maliana, Manatuto, Maubisse, Same e Viqueque. Nestas escolas ministrava-se o ensino primário de 7 anos (1 ano de pré-primário + 6 anos de primário). A Escola Chinesa da cidade de Díli chegou a ser frequentada por 800 alunos no ensino primário e mais de 300 no secundário (6 anos de estudo). O ensino chinês era assegurado por docentes da Formosa, financiados pelo seu governo.

Sobre o ensino nas escolas chinesas, diz Magalhães (1997):

“O ensino assemelha-se ao liceal português, mas os programas são da Formosa, e a língua que emprega é o chinês. Os alunos aprendem Inglês e Português como línguas estrangeiras e um pouco a história de Portugal nas aulas de Língua e História Portuguesas [...].

Trata-se de um ensino totalmente à parte do das escolas do Estado, do Exército ou das Missões, embora o estado do seu funcionamento tenha sido aprovado pelo Governo Português [...].

A maior parte dos alunos, que terminaram o ensino secundário na Escola chinesa, prosseguiram estudos nas Universidades de Formosa, não regressaram a Timor.”

No ano letivo de 1974/1975, o Estado Português criou escolas de Ciclo Preparatório em todas as sedes de concelho (na altura havia 13 concelhos em Timor). A situação era então já bastante diferente da que se verificava vinte anos antes; é sobretudo a partir de 1972/1973 que a expansão do ensino básico e secundário se torna mais efetiva.

O Governador Mário Lemos Pires (1974/1975) tomou a iniciativa de preparar uma progressiva descolonização do ensino em Timor. Esta iniciativa foi divulgada através do despacho n.º 13975, publicado no Boletim Oficial n.º 4 de 26 de janeiro de 1975, que a seguir se transcreve parcialmente:

“A atual estrutura do ensino em Timor, desde a escola primária até ao ensino secundário, não é de forma adequada às necessidades do povo timorense.

Apesar de se considerar que é ao povo de Timor que compete escolher as futuras fórmulas do ensino, julga-se conveniente lançar desde já os fundamentos que facilitem essa escola e, simultaneamente, sirvam de transição do ensino colonialista para um verdadeiro ensino timorense.

Assim, torna-se necessário que, tendo em vista as principais necessidades e possibilidades timorenses, se constitua um grupo de trabalho que, utilizando o potencial humano e material à sua disposição, a colaboração das associações políticas e da juventude, setores de atividades, defina as linhas mestras para o ensino e transição em Timor; e, também elabore programas e prepare os quadros timorenses” (citado por Martins, 2010, p. 31; Soares, 45 - 46).

Veja-se a propósito, os dados da Tabela 4, que dão conta do número de escolas e de alunos do ensino não primário no ano letivo de 1974/1975.

Tabela 4: Número de escolas e número de alunos do ensino não primário no ano letivo de 1974/1975

Escolas	Números de Escolas	Número de Alunos
Ciclo Preparatório (2 anos)	15	2.177
Ensino Liceal (5 anos + 3 anos de estabelecimento)	4 (3 escolas e 1 seminário menor)	761
Ensino Técnico (3 anos)	1	318
Escolas de Habilitação de Professores de Posto (4 anos)	1	282
Escolas de Artes e Ofícios (3 anos)	2	100
Escolas de Prática Agrícola	1	dezenas
Escola Secundário (6 anos)	1	300
Ensino Chinês	15	1200

Fonte: Gabinete Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET), 1974

Debruçando-se sobre o período colonial, um Relatório do GCRET (*apud* Magalhães, 2004, p. 17) retirou as seguintes conclusões:

“O Governo Português só muito tarde se interessou pelo ensino em Timor; a preocupação de lançar o ensino liceal precedeu a do ensino técnico; o ensino de Artes e Ofícios mereceu muito pouco interesse ao Governo Colonial; o ensino agrícola está ainda exclusivamente a cargo duma escola particular; o ensino em Timor foi, até a 1975 uma cópia de ensino metropolitano e angolano desajustada, portanto às realidades e às necessidades de Timor.”

Por outro lado, Guterres (2006) salienta que, até 1973, somente 52 timorenses tinham conseguido continuar os seus estudos em Portugal, nas seguintes áreas: Teologia (11 pessoas); Artes (4 pessoas); Direito (8 pessoas); Ciências Sociais (5 pessoas); Ciências (3 pessoas); Engenharia (5 pessoas); Enfermagem e Medicina (13 pessoas); Agricultura (2 pessoas) e Ciências Náuticas (1 pessoa). Segundo Hill e Saldanha (2006), em 1974, no final do período colonial, apenas 10% da população timorense estava alfabetizada.

Para Taylor (1998) os obstáculos principais ao sucesso da educação em Timor-Português, na época, eram, por um lado, os dois pilares formadores, a Igreja e o Governo de Timor-Português,

orientados para explorar e dominar o território, e, por outro lado, o facto de a língua de instrução e os currículos não serem favoráveis aos nativos, pois não tinham nada que ver com a sua realidade sociocultural.

Segundo Almeida (2008), os mais de quatro séculos da presença portuguesa não foram produtivos no que diz respeito à educação e formação. Para Costa (2005, p. 614), “a inexistência de um plano de desenvolvimento adequado teve como resultado o atraso de formação de quadros timorenses. As tentativas de atualização do plano de visavam pacificar os espíritos belicosos dos liurais e facilitar a presença e o domínio da administração portuguesa. O programa de escolarização foi bastante lento: em 1970, eram 28% as crianças a frequentar as escolas, número que passou para 51% em 1972 e 77% em 1974”.

Segundo Dom Ximenes Belo (2008), em 1940, 4% dos timorenses falavam Português, isto é, os funcionários, os professores e os catequistas, os “liurais” e chefes, aqueles que tinham tirado a 3.^a e a 4.^a classes em Dili e no Colégio de Soibada. Em 1975, data da invasão pela Indonésia do território de Timor, apenas 20% dos Timorenses falavam correta e correntemente português (Belo, 2008, pp. 3-4).

Meneses (2008, p. 39) regista que na primeira metade dos anos setenta a população escolar timorense continuou a aumentar, “em 1970/71 apenas 28% das crianças em idade escolar frequentavam efetivamente a escola; em 1971/72 a proporção subia para 32%, no ano seguinte para 51% e no corrente ano letivo a 77%”. Apesar deste ingresso em massa de jovens nas escolas, as gerações mais velhas permaneceram analfabetas, contribuindo para a elevada taxa de analfabetismo de Timor. De acordo com “os Censos de 1980, realizados quatro anos após a integração, 78% dos timorenses eram analfabetos”.

Durante muitos anos, Portugal foi criticado por não ter desenvolvido Timor durante o período colonial, em especial no setor da educação:

“É mais evidente que os portugueses não desenvolveram Timor nem educaram o seu povo – nos inícios dos anos 70 deste século, só 10% da população (65000) estava alfabetizada, e ainda uma percentagem ainda mais pequena (0,25%) beneficiaram de uma educação secundária e terciária em língua portuguesa, que lhe conferia o estatuto de assimilada/civilizada” (Meneses, 2008, p. 40).

A iniciação da formação de professores na época colonial teve lugar com a fundação, por Dom José da Costa Nunes, Bispo de Macau, da escola de Professores Catequistas. Também denominada colégio de Soibada, fundada em 1924, a Escola São Francisco Xavier de professores-catequistas

(homens e mulheres) formou professores que vieram a assumir o ensino primário, das primeiras letras até à 3.^a classe da instrução primária, nas muitas escolas espalhadas pela colónia (Meneses, 2008, p. 48). A Escola de Professores Catequistas funcionou em Soibada até 1964, data a partir da qual a formação para o magistério masculino se passou a fazer no Colégio São Francisco Xavier, em Dare, onde se ministrava o 1.^o ano, e no Colégio Bispo de Medeiros, em Lahane, onde se ministravam o 2.^o e 3.^o anos; o curso de magistério feminino passou também, em 1964, para a Escola de Balide.

Os timorenses graduados por estas escolas, depois de serem nomeados professores, eram colocados em diversas estações missionárias, tornando-se agentes fundamentais do ensino do português nas aldeias e nos sucos.

No início dos anos sessenta do século XX, “os professores existentes em Timor-Leste com habilitações para a lecionação do ensino primário eram, sobretudo, estes professores catequistas, formados no colégio da Soibada e que ensinavam nas escolas das missões”. Visando reforçar o ensino público, “as autoridades portuguesas recorreram ao recrutamento de professores catequistas, de instrutores, de monitores e de estudantes com alguns anos do liceu, do próprio território para a lecionação dos novos programas de ensino” (Meneses, 2008, p. 30).

Antes da criação da Escola de Professores de Posto Escolar pelo Governo provincial de Timor, apenas a Igreja Católica dispunha de uma instituição orientada para a formação de professores do ensino primário, a Escola de Professores Catequistas no colégio da Soibada. Face a esta situação, “o governo central de Lisboa publicou uma portaria ministerial n.º 20380 de 19 de fevereiro de 1964, para obrigar o governo provincial de Timor a iniciar a formação e a atualização dos docentes, do ensino municipal, através da formação dos monitores existentes e da qualificação dos futuros professores de postos escolares” (Meneses, 2008, p. 31).

Assim, cerca de quarenta anos depois, através da portaria n.º 3663 do governo provincial, de 7 de agosto de 1965, era criada a Escola de Habilitação de Professores do Posto Escolar de Engenheiro Canto Resende e reconhecida legalmente Escola de Professores Catequistas de Dili. A primeira destas escolas oferecia um curso de quatro anos a seguir à 4.^a classe (ou, mais tarde, 2 anos a seguir ao Ciclo Preparatório).

O curso de professores de posto escolar estava destinado a ter a duração de quatro anos em todas as províncias ultramarinas. Mas, em Timor “a formação de professores e de monitores de posto escolar, feita da Escola Eng. Canto de Resende, tinha a duração de dois anos por forma a se responder rapidamente às exigências de escolarização da população em idade escolar do território” (Meneses, 2008, p. 33).

À luz da legislação em vigor a partir de 20 de agosto de 1960 com o Decreto-Lei n.º 42994 foi transposto para as províncias ultramarinas. Contudo, este decreto foi submetido a alterações e aditamentos inscritos na Portaria Ministerial n.º 20380 de 1964 no sistema educativo para todas as províncias ultramarinas, poderiam ingressar como docentes do ensino primário, os candidatos portadores das seguintes habilitações:

- a) Os diplomados pelas escolas do Magistério Primário de Portugal, das Províncias Ultramarinas de Angola, de Moçambique e do Estado da Índia;
- b) Os professores de posto escolar, com diplomas obtidos na Escola de Professores de Posto Escolar de Dili ou em outras escolas idênticas de Angola e Moçambique;
- c) Os monitores escolares que iniciaram as suas funções educativas, antes da publicação da Portaria Ministerial n.º 20380. Contudo, estes monitores deveriam também ter frequentado, em Timor, cursos de preparação intensiva para o ensino primário, orientados por docentes mais qualificados (Meneses, 2008, p. 33).

Entretanto com “o DL (Decreto-Lei) n.º 45810, de 9 de julho de 1964, o Ensino Primário Oficial passou a ser designado por Ensino Preparatório, composto por dois ciclos: o primeiro ciclo, de quatro anos; o segundo ciclo, com o quinto e sexto anos. O DL n.º 45810 previa também o alargamento do Ensino Preparatório ao Ultramar. Esse decreto foi antecedido pela portaria ministerial n.º 20380, de 19 de fevereiro de 1964, a qual exigia que os postos escolares deveriam possuir professores pedagogicamente preparados, constituindo-se aquilo a que se chamava de Ensino Primário Elementar. Esta portaria previa a criação de escolas que atualizassem os já existentes instrutores e monitores dos postos escolares assim como os futuros professores. A mesma portaria reconheceu oficialmente como ensino primário elementar aquele que era ministrado nas escolas das missões no Ultramar” (Meneses, 2008, pp. 31-32).

O programa de reformulação do ensino projetou as necessidades de elevar o acesso das crianças à escola e a qualidade do ensino adaptada à cultura e às necessidades timorenses para todos os níveis do ensino:

- 1) Ensino Primário;
- 2) Ciclo Preparatório e Ensino de Artes e Ofícios;

- 3) Cursos Gerais do Ensino Politécnico e do Ensino do Magistério e Futuro do Ensino Liceal;
- 4) Cursos complementares do Ensino Politécnico e do Ensino do Magistério e do Investimento necessário;
- 5) Programas educativos pela rádio (Gusmão, 2010, pp. 46-47).

Posteriormente, a introdução do ensino do Magistério em Timor-Leste significou a extinção da Escola de Posto Escolar de Dili e dos respetivos cursos, considerados desatualizados. Destaca-se a criação do estágio, incluído no terceiro ano do Curso Geral do Magistério, com três fases: “o 1.º período nas escolas de Dili, em que os alunos estagiários observariam e dariam aulas acompanhados pelos seus professores (...). O 2.º período numa escola do interior (...). Findo esse período regressariam a Dili, à Escola do Magistério (...)”. O ensino do Magistério constituía o nível de ensino mais elevado em Timor-Leste e, quando concluído, permitia o acesso às universidades e institutos superiores de Portugal e do estrangeiro (Meneses, 2008, p. 58).

Os educadores e professores do ensino primário que atuaram no período da colonização portuguesa até 1975, foram classificados em quatro grupos seguidamente apresentados:

- 1) Monitores escolares, professores do ensino primário com habilitação de 4ª classe e que tinham formação contínua durante as férias. Estes nunca mudaram de categoria, embora tivessem cursos de reciclagem;
- 2) Professores Catequistas, professores do ensino primário, saídas da Escola de Formação Inicial durante três anos, após a 4.ª classe. Alguns deles considerados melhores através do resultado do curso intensivo durante três meses e passaram para categoria de professores do curso do Posto Escolar em 1972. Isso significava que havia mudança de remuneração;
- 3) Professores do Posto Escolar, os que concluíram um curso de quatro anos e que já estavam no sistema;
- 4) Professores do Magistério Primário eram os que tinham uma categoria diferente, pois possuíam preparação pedagógica fora de Timor depois de concluído o ensino médio (liceu) e auferiam vencimento superior aos outros (Gusmão, 2010, p. 44).

Como síntese dos dados descritivos sobre o sistema educativo timorense no tempo da governação portuguesa em Timor-Português (hoje, Timor-Leste), apresentamos os momentos marcantes na história do sistema educativo no momento do período colonial português nas seguintes etapas:

- 1) Entre 1830 – 1878, foram criadas as primeiras escolas em Oecusse, Dili, Manatuto, Lacle, Lacluta, Maubara e Baucau pela missão Católica e pelo Governo Português em Timor;
- 2) Em 1838, foi criado o seminário menor e primeiro Liceu em Soibada e mais tarde mudou para Dili pelo Pe. Jaime Garcia Goulart;
- 3) Em 1942, foi criada a primeira escola de professores Catequistas em Soibada pela Missão Católica;
- 4) Em 1965, o Governo fundou a Escola de Professores do Posto Escolar e reconhecimento legal dos professores de Catequistas em Dili produzidos pela Igreja;
- 5) Entre 1972 – 1974 deu-se o início do crescimento de número de alunos em todos os níveis de escolaridade em Timor.

2.2. O sistema educativo durante a ocupação indonésia

O potencial do povo de Timor-Leste não foi desenvolvido ao longo de quatro séculos pelas autoridades do governo colonial português. Ao setor da educação pouca importância foi dada. Esta situação desenhava um cenário em que mais de 60% das crianças, em idade escolar, não tinham nenhuma escolaridade.

Esta era a realidade com a qual se confrontavam os timorenses. No início da invasão indonésia, o governo de Jacarta, através do Governo da província de Timor, tomou medidas para preencher o vazio. A construção de salas de aula foi uma das principais apostas, considerando-se que a maioria das crianças precisava urgentemente de frequentar a escola para obter a educação.

A integração de Timor-Leste na República Democrática da Indonésia foi acompanhada por uma política de desenvolvimento realizada em três fases: “A primeira foi a fase de reabilitação, de outubro de 1976 até março de 1977, tendo como objetivo primário a reabilitação de todas as infraestruturas e

instalações públicas, tais como hospitais, clínicas, escolas, telecomunicações e serviços de comunicação”. Esta fase pretendia adaptar Timor ao novo sistema governamental de administração. Com esse objetivo, foram iniciadas campanhas de doutrinação política e a introdução da língua indonésia (Bahasa Indonésia). “A segunda parte foi a fase de consolidação de abril de 1977 até março de 1982, na qual o objetivo mais importante foi generalizar e sincronizar a consolidação e aumento da capacidade e competência do aparelho governativo provincial. A terceira fase que abrangeu os anos de 1982/84 teve por finalidade capacitar o governo provincial a participar no 4.º Plano Quinquenal de Desenvolvimento (1984-89), aplicado simultaneamente em todas as províncias da Indonésia. Terminado este Plano, estariam concretizadas as condições para, em todos os domínios, Timor-Leste ficar plenamente integrado na Indonésia. Todas estas Fases e este Plano tiveram repercussões na recém-criada província indonésia” (Meneses, 2008, pp. 61-62).

Entre 1976 e 1982, foram construídas 984 salas de aula para escolas primárias e remodeladas 342 salas de liceu. Pouco tempo depois da integração, o governo de Jacarta decidiu enviar 410 professores de Sulawesi e Java para sustentar a sua política educacional e deu a prioridade à formação de professores em Timor-Leste. Em abril de 1986, havia um total de 498 escolas primárias com 109884 crianças e 2978 professores (Rocha, 1999, p. 431). Dez anos depois, verificava-se uma mudança significativa na taxa de cobertura pela educação primária em Timor-Leste.

A Tabela 5 mostra a evolução do número de escolas, professores e estudantes entre 1976 e 1999.

Tabela 5: Os Dados do Ensino Primário de Timor-Leste no Tempo da Invasão da Indonésia (1976 -1999)

Ano	N.º de Escolas	N.º de Salas	N.º de Professores	N.º de Estudantes	N.º de Graduados	N.º de Novos estudantes
1976/77	47	-	499	13 501	-	10 500
1977/78	107	-	614	23 041	-	8 800
1978/79	208/202	-	959	41 453	-	2 400
1979/80	208	-	1 610	68 709/59 100	2 007	13 300
1980/81	293	-	1 515	68 700	2 714	21 700
1981/82	339	-	1 821	77 600	4 880	52 100
1982/83	376	-	2 226	90 400	5 518	38 000
1984/85	410	2 396	2 614	100 637	7 051	38 000
1985/86	497	2 648	2 910	111 228	9 264	31 700
1986/87	540	3 017	3 359	126 740	12 488	31 300
1987/88	559	3 085	3 723	129 629	11 426	27 171
1988/89	565	2 694	4 879	105 058	10 639	27 946
1989/90	574	2 704	4 739	100 443	11 504	20 933
1990/91	579	2 641	4 680	95 088	8 433	20 933
1991/92	590	2 623	4 798	97 008	8 997	21 087
1992/93	612	3 027	5 016	101 935	7 407	24 089
1993/94	652	4 392	6 656	127 989	7 423	27 394
1994/95	677	-	6 092	126 549	7 537	31 532
1995/96	709	-	6 511	132 856	9 090	31 090
1996/97	736	-	6 515	143 956	10 561	32 713
1998/98	766	-	6 392	155 516	-	-
1998/99	788	-	6 672	167 181	-	-

Fonte: Pedersen & Arneberg, 1999

A primeira escola de formação de professores de educação primária de Timor-Leste foi fundada pelo governo, em Dili, e uma outra foi inaugurada pela Fundação Católica Paulo VI, em 1979. Estas duas escolas deram oportunidade aos timorenses para ser feita a sua qualificação como professores do ensino primário. Em 1985, foi aberta a Escola Católica de Professores em Maliana e uma escola para Instrutores de Desporto em Baucau. Cinco anos depois, os professores formados por estas escolas começaram a preencher o vazio da falta dos professores do ensino primário em todo o território para garantir o ensino e aprendizagem.

O ensino pré-secundário registava duas escolas com 315 estudantes, no início do ano letivo de 1976/1977, mas esse número aumentou, em três anos, para 15 escolas, com 1.248 estudantes, decorrente da rendição das massas do povo das áreas rurais, cuja maioria eram crianças, como se mostra na Tabela 6.

Tabela 6: Os dados do Ensino Pré-secundário (3.º Ciclo do Ensino Básico) de Timor-Leste no Tempo da Invasão Indonésia (1976 - 1999)

Ano	N.º de Escolas	N.º de Salas	N.º de Professores	N.º de Estudantes	N.º de Graduados	N.º Novos Estudantes
1976	2	-	10	315	-	-
1977/78	9	-	17	926	-	-
1978/79	14	-	36	1 041	-	-
1979/80	15	-	-	1 248	-	-
1980/81	19	-	-	2 474	-	-
1981/82	23	-	-	4 272	-	-
1982/83	28	-	-	5 453	-	-
1984/85	43	-	-	9 836	-	-
1985/86	57	259	250	9 836	2 436	7 051
1986/87	71	309	319	11 735	3 667	7 983
1987/88	81	688	745	26 787	5 988	1 274
1988/89	90	727	1 173	28 342	7 646	1 088
1989/90	90	688	1 195	26.787	7 278	9 065
1990/91	94	709	1 196	26 088	6 907	9 065
1991/92	97	557	1 238	24 099	6 797	7 356
1992/93	101	532	1 381	22 122	6 366	7 609
1993/94	102	535	1 436	21 777	5 925	7 961
1994/95	107	-	1 497	22 651	5 251	8 207
1995/96	114	-	1 640	24 505	5 875	9 809
1996/97	114	-	1 640	26 445	7 083	10 711
1997/98	-	-	-	-	-	-
1998/99	114	-	1 963	32 197	-	-

Fonte: Pedersen & Arneberg, 1999

Em 1982, havia 23 escolas do nível de secundário, 15 escolas públicas e 8 escolas privadas. Inclui-se neste número a Escola Técnica de Fatumaca em Baucau. Deste modo, estavam registados 4272 estudantes neste nível de educação, com 256 professores.

Em 1998, são 54 escolas do nível secundário com 16154 alunos e 10 escolas superiores com 1520 alunos e diversas escolas técnicas de especialização com 1428 alunos, incluindo a Escola Superior de Economia, uma Escola Superior Técnica Pública, em Díli, a Escola Superior Técnica Católica de Fatumaca, em Baucau, e a Escola Superior de Agricultura Natarbora em Manatuto (Rocha, 1999, p. 432). Nesta ocasião, 80% dos professores que garantiam o funcionamento do ensino e aprendizagem eram indonésios.

Alguns estudantes timorenses, após concluírem os estudos secundários, continuam a sua educação na Indonésia, por exemplo, em Jakarta, Bandung, Surabaya, Yogyakarta (Java), Denpasar (Bali), Kupang (Nusa Tenggara Oriental), entre outras cidades.

Relativamente ao nível do ensino secundário o Governo Indonésio criou dois tipos de cursos: Ensino Secundário Geral e Ensino Vocacional. Além destes, ainda existia a Escola de Enfermagem, a Escola Agrícola e Pesca, a Escola de Educação Física e Desporto de Ensino Básico e a Escola de Formação de Professores do Ensino Básico, como está indicado na Tabela 7.

Tabela 7: Os dados do Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional de Timor-Leste no tempo da Invasão Indonésia (1976 – 1999)

Ano	N.º de Escolas	N.º de Professores	N.º de Estudantes
1976	-	-	-
1977/78	-	-	-
1978/79	1	-	-
1979/80	1	-	64
1980/81	1	-	286
1981/82	1	-	454
1982/83	2	-	977
1983/84	2	-	1 541
1984/85	5	126	1 466
1985/86	17	256	3 434
1986/87	20	379	4 836
1987/88	22	474	7 516
1988/89	24	544	8 822
1989/90	25	565	11 297
1990/91	35	609	12 545
1991/92	42	1 010	14 637
1992/93	46	1 152	16 697
1993/94	48	1 321	16 734
1994/95	51	1 381	16 121
1995/96	54	1 452	16 056
1996/97	54	1 502	16 099
1997/98	54	1 566	16 154
1998/99	54	1 537	18 973

Fonte: Pedersen & Arneberg, 1999

Para os que não tinham oportunidade de estudar fora de Timor-Leste, foi criada, em 1984, uma Universidade Aberta. O governo local de Timor-Leste tomou ainda a decisão de criar a Fundação Lorosa'e para instalar a Universidade de Timor-Timur (Timor-Leste) em 1986. Nos primeiros cinco anos, a maioria dos estudantes eram indonésios. No ano letivo de 1991, o número de jovens timorenses interessados em ingressar na universidade cresce, devido à existência de financiamentos por parte do governo local. Mais tarde, a Igreja Católica decidiu abrir o Instituto Superior de Religião, o

governo central de Jacarta criou o Politécnico Hera, a Academia de Saúde e, por último, estabeleceu um instituto superior privado, o Instituto Superior de Economia (atual Universidade de Díli).

Conjuntamente com o desenvolvimento da educação formal, houve esforços para promover a alfabetização através de programas de Educação e Desenvolvimento Educacional Comunitário, que, como afirmaram John Pedersen e Arneberg (1999, p. 87), o “Governo Indonésio fez uma campanha de alfabetização para os adultos iletrados para entenderem a língua indonésia”. Em 1996/1997, existia um total de 30000 timorenses a aprender a ler e escrever em língua Indonésia. O desenvolvimento do sistema educativo timorense na época da ocupação da indonésia foi apresentado pelo Fafo Institute of Applied Social Science Oslo nos finais do período da invasão como se pode verificar na Tabela 8.

Tabela 8: Número de Escolas, Estudantes, Professores em Timor-Leste, no Ano letivo de 1998/1999

Tipo de Ensino	Nº. de Escolas	Nº. de Alunos	Nº. de Professores de origem	
			Indonésia	Timor-Leste
Jardim-de-Infância	66	2 168	183	30
Ensino Primário	788	167 181	6 672	5 172
Ensino Pré-secundário	114	32 197	1 963	65
Ensino Secundário Geral	37	14 626	1 059	87
Ensino Vocacional/Profissional	17	4 347	479	55
Universidade Timor -Timur	1	3 498	78	36
Politécnico Díli	1	450	160	60
Academia de Gestão (STIE)	1	473	32	17
Instituto Pastoral Indonésia	1	40	7	1
Academia Saúde	1	400	32	12

Fonte: Pedersen & Arneberg, 1999

A administração indonésia solucionou a falta de professores recrutando-os em outras províncias: “410 professores foram trazidos de Sulawesi e Java e a política educacional em Timor-Leste deu prioridade à formação de professores (...). Para desenvolver a capacidade dos professores de escolas primárias, foi instituído um Curso Educacional para Professores, em 1979, em Díli” (Meneses, 2008, p. 62).

Dada a carência de professores, deu-se início à formação de professores com a criação das Escolas da Educação de Professores do Ensino Básico de diversas áreas em diversas locais.

Em 1979/80, o Governo Indonésio criou a Escola da Educação de Professores Público, em Dili, que funcionou no complexo do Liceu Dr. Francisco Machado. Um ano depois, em 1981, a Diocese de Dili criou a Escola Católica da Educação de Professores em Balide.

Em 1979/80, o Governo Indonésio criou a Sekolah Pendidikan Guru Negeri (SPGN) (Escola da Educação de Professores Público), em Dili, que funciona no complexo de Dr. Francisco Machado Liceu. Um ano depois (1981), a Diocese de Dili criou a Sekolah Pendidikan Guru Katolik (SPGK) (Escola Católica da Educação de Professores da Fundação de Paulo VI da Diocese de Dili) em Balide, onde a Escola Portuguesa Ruy Cinnati foi instalada. Estas escolas formaram jovens timorenses para serem professores do ensino básico para todas as disciplinas de acordo com o currículo em vigor com duração de 3 anos após o pré-secundário.

O currículo das escolas de Educação de Professores, quer sejam públicas, ou católicas foi organizado em quatro áreas: 1) disciplinas transversais como: a Educação da Ideologia da Pancasila, História Nacional e Mundial, Religião, Educação Física e Desporto; 2) disciplinas educacionais: Pedagogia e Didática Geral, Psicologia, Micro Ensino e Didática específica: para Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e História, Língua Indonésia, Educação Artes e Música, Educação da Ideologia da Pancasila e História; 3) Disciplinas de especialidade, habituais do secundário nas áreas de ciências exatas como: Biologia, Física e Química, Matemática e nas áreas de ciências sociais como História Nacional e Universal, Geografia, Socio-anthropologia, Economia e Estágio Pedagógico nas escolas básicas com a duração de três a seis meses, orientado por um professor(a) supervisor(a) da Escola da Educação de Professores e um(a) professor(a) cooperante da escola básica. No final do estágio elabora-se um relatório de prática.

O Governo Indonésio de Timor instalou a Escola de Professores de Desporto em Baucau. Esta escola foi criada em 1986 para formar jovens timorenses como professores de Educação Física e Desporto. O curso era de nível secundário, com duração de três anos. Os graduados do curso garantiram a disciplina de Educação Física e Desporto nas escolas básicas e pré-secundárias de Timor-Leste. No mesmo distrito, um ano antes, em 1985, a Congregação das Irmãs Canossianas tinha criado o curso de Educação Católica de Professores de Religião, com duração de três anos, e nível equivalente ao secundário. Os seus graduados assumiam o ensino da disciplina da Religião Católica de todo o território. Ainda no mesmo ano letivo, a Congregação dos Padres da Sociedade Verbo Divino instalou a Escola da Educação de Professores Católicos em Maliana, com o mesmo currículo de Dili, para os jovens timorenses, para todas as disciplinas. Em 1991, o governo decidiu encerrar simultaneamente todos os cursos de formação de professores acima mencionados como: SPGN Dili,

SPGK Balide, SPGK Maliana, PGA Baucau e SGO Baucau, devido ao facto de os cursos da formação de professores do nível secundário já não corresponderem com o tempo e o sistema da educação do país. Por isso, no ano de 1992, o Governo Indonésio decidiu de estabelecer o curso de formação de professores para Ensino Básico, a nível de Ensino Superior, com Diploma II, após do Secundário em Liceu afiliado à Universidade Pública Nusa Cendana Kupang, em Nusa Tenggara Timur, Indonésia.

Além do curso de formação de professores de nível secundário, para a formação de professores do ensino básico, o governo indonésio criou cursos de formação de professores de um ano para os professores em exercício do ensino básico, em áreas específicas como a língua inglesa, língua indonésia, Matemática e Educação Artística. Esta formação foi assegurada pelo Instituto de Educação de Professores das Escolas de pré-secundário, instalado, em 1987, no edifício da antiga Escola Técnica no tempo colonial, no atual pólo principal da UNTL.

Em 1986, a Fundação Lorosa'e fundou a Universidade Timor-Timur constituída por três faculdades: Faculdade de Agricultura, com dois cursos; Faculdade de Ciências Sociais e Políticas, com dois cursos; e Faculdade de Ciências da Educação com quatro cursos. A organização do currículo dos cursos de formação de professores é feita em três áreas comuns: 1) disciplinas básicas gerais compostas por Religião Católica, Educação da Ideologia Pancasila, História da Luta da Indonésia, Língua Indonésia/Língua Inglesa, Empreendedorismo, Ciências e Cultura Básica, Ciências Naturais Básicas; 2) disciplinas educacionais: Pedagogia, Psicologia da Educação, Orientação e Aconselhamento, Administração e Supervisão da Educação e Desempenho da Orientação Geral do Estudo; 3) didáticas específicas como: Planeamento do Ensino, Avaliação da Educação, Estratégia do Ensino e Aprendizagem, Metodologia do Ensino, Didática Aplicada, Microensino, Estágio Pedagógico.

No ano de 1992, o governo indonésio estabeleceu a formação de dois anos, de nível superior, após nível secundário ou médio como nível mínimo de formação para um professor do ensino primário. Criou-se então o curso de "Educação de Professores do Ensino Básico" (EPEB), para obtenção de Diploma Dois (D2) sob a tutela da Universidade de Cupão, Timor Ocidental (Indonésia) até 1999 (Gusmão, 2010, p. 51). Este curso ofereceu aos jovens que concluíram os seus estudos secundários a possibilidade de ingressar na carreira profissional de professores do ensino básico em Dili.

Em relação à formação contínua, o governo indonésio instalou o Curso de Educação de Professores, em 1983, destinado aos professores do ensino básico em exercício que não estavam habilitados com os cursos de formação de professores com duração de dois anos. Este curso foi instalado também no Liceu Francisco Machado, Dili. Isto mesmo é recordado por Xanana Gusmão (2010, p. 50): devido "às razões de qualificação de professores, principalmente para os de ensino

primário em exercício, cuja maioria era timorense, predominantemente de professores de 4.^a classe da época, o governo indonésio abriu um curso de dois anos, denominado KPG, ou seja, Curso de Educação de Professores de nível secundário ou médio”.

O governo de Jacarta criou o Balai Penataran Guru (BPG) ou Centro de Formação de Contínua de Professores, que era o responsável pela formação de professores de todos os níveis do ensino, com orçamento próprio e dependia diretamente de Jacarta. O Centro de Formação Contínua de Professores desempenhou o seu funcionamento de oferecer formações na aquisição de conhecimentos nas áreas disciplinares de ciências sociais e ciências exatas e matemática relacionados com os currículos do Ensino Básico, Pré-secundário, Secundário e Técnico Vocacional em vigor naquele tempo e também ofereceu formações de carácter pedagógico e didático, metodologia do ensino, planificações e sistema de avaliação a todos os professores de cada nível do ensino, gradualmente ao longo do ano.

A formação era em regime de internato, em especial, para os que viessem dos distritos. A formação era administrada a todos os professores de todos os níveis do ensino, tendo em conta os seguintes fatores:

- “1) Os formandos tinham que ser convidados pelo Centro de Formação por meio do chefe da educação distrital que por sua vez enviava professores ao centro de formação;
- 2) O curso realizava-se durante cinco dias e depois passou a ser de 10 dias efetivos;
- 3) Os formadores eram professores indonésios do ensino fundamental e médio, considerados como os melhores nas suas áreas e convidados pelo diretor do centro de formação, porque não havia formadores permanentes;
- 4) Para a realização da formação formava-se uma comissão organizadora com um coordenador pedagógico, que tinha a função de coordenar as reuniões com os professores formadores antes de implementar a formação. Como não havia uma estrutura curricular de formação, esses professores escolhidos foram convidados tempos antes para uma reunião conjunta com o coordenador pedagógico e comissão organizadora. Escolhiam-se os conteúdos da disciplina considerados importantes para serem resolvidos na formação” (Gusmão, 2010, p. 52).

A formação organizada pelo Centro de Formação Professores tinha uma estrutura curricular definida pelo grupo de formadores com o coordenador pedagógico constituído por:

“1) Conteúdos gerais: política da educação, códigos da ética de profissão e acreditação, Língua Indonésia, Política e Cidadania, Educação Moral da Filosofia da Nação ou Pancasila;

2) Conteúdos específicos ou essenciais, dependiam da disciplina da formação; Por exemplo na formação da área de Ciências Sociais, 75% do conteúdo foram de Ciências Sociais, assim também nas áreas de Ciências Exatas e Matemática;

3) Conteúdos complementares, eram os relacionados com ensino-aprendizagem” (Gusmão, 2010, p. 53).

No sistema educacional indonésio, na formação de professores, formulavam-se dez competências básicas e nove códigos de ética profissional do professor. Nas competências esperava-se que os professores tivessem domínio:

“1) No conteúdo da matéria;

2) No programa do ensino e aprendizagem;

3) Na gestão da sala de aula;

4) No uso dos materiais didáticos;

5) Nos fundamentos da educação;

6) Na gestão e interação;

7) Na avaliação de prestação dos alunos;

8) No conhecimento das funções e do programa de acompanhamento das crianças;

9) No conhecimento e na realização da administração escolar e;

10) Na compreensão sobre princípios aspetos da pesquisa” (Gusmão, 2010, p. 56).

Na formação de professores, à época, eram exigidos alguns requisitos no domínio de ética profissional do professor:

- 1) Dedicar-se à educação das crianças, formando o verdadeiro cidadão indonésio, tendo como fundamento “Pancasila”, os cinco princípios da filosofia do estado;
- 2) Ser honesto na sua profissão;
- 3) Procurar sempre informação sobre os seus alunos para poder acompanhá-los e orientá-los;
- 4) Criar um ambiente escolar favorável que garanta o bom andamento do processo de aprendizagem;
- 5) Manter boas relações com os pais dos alunos e com a comunidade para criar uma boa cooperação na responsabilidade mútua na educação;
- 6) Individualmente ou em grupo, desenvolver e promover a qualidade profissional;
- 7) Criar boa relação profissional, espírito de familiaridade e solidariedade;
- 8) Manter e promover a qualidade da organização dos professores da República Indonésia;
- 9) Cumprir toda a política do governo sobre a educação (Gusmão, 2010, p. 57).

Em suma, são apresentados os momentos marcantes do sistema educativo de Timor-Leste no período da invasão da Indonésia:

- 1) Entre 1976 e 1982, a criação de novas escolas e a construção de 984 salas de aula para as escolas primárias e ainda a remodelação de 342 salas de aula;
- 2) Entre 1980 e 1985, a criação das escolas de formação de professores em Díli, Baucau e Maliana;
- 3) Entre 1984 e 1998, o crescimento do número de alunos em todos os níveis de escolaridade e em todos os anos letivos;
- 4) Em 1986, a criação pela Fundação Lorosa'e da Universidade de Timor-Leste;
- 5) Em 1987, a criação da Escola de Educação de Professores do Pré-Secundário (3.º ciclo de Ensino Básico) em Díli;

- 6) Em 1992, a criação do Instituto Superior da Educação com nível de Diploma II (pós-secundário) em Dili.

2.3. O sistema educativo no pós-independência

No Plano de Desenvolvimento Nacional de Timor-Leste (MEC, 2006, p. 1), considera-se que “ir ao encontro das necessidades primárias da saúde e da educação é vital para o desenvolvimento da Nação, na redução da pobreza, na promoção do crescimento económico e na melhoria do modo da vida da sua população”. Na verdade, Timor-Leste, sem um sistema educativo adequado, não poderá garantir às pessoas, às famílias e às comunidades a concretização dos objetivos sociais e económicos necessários ao desenvolvimento.

O investimento na educação timorense antes da independência foi claramente insuficiente e, em resultado desta situação, a taxa de analfabetismo no ano de 2000 era alta – mais de 40% da população adulta não era capaz de ler e escrever, incluindo quase metade da população feminina adulta e cerca de um terço do total da população adulta masculina [Carvalho, 2007, pp. 16-17]. Durante o período da ocupação indonésia, as posições de gestão, administrativas, profissionais e técnicas eram, na sua maioria, ocupadas por cidadãos indonésios. No setor da educação, 20% dos professores do ensino primário e cerca de 90% dos professores do ensino pré-secundário (3.º ciclo) e secundário não eram timorenses.

Em 2001, “57% da população adulta possuía pouca ou nenhuma escolaridade; 23% só possuía o nível do ensino primário, 18% tinha o nível de ensino secundário (pré-secundário e secundário), e 1,4% possuía educação superior. Esta situação tornou o desenvolvimento dos recursos humanos um desafio particularmente difícil” (MECJD Timor-Leste, 2005, p. 2).

Após o referendo sobre a independência de Timor-Leste, a violência invadiu o país, foram incendiados edifícios e 90% das escolas foram danificadas. Quase todos os professores não timorenses abandonaram o país. Logo que ficaram preenchidas as condições mínimas de segurança, com a ajuda de professores e educadores timorenses e a colaboração técnica e financeira da comunidade internacional, foram reconstruídas escolas, foram contratados novos professores e o sistema educativo regressou a alguma normalidade a partir do ano letivo de 2001/2002.

De 2001 até ao ano letivo de 2006/2007, inclusive, o número de alunos no ensino secundário passou de 20920 para 28751, registando-se assim um significativo aumento. Em 2006 o número de professores era de 1192, enquanto em 2001 era de 855. No ano letivo de 2006/2007 estavam em funcionamento, entre públicas e particulares, 123 escolas do ensino secundário.

No ensino técnico-profissional, no mesmo período, o número de estudantes passou de 2295 para 3052, enquanto o número de professores diminuiu de 203 para 117. No início do ano letivo de 2007/2008 encontravam-se em funcionamento 14 escolas públicas com 2987 alunos, cujo ensino era assegurado por 279 professores, permanentes, contratados e voluntários.

A evolução verificada na frequência escolar teve correspondência com a expansão do parque escolar, com o número de escolas primárias a subir de 719 para 749, as escolas de educação pré-secundária ou do 3.º ciclo do ensino básico a aumentar de 109 para 120, subindo o número de escolas secundárias de 41 para 55 [entre 2006-2008].

Tabela 9: Números de escolas, estudantes e professores do Ensino Básico a Secundário de Timor-Leste nos anos letivos de 2000/01 a 2006/07

Nível de Ensino	Ano letivo						
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Ensino Primário ou 1.º e 2.º ciclo de EB (de 6 anos):							
Escolas	719	734	749	759	759	774	780
Estudantes	164 727	175 000	185 594	175 600	179 900	186 534	186 420
Professores	3 470	3 860	4 248	4 862	5 415	6 000	6 500
Ensino Pré-Secundário ou 3.º ciclo EB (de 3 anos):							
Escolas	109	115	120	120	129	135	140
Estudantes	37 276	38 820	40 368	40 300	41 516	50 355	53 620
Professores	1 111	1 360	1 606	1 135	1 652	6 000	4 150
Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional (de 3 anos):							
Escolas	41	48	55	55	76	76	76
Estudantes	20 818	20 920	21 023	21 000	24 500	30 552	31 236
Professores	618	855	1.093	670	725	1 175	1 200

Fonte: MEC Timor-Leste, 2007 e World Bank, 2009

Entre 2000 e 2010 houve progressos importantes. De acordo com dados do Plano Estratégico do Desenvolvimento (Gov. Timor-Leste, 2011), o número de professores de educação básica subiu de 3925 para 9995 e o número de estudantes cresceu de 211 810 para 290555. Na educação básica, a razão alunos/professores desceu de 45:1 para 40:1. Na educação secundária, incluindo escolas técnicas, o número de professores passou de 1696 para 2073, os alunos aumentaram de 35062 para 40781, verificando-se um aumento correspondente na relação aluno-professor de 21:1 para 20:1.

A evolução verificada na frequência escolar teve correspondência na expansão do parque escolar, com o número de escolas primárias a subir de 719 para 749, as escolas de educação pré-

secundária a aumentar de 109 para 120, subindo o número de escolas secundárias de 55 para 91, das quais 74 escolas secundárias gerais (50 públicas e 31 privadas) e 17 escolas técnicas (12 públicas e 5 privadas) em 2010.

O Plano Nacional de Desenvolvimento (PDN, 2002) assume a educação como um dos pilares essenciais da estratégia de redução da pobreza.

Segundo o Ministério da Educação (2009, p. 13), baseado nos censos de 2004, os professores timorenses, não qualificados, encontravam-se no ensino básico (48%), no ensino pré-secundário ou 3.º ciclo do EB (44%) e no ensino secundário geral e técnico vocacional (40%). Em 2009, no ensino primário ou básico existiam 970 escola, frequentadas por 220074 estudantes, com acompanhamento de 4877 professores; no ensino pré-secundário (3.º ciclo do EB), as 157 escolas existentes eram frequentadas por 68857 estudantes, ensinados por 1606 professores; no ensino secundário geral existiam 73 escolas com 34456 alunos e 1645 professores. Relativamente, ao ensino Técnico Vocacional existiam 13 escolas com 2876 estudantes e 256 professores.

Se é verdade que os recursos físicos das escolas têm melhorado de ano para ano, o maior problema que ainda continua a surgir em todos os níveis da educação, seja para professores, seja também para os alunos, é a falta de material didático para implementar o currículo - laboratórios, bibliotecas, salas de informática, etc.

2. 3. 1. Os objetivos das Políticas Educativas de Timor-Leste

O MEC formulou um Quadro de Política para a Educação (QPE), a médio prazo (2000-2008) e (2007–2010), estabelecendo metas, objetivos e prioridades. Os objetivos formulados a médio prazo, em 2006, eram os seguintes:

- “1) Estabelecer uma política e um quadro jurídico e regulador para o setor da educação;
- 2) Promover a educação primária universal, com ênfase na melhoria da equidade, do acesso e da cobertura;
- 3) Melhoria dos resultados dos alunos e da qualidade global, bem como a redução das reprovações e abandono escolar;
- 4) Acelerar a reintrodução efetiva do português e do tétum nas escolas;

- 5) Racionalizar a provisão do ensino superior;
- 6) Diminuir a taxa de alfabetização através da promoção de educação de adultos, visando especificamente as necessidades dos residentes rurais, pessoas marginalizadas e mulheres, através de todos os meios;
- 7) Desenvolver currículos escolares, em particular para os programas de formação técnico-profissional, visando vários grupos na sociedade, especialmente os jovens, os veteranos e os deficientes (em parceria com o Ministério do Trabalho e Reinscrição Comunitária);
- 8) Formular uma política sustentável para o desenvolvimento dos recursos humanos do ministério, uma melhoria na gestão do financiamento da educação e das ajudas externas” (MEC, 2006, pp. 3-4).

O programa procurava criar condições para melhorar a vida económica, social e cultural dos indivíduos, das famílias e do país. Para isso, o Ministério da Educação assumia o compromisso de se organizar para poder oferecer todos os serviços necessários, com a finalidade de alcançar níveis adequados de educação e qualidade de resultados.

O Programa de Investimento Setorial (PIS, 2005) para a educação e formação estabelece as metas para a educação formal e não-formal no país, traduzidas nos quatro objetivos que a seguir expomos:

- 1) Conseguir a educação primária universal, conforme o previsto na Constituição e acordos internacionais ratificados, em particular os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) para a educação;
- 2) Desenvolver a educação pós-primária, incluindo secundária, técnico-profissional e superior, de forma a preparar os cidadãos a serem produtivos e a darem respostas às necessidades da economia e da sociedade;
- 3) Promover a alfabetização dos adultos de modo a assegurar as necessidades básicas de aprendizagem da população adulta;

- 4) Garantir que o acesso e a participação na educação, tanto formal como não formal, sejam equitativos e que englobam os grupos mais desfavorecidos, nomeadamente os pobres do setor rural e raparigas jovens” (MEC, 2006, p. 3).

O MECJD (2005, p. 15) e o MEC (2006, p. 19) concentraram-se nos seguintes objetivos principais no período de 2006 a 2010:

- “1) Desenvolver uma política ajustada, um enquadramento jurídico e regulamentar para o ensino;
- 2) Promover a educação primária universal de qualidade, com ênfase no aumento da igualdade de oportunidades, acesso e cobertura, melhoramento do desempenho dos alunos e da educação em geral, para além da redução das taxas de reprovação e de abandono escolar;
- 3) Acelerar a efetiva reintrodução da língua “portuguesa e tétum” nas escolas;
- 4) Promover a alfabetização de adultos e a educação não-formal, principalmente entre mulheres (jovens mães) e jovens analfabetos;
- 5) Fomentar e adequar a oferta da educação pós-básica, principalmente a educação técnico-profissional;
- 6) Racionalizar e adequar a oferta da educação pós-básica, principalmente a educação técnico-profissional e a educação superior;
- 7) Fortalecer a capacidade do Ministério da Educação e Cultura em gestão e prestação de serviços; e
- 8) Promover os valores culturais”.

Os objetivos e as tarefas referidas assentam num conjunto de princípios fundamentais, em que sobressaem:

- “1) A educação como direito fundamental, incluindo os preceitos constitucionais e as convenções e acordos internacionais dos quais Timor-Leste é parte, tais como Convenção Internacional dos Direitos da Criança, as Metas de Desenvolvimento do Milênio, Educação para todos, entre outros;
- 2) O foco na criança e no processo de aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento de um ambiente favorável à aprendizagem, segura e livre de qualquer violência;
- 3) A igualdade de oportunidade de acesso, principalmente para as raparigas, os mais pobres, as populações rurais e outros setores desfavorecidos da sociedade civil;
- 4) A qualidade e valores baseados num currículo que promova a aprendizagem e o desenvolvimento integral do indivíduo na sua vertente económica, social, cultural, moral, política e espiritual, assim como o sentido de identidade nacional;
- 5) A eficiência e eficácia para maximizar os benefícios dos limitados recursos disponíveis;
- 6) A participação e consulta, principalmente os parceiros-chave, tais com pais e comunidade, fornecedores privados e grupos da sociedade civil;
- 7) A ênfase no ensino da ciência e matemática, tanto no currículo formal como no não-formal, no sentido de ampliar o acesso às modernas tecnologias e melhorar o nível da vida;
- 8) A transparência e responsabilidade, especialmente no que respeita à distribuição e utilização de recursos, e também no exercício da autoridade e do poder de decisão;
- 9) A sustentabilidade, tendo em vista a limitação dos recursos do país e a alta dependência de doadores externos” (MECJD, 2005, p. 16; MEC, 2006, pp. 20-21).

Os documentos antes referidos foram baseados no Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN), que foi elaborado em 2002 depois de consulta nacional. O PDN fazia da educação um pilar fundamental da estratégia para reduzir a pobreza e desenvolver a Nação. Previa que, até 2020, a

população de Timor-Leste estaria bem instruída, saudável, altamente produtiva, autoconfiante, e adotando os valores do patriotismo, de não discriminação e da igualdade.

2.3.2. Principais marcos da política educativa no pós-independência

A educação é um setor indispensável no processo de desenvolvimento de uma nação, principalmente num país como Timor-Leste, um país recente, onde 46% da população adulta era analfabeta, conforme o resultado dos censos de 2004 (MEC, 2009, p. 2), embora em 2008 o valor tivesse descido para 40%. Os timorenses não tinham muito acesso à educação, devido aos problemas deixados pelo colonizador e invasor.

A Constituição da República de Timor-Leste no seu artigo (59.º) reconhece o direito à educação e à cultura:

- “1) O estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e a cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei;
- 2) Todos têm direito a igualdade de oportunidade de ensino e formação profissional;
- 3) O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- 4) Todos têm direito à fruição e a criação cultural, bem como o deve preservar, defender como património cultural.” (Constituição RDTL, 2002, pp. 27–28).

A Constituição refere-se à educação, de forma implícita ou explícita, em várias das suas normas, referindo as obrigações do Estado no que se refere a este setor. Desde logo, preceitua no n.º 2 do artigo 18.º que “a criança goza de todos os direitos que lhe são universalmente reconhecidos, bem como de todos aqueles que estejam consagrados em convenções internacionais regularmente ratificadas e ou aprovadas pelo Estado”, e no n.º 2 do artigo 19.º que “O Estado promove, na medida das suas possibilidades, a educação, (...) e a formação profissional dos jovens”.

2.3.3. Do pré-primário ao ensino superior

A Lei n.º 14/2008, Lei de Bases da Educação (LBE), no seu artigo 1.º, apresenta a definição do sistema educativo timorense:

- 1) O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade;
- 2) O sistema educativo é desenvolvido através de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, que entre si cooperam na manutenção de uma rede equilibrada e atualizada de ofertas educativas, capaz de proporcionar os conhecimentos, as aptidões e os valores necessários à plena realização individual e profissional na sociedade contemporânea.

O sistema de ensino de Timor-Leste, desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, apresenta a estrutura que se destaca na Figura 2.

			Universidade		
26	Ensino Superior	3	Doutoramento		
25		2			
24		1			
23		2	Mestrado		
22		1			
21		4	Licenciatura	Pós-Graduação	
20		3	Bacharelato		Politécnico
19		2			Segundo ano
18		1			Primeiro ano
Exame Nacional					
17	Ensino Secundário	12	Secundário Geral		Secundário Técnico
16		11			
15		10			
Exame Nacional					
14	Ensino Básico (Obrigatório)	9	3.º Ciclo		
13		8			
12		7			
11		6	2.º Ciclo		
10		5			
9		4	1.º Ciclo		
8		3			
7	2				
6	1				
Idade		Ano			

Figura 2. O sistema de ensino em Timor-Leste (Fonte: ME, Plano Estratégico Nacional da Educação 2011–2030, p. 19)

A Figura 2 apresenta o sistema educativo de Timor-Leste com três níveis de ensino: Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior.

O fundamento da nova política é a reforma do sistema educativo, que tem como objetivo principal aumentar a qualidade da educação e garantir a equidade de acesso de todos os timorenses aos diversos níveis de ensino como prevê na Política Nacional da Educação 2007-2012. A estrutura apresentada é uma proposta da Política Nacional da Educação, por isso, usa-se o tempo verbal futuro no ponto 2 e 3. Assim:

“1) O ensino básico, de carácter obrigatório e gratuito, abrange os nove primeiros anos de escolaridade;

2) No final do ensino básico, os jovens que desejarem prosseguir estudos podem optar pela via académica/via prosseguimento de estudos no ensino universitário ou pela via profissionalizante. Para o efeito, o ensino secundário será estruturado em ensino secundário geral e ensino secundário técnico-profissional. Os alunos que concluírem, com aproveitamento, o ensino secundário técnico-profissional obterão, para além do diploma de conclusão do ensino secundário, um certificado de formação profissional. Todos os alunos que terminem o ensino secundário, geral ou técnico-profissional, podem [...] candidatar-se ao prosseguimento de estudos no ensino superior universitário público. [...] Os alunos que, por qualquer razão, não completarem o ensino secundário geral ou técnico-profissional, mas concluírem um curso de formação profissional de nível 4 podem apresentar candidatura ao ensino superior técnico;

3) O ensino pós-secundário será estruturado em ensino superior universitário e em ensino superior técnico [...]. O ensino superior universitário conferirá os graus de Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor. O ensino superior técnico, cujos cursos poderão ter a duração de 1 ou 2 anos, conferirá, respetivamente, diploma de nível 1 e 2. Contudo, aos alunos que completarem um curso superior técnico de 2 anos, é-lhes permitido o ingresso no Curso de Bacharelado do ensino superior universitário [...];

4) Os alunos que terminem um Curso de Bacharelato podem prosseguir para o programa académico de licenciatura ou, em alternativa, para o programa académico

de pós-graduação. [...] concluída a licenciatura ou a pós-graduação, qualquer licenciado ou pós-graduado pode apresentar candidatura a um programa de mestrado;

5) O acesso ao programa acadêmico de doutoramento terá duas vias: a primeira, na sequência da obtenção do grau de Mestre; a segunda, na sequência da obtenção do grau de Licenciado, nos termos que vierem a ser definidos por regulamento” (ME, 2007, p. 11).

2.3.3.1. Educação Pré-primária (Jardim-de-Infância)

Em 2006 estavam registadas 145 escolas de educação pré-escolar ou pré-escolar em Timor-Leste, abrangendo 6998 crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, com 274 professores. Destas escolas, apenas 70 são do Governo, sendo as restantes escolas católicas, privadas e comunitárias. Este número significa que apenas 74% de todas as crianças de Timor-Leste, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, têm acesso à educação pré-primária (ME, 2010, p. 5). O sistema implementado ao nível do ensino pré-escolar em Timor-Leste envolve normalmente dois anos letivos.

As escolas de Jardim-de-Infância só existem em áreas urbanas. A maioria das crianças das áreas rurais entra nas escolas básicas sem passar pelo Jardim-de-Infância.

Na educação pré-escolar, no que diz respeito à língua, dá-se preferência ao uso da língua materna das crianças, a fim de permitir uma ponte gradual para o português.

Verificou-se, no entanto, uma grande expansão neste subsistema educativo, onde estavam registados, no início do ano letivo 2007/2008, 145 estabelecimentos de educação pré-escolar, frequentados por 7994 crianças, com 310 educadores. E em 2012 as escolas cresceram para 291 e o número de professores e educadores cresceu para 891.

Por outro lado, a qualidade do ensino pré-escolar tem sido reduzida, pela não existência de um currículo e programa de orientações pedagógicas uniforme e com os padrões de ensino a variarem de escola para escola.

O IV Governo Constitucional propôs-se [2007-2012] a uma nova Política Nacional de Educação através da implementação de “um novo currículo educacional, com vista a melhorar o acesso à educação e a criar bases sólidas em termos de literacia e numeracia em português e tétum, os idiomas locais foram estabelecidos como idiomas de ensino e aprendizagem, no primeiro ciclo do ensino básico, proporcionando uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste, de

acordo com as recomendações da Política de Ensino Multilíngue baseada na Língua Materna” (PDE, 2011, p. 16).

A maior parte dos professores do pré-escolar completou apenas o ensino secundário num total de 544. Dos 544 123 participaram nos cursos complementares lecionados pelos professores portugueses e brasileiros organizados pela INFORDEPE, 30 deles possuíam o curso de SPG-TK (equivalente ao técnico-profissional especializado na área de “professor infantil” no tempo da indonésia), 40 professores o grau bacharel e 32 eram licenciados, como se observa na Tabela 10.

Tabela 10: Número de Professores da Educação Pré-Escolar por tipo de formação

N.º	Municípios	Habilitação Literária							Total
		4.ª classe	Pré-secundário	Secundário	SPG-Tk/KPG	Bacharelato	Licenciatura	Curso Comp.	
1	Aileu	0	0	14	0	1	0	7	22
2	Ainaro	1	0	2	4	1	0	4	32
3	Baucau	2	1	18	6	7	4	0	38
4	Bobonaro	1	0	66	1	2	4	0	74
5	Covalima	0	0	50	3	0	0	3	56
6	Dili	12	4	132	12	9	11	62	242
7	Ermera	0	0	15	0	3	0	18	36
8	Lautem	2	1	26	0	0	13	0	52
9	Liquiça	1	2	53	0	12	0	0	68
10	Manatuto	0	0	8	5	0	0	3	16
11	Manufahi	1	0	89	2	0	0	3	94
12	Oecusse	2	1	2	2	1	0	4	12
13	Viqueque	1	0	49	3	4	1	7	65
Subtotal		23	9	544	38	40	32	123	891
Total		891 professores							

Fonte: ME Direção da Educação Distrital em cada um dos distritos, referente a 2012

Os dados mais recentes, relativos ao ano de 2010/2011, indicam que nessa altura existiam cerca de 180 escolas pré-escolares (141 eram autónomas, estando as restantes incorporadas nas escolas do ensino básico), frequentadas por 10159 crianças, nas quais trabalham 238 professores (muitas vezes, ajudados por auxiliares de educação). As taxas de matrícula nas zonas urbanas eram muito superiores ao verificado nas zonas rurais. A importância que as comunidades atribuem ao ensino pré-primário é ilustrada pelo facto de 140 das 180 escolas pré-escolares serem escolas apoiadas pelas comunidades (PDE, 2011, p. 16).

A Tabela 11 regista o número de escolas, alunos e professores do pré-escolar, por município.

Tabela 11: Números de escolas, alunos e professores de cada município

N.º	Distrito	N.º de Escolas			N.º de Alunos		N.º de Professores			Total
		Públicas	Privadas Católicas	Total	GA	GB	Voluntário	Contratado	Permanente	
1	Aileu	19	3	22	497	355	47	13	18	78
2	Ainaro	9	5	14	258	326	4	15	13	32
3	Baucau	1	8	9	276	337	21	11	6	38
4	Bobonaro	18	10	28	1063	1019	9	44	21	74
5	Covalima	4	16	20	421	345	16	20	17	53
6	Díli	15	32	47	1685	2481	70	92	80	242
7	Ermera	9	7	16	405	447	-	13	19	32
8	Lautem	13	12	25	465	535	17	29	14	60
9	Liquiça	30	2	32	605	456	15	36	19	70
10	Manatuto	2	7	9	325	436	20	5	8	33
11	Manufahi	15	11	26	525	671	54	16	23	93
12	Oecusse	12	2	14	332	400	5	10	13	28
13	Viqueque	26	5	31	1076	403	3	41	14	58
Sub-total		171	120	291	412824	532481	281	341	265	891
Total		291 escolas			945 305 alunos		891 professores			

Nota: GA: grupo composto por crianças que têm 4 anos completos; GB: grupo composto por crianças que têm 5 anos completos. Fonte: ME Direção da Educação Distrital em cada um do Distrito, referente a 2014

2. 3. 3. 2. Educação Básica

O ensino básico compreende a educação primária e pré-secundária, num total de nove anos de escolaridade, a que se seguem três anos de educação secundária.

De acordo com o PDN [2006] deve-se notar que foram conseguidos progressos significativos na área das matrículas. Timor-Leste estimava que, até 2015, 88% de crianças na idade correta estariam matriculadas do primeiro até ao sexto ano de escolaridade. Este valor foi ultrapassado em 2011, alcançado 90% de crianças na idade correta matriculadas no ensino básico.

O ensino básico debate-se atualmente com vários desafios, incluindo:

“1) Apenas 37,5% dos alunos tem a idade escolar oficial quando entram para a primeira classe, o que significa que 62,5% dos alunos entram para a escola mais novos ou mais velhos do que deveriam;

2) Mais concretamente, 26% dos alunos são um a dois anos mais velhos, 8,6% são três ou mais anos mais velhos, e 26,8% são mais novos;

3) Em 2010, menos de 54% das crianças com seis anos de idade iniciaram a primeira classe;

4) Mais de 70% das crianças abandonam os estudos antes de chegarem ao nono ano. A maior taxa de abandonos regista-se nos primeiros dois anos do ensino primário;

5) As crianças estão a demorar demasiado tempo a concluir o ensino básico. Cada criança precisa em média de 11,2 anos para concluir o sexto ano de escolaridade;

6) Existem mais rapazes do que raparigas na escola. Por cada dez rapazes matriculados no ensino primário e secundário existem nove raparigas” (Governo Timor-Leste, 2010, p. 17–18).

Em qualquer caso, deve notar-se os progressos significativos que foram conseguidos entre 2000 e 2010, como se prevê na tabela 12.

Tabela 12: Indicador do progresso conseguido no Ensino Básico, 2000 a 2010

Sujeitos da Educação	2000	2010
Alunos:		
1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico	190 000	229 974
3.º ciclo do Ensino Básico	21 810	60 481
Professores:		
1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico	3 860	7 583
3.º ciclo do Ensino Básico	65	2 412

Fonte: Plano Desenvolvimento Estratégico 2011–2030 e Ministério de Educação (2011)

As 899 escolas de educação básica e secundária existentes em Timor-Leste em 2002/2003 foram frequentadas por cerca de 244 000 crianças. Mais de 80% das escolas eram geridas pelo governo; a maioria das restantes escolas eram geridas pela Igreja Católica.

Em novembro de 2015, existiam cerca de 250 000 estudantes em mais de 900 escolas em todos os níveis [inclui secundário geral e técnico vocacional], tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas, e mais de 7000 professores. Desde 2010 aumentaram as matrículas dos mais pobres, das raparigas e das crianças do meio rural, o que tem diminuído as disparidades nas taxas de participação escolar entre os grupos mais ricos e os mais pobres, urbanos e rurais, e entre rapazes e raparigas –

48% dos estudantes são raparigas. Muitas crianças que não estavam no sistema educativo em 1998/1999, matricularam-se nos primeiros anos da independência.

Educação básica (1.º e 2.º ciclos)

Desde o ano de 2000, na governação do Governo Transitório, quando reativaram as escolas ainda eram conhecidas com o nome da escola primária até 2008. Os ciclos do ensino básico começaram no ano de 2009, após a aprovação do Decreto-lei n.º 14/2008, a Lei de Base da Educação.

As crianças com seis ou sete anos podem matricular-se na educação primária. Em 2000/2001, os números na escola primária estabilizaram em cerca de 185 000, com um grande número de crianças, com idade acima da esperada. As crianças com idade superior à estipulada no sistema de educação primária corresponde a quase 40 por cento das matrículas. A dimensão média que compõe uma escola é de cerca de 284 estudantes, com uma média de seis professores por escola. Dentro deste número geral, existem distritos com um crescimento superior ou inferior à média nacional, resultante do movimento da população das áreas rurais pobres, onde as matrículas antes da independência eram baixas. O número de professores sofreu um grande aumento, mas agora está estabilizado. A população de professores primários, mais de 4000, é a categoria mais numerosa na força de trabalho do governo.

Existiam em [2005] cerca de 70 000 crianças com idade superior à desejável nas escolas primárias. Há altos níveis de reprovação e de abandono escolar; menos de 50% das crianças atingem e completam a sexta classe. As altas taxas de reprovação e abandono, combinadas com uma idade de início de escolaridade avançada, diminuem as taxas da matrícula. Cada ano, cerca de 8000 crianças atingem a idade adulta sem educação formal. A proporção aluno/professor nas escolas primárias ainda é bastante elevada (MECJD Timor-Leste, 2005, p. 8).

Educação Básica do 3º ciclo

Por tradição, a educação pós-primária em Timor-Leste é dividida em três anos da educação pré-secundária e três anos de educação secundária, 28 era o número de escolas pré-secundárias em Timor-Leste e em 2003 cresceu para 120, das quais 33 eram geridas pela Igreja Católica. A escola pré-secundária “típica” possui uma população estudantil de mais de 330 alunos, com duas ou mais

turmas por cada ano. As escolas maiores são também mais melhores em termos de eficácia ao nível do ensino secundário, onde os professores, tipicamente, se especializam numa ou duas disciplinas.

Segundo “o número de escolas pré-secundárias que era de 97 em 1999 passou para 120 em 2003, das quais 37 eram privadas (33 católicas, 3 privadas e 1 islâmica) e 83 públicas. Também o número de alunos aumentou de 21 810 em 1999 para 38 180 em 2003. Em 2006, o número de alunos no ensino do 3.º ciclo do EB ou pré-secundário era já de 50 300, verificando-se um crescimento de 31,7% em 2003. No início do ano letivo de 2007/2008 constatou-se um grande crescimento neste subsistema educativo, traduzido nos seguintes indicadores: 147 escolas, 59 202 alunos e 1323 professores” (MEC, 2006, p. 2).

Mais de 40 000 estudantes encontravam-se no ano de 2008 matriculados no ensino pré-secundário. Tal como acontece na educação primária, as crianças com idade superior à estipulada totalizam 60% dos estudantes nas escolas pré-secundárias. Com uma taxa líquida de matrícula de apenas de 25%, isto implica que cerca de 45 000 crianças na faixa etária dos 12-14 anos não frequentam a educação básica do 3.º ciclo.

O número de professores deste nível de ensino tem subido ao longo dos últimos anos para mais de 2412 (ME, 2011; PDE, 2011-2030). Um efeito deste facto é que a proporção aluno/professor tem diminuído, apresentando valores bastante favoráveis.

2. 3. 3. 3 Educação Secundária

As escolas secundárias eram, em 2003, 55, 17 das quais católicas. Quase metade das escolas estão localizadas em Díli.

O ensino secundário em Timor-Leste está dividido em escolas secundárias gerais e escolas secundárias técnicas.

De 2001 até ao ano letivo 2006/2007, inclusive, o número de alunos no ensino secundário passou de 20920 para 28 751, registando assim um aumento significativo.

Em 2006, o número de professores era de 1192, enquanto em 2001 era de 855. No ano letivo 2006/2007 estavam em funcionamento, entre públicas e particulares, 123 escolas do ensino secundário.

No ensino técnico-profissional, no mesmo período, o número de estudantes passou de 2295 para 3052, registando, assim, um aumento de 33%, enquanto o número de professores diminuiu de

203 para 117. No início do ano letivo 2007/2008 encontravam-se em funcionamento 14 escolas públicas com 2987 alunos, cujo ensino era assegurado por 279 professores.

Normalmente, em 2009, em cada escola secundária, tem cerca de 380 estudantes, com 20 professores por escola.

Existiam em 2006/2007 cerca de 21 000 estudantes nas escolas secundárias, ou seja, mais ou menos metade dos estudantes na educação pré-secundária. A qualidade dos profissionais de educação tem sido particularmente difícil de assegurar a este nível, uma vez que, no sistema anterior, 80% dos professores eram oriundos da Indonésia. Depois da independência, “não foi feito um recrutamento em grande escala, devido à falta de candidatos com qualificação apropriada. De facto, um em cada três professores no nível secundário é voluntário. Estes professores não são pagos pelo governo, mas por contribuição dos pais e outros fundos angariados pela escola”. (MECJD Timor-Leste, 2005, p. 10). O problema dos alunos com idade superior à convencional ocorria de forma muito nítida neste nível.

Em 2010 o número de alunos no ensino secundário (incluindo escolas técnicas) era de 40781, com 2073 professores empregados no sistema do ensino secundário. O setor privado era responsável por 31% do total. Existiam em 2014, 98 escolas secundárias em Timor-Leste, das quais 81 são gerais (50 públicas e 31 privadas) e 17 são técnicas (12 públicas e 5 privadas), como se verifica na Tabela 13.

Tabela 13: Ensino Secundário e Técnico Vocacional das escolas, alunos e professores em Timor-Leste, 2012

Números de Alunos, Escolas e Professores	Nível secundário		Total
	Secundário Geral	Secundário Técnico	
Escolas	81	17	98
Alunos	35 062	5 719	40 781
Professores	1 696	377	2 073

Fonte: Ministério da Educação, 2014

De acordo com os dados apresentados na Tabela 13, podemos afirmar que “o número de alunos que concluem os estudos nas escolas técnicas é extremamente baixo, sendo apenas 12% dos jovens em idade apropriada que terminaram os seus estudos nas escolas técnicas” (PDN, 2011, p. 20).

A Tabela 14 apresenta alguns dados relevantes que permitem comparar o crescimento dos estudantes, professores, escolas e o rácio das próprias escolas secundárias de cada distrito do território nacional.

Tabela 14: Número de Escolares, Estudantes e professores do Secundário e Técnico Vocacional, 2012.

Município	N.º de escolas	Tipos de escolas		N.º de estudantes		N.º de professores		Est. /Prof	Estudantes/escolas	Prof. /escolas
		Público	Católico /Privado	Público	Católico /Privado	Público	Católico /Privado			
Aileu	5	3	2	1192	582	50	26	23	354	15
Ainaro	5	2	2	1052	519	42	15	27	393	14
Baucau	12	9	3	3370	1105	106	54	27	372	13
Bobonaro	4	3	1	2090	262	102	13	20	588	28
Covalima	5	4	1	2168	343	111	17	18	502	25
Dili	24	10	14	10289	18907	842	214	27	1216	44
Ermera	6	2	4	1343	1134	51	39	27	412	15
Lautem	3	2	1	1858	174	129	10	14	677	46
Liquiça	3	2	1	1450	433	61	13	31	772	24
Manatuto	4	2	2	410	463	33	28	14	54	15
Manufahi	8	5	3	2084	562	88	34	21	330	15
Oecussi	4	3	1	1149	350	70	18	17	375	22
Viqueque	9	6	3	1498	470	113	40	17	218	12
Total	91	53	38	30361	25304	1.521	521			

Fonte: Ministério da Educação Timor-Leste (2012)

O currículo do ensino secundário continua a revelar ineficiências: não é adequado para servir as necessidades do desenvolvimento do país, a gestão dos professores é precária, com uma taxa de professores por aluno muito elevada, e a qualidade do ensino é deficitária, sendo que muitos professores carecem de fluência nas línguas oficiais e de instrução.

O sistema de ensino secundário geral está orientado para preparar os alunos para terem acesso ao ensino superior. E o sistema de ensino secundário técnico e profissional visa preparar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho, assim como permitir-lhes o acesso ao ensino superior técnico e universitário.

A reforma da educação básica e secundária irá também requerer o desenvolvimento de um novo currículo para o ensino secundário e a melhoria dos programas de formação e qualificação de professores.

O PDE (2011) identificava a necessidade de um conjunto de reformas, entre as quais

“1) Um aumento na capacidade das escolas secundárias para absorverem um maior número de alunos que conclui o ensino básico. Tal requer o desenvolvimento de um plano abrangente para dar resposta as necessidades em termos de infraestruturas por parte das escolas secundárias gerais e das escolas secundárias técnico-profissionais.

Em particular, será necessário que haja escolas técnicas modernas e atualizadas capazes de absorver até 60% da população em idade de frequentar o ensino secundário.

2) A substituição de escolas antigas que não se encontra em funcionamento por escolas modernas com capacidade para acolher um maior número de alunos. Serão criados centros técnicos de excelência em várias regiões, nas áreas da economia, agricultura e engenharia, bem como, cursos relacionados com os setores dos serviços, turismo e hotelaria.

3) Desenvolvimento de um novo currículo que incida no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e qualificações intelectuais e sociais, bem como na promoção de qualificações criativas e de resolução de problemas, qualificações de comunicação e pensamento crítico. O novo currículo para o ensino secundário técnico assentara nas necessidades de mercado, com incidência em: (i) agricultura, (ii) engenharia aplicada (mecânica, elétrica e eletrónica) e (iii) serviços, especialmente orientados para a gestão de empresas e turismo. Irá incluir ligações formais a indústria e ao mercado de trabalho com vista a dar aos alunos a experiência necessária de trabalho a nível nacional e internacional” (PDE, 2011, pp.21–22).

Até hoje, ainda se mantêm os desafios colocados no Plano de Desenvolvimento Estratégico de 2011 no país.

2. 3. 3. 4. Educação Técnico-Profissional

O setor da educação técnico-profissional em Timor-Leste tem duas alternativas de formação: a primeira no âmbito da educação formal, com cursos de três anos, fornecida nas escolas de nível secundário, a que se pode aceder depois da educação pré-secundária. A segunda é oferecida no quadro da educação não formal; os cursos são mais breves, oferecidos tanto pelo Estado como por instituições não-estatais, em geral de três a seis meses.

Existe uma previsão do MECJD, em parceria com a Secretaria de Estado do Trabalho e Solidariedade, de se criar uma Autoridade Nacional de Educação e Formação Técnico-Profissional (ANEFTP), a quem no âmbito da educação formal ou não-formal, caberia construir um sistema de

educação e formação profissional (MECJD Timor-Leste, 2005, p. 11). Por isso, Governo Timor-Leste através da Secretaria do Estado da Formação Profissional e do Emprego (SEFOPE) na governação do 4.º Governo Constitucional em parceria com CAPES de Brasil foram estabelecer o Centro Aprendizagem Industrial (SENAI) Becora, enquanto em parceria com Governo Português estabeleceu o Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional (CNEFP) Tibar e o Centro Nacional de Desenvolvimento de Mão-de-obra (INDMO). Estes centros foram estabelecidos em 2008.

2. 3. 3. 5. Educação Superior

A educação superior é atualmente fornecida na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) e em outras instituições de educação superior. A antiga Universidade de Timor-Leste foi reaberta em outubro de 2000. A intenção inicial era a de se criar uma pequena universidade pública com cerca de 600 estudantes, mas a pressão dos estudantes que saem da educação secundária conduziu a um aumento desse número. A UNTL enfrentou, ao longo dos anos, graves problemas para atualizar as qualificações dos profissionais da educação e para garantir instalações e recursos, laboratórios e bibliotecas, adequados.

Em outubro de 2008 estavam registadas 11 instituições na Direção Nacional do Ensino Técnico e Superior (DNETS), desenvolvendo programas académicos, profissionais e técnico-vocacionais para um número de estudantes superior a 13 000. As onze instituições podem ser agrupadas em dois grupos; quatro são universidades - Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Universidade Oriental (UNITAL), Universidade Dili (UNDIL), Universidade da Paz (UNPAZ), todos em Díli; sete são Institutos de Ensino Superior - Instituto Católico de Formação de Professores (ICFP) de Baucau; Académia de Café em Ermera (ETICA) Instituto Superior da Educação (ISE) Cristal, Instituto of Business (IoB), Instituto Profissional Canossa (IPC), Instituto Tecnologias de Díli (ITD), e Instituto de Ciências Religiosas (ICR) de São Tomás Aquino todos em Díli.

A UNTL e as 10 instituições privadas de ensino superior em Timor-Leste são descritas na Tabela 15.

Tabela 15: As situações das Instituições do Ensino Superior em Timor-Leste com o número de alunos que terminaram os seus estudos (dados cumulativos de 2003 até 2016)

Nº	Instituição	Estado	2003		2005		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		Resumo		Total
			M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
1	UNTL	Acreditado	320	67	0	0	762	305	0	0	1262	768	993	924	631	489	844	605	847	669	567	410	535	519	488	431	7249	5187	12436
2	UNPAZ	Acreditado	0	0	0	0	163	85	127	80	0	0	89	124	489	265	330	228	522	380	812	696	1018	809	842	970	4392	3637	8029
3	UNDIL	Acreditado	0	0	0	0	0	0	179	135	0	0	149	103	117	105	0	0	77	59	68	57	0	0	170	216	760	675	1435
4	UNITAL	Acreditado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	146	70	0	0	0	0	0	0	203	109	0	0	322	226	671	405	1076
5	IOB	Acreditado	0	0	0	0	0	0	0	0	42	54	30	41	45	48	126	69	113	93	170	227	230	323	108	168	864	1023	1887
6	DIT	Acreditado	0	0	0	0	0	0	0	0	46	35	20	14	57	21	87	73	199	119	283	185	275	213	176	136	1143	796	1939
7	ISC	Acreditado	0	0	117	68	0	0	43	12	0	0	0	0	143	83	214	148	270	86	406	212	363	323	370	320	1926	1252	3178
8	ITCI	Acreditado	0	0	0	0	0	0	0	0	39	10	0	0	107	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	146	55	201
9	ICR	Acreditado	0	0	0	0	0	0	0	0	15	20	0	0	19	23	44	57	36	39	0	0	0	0	38	66	152	205	357
10	IPC	Acreditado	0	0	0	0	0	0	0	0	19	30	0	0	0	0	21	45	0	0	76	71	43	48	0	0	159	194	353
11	ICFP	Acreditado	0	0	0	0	0	0	16	20	17	35	0	0	12	30	16	24	25	24	16	31	15	37	16	30	133	231	364
Total geral			320	67	117	68	925	390	365	247	1440	952	1427	1276	1620	1109	1682	1249	2089	1469	2601	1998	2479	2272	2530	2563	17595	13660	31255
			387	185	1315	612	2392	2703	2729	2931	3558	4599	4751	5093	31255														

Fonte: Ministério de Educação (2016)

Algumas destas instituições fornecem educação superior com qualidade apropriada dado funcionaram com regularidade e terem docentes próprios. Por exemplo, o Instituto Católico de Professores da Educação Primária, em Baucau, o Institute of Busines (IoB), em Díli, a Academia do Café, em Ermera, o Instituto de Tecnologias de Díli (DIT), em Díli, e o Instituto Religião Católica, também em Díli.

A questão da língua é um dos maiores desafios no setor da educação superior. De 2000-2012, 75% dos estudantes universitários usavam a língua indonésia como língua principal de trabalho e ainda continuavam a escrever os seus trabalhos finais nessa língua, mesmo que ela tenha sido abolida nos currículos das escolas e nas universidades. Mas as universidades privadas ainda continuavam a utilizar a língua indonésia no processo ensino aprendizagem na sala de aula até agora. Desde 1999, apenas 25% usam a língua portuguesa como língua de instrução de ensino. A LBE timorense, no seu artigo 57.º, alínea 1, afirma que “a partir do ano letivo de 2010 apenas poderão integrar o sistema educativo timorense os estabelecimentos de educação e de ensino que utilizem como línguas de ensino as

línguas oficiais (Português e o Tétum) de Timor-Leste”. Para além disso, muitos estudantes universitários são, hoje, ignorantes em língua indonésia, com consequências adversas na sua participação nas atividades académicas.

Em síntese, apresentamos de seguida períodos marcantes da educação de Timor-Leste pós-independência como se destaca na Tabela 16.

Tabela 16: Períodos marcantes da educação da pós-independência

Ano	Momentos marcantes da educação	Partidos políticos na governação	Governo Constitucional
1999 - 2000	-	-	UNAMET
2000 - 2002	Restauração das escolas e recrutamento de professores do Ensino Básico	-	Governo UNTAET
2002 - 2006	Reforço do funcionamento das escolas e apoio a provisão das instalações e materiais escolares	Fretilin	1.º Governo Constitucional
2005	Criação do novo currículo do Ensino Básico	Fretilin	1.º Governo Constitucional
2006 -2007	Reforço do funcionamento das escolas e apoio a provisão das instalações e materiais escolares	Fretilin	2.º Governo Constitucional
	Política Nacional da Educação		
2007	Reforço do funcionamento das escolas e apoio a provisão das instalações e materiais escolares	Fretilin	3.º Governo Constitucional
	<ul style="list-style-type: none"> • Política Nacional da Educação • Lei de Bases da Educação • Estatutos da UNTL e INFORDEPE • Regime de Carreira dos Educadores e Professores do Ensino Básico e secundário 	Coligação da Aliança Maioria Parlamentar (AMP) em partido CNRT, PD e PSD	4.º Governo Constitucional
2007 -2012	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo do 3º Ciclo de Ensino Básico e Secundário • Provisão de manuais escolares; Reforço do funcionamento das escolas e apoio a provisão das instalações e materiais escolares • Criação de novas escolas de Ensino Básico e Secundário 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço do funcionamento das escolas e apoio a provisão das instalações e materiais escolares 	Coligação entre partido CNRT, PD e FM	5.º Governo Constitucional
2012 -2015	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma curricular do 1.º e 2.º Ciclo 		

	do Ensino Básico	
2015 - 2017	Reforço do funcionamento das escolas e apoio a provisão das instalações e materiais escolares	Coligação entre partido CNRT, 6.º Governo Constitucional PD e FM

Observando os dados apresentados, podemos concluir que na governação dos partidos de aliança parlamentar (AMP), o 4.º Governo Constitucional, liderado por Xanana Gusmão, tendo como Ministro da Educação João Câncio Freitas, direccionou a sua atenção com particular interesse para a área da educação, dado terem publicado importantes documentos reguladores que serviram de base ao funcionamento do sistema educativo do país.

2. 4. Dados estatísticos sobre os professores e os alunos

O número dos alunos apresentados até ao final do ano letivo de 2014 também aumentou de cada um dos níveis de escolaridade, como indicado na figura 3.

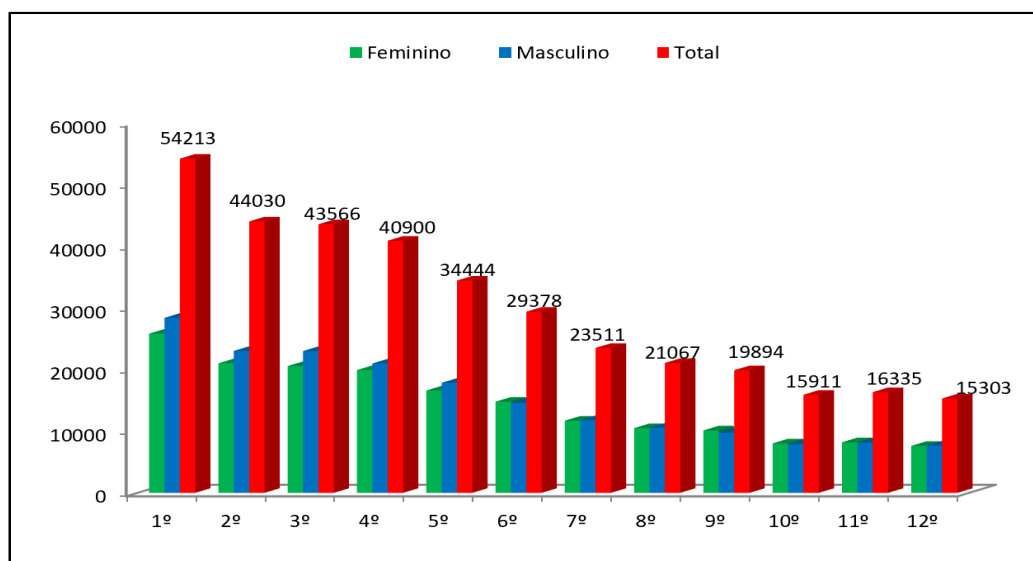


Figura 3: Número de alunos por nível de escolaridade (Fonte: EMIS – Ministério da Educação, 2014)

No ano letivo de 2015 o total de alunos do ensino básico era de 321415 alunos e no ano letivo de 2016 diminuiu para 320654. Este número inclui 163342 alunos de género masculino e 157312 do género feminino.

No Ensino Secundário, em 2015 havia um total de 51422 estudantes e no ano letivo de 2016 verificou-se um crescimento significativo, passando a 55998 alunos. Os estudantes eram 27511 de género masculino e 28487 do género feminino.

Para garantir o funcionamento do sistema educativo em Timor-Leste, o Ministério da Educação aposta na formação dos professores como um dos fatores mais relevantes, dado o número elevado de profissionais que não possuíam as qualificações mais adequadas.

Os professores permanentes em regime de carreira para o ensino básico, secundário e técnica vocacional são 13457 baseado no Decreto-lei n.º 23/2010 e a implementação foi realizada em 2011. Além dos professores permanentes em regime de serviço existem ainda os professores contratados que estão inseridos em todos os níveis da escolaridade, num total de 4220 professores. Assim sendo, a soma total dos professores que garantem o funcionamento do sistema educativo, no final do ano letivo de 2015, era de 17871 professores.

Os professores permanentes em regime de carreira estão distribuídos, em cada distrito, do modo que se apresenta na figura 4.

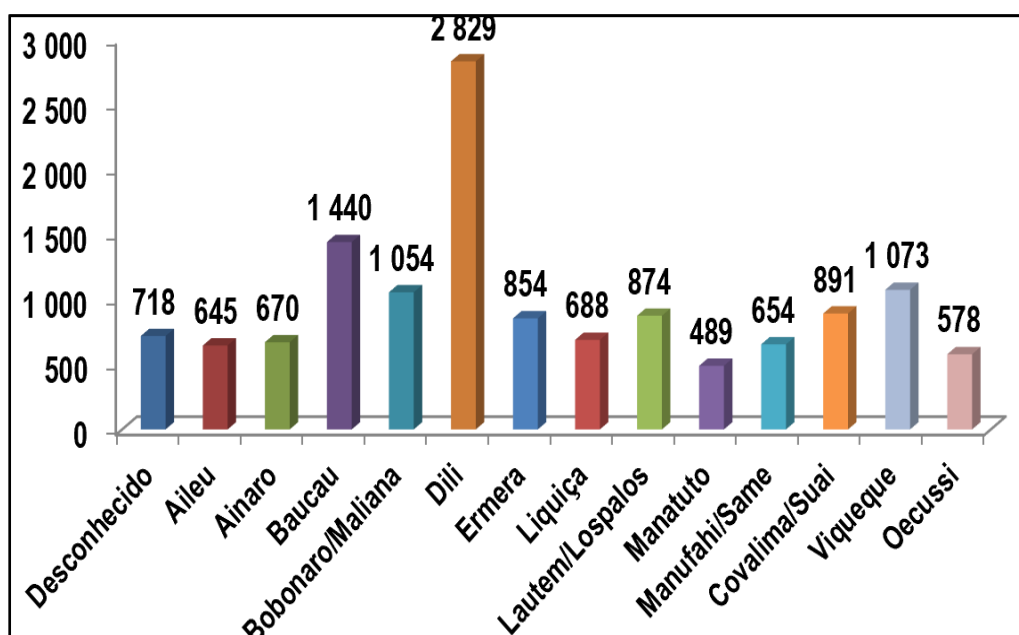


Figura 4: Número de professores por município do território nacional (Fonte: Centro de Investigação Nacional da UNTL, 2015)

No ano letivo de 2016, houve uma redução pouco acentuada do número de professores permanentes de 13475 para 13355.

O ensino básico ocupa 6614 professores do sexo masculino e 4515 do sexo feminino, enquanto no ensino secundário, o número de professores do sexo masculino é de 1535 e do sexo feminino 690 (UNTL, 2015).

2. 5. Qualificação dos professores

A maioria dos professores de Timor-Leste não possui as qualificações adequadas para exercerem a função de docentes. Na verdade, as oportunidades em relação a cursos de formação inicial têm sido insuficientes e as intervenções na formação contínua têm sido de impacto limitado.

Por outro lado, muitos professores iniciam as suas carreiras com poucos conhecimentos sobre a disciplina que irão lecionar, com fracas competências pedagógicas e metodológicas, bem como conhecimentos disciplinares, para além de, por vezes, não terem competências ao nível do domínio das duas línguas oficiais (Português e o Tétum) de ensino em vigor em Timor-Leste.

A Figura 5 permite verificar as habilitações literárias dos docentes, no fim do ano letivo de 2015.

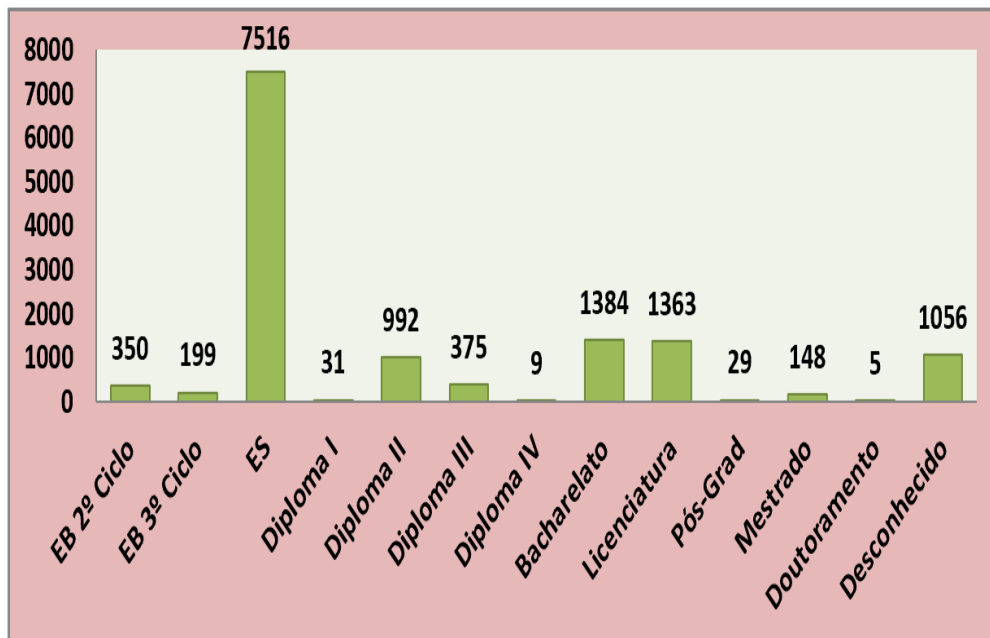


Figura 5: Distribuição de professores por habilitações literárias (Fonte: Ministério da Educação 2015; CNIC, 2015)

No conjunto dos docentes considerados, 350 pessoas têm habilitações ao nível do 2.º ciclo de ensino básico, 199 pessoas com nível de 3.º ciclo de ensino básico, 7516 professores possuem como nível de habilitação o ensino secundário geral. Além destes, existem também os professores portadores do diploma I e II, formação pós-secundária, numa determinada área, mas que não possuem conhecimentos ao nível pedagógico-didático. Um outro grupo de docentes [Pós-graduados, mestres e doutorados] possui um nível de formação adequado, mas não na área da educação.

No que respeita a 1056 professor não existe informação clara sobre as suas qualificações.

No Plano Estratégico da Educação (2009), o Ministério da Educação reconhecia “a fragilidade da baixa qualificação dos professores, que em grande parte não podem falar nenhuma das duas línguas oficiais” (p.17). No mesmo documento o Ministério da Educação destacava a falta de qualificação dos professores, dado que mais de 75% não possuíam as qualificações mínimas determinadas pelo Ministério da Educação para um ensino de qualidade (português, Bacharelato) (p. 14).

Além da qualificação dos professores permanentes do quadro de regime de carreira em vigor, existia ainda um número muito elevado de professores contratados sem qualificação adequada, como é possível verificar-se na Tabela 17.

Tabela 17: Número de professores contratados para o Ensino Básico e Secundário

Habilitação	Número de Professores
Mestrado	1
Licenciatura	576
Bacharelato	355
Diploma II	18
Diploma I	3
Formação de Professores de Ensino Básico do Tempo da Invasão Indonésia (SPG, SGO, KPG e PGA)	93
Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional	3 004
Terceiro Ciclo do Ensino Básico	19
4ª Classe do Tempo Colonial Português	43
Com declarações (sem documentos)	43
Total	4220

Fonte: Ministério da Educação (2015)

A Tabela 18 mostra as áreas de especialidade dos docentes em funções, por município.

Tabela 18: Área disciplinar de especialidade de professores por Municípios

Nº	Área disciplinar	Número de professores por município													Total
		Aileu	Ainaro	Baucau	Bobonaro	Cavalima	Dili	Ermera	Lautem	Liquiça	Manatuto	Manufahi	Oecusse	Viqueque	
1	Antropologia	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
2	Artes e cultura	7	4	8	5	4	3	6	5	4	1	5	5	62	
3	Biologia	9	8	17	19	12	68	18	13	11	4	12	13	218	
4	Ciências Naturais	14	27	56	25	26	47	18	28	18	16	23	17	350	
5	Ciências Sociais	1	1	13	4	3	4	4	0	1	0	4	3	41	
6	Competência para a vida e trabalho	13	15	40	26	23	38	27	22	10	17	17	17	289	
7	Contabilidade	2	0	2	0	0	6	0	0	1	0	0	1	12	
8	Desporto	10	15	26	22	14	28	6	23	7	13	15	11	218	
9	Educação Artística	3	12	28	15	9	20	7	9	5	10	6	5	146	
10	Educação Cívica e Cidadania	1	1	7	1	1	8	0	1	0	0	6	0	31	
11	Educação Física e Saúde Higiene	6	8	22	12	12	18	19	6	5	5	11	10	142	
12	Estudo do Meio	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
13	Física	12	7	14	19	13	60	16	17	7	8	9	11	207	
14	Geografia	7	4	11	11	3	29	9	7	3	4	8	7	115	
15	Geologia	5	3	14	7	3	17	7	6	2	3	6	5	88	
16	História e geografia	15	23	39	30	19	53	38	34	18	26	21	26	370	
17	Inglês	23	29	54	43	25	105	36	35	19	18	30	23	483	
18	Matemática	32	41	91	55	41	134	50	42	26	26	36	28	654	
19	Melayu	10	4	17	6	7	33	7	7	4	6	8	9	129	
20	Método Quantitativo	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	3	
21	Português	36	35	90	67	52	138	49	54	36	30	43	42	729	
22	Química	5	5	18	8	8	41	7	7	4	6	10	5	133	
23	Religião Católica	15	20	57	36	28	81	32	30	19	17	25	18	413	
24	Sociologia	9	4	14	9	8	35	9	7	2	4	6	5	126	
25	Temas Literatura e Cultura	2	2	11	6	2	21	3	4	2	6	6	3	76	
26	Tétum	23	27	66	40	43	75	39	37	18	25	30	25	491	
27	Tecnologia e Multimedia	0	0	4	1	1	5	0	0	0	0	4	2	17	
	Total	263	295	719	467	357	1069	409	394	222	245	341	291	477	5549

Fonte: Ministério da Educação (2016)

De acordo com os dados apresentados, a área disciplinar com um maior número de professores é o português, com um total de 729 docentes. Em segundo lugar, encontra-se a área de matemática, com um total de 654 professores; a terceira posição é ocupada pelos professores de inglês no total de 483, a quarta posição diz respeito às ciências naturais com um total de 350. As áreas com menor número de profissionais de ensino são Antropologia, Estudo do Meio, Métodos Quantitativos, Contabilidade, Tecnologia e Multimédia, Ciências Sociais e Artes e Culturas.

Dos 13355 professores permanentes, apenas 5549 assumem a responsabilidade de lecionar de acordo com a sua especialidade de conhecimento. Cerca de 7800 professores permanecem a lecionar sem nenhuma área de especialidade pertinente. Este número de professores sem formação na área de especialidade em pedagogia e didática enfraquecem a qualidade do ensino aprendizagem dos alunos do Ensino Básico e Secundário em Timor-Leste.

2.6. Política de formação de professores

Timor-Leste não tem ainda uma política bem definida sobre a formação de professores, tanto de formação inicial como de formação contínua.

Uma das prioridades do Ministério da Educação é, de há muito, a formação de professores (...) incluindo a formação científica e a pedagógica, que contribuem para o enriquecimento profissional dos professores e para a qualidade do ensino. O Governo refere, a este propósito, que há "insuficiência dos recursos humanos qualificados para a docência e para as funções de gestão, planificação e supervisão do sistema educativo" e constata a "inexistência de uma política de formação de professores que guie toda a formação, numa perspetiva de formação contínua para os professores" (ME, 2006, p. 19).

Na Política Nacional da Educação (2006), o Ministério da Educação identifica as principais áreas para a qualificação profissional para o ensino:

- a) Formação nas disciplinas da área específica de ensino: aprendizagem no domínio dos saberes adquiridos pelos alunos, de acordo com as exigências do currículo escolar;
- b) Formação educacional geral: aprendizagens relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, na escola, na relação com a comunidade e na participação no desenvolvimento de políticas de educação;
- c) Didáticas específicas: aprendizagens relativas ao processo de aprendizagem e de ensino das áreas ou disciplinas de que cada professor será responsável, tendo em conta a adequação deste processo, quer às especificidades das áreas ou disciplinas, quer aos objetivos do nível de ensino em que se inserem e à idade dos respetivos alunos;
- d) Iniciação à prática profissional: aprendizagens relativas à capacidade de mobilização dos diversos saberes em situações concretas de desempenho profissional e à capacidade de análise e avaliação das mesmas com vista à sua melhor adequação ao contexto específico;
- e) Formação cultural, social e ética: aprendizagens relativas aos grandes problemas do mundo contemporâneo, às áreas curriculares transversais e às dimensões ética e cívica da atividade docente;

f) Metodologia de investigação educacional: aprendizagens relativas a princípios e métodos que capacitem para a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional, em contextos específicos” (ME, 2006, p. 22).

A política de formação de professores que assim é perspectivada tem em vista garantir a qualidade dos docentes. Para tal, “o sistema de formação de professores que se pretende estabelecer deverá prever vários mecanismos de regulação suscetíveis de, em conjunto, promoverem e garantirem a qualidade da qualificação para a docência” (ME, 2006, p. 21)

Os professores são os mediadores entre o mundo em constante evolução e os alunos a integrá-lo. Por esta razão é que a formação dos professores é importante. Por outro lado, há que encontrar as formas mais adequadas para melhorar a qualidade da formação de professores, havendo, em consequência, necessidade de definir e implementar uma política de formação de professores apropriada em Timor-Leste (ME, 2006).

Deste modo, o país precisa de uma política de formação clara para que os professores exerçam de forma adequada as suas funções; “o Estado deve proporcionar-lhes condições de trabalho dignas e valorizar socialmente a profissão, dotando os professores de um regime ou estatuto que contempla as especificidades da carreira docente, que reconheça a sua importância para a edificação de uma sociedade que se pretende cada vez melhor e qualificada” (ME, 2010, p. 6).

O desafio da qualificação dos timorenses exige um corpo docente cada vez mais qualificado, uma vez que a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem está estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico, Secundário Geral e Técnico Vocacional.

As estratégias definidas, em 2010, pelo Ministério da Educação para a formação inicial são as seguintes:

“a) Assegurar que os professores existentes apresentam qualificação de acordo com o padrão mínimo legal;

b) Aumentar a qualidade dos cursos de formação inicial de professores através da revisão do currículo e da existência de um maior número de estágios nas escolas;

- c) Aumentar a capacidade de formação inicial e contínua, atualizar o estatuto das instituições de modo a ser considerado uma instituição de ensino superior de nível universitário e abrir, pelo menos, três novos centros regionais de formação;
- d) Aumentar a qualidade académica e profissional dos tutores das instituições de formação inicial;
- e) Desenvolver medidas específicas para atrair alunos qualificados para os cursos de formação inicial e reduzir as taxas de abandono escolar;
- f) Rever o currículo relativo à formação de professores e desenvolver uma estratégia para ministrar cursos de formação contínua por módulos” (ME, 2010, p. 73-74).

Neste sentido, é enunciada a necessidade de uma lei relativa à formação de professores, tendo como objetivos:

- a) Assegurar que os professores em Timor-Leste têm formação e possuem os conhecimentos científicos, as competências e as atitudes para permitir que todas as crianças aprendam de forma a atingir o seu potencial máximo;
- b) Desenvolver um sistema coerente e integrado que vincule a formação inicial e contínua a um processo de aprendizagem ao longo da vida baseado num conjunto integrado de certificados, diplomas e qualificações que conferem graus aprovados pelo QNQTL;
- c) Assegurar o acesso, a todos os professores, a oportunidades para atualizar os seus conhecimentos e competências em qualquer fase da carreira;
- d) Desenvolver um sistema para reforçar e incrementar as instituições de formação de professores existentes;
- e) Criar um quadro de formadores qualificados” (ME, 2010, p. 70).

No seu plano estratégico (2010), o Ministério da Educação apresenta os objetivos da formação e ensino de professores baseado nos seguintes princípios:

- a) Mudança de atitudes decorrentes da formação;
- b) Igualdade de oportunidades;
- c) Abordagens baseadas nas competências;
- d) Elevação dos padrões dos professores e do ensino;^[1]_[SEP]
- e) Sistema coerente entre a formação inicial e contínua de professores;
- f) Importância da aprendizagem ao longo da vida;
- g) Desenvolvimento de uma política centrada nos dados e na pesquisa;
- h) Estrutura de carreira baseada no ECD;
- i) Formação prática com ligações mais estreitas às escolas;
- j) Desenvolvimento de um sistema para garantir a qualidade” (ME, 2010, p. 70).

O sistema de formação de professores deverá prever vários mecanismos de regulação suscetíveis de, em conjunto, promoverem e garantirem a qualidade da qualificação para a docência, se devidamente utilizado.

2. 7. O papel das cooperações (portuguesa e brasileira) no desenvolvimento da política de formação de professores

O papel da cooperação portuguesa e brasileira tem sido fundamental na capacitação dos recursos humanos timorenses em língua portuguesa, nomeadamente na área de educação.

A cooperação portuguesa na área do ensino da língua portuguesa desenvolveu-se em quatro fases, com diferentes objetivos. “A primeira correspondeu ao período que se estende do ano letivo de 2000/2001 ao de 2002/2003, em que o principal objetivo era assegurar a lecionação da disciplina de português aos alunos do ensino pré-secundário e secundário. Nesta fase, apenas uma pequena parte do horário dos docentes portugueses foi dedicada à formação de professores” (Martins, 2011).

A segunda fase corresponde aos anos letivos de 2003/2004 a 2006/2007, tendo como principal objetivo ministrar cursos de formação a professores e funcionários públicos. Nesta fase, a totalidade do esforço dos docentes era dedicada à formação de professores, funcionários públicos e população em geral. Os cursos oferecidos eram organizados por níveis, I, II, III, a que acrescia a preparação para o Bacharelato (*Idem*, 2011).

Na terceira fase, houve grandes diferenças em relação à segunda fase, neste caso, o Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) passou a contar com formandos timorenses pagos também pelo orçamento da cooperação, para lecionar aos níveis iniciais, em que os alunos não comunicavam em português. Estes professores [professores timorenses integrados no projeto] eram acompanhados semanalmente, fora das aulas, por professores portugueses, na preparação das aulas, desde os materiais às estratégias e metodologias a utilizar (Martins, 2011).

A quarta fase corresponde ao ano letivo de 2009, em que o principal objetivo da cooperação era dar continuidade à formação de professores em exercício de funções nos vários graus de ensino, à formação de funcionários públicos e população, à formação inicial de professores através do apoio ao curso da Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL e, ainda, à formação de funcionários dos Organismos Internacionais (*idem*, 2011).

A quinta fase corresponde ao período que se estende desde o ano letivo de 2015 até à atualidade, com os professores portugueses concentrados no Centro da Língua Portuguesa (CLP) na UNTL. Os professores portugueses lecionam a disciplina de Língua Portuguesa em todos os cursos e asseguram também os cursos de Língua Portuguesa aos estudantes da pós-graduação da UNTL, aos funcionários de vários ministérios e aos candidatos dos estudantes de doutoramento para Portugal.

A Fundação das Universidades Portuguesas, o Instituto Camões e as universidades portuguesas providenciaram apoio técnico ao Ministério da Educação e à UNTL nos trabalhos de elaboração e desenvolvimento de currículos, bem como de programas de formação.

Segundo Carneiro (2010, p. 3172):

“Portugal tem desempenhado um papel fundamental no desenho das políticas educacionais de Timor-Leste, antes mesmo da independência. Na memória de muitos portugueses o ano de 1999 está intrinsecamente ligado ao acompanhamento diário do desenrolar da situação timorense, pois ao longo dos 24 anos de ocupação, apesar do pouco destaque político de Portugal no cenário internacional, os portugueses foram defensores intransigentes da causa timorense.”

Foi com este sentido que Portugal criou o Projeto da Reintrodução da Língua Portuguesa a implementar nos primeiros anos após o referendo: “entre os anos 2001 e 2002 foi possível alocar 145 professores portugueses para trabalhar com o ensino de língua portuguesa nos 13 distritos de Timor-

Leste, atuando principalmente com formação de professores, mas também dando curso independente” (*Idem*, 2010).

Além do ensino da língua portuguesa nos 13 distritos, é também neste período que se dá início “ao curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas, realizado em parceria entre o Instituto Camões e a UNTL e as primeiras conversações desta universidade para o estabelecimento do curso de nível superior em língua portuguesa, em parceria com a Fundação das Universidade Portuguesas (FUP), bem como o envio dos estudantes para cursar o nível técnico, superior e a pós-graduação em Portugal” (Bolinha, 2005).

A continuação da cooperação Portuguesa em Timor-Leste ocorreu com outro projeto - “Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores” -, que decorreu entre janeiro de 2012 e dezembro de 2014, com duas componentes essenciais da formação: primeiro, na área de formação de professores, resultante da recente implementação do regime de carreira docente; e, depois, na formação de formadores, com vista à apropriação progressiva por parte de Timor-Leste da área da formação de professores (PFICP, 2012, p. 4).

Entre as áreas desenvolvidas no âmbito do PFICP cabe referir: “a) desenvolver competências linguísticas de compreensão e de expressão em Língua Portuguesa; b) conhecer e aplicar os novos currículos; c) conhecer a aplicar novas metodologias de ensino; d) utilizar adequadamente em aulas os manuais escolares em vigor; e) conhecer e aplicar novos instrumentos de avaliação; f) adquirir e/ou desenvolver competências profissionais de acordo com o quadro de competências definido para o professor em Timor-Leste; g) conhecer a legislação que tutela o sistema educativo” (PFICP, 2012, p. 11).

A cooperação portuguesa assegurou ainda o desenvolvimento do Projeto “Centros de Aprendizagem e Formação Escolar” (CAFE), em implementação desde o início de 2015, que veio substituir um projeto anterior, denominado “Escolas de Referência em Timor-Leste” (PERTL). Este projeto foi implementado desde o ano letivo de 2010/2011, contemplando a criação de Pólos Distritais da Escola Portuguesa de Díli (EPD). Em setembro de 2011, os Pólos Distritais passaram a integrar o sistema educativo timorense, sob a designação de Escolas de Referência, que foram abrindo gradualmente nos vários distritos do território timorense. As 11 Escolas de Referência encontravam-se sediadas em 11 capitais do distrito: Baucau, Same, Maliana, Oecusse, Ermera, Aileu, Liquiça, Lospalos, Suai, Díli e Manatuto. Os 11 Centros de Aprendizagem e Formação Escolar, nos quais se lecionam programas e currículos timorenses aos alunos das zonas em que se encontram os Centros (desde o Pré-Escolar até ao 6.º ano do ensino básico), integram uma vertente de formação de docentes

e futuros docentes timorenses, estando previstas várias modalidades de apoio à formação: períodos de estágio integrados na formação inicial, períodos de formação complementar - após conclusão da formação inicial, bem como ações de capacitação pontuais em matéria de formação de professores e de quadros da administração e gestão escolares timorenses.

O projeto “Formar Mais”, criado em 2016 e com duração prevista até fim de 2018, tem como objetivo “a consolidação do sistema educativo de Timor-Leste através do apoio ao setor da formação académica e profissional do pessoal docente e de profissionais do sistema educativo”. Neste projeto são consideradas quatro componentes essenciais de formação:

- “a) A formação para o aperfeiçoamento de competências em língua portuguesa de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico nos Centros de Ensino Básico (CEB);
- b) Formação para o desenvolvimento de competências no âmbito dos conteúdos programáticos dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade da disciplina da língua portuguesa;
- c) Formação para o desenvolvimento de competências em termos de gestão e administração escolar de Diretores de Escolas e Diretores-Adjuntos do 3.º Ciclo nos Centros de Ensino Básico (CEB) e do Secundário Geral (ESG);
- d) A formação científico-pedagógico de professores do Ensino Secundário, no âmbito dos conteúdos programáticos das diversas áreas disciplinares do currículo do ESG” (Projeto Formar Mais, 2016, p. 5).

O projeto em si assume um papel primordial da sua ação “a continuidade do desenvolvimento de competências linguísticas de compreensão e de expressão em língua portuguesa, assim como a atualização e o reforço das competências científicas e pedagógicas dos docentes, por forma a garantir a implementação efetiva das orientações curriculares em vigor e o uso adequado dos recursos didáticos disponíveis” (Projeto Formar Mais, 2016, p. 14).

Enquanto “a cooperação brasileira no Programa da Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa no Timor está enquadrada no Decreto n.º 5274, de 18 de novembro de 2001, tendo como principal objetivo promover a integração educacional e cultural com a mais jovem nação do mundo em virtude do seu ingresso na comunidade de países de língua portuguesa (CPLP)” (Martins, 2011, p. 95).

As atividades da cooperação bilateral com Portugal têm no seu foco três instituições: na UNTL, atua-se nos cursos de licenciatura de formação de professores do ensino básico e secundário, pós-graduação, ensino e pesquisa; no IFCP/INFORDEPE, nos cursos de Bacharelato noturnos de ciências exatas e PROFEP; no Ministério da Educação, na construção dos currículos nacionais, organização de bibliotecas, educação formal e não formal, ensino técnico-profissional, organização de seminários sobre a educação e entre outras atividade (*Idem*, 2011).

Na área de profissionalização em serviço, a atuação ocorre ao nível do programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste. Este programa tinha por objetivo habilitar os professores, que não possuíam o nível educação secundária e estavam em exercício docente nas escolas primárias do território nacional.

Em síntese, os projetos de cooperação portuguesa e brasileira no desenvolvimento da formação dos professores incluíram os seguintes projetos: 1) o projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa, em vigor de setembro de 2000 a agosto de 2009; 2) o projeto de Consolidação da Língua Portuguesa, em vigor de setembro 2009 a dezembro de 2011; 3) o projeto “Falar Português – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”, em execução de janeiro de 2010 a março de 2013; 4) o projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP), desenvolvido de 1 de janeiro de 2012 a 31 de dezembro de 2014; 5) o projeto “Formar Mais - Formação Contínua de Professores”, de janeiro de 2016 a 31 de dezembro de 2018. Entretanto, a cooperação brasileira esteve envolvida no Programa da Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa no Timor, enquadrado pelo Decreto n.º 5274, de 18 de novembro, de 2001 a 31 de dezembro de 2015.

2. 8. Instituições de formação: modalidades e objetivos

Em Timor-Leste, as instituições que assumem o desenvolvimento da formação inicial de professores são: a universidade pública, as universidades privadas e os institutos superiores de educação, também privados, que se enumeram a seguir: a Faculdade da Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (FEAH-UNTL), a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Oriental de Timor Lorosa'e (FCE-UNITAL), a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Díli (FCE-UNDIL), o Instituto Católico de Formação de Professores de Baucau (ICFP), o Instituto Superior de Educação Cristal (ISEC) e o Instituto de Ciências Religiosas Tomás Aquino (ICRTA).

Já as instituições que operam na formação contínua de professores são o INFORDEPE, na tutela do Ministério da Educação, a FEAH-UNTL, o ISEC e o ICRTA.

A FEAH-UNTL oferece oito programas a nível de licenciatura: Ensino da Língua Inglesa, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Ensino de Biologia, Ensino de Química, Ensino de Física, Ensino da Língua Tétum e Formação de Professores do Ensino Básico. A nível de bacharelato oferece apenas o programa de Educação Física e Desporto. Para além destes cursos, a Faculdade assegura o curso noturno de Formação de Professores, ao nível de licenciatura, para educadores de infância e professores do Ensino Básico em exercício, orientado para a aquisição de conhecimentos disciplinares, saberes de natureza pedagógico-didática e metodológica e saberes linguísticos.

Os cursos hoje lecionados em português na FEAH-UNTL são o curso de Ensino da Língua Portuguesa e o de Formação de Professores do Ensino Básico. Os restantes são desenvolvidos em várias línguas (português, tétum e bahasa indonésio). O curso de Ensino de Inglês é desenvolvido em língua inglesa; o de Ensino de Tétum, em tétum.

No Plano Estratégico da FEAH-UNTL está prevista a criação do curso de Educação da Infância, a nível de licenciatura, em 2017, desenhado pela Faculdade e pelo Ministério da Educação, em cooperação com a UNICEF, mas mais tarde em serviço da cooperação entre a UNTL e o Instituto da Educação da Universidade do Minho foi instalado em 2019. A Universidade deu já luz verde para a criação do curso de Ensino de História e Geografia, em cooperação com a Universidade de Coimbra, mas não foi instalado.

A FEAH-UNTL tem, assim, o mais amplo e ambicioso programa de formação de professores em desenvolvimento em Timor-Leste.

O artigo 20.º alíneas b), g) e h), do Decreto-Lei n.º 16/2010, de 20 de outubro, que estabelece o Estatuto da Universidade Nacional Timor, enquadra o Estatuto da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (2013), que no artigo 3.º define a seguinte missão:

- “1) Formar e promover professores com conhecimento científico e pedagógico para apoiar o desenvolvimento da educação na área de ciências, tecnologias, artes e cultura;
- 2) Desenvolver e promover o conhecimento científico e tecnológico através de investigação e pesquisa;
- 3) Garantir e promover a implementação de ciência na comunidade;

4) Prestar os serviços práticos à comunidade através da realização de estágios profissionais nos estabelecimentos de ensino;

5) Formar a pessoa humana com respeito por Deus, pela Pátria, pela Família, pelo Próximo e pelo Meio Ambiente” (Conselho Geral da UNTL, 2013, p. 3).

A FCE-UNITAL tem programas de licenciatura nas áreas de línguas (Ensino da Língua Inglesa, Ensino da Língua Portuguesa) e nas áreas de ciências e matemática (Ensino de Biologia, Ensino de Química, Ensino de Física e Ensino de Matemática). Em 2016, a FCE-UNITAL criou mais dois cursos no departamento do Ensino de História e Filosofia. Os cursos da licenciatura oferecidos pela FCE-UNITAL são influenciados pelo sistema indonésio, designadamente no seu currículo. Todos os cursos oferecidos nesta instituição são lecionados em Tétum e Bahasa Indonésia, com exceção do curso de Ensino da Língua Portuguesa e de Ensino da Língua Inglesa.

A Faculdade da Ciências de Educação da UNITAL assume os seguintes objetivos:

“1) Preparar estudantes para serem bons cidadãos no seio da comunidade, inteligentes para servirem como instrumentos do desenvolvimento;

2) Fazer pessoas inteligentes e sabedores no seio da sociedade;

3) Desenvolver a inteligência segundo a evolução do mundo” (UNITAL, 2014, p. 110).

A Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Díli apenas oferece o curso de Ensino da Língua Inglesa ao nível de licenciatura. O currículo implementado é influenciado pelo sistema indonésio.

O Instituto Superior da Educação (ISE) de Cristal oferece uma série de cursos ao nível de bacharelato, designadamente no Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Ensino de Biologia, Ensino de Química, Ensino de Física e Ensino de Matemática. Possui também cursos noturnos destinados aos professores de Ensino Básico e Secundário nas mesmas áreas.

O Instituto Superior Cristal no seu livro de *Acreditação, Manual Académico do Ano Letivo de 2009 – 2013*, assume os seguintes objetivos na sua implementação:

“1) Preparar os estudantes para serem membros da comunidade com alta capacidade académica;

2) Promover e desenvolver a ciência e tecnologia na área da educação e da comunidade;

3) Formar os estudantes para serem professores inteligentes de acordo com as suas áreas disciplinares” (ISC, 2009–2013, p. 35).

O ICRTA, sob responsabilidade da Diocese de Díli, oferece os cursos de bacharelato de Formação de Professores de Religião Católica para o Ensino Básico e Secundário, Ciência Catequética e Ciência de Comunicação Pastoral. O ICRTA, também na modalidade de licenciatura, em regime noturno, dá formação aos professores em exercício na área disciplinar de Religião Católica. O currículo em funcionamento, nesta instituição, também é influenciado pelo sistema indonésio, sendo a formação feita em língua indonésia e em Tétum. O ICR, no seu plano, previu também uma licenciatura de História para o novo ano académico de 2016, mas não a conseguiu implementar.

O Instituto de Ciência Religiosa de São Tomas Aquino de Díli tem como missão:

“1) Desenvolver a criatividade, o gosto e a intenção dos seus cidadãos, enfatizando a verdade, honestidade, justiça, responsabilidade, consciência de direitos e obrigações, bem como a sensibilidade da ação humana na solidariedade nacional;

2) Formar agentes pastorais:

a) Dominar o campo da educação religiosa católica, cuidado pastoral e pastoral com integridade moral e intelectual religiosa;

b) Espiritualidade pastoral básica;

c) Os valores da Constituição da RDTL na vida da Sociedade, Nação e o Estado” (ICR, 2013, p. 2).

Os cursos oferecidos por estes dois institutos são desenvolvidos em três línguas (tétum, bahasa indonésia e português). Os currículos em vigor nestas duas instituições foram influenciados pelo sistema indonésio, prevendo para os bacharelatos 120 créditos e para a licenciatura 160 créditos.

Finalmente, o Instituto Católico de Formação de Professores de Baucau tem como única oferta a formação de professores do primeiro e segundo ciclo de Ensino Básico a nível de bacharelato. O

currículo em vigor nesta instituição é influenciado pelo sistema anglo-saxónico (australiano). O Instituto Católico para a Formação de Professores de Baucau apresenta os seguintes objetivos:

- “1) Fortalecer o conhecimento e a colaboração entre as Instituições pertencentes à Rede Marista Internacional de Educação Superior;
- 2) Produzir conhecimento sobre temas comuns;
- 3) Proporcionar e intercambiar experiências e informações que permitam melhorar as ações e os processos envolvidos no cumprimento da Missão;
- 4) Fomentar a mobilidade interinstitucional, fortalecendo os laços académico e o trabalho solidário, de tal modo que propiciem a professores e alunos oportunidades de experiência internacional;
- 5) Contribuir para atender as necessidades e preocupações das obras maristas nos diversos âmbitos do Instituto;
- 6) Colaborar com a Fundação Marista para a Solidariedade (FMS Internacional) e outras instituições para unir esforços na educação dos mais necessitados e obter acesso a setores da Organização das Nações Unidas (ONU) dedicados ao cuidado das infâncias e juventudes e à educação” (ICFPB, 2011, p. 6).

A instituição tem resistido ao uso da língua portuguesa como língua de escolarização e à sua utilização como língua oficial de instrução e de acesso ao conhecimento. Toda a formação docente tem sido feita em língua indonésia, tétum e inglês, preparando os professores para utilizar estas referidas línguas (Martins, 2011, p 84).

O INFORDEPE é hoje a principal instituição pública de formação contínua de professores, na tutela do Ministério da Educação. O INFORDEPE teve como antecessor o Instituto Nacional de Formação Contínua (INFC), que ofereceu, a partir de 2004, cursos de formação de professores de português no âmbito no Projeto da Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP). Em 2006/2007, a oferta do INFC foi alargada a vários cursos, designados “bacharelatos noturnos” também denominados “de emergência”: Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Química, Ensino de Física, Ensino de Biologia, Ensino de Matemática, Ensino de História e Geografia e Formação de Professores do Ensino

Básico com diploma II. Os cursos foram lecionados, em português, pelos professores da Missão Portuguesa e da CAPES/Brasil, com a duração de três anos, em regime pós-laboral, em vários distritos do território nacional. Os primeiros bacharéis profissionalizados em serviço foram certificados pela UNTL, em cerimónias de graduação que decorreram em 2009 e em 2010 (Martins, 2011).

A partir de 2010 é assegurado, já pelo INFORDEPE, o Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP). Os primeiros bacharéis profissionalizados em serviço foram certificados pela INFORDEPE em 2012. Além disso, o INFORDEPE também assegurou os cursos complementares a todos os professores em exercício que não possuíam nenhum grau académico considerado pelo Estado para a sua integração no regime de carreira docente, estabelecido pelo decreto-lei n.º 23/2010, que no seu artigo 12.º contempla o quadro das competências obrigatórias do pessoal docente nos seguintes setores de conhecimento: a) domínio das línguas oficiais; b) conhecimento técnico-científico nas respetivas áreas e grau de ensino; c) conhecimento técnico-pedagógico e d) ética profissional.

O objetivo da criação do curso de bacharelato do INFORDEPE era “capacitar os recursos humanos do sistema educativo timorense, através da formação científica e pedagógica dos professores timorense” (Martins, 2011, p. 79). A implementação deste curso foi antecedida de um curso de preparação linguística, em português, para a sua frequência, durante um ano.

2. 9. Síntese do capítulo

Na abordagem deste capítulo, verificámos que a Igreja Católica foi a instituição pioneira no ensino em Timor-Leste ainda que, a princípio, este fosse orientado para a formação religiosa. Ainda hoje a Igreja Católica continua a ter uma influência ampla ao nível do ensino em Timor-Leste. Também foi analisado como, no período colonial, as autoridades portuguesas pretenderam utilizar as missões católicas como veículo de transmissão dos interesses e dos valores coloniais. Posteriormente, a Igreja Católica deixou de ser a única instituição com funções educativas, mas continuou a ter um papel participativo e preponderante na edificação de um sistema educativo em Timor-Leste. Os períodos marcantes do sistema educativo no tempo português são: 1) entre 1830 – 1878, a criação das primeiras escolas (em Oecusse, Dili, Manatuto, Lacló, Lacluta Maubara e Baucau) pela missão Católica e pelo Governo Português em Timor; 2) em 1838, a criação do seminário menor e primeiro Liceu em Soibada e Dili pelo Pe. Jaime Garcia Goulart; 3) em 1942, a criação da primeira escola de professores catequistas em Soibada pela Missão Católica; 4) em 1965, a fundação pelo Governo da Escola de Professores do Posto Escolar e reconhecimento legal dos professores de Catequistas em Dili produzidos pela igreja; 5)

entre 1972 – 1974, o crescimento do número de alunos em todos os níveis de escolaridade em Timor-Leste.

O sistema de ensino indonésio instituído em Timor-Leste foi desenvolvido segundo critérios de quantidade e, como no processo educativo, era importante a componente ideológica, deu-se relevo à formação de professores na camada mais jovem [investir nos graduados do pré-secundário para entrar na formação de professores de ensino básico]. Os momentos marcantes do sistema educativo de Timor-Leste no período da invasão indonésia são os seguintes: 1) entre 1976 a 1982, procedeu-se à criação das novas escolas e à construção de 984 salas de aulas para as escolas primárias e remodelação de 342 salas para os liceus; 2) entre 1980 a 1985, deu-se a criação das escolas de formação de professores em Díli, Baucau e Maliana; 3) entre 1984 a 1998, verificou-se o crescimento do número de alunos em todos os níveis de escolaridade e em todos os anos letivos; 4) em 1986, a Fundação Lorosa'e fundou a Universidade Timor-Leste; 5) em 1987, o Governo Indonésio criou a escola de Educação de Professores do Pré-Secundário em Díli e; 6) em 1992, foi criado o Instituto Superior da Educação com nível de Diploma II, em Díli.

No período da pós-independência, importa sinalizar a reconstrução das infraestruturas educativas, a organização dos currículos escolares e a formação dos professores timorenses. Sobressairam também os desafios inerentes à formação de professores e a adoção do português em todos os níveis de escolaridade. A melhoria das qualificações dos professores timorenses também se justifica por duas medidas tomadas, respetivamente, em 1999 e em 2000: a introdução das línguas portuguesa e tétum no ensino e a criação de novos programas de ensino. Entretanto, a maioria dos professores em exercício ainda não tem qualificação adequada de acordo com o padrão mínimo legal exigido.

Os períodos marcantes da educação pós-independência de Timor-Leste são os seguintes: 1) entre 2000–2002, o Governo UNTAET faz restaurar as escolas e coloca-as em funcionamento; 2) entre 2002-2006, o primeiro Governo Constitucional liderado pelo partido Fretilin, reforça o funcionamento das escolas e apoia a provisão das facilidades e materiais escolares; 3) em 2005, é estabelecido o novo currículo do Ensino Primário, que mais tarde mudou para 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico; 4) de 2006 a 2007, o 2.º Governo Constitucional reforça o funcionamento das escolas com professores contratados, facilidade e materiais escolares; 5) em 2007, o 3.º Governo Constitucional reforça o funcionamento das escolas com professores contratados, facilidade e materiais escolares; 6) entre 2007 e 2012, o 4.º Governo Constitucional em coligação com a Aliança Maioria Parlamento (AMP) pelo partido CNRT, PD e PSD, liderado pelo Xanana Gusmão e com João Câncio Freitas como Ministro da

Educação, definem a Política Nacional de Educação; fazem aprovar a Lei de Bases de Educação, bem como os Estatutos da UNTL e da INFORDEPE; aprovam o Regime de Carreiras dos Educadores de Infância e professores do Ensino Básico e Secundário; assiste-se à aprovação do currículo do 3.º ciclo de Ensino Básico, do currículo do Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional e à provisão dos manuais escolares às escolas. Este período é considerado como um período de construção dos documentos legais de base; 7) entre 2012 a 2015, o 5.º Governo Constitucional de coligação dos partidos (CNRT, PD e FM) reforçou o funcionamento das escolas com professores contratados, infraestruturas e materiais escolares e apostou na reforma curricular do 1.º e 2.º ciclo de Ensino Básico, feita em Tétum, sem manuais escolares; 8) entre 2015 a 2017, o 6.º Governo Constitucional de coligação dos partidos (CNRT, PD e FM) continuou a reforçar o funcionamento das escolas com professores contratados, infraestruturas e materiais escolares.

A questão das línguas em Timor-Leste e a carência de recursos e de pessoal qualificado constituem fatores que têm tornado difícil a reestruturação do sistema de ensino. Timor-Leste não pode estar dependente das ajudas externas, pelo contrário deve dispor de todas as competências para atenuar os problemas estruturais do ensino e promover uma adequada política de formação de professores.

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O terceiro capítulo apresenta o quadro teórico em que assentou toda a investigação levada a cabo e os diferentes aspetos teóricos da constituição desse mesmo quadro. Com este objetivo, exploram-se os seguintes tópicos: a transnacionalização da educação; transnacionalização e formação de professores em Timor-Leste (T-L); formação de professores: tendências internacionais; modelos de formação de professores; a formação de professores para a Educação Básica; perfis e formação do “professor de português LNM”, a produção e reprodução do discurso pedagógico e formação de professores.

3. 1. A transnacionalização da educação

A formação de professores nas instituições da educação em Timor-Leste é condicionada por vários fatores, entre os quais: a fragilidade da formação dos formadores e dos instrutores nacionais; a fragilidade das instituições do Ensino Superior; a fragilidade das instâncias de regulação e o impacto da cooperação internacional; a fragilidade do Ministério da Educação na parte do Estado-Nação que não é capaz de produzir um conhecimento oficial e um novo senso comum, que têm marcado as políticas públicas de educação de Timor-Leste e que acumula um pouco de sistema educativo de vários países do mundo. Segundo no dizer de Apple (2000, p. xxv-xxvi) “uma díspar combinação de uma ênfase nos mercados e na liberdade de escolha (Estado fraco), de um lado, e uma moldura regulatória crescentemente intervencionista (Estado forte) centrado em currículos nacionais, estandartes nacionais e teste nacionais, do outro”.

Estas fragilidades materializam-se, depois, nos planos para a educação, na gestão do planeamento, na produção e implementação da regulamentação, que muitas vezes não vem das ideias dos líderes nacionais, mas porventura dos assessores internacionais de vários países que acabam por impor as suas ideias nas leis e nas regulações. Para Pan (2006, p. 245), a globalização não significa “pensar globalmente”, mas sim “pensar e agir, quer global, quer localmente”. O mesmo autor ainda afirma que importa “compreender as complexas inter-relações entre fatores transnacionais, nacionais e locais que informam a tradução dos imperativos globais para a realidade locais” (*Idem*, 2006). A ideia de Pan (2006) é reforçada por Azevedo (2007, p. 17) afirmando que “a globalização não é um “processo total”, ou seja, encontra resistências diversas e muitas restrições em diferentes planos, desde os internacionais aos locais”.

Nesta perspetiva, as instituições educativas e o Estado de Timor-Leste correm o risco de ver fragilidade a sua posição na construção da educação do país. Esta ideia é suportada por Teodoro (2003) quando se refere ao facto de “os países de terceiro mundo sofrerem uma indelével institucionalização da influência internacional diferenciando-se dos países centrais que são mais gestores de agendas do que cumpridores de mandato” (cf. Azevedo, 2007, p. 25).

Boaventura de Sousa Santos (2001) propõe a distinção entre “globalização de alta intensidade” para “processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização” e “globalização de baixa intensidade” para “processos mais lentos e difusos e mais ambíguos”:

“A utilidade desta distinção reside em que ela permite esclarecer as relações de poder desigual que subjazem aos diferentes modos de produção de globalização e que são, por isso, centrais na conceção de globalização aqui proposta. A globalização de baixa intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são menos desiguais, ou seja, em que as diferenças de poder (entre países, interesses, atores ou práticas por detrás de conceções alternativas de globalização) são pequenas. Pelo contrário, a globalização de alta intensidade tende a dominar em situações em que as trocas são muitas desiguais e as diferenças de poder são grandes” (Santos, 2001, p. 93).

Para Husén (1979) “a formulação das políticas educativas, particularmente nos países da periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial começou a depender cada vez mais, da legitimidade e da assistência técnica das organizações internacionais, (...) da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização que tornou um instrumento obrigatório de auto-realização individual, do progresso social e da prosperidade económica” (*apud* Teodoro, 2003, p. 31)

Neste sentido, Teodoro (2007, p. 96) afirma que “as políticas educacionais e a evolução dos sistemas educativos de uma nação são, normalmente, mais afetados por critérios externos padronizados do que por critérios especificamente internos”.

As opções no sistema de ensino superior em Timor-Leste foram influenciadas pela implementação do processo de Bolonha na Europa, designadamente na unificação dos créditos de ECTS e na carga horária. Para Pacheco & Vieira (2006, p. 122), “a implementação do processo da Bolonha foi caracterizada pela imposição de uma marcha precisa e pela transferência coerciva de muitas ideias e procedimentos normativos”. Mas, na verdade, a elaboração do currículo foi feita pelos próprios docentes timorenses dos cursos existentes na instituição de formação inicial, auxiliados por docentes das universidades portuguesas.

Dale (1999) e Dale & Robertson (2002) afirmam que “a globalização representa um novo conjunto de regras que, contudo, são interpretadas de forma distinta pelos diferentes países”. Na argumentação sobre a educação transnacional, Dale (1998) apresenta duas hipóteses: “(a) é possível distinguir nas políticas de educação os efeitos da globalização dos efeitos decorrentes das tradicionais formas de intervenção das organizações internacionais [...]; e (b) os efeitos da globalização nas políticas nacionais apresentam-se mais diversos e multifacetados do que homogêneos e uniformes”.

Dale e Robertson (2002, p. 12), a este propósito, defendem que, “a despeito da globalização, se mantêm as diferenças nacionais e recusam a ideia de convergência entre os países”.

Quando olhamos para a forma de construção do currículo do Ensino Básico e Secundário de Timor-Leste que está em vigor, assim como para as reformas que estão a surgir, verificamos que elas se baseiam nas realidades curriculares europeias, especificamente de Portugal, da América e da Austrália. Ora, como afirma Boaventura de Sousa Santos (1985, p. 873), “a inclusão de uma dada sociedade numa categoria transnacional deve acautelar a especificidade do processo histórico de uma sociedade” (no caso, de Timor-Leste).

Azevedo (2007, p. 44) considera que as “nações celebram os seus patrimónios únicos enquanto se movem em direção a modelos padronizados”.

Teodoro (2003) assevera que “as políticas educacionais transnacionais são indiretas, agindo por mediação dos Estados nacionais, pelo que as novas e distintas regras podem ser interpretadas diferentemente, o que em geral acontece em função da localização de cada país no sistema mundial” (p. 56).

Roger Dale (1998) argumenta que “se a globalização pode mudar os parâmetros e a direção das políticas nacionais no campo educacional, tal não significa inevitavelmente que tenha de se sobrepor, ou mesmo de remover, às particularidades nacionais (ou sectoriais) dessas políticas”.

O sistema educativo mundial é um sistema aberto, em que interagem dimensões como a expansão da escolarização de massas, a expansão da ideologia da modernização e do progresso, a externalização dos sistemas educativos nacionais, a ação das organizações internacionais e a educação comparada e internacional (Azevedo, 2007, pp.47–48), e que deve ser considerada uma unidade pertinente de análise dos fenómenos educativos nacionais e locais.

O impacto do sistema educativo mundial no sistema educativo timorense ocorre pela capacidade mais elevada dos Estados mais desenvolvidos daquele sistema influenciarem o funcionamento dos países com menor capacidade, mais frágeis. De facto, em Timor-Leste, os documentos estruturantes do sistema educativo – leis e regulamentos, o currículo de ensino básico e secundário, os manuais

escolares, os guias do professor, até a proposição de métodos de ensino como o método da escola nova na unificação das redes escolares – foram produzidos no âmbito da ação das agências internacionais, como a UNICEF e das assessorias internacionais de diversos países em Timor-Leste.

Philippe Perrenoud (1991) interroga-se sobre os atores e as instâncias que pensam o futuro, as mudanças da sociedade e as suas implicações para a educação. Pensando os intervenientes que deverão ser envolvidos na produção de contributos para o desenvolvimento do sistema educativo e a formação de professores em Timor-Leste, deveriam ser relevados, seguindo António Nóvoa:

“1) Parlamento Nacional e o Governo: cabe-lhes responsabilidade de pensar o futuro da educação e formação; detêm a competência e o poder de elaborar leis e tomar decisões a aplicar nas instituições;

2) Os partidos políticos: tradicionalmente são portadores do sonho de uma sociedade moderna e desenvolvida, orientando-se para a participação no poder e nas instituições legais;

3) Os meios da comunicação assumem um importante papel doutrinal;

4) Os intelectuais: estimulam o aparecimento de novas ideias, propõem um pensamento sobre as evoluções possíveis;

5) Os investigadores: produzem sínteses de conhecimentos que ajudam a sociedade a pensar e pensar-se nas mudanças e reformas do sistema educativo e da formação;

6) As fundações e organizações internacionais: realizam ações importantes prospetivas de natureza motivadora e inovadora;

7) As empresas: estabelecem necessidades em matéria da educação” (Nóvoa, 1999, pp. 30-31).

Além dos intervenientes que devem contribuir para o desenvolvimento do sistema educativo e a formação de professores em Timor-Leste, é preciso que as instituições de ensino superior e as faculdades de educação nas universidades sejam fortes como defende Dias (2009) em termos de qualidade do ensino-aprendizagem e da investigação, na formação de professores, nas dimensões dos

saberes pedagógicos-didáticos e metodológicos, disciplinares e científicos e linguísticos, que devem resultar em competências de saber ensinar-aprender (saber fazer), saber ser, saber conviver profissionalmente (Dias, 2009, p. 132).

Aquelas instituições devem orientar os seus esforços para estabelecer uma racionalidade científica que permita guiar a ação reformadora no campo da educação através de iniciativas como seminários, congressos, *workshops*, estudos, exames, permitindo criar uma vasta rede de contactos e de permuta de informação e conhecimento (Teodoro, 2003, p. 31).

3. 2. Transnacionalização e formação de professores em Timor-Leste

Na realidade portuguesa, segundo Formosinho (2009, p. 95), “a formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais”. Primeiramente, “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”. Depois, “na maior parte dos países há menos instâncias de regulação externa do que noutras profissões; neste campo, geralmente não há ordens profissionais que exerçam o controlo de acesso à profissão, reconhecem e acreditam os cursos de formação inicial, concedem licenças profissionais, regulam o exercício profissional, produzindo códigos de boas práticas deontológicas, inspecionando e disciplinando”.

Para o autor acima referenciado, outra particularidade da formação de professores “em comparação com outras formações profissionais, reside no facto de haver uma política específica e detalhada para a educação escolar” (Formosinho, 2009, p. 96); a tutela exercida pelo Governo implica, necessariamente, um maior nível de controlo na formação de professores do que em relação à formação de outros profissionais.

Formosinho (2009, p. 97) assinala ainda o facto de serem as instituições de formação que atribuem os títulos académicos, o grau profissional e mesmo a classificação profissional e de a maioria dos professores ser recrutada pelo Estado e ser, em consequência, funcionário público.

Roldão (2008) afirma que “o conceito de profissionalidade docente, na sua especificidade funcional, como ação específica, saber específico, poder de decisão próprio, capacidade de autorreflexão e regulação da ação profissional constitui a linha orientadora de qualquer teorização sobre a formação de professores”. Para a autora, conceber estrategicamente a formação de professores significa, por isso, assumir projeções futuras e identificar tendências, elegendo-se metas e estratégias adequadas.

Esta caracterização apresenta diferenças significativas relativamente ao contexto timorense. Na verdade, em Timor-Leste os professores são recrutados pelo Estado, isto é, baseia-se no padrão legal adequado ao grau académico estipulado no Diploma Ministerial n.º 20/ME/2011 – O Novo Sistema de Qualificação dos Docentes Timorenses para a definição dos termos da sua integração no Estatuto de Carreira Docente, estabelece-se em três escalões: Bacharelato ou Diploma III com 1.º escalão; licenciatura, com 2.º escalão; e, por último, pós-graduação, mestrado e doutoramento, com 3.º escalão. Enquanto no Decreto-lei n.º 23/2010 “Estatuto Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário” no seu artigo 30.º, a carreira docente desenvolve-se em três categorias profissionais como: a) assistente, b) professor e c) professor sénior, de acordo com avaliação e classificação profissional da profissão dos professores. Sendo assim, a maioria dos professores do ensino básico e secundário não tem um grau académico determinado da sua profissionalização, mas, estão alocados nas escolas como professores permanentes e contratados nas escolas do território nacional.

Por parte do Governo, não há uma definição legislativa sobre o quadro inicial da autonomia universitária e do ensino superior em geral ou sobre a especificidade do ensino superior na titulação profissional em áreas onde não existe ordem profissional. As próprias Universidades e Institutos Superiores da Educação ainda não consolidaram a formação inicial de professores em si.

Acresce, a estes factos, a inexistência de uma política de ensino da língua; a este respeito, o Estado ainda não definiu claramente as orientações para todos os níveis de ensino, seja para as escolas públicas, seja para as privadas.

O modo como têm sido realizadas as reformas curriculares não tem tido correspondência na realidade e tendo em vista as necessidades do país; acima de tudo, têm de ser bem pensadas e bem definidas pelo Ministério da Educação, para contemplar a língua de ensino (Português e Tétum) como um vetor fundamental do projeto educativo permanente da nação, de acordo com a Constituição da República e da Lei de Bases da Educação. Ribeiro (1989) afirma que:

“(…) uma reforma educativa é um esforço contínuo de aperfeiçoamento e não uma operação que se leva a cabo e fica concluída, falar de reforma educativa num determinado momento temporal significa, talvez, a vivência mais aguda de uma nação de que é necessário ir mais fundo na mudança e conjugar esforços no sentido de encontrar soluções afortunadas. Uma reforma é um movimento mais acentuado, mais generalizadamente vivido, mais esforçado dentro do movimento contínuo da educação” (1989, p. 39).

Para Pacheco (2006), a reforma educativa, representa uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades. Logo, implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspetos do sistema educativo de um país de acordo com o conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

Nesta medida, uma reforma curricular ou uma reforma educativa requerem sempre novos desenvolvimentos na formação de professores. A reforma pode traduzir-se em inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos.

E, por fim, a última especificidade é “a falta de materiais-didáticos e referências recentes”, que apoiam os alunos e professores no processo de ensino aprendizagem na sala de aula. O material pedagógico adaptado e a falta de informação foram as maiores dificuldades que tiveram de enfrentar, não existem manuais escolares suficientes para os alunos em todas as escolas do território nacional. Segundo Parvoux (2005, p. 251) afirma que “por falta de material diversificado e adaptado aos níveis etários, tanto mais necessários, quanto o trabalho do professor é dificultado pela própria composição das turmas, muito heterogéneas em idade e nível linguístico (...)”. O mesmo autor ainda destaca que “para contribuir para a formação de professores, é necessário apoiar na produção de material pedagógico (métodos, dicionários, gramáticas, CD, DVD) e hoje a internet” (p. 250).

3. 3. A formação de professores: tendências internacionais

A análise da situação timorense, no que diz respeito à formação de professores, ganha em atender à experiência internacional neste domínio.

Segundo Nóvoa (1995, p. 17) a formação de professores é um dos domínios mais decisivos das mudanças em curso nos sistemas educativos europeus: “nessa arena não se formam somente profissionais, produz-se uma profissão”. Como argumenta Sachs (2001, p.15), a identidade “constitui o âmago da profissão docente”. A autora proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre “como ser” professor, “como agir” e “como compreender” o seu trabalho e o seu lugar na sociedade”. Por outro lado, como sustenta Nóvoa (1992, p. 16), é “um lugar de lutas e de conflitos” e “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” e não “um dado adquirido”.

Neste sentido, nesta secção são considerados alguns aspetos da formação de professores reportada a experiências desenvolvidas na Finlândia e em Portugal.

3. 3. 1. Formação de professores na Finlândia

Na década de 60 do século XX, “as discussões sobre o papel dos professores salientavam a mudança referente ao papel do professor – deixar de ser um educador popular tradicional para se tornar um especialista de ensino” (Rajala, 2014, p. 35). O mesmo autor destaca ainda que, “os novos temas marcantes [reformas educacionais, mudanças políticas, sociais e económicas] na formação de professores foram bem vistos nas recomendações de duas Comissões do Estado Finlandês (*Comissão do Estado sobre Formação de Professores, de 1967 e Comissão de Estado sobre o Currículo de Formação de Professores, de 1968*) relativas ao desenvolvimento da formação de professores no final de década de 60. De acordo, com a Comissão do Estado, toda a formação de professores deve ser baseada em teste ou exame de admissão. Na formação de professores para o ensino primário, em particular, os professores precisam especializar-se em três disciplinas [matemática, ciências e leitura]” (*Idem*, 2014).

Em 1968, começou a nova educação de professores de classe [são os professores que ministram do 1.º ao 6.º ano] do ensino primário e professores da disciplina (são os professores que ensinam as diferentes disciplinas para os alunos do 7.º ao 9.º ano do ensino básico e secundário, que foi implementada pela primeira vez na formação de professores em várias universidades que tinham uma estreita cooperação com a Secretaria de Educação Local. Esta formação de professores da classe e da disciplina eram feitas num programa de três anos, e fornecido um certificado aos professores do ensino primário (Rajala, 2014, p. 36).

Segundo Ballock (1974), “o ensino e a formação do professor eram vistos como estando muito longe da sociedade que passava por mudanças rápidas e profundas”. Por isso, “havia um desejo de tornar a formação de professores mais socialmente responsiva”.

Assim, dos anos de 1973 a 1975, a formação de professores foi atribuída a sete universidades autónomas previamente existentes em 11 locais e foram estabelecidas as faculdades de educação (Rajala, 2014, p. 36). Os antigos seminários também foram transferidos para a estrutura da universidade. A formação de professores do ensino primário e secundário começou a ser desenvolvida nessas mesmas instituições. Os principais módulos de ensino incluíam ciências da educação, didática e disciplinas lecionadas no ensino primário, bem como práticas do ensino (Rajala, 2014).

Rajala (2014, pp. 39-40) afirma que “a Comissão do Estado do Currículo de Formação de Professores visava a renovação da graduação em dois sentidos: primeiro elevar o nível científico dos graus e em segundo lugar, fazer com que fosse mais orientada para a prática”. Esta renovação,

inicialmente, abrangia apenas graduações em humanidades, ciências naturais e ciências sociais. Em 1974, o governo finlandês tomou a decisão de que a reforma, em princípio, deveria abranger todos os campos de estudo, incluindo a formação de professores (Finlândia, 1974). Assim, “a formação de professores do ensino primário e secundário foi colocada num programa de quatro anos, correspondendo-lhe um diploma de mestrado” (Rajala, 2014, p. 40).

Em 2005 “a formação de professores na Finlândia encontrava-se nas universidades e era obrigatória para todos os futuros professores. Os cursos de formação de professores foram adaptados ao modelo bietápico do processo de Bolonha” (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006, p. 35).

A elevação da qualidade da formação de professores tem sido vista como um fator importante para explicar o sucesso finlandês nos estudos do “Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)” da OCDE (Sahlberg, 2011).

O sistema de formação de professores a cada nível de escolaridade finlandês determina-se da seguinte forma, segundo Estola, Uitto & Syrjälä (2014, p. 107), afirma que “os educadores de infância frequentam uma licenciatura de (180 ECTS) e têm como estudo principal a disciplina de educação. Enquanto para “os professores que irão trabalhar em escolas primárias do 1.º ao 6.º ano ou como educadores de infância frequentam um mestrado de (300 ECTS) e têm como estudo principal a disciplina de educação e ainda podem escolher, como estudos secundários, disciplinas ensinadas nas escolas e são de 25 ECTS ou de 60 ECTS” (*Idem*, 2014).

Assim, “as práticas de ensino são incluídas na formação e são proporcionadas, maioritariamente, em escolas de formação de professores que pertencem às universidades. Os professores das escolas de formação de professores são responsáveis por supervisionar as práticas do ensino dos alunos” (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014, pp. 107-108).

Estola, Uitto & Syrjälä (2014, p. 108), “os professores das diferentes disciplinas (que irão trabalhar nas escolas do 1.º ao 9.º ano ou no ensino secundário superior) na Finlândia também frequentam um mestrado de (300 ECTS) e a sua área principal é, habitualmente, a disciplina que irão lecionar”. Segundo Jakku-Sihvonen & Niemi (2006, pp. 11-12), a “formação na respetiva disciplina, estes têm ainda de completar os estudos pedagógicos para professores de (60 ECTS)”.

3. 3. 2. Formação de professores em Portugal

Após a implantação da democracia em Portugal, como referem Ferreira e Mota (2009, p. 71), a escola está no centro do debate político, “subordinando o contributo da educação para a formação da

democracia à construção da educação democrática, permeável às lógicas próprias das escolas e às circunstâncias locais”.

Nos termos do artigo 33.º da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), a formação dos professores desenvolve-se em três modalidades: formação inicial, formação especializada e formação contínua – no quadro de um processo integrado e contínuo.

Nunes & Nunes (2013) mencionam que “a formação inicial de professores no âmbito do ensino superior foi separada tendo como critério o nível de atuação dos futuros professores; a partir da década de 1980, a formação passou a ser realizada por duas instituições formativas distintas, sendo a formação de professores para os educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (1.º ao 6.º ano) desenvolvida em Escolas Superiores de Educação (ESEs), no âmbito dos Institutos Politécnicos, e a formação para os restantes ciclos do ensino básico e do ensino secundário realizada nas universidades, ambas as agências formativas propagadoras de diferentes processos formativos” (pp. 202-203).

A regulamentação portuguesa, por meio do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, determina que a habilitação profissional para a docência possa ser estruturada de maneira separada nos domínios: educador de infância ou professor do 1.º ciclo do ensino básico (1.º ao 4.º ano); ou com a possibilidade de ser oferecida em conjunto nos respetivos domínios, acrescido dos professores de 2.º ciclo do ensino básico (5.º ao 6.º ano), até então realizados de forma separada.

Enquanto, os professores do 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos) e do ensino secundário são formados nas universidades, ambas as agências formativas promovem diferentes processos formativos, anteriormente marcados, como refere Flores (2004), pelo predomínio da lógica académica em detrimento do profissional, pela racionalidade técnica, pela fragmentação e a falta de articulação entre os diversos componentes, pela ausência de articulação entre a escola e a universidade e de uma visão integrada entre formação inicial e contínua.

Deste modo, passou a ser exigida a obtenção do grau de licenciatura e de mestrado em ensino em uma ou até duas áreas disciplinares para os professores do 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos) e do ensino secundário para obterem a habilitação para a docência, independentemente da área da licenciatura de base, mantendo-se, então, nesta organização, uma qualificação do professor generalista e outra de professor de disciplina (Nunes & Nunes, 2013, p. 204).

Nóvoa (1992, p. 8) assinala que o papel das universidades, na formação de professores:

“(…) tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de setores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a rejeitar a

constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de setores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da ação universitária”.

A partir da década de 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a consolidação das chamadas “Universidades Novas”, que se responsabilizariam pela formação de educadores de infância e de professores do ensino primário (Formosinho, 2009, p. 73), alterou-se o cenário da formação dos professores. O mesmo autor considera que a academização da formação de professores tem contornos muito diferentes na formação de professores generalistas (educadores de infância, professores de ensino primário) e na formação de professores de disciplina (professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário) (p. 78).

O processo de Bolonha trouxe novos desafios à formação de professores. Aquele não se via como uma proposta que contribuísse para elevar a qualidade da formação e da prática pedagógica dos professores, porque o tempo formativo de base foi reduzido a um ano letivo, o que contribuiria para instaurar práticas curriculares em que se aligeiraria a formação, razão pela qual se “[...] perde em qualidade e rigor” (Morgado, 2007, p. 53).

Enquanto, “a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior de habilitação profissional para a docência passou a implicar a frequência de uma licenciatura na(s) área(s) de docência, normalmente com duração de três anos, seguida de um mestrado em ensino com a duração usual de dois anos (90 a 120 créditos), cujo plano curricular deve integrar diferentes componentes de formação: formação educacional geral; didática específica; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional; e formação na área de docência” (Flores, Vieira & Ferreira, 2014, pp. 70–71). Os mesmos autores ainda destacaram que “a separação entre a formação de 1.º ciclo (licenciatura) e a formação profissionalizante de 2.º ciclo (mestrado) opera numa divisão clara entre a formação nas áreas de especialidade e a formação de âmbito educacional” (p. 71).

Formosinho (2009, p. 94) alertava para que “o processo de universalização da formação de professores foi frequentemente, nos países europeus e americanos, um processo de academização. Estes processos transformaram a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações das práticas de terreno (...), isto é, às componentes mais profissionalizantes”.

Os problemas mais significativos residem na tensão entre a lógica académica e a lógica profissional nos programas de formação inicial (Formosinho, 2009 e 2011), que assentam em duas racionalidades distintas: a lógica profissional implica a assunção, por parte dos docentes, da sua

função de formadores de professores, que passa pela atenção ao contexto profissional e às dimensões profissionais do ensino; a lógica académica promove não só a desvalorização do estatuto da formação e dos formadores, como também o reforço de uma cultura hierárquica e de territorialização disciplinar que condiciona o comportamento dos docentes no ensino superior e não favorece a inovação das suas práticas; para Formosinho (2009, p. 89) “a compartimentação disciplinar, a fragmentação feudal do poder centrado em territórios de base disciplinar e um individualismo competitivo da cultura académica inibem a coordenação docente e a articulação curricular”.

Na dimensão da formação de professores, Ferreira (2008) argumenta que:

“a articulação entre teoria e prática é afetada pelos seguintes fatores: a socialização profissional dos professores, que pode levá-los a processos de “adaptação” e da “integração” nos padrões existentes nas escolas; a complexidade do ensino e a multiplicidade de fatores que influenciam; o próprio processo de aprendizagem no contexto da formação, que pode reforçar crenças interiorizadas pelos estudantes ao longo da sua trajetória escolar enquanto alunos; questões de natureza epistemológicas ligadas à tenção entre conhecimento prático e formal, associadas à crescente intensificação do trabalho docente e à conseqüente falta de tempo de reflexão por parte dos professores, o que pode induzir lógicas de trabalho de pendor prescrito e tecnicista”

Contudo deve dizer-se que “em Portugal, a formação inicial de professores não está sujeita a um controle externo de regulação da profissão docente (ordem profissional); as instituições que formam professores concedem quatro titulações num único diploma: a) habilitação académica (licenciado); b) habilitação profissional (licenciado em ensino); c) certificado de aptidão individual (licenciado para ensinar); e d) classificação profissional (padrão de qualidade) instaura-se um juízo de valor mais sofisticado para efeito de conclusão de estudos e de ingresso na carreira docente, facto que repercute na motivação dos formandos para exercerem a docência” (Nunes & Nunes, 2013, p. 207).

Nunes e Nunes (2013), “a formação para educadores de infância e para professores dos ensinos básico e secundário em nível superior em Portugal foi concebida como uma instância para se favorecer, com mais evidência, o reconhecimento social e profissional do estatuto da profissão docente, consagrada no artigo 33.º da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo (Lei n.º. 46/86)”. Em seguimento os autores reafirmam que “esta formação desenvolve-se em três modalidades: formação inicial, formação especializada e formação contínua as quais a partir de um processo integrado e

contínuo possam dar oportunidade a uma profissionalização mais condizente com os desafios atuais da sociedade portuguesa” (p. 202).

Flores, Vieira e Ferreira (2014, p. 71) afirmam que o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência “valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional”. Na verdade, o Decreto-Lei n.º 23/2007 (Portugal MEC, 2007, p. 1321) confere:

“(…) especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade de que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (2007, p. 1321).

A iniciação da prática profissional é valorizada, consagrando-se, em grande parte, à prática do ensino supervisionado,

“(…) dado construir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competência e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escolar e na articulação desta com a comunidade” (Portugal MEC, 2007, p. 1321).

A prática do ensino é acompanhada por um supervisor da instituição de formação e por um orientador da escolar cooperante em cada uma das áreas de docência do ciclo de estudos. As atividades de iniciação à prática profissional:

“(…) são concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (MEC, 2007, p. 1324).

3. 4. Modelos de formação de professores

Como faz notar Adalberto Fernández Arenas (1988), os modelos são dispositivos com potencialidades epistemológicas, tecnológicas e práticas que “a) Servem como organizador da atividade teórica, investigativa e da prática docente e b) Têm utilidade instrumental para a análise e avaliação crítica do sistema educativo, desde a macro organização até aos níveis inferiores do processo instrutivo”.

Os modelos de formação de professores encontram-se ligados a concepções sobre a sociedade e o sistema educativo, exprimem estratégias de formação e assentam em representações sobre os papéis dos professores.

Por outro lado, os modelos de formação de professores asseguram orientações para a conceção de projetos de formação, bem como para a compreensão e a interpretação daqueles projetos e das suas concretizações.

Analisando diferentes propostas de autores como Formosinho (1986), Lanier e Little (1986), Loureiro (1977), Pacheco (1995), Pacheco & Flores (1999), Esteves (2002), Pardal (1991) e Cunha (2008) é possível encontrar categorias que podem suportar o exercício analítico e interpretativo antes referido. A seguir, são apresentados alguns modelos de formação de professores que serão utilizados ao longo do estudo.

Modelo integrado

O modelo integrado de formação inicial articula várias componentes de formação, que se encontram, em coexistência, na estrutura curricular, valoriza a relação entre a teoria e prática e combina preparação geral e científica com formação profissional. Este desenho do projeto de formação de professores assenta no pressuposto da relevância da articulação entre as componentes formativas – geral, científica e profissional – bem como na integração equilibrada de aspetos da teoria e de prática da formação (cf. Ribeiro, 1993, p. 20).

Formosinho (1986) afirma que as dimensões da integração são várias: a teoria e a prática; a componente da especialidade e a das ciências da educação; os saberes relevantes para os vários aspetos do perfil do professor (instrutor, socializador e estimulador); os conteúdos curriculares, através da consideração do conjunto das várias disciplinas. Como referem Lanier e Little (1986), o modelo curricular integrado não se desenrola numa sequência de fases independentes, mas combina preparação geral e científica com formação profissional e tenta manter em equilíbrio a teoria e a prática.

Cunha (2008, p. 233) afirma que “pela teoria, modificar a prática e, pela prática, o assimilar e vivenciar a teoria. Isto é, o modelo oferece a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática, proporcionando também práticas necessárias para vivenciar a teoria aquisição dos “saber-fazer” e “saber-ser” necessários à profissão”. O autor destaca ainda que é desta forma que “as instituições de formação de professores devem proporcionar a integração de todos os tipos de saberes necessários ao perfil do professor”.

Pacheco (1995, p. 92), a este propósito, considera a existência de três componentes fundamentais: “(...) o ramo científico do futuro ensino, o ramo das ciências da educação e o ramo da “pedagogia prática”, constituído por uma série de atividades que têm como função a integração do profissional dos outros saberes”.

Neste modelo, os planos de estudos propostos permitem ao estudante futuro professor realizar a aprendizagem das matérias de que vai ser professor, dos saberes de Ciências da Educação e destrezas em “História e Filosofia da Educação, Psicologia de Desenvolvimento, Desenvolvimento Curricular e Modelos de ensino, Sociologia da Educação, Metodologia do ensino de ..., Organização e Administração Escolar” (Pacheco, 1995, p.94; Pacheco & Flores, 1999, p. 95), que fundamentam a sua atuação como professor. Pois, através da prática pedagógica, o futuro professor pode ir, progressivamente, tomando contacto com o seu futuro contexto de ação e os problemas concretos da sua futura profissão.

Uma das componentes principais na formação inicial de professores é a prática pedagógica, entendida como “a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (Formosinho, 2009, p. 104). Para este autor:

“A prática pedagógica assume uma grande relevância na fase final do curso, assumindo a forma de estágio, isto é, de docência assumida e orientada. Mas a prática pedagógica, como componente autónoma da formação profissional, inicia-se nos primeiros anos e prolonga-se ao longo do curso, com a progressiva introdução no mundo profissionalizante da docência, da escola e dos seus contextos envolventes”.

O estágio corresponde, de facto, a um momento importante da formação profissional de professores. Ao estágio podem ser associados os seguintes objetivos fundamentais.

“1) Integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência; 2) estruturar o processo de ensino/aprendizagem; 3) integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar; 4) desenvolver a capacidade de direção e orientação educativa da turma; 5) desenvolver a competência nos domínios de observação e da avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; 6) desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar; 7) contribuir para que a ação educativa desenvolva a interação escolar/comunidade” (Pacheco & Flores, 1999, p. 90).

Modelo sequencial

Ao modelo integrado de formação tem sido contraposto o modelo chamado “sequencial”. Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 86), “se o sistema sequencial ultrapassa o divórcio entre teoria e a prática do sistema teorcionista/empiricista e inclui o estágio no curso, não deixa também de contribuir para a compartimentação, no tempo, entre formação em ciências da especialidade e a formação em ciências da educação, com prioridade daquela sobre esta”.

Nesta perspectiva, Esteves (1999, p. 214) afirma que se “trata de dar precedência, nos três ou quatro primeiros anos do curso, a formação numa dada especialidade científica e, só depois desta concluída, dar lugar à formação educacional em sentido restrito”. Refere aquela autora que este modelo se concretiza em dois “submodelos distintos” conforme a duração dos respetivos cursos. Num deles, os primeiros três anos são preenchidos pela formação na especialidade, o 4.º ano pela formação em ciências da educação e o 5.º ano pela prática pedagógica (estágio); no outro, trata-se de uma modalidade bietápica, sendo atribuído o grau de licenciado ao fim dos quatro primeiros anos de formação numa determinada especialidade, obtendo-se uma qualificação profissional para a docência após um 5.º ano de formação em ciências da educação e um 6.º ano da prática pedagógica (estágio”).

As consequências menos positivas que emergem deste modelo prendem-se com o facto de “a formação de um professor se fazer por justaposição de conhecimentos e práticas sem interação mútua” (Formosinho, 1986, p. 96). Daqui se pode inferir que não há um fio condutor que articule as diversas componentes de formação. Formosinho (1984) assinala que este modelo confere maior ênfase à preparação geral e científica do que à componente pedagógica didática e assinala ainda o facto de o contacto com a situação prática de ensino ocorrer tardiamente. O modelo sequencial privilegia a aquisição de conhecimentos sequenciais que mais tarde, “sequencialmente”, possam ser

transferidos para a prática. O aluno adquire os conhecimentos de uma forma mais abstrata, o que dificulta a perspectivação das aprendizagens em termos situacionais.

Os objetivos fundamentais do estágio no modelo sequencial, segundo Pacheco e Flores (1999, p. 90), são os seguintes:

“1) integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o alunos no exercício da docência; 2) estruturar o processo do ensino-aprendizagem; 3) integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar; 4) desenvolver a capacidade de direção e orientação educativa da turma; 5) desenvolver a competência nos domínios de observação e avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; 6) desenvolver capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram na comunidade escolar; 7) contribuir para que a ação educativa desenvolva a interação escola/comunidade”.

Apesar das vantagens que apresenta face ao sistema teorcionista/empiricista, Ribeiro (1989, p. 22) aponta ao sistema sequencial as seguintes desvantagens:

“a) a articulação das várias componentes formativas não é tão fácil e a sua integração não é parte constituinte do programa mas ocorre (ou não ocorre) por virtude dos próprios formandos e formadores; b) confere maior ênfase à preparação geral e científica do que à componente pedagógica-didática correndo-se o risco de negligenciar a sua tradução em formas consentâneas com as condições efetiva e o nível de desenvolvimento dos alunos; c) o contacto com situações práticas de ensino ocorre tardiamente no programa com a desvantagem inerente de uma transição ou confronto não totalmente preparados”.

Modelo “teorcionista/empiricista”

Procurando caracterizar um outro modelo, o “teorcionista/empiricista”, Pacheco (1999, p. 66) afirma que:

“(…) a lógica organizacional do modelo teorcionista obedece a um desfasamento contínuo dos tempos curriculares de formação do professor em três partes: primeiro a formação teórica na universidade, em ciências da especialidade; segundo a aquisição de experiência de ensino na escola, sem qualquer orientação e formação pedagógica;

terceiro a formação pedagógica, nas instituições para ser vocacionada por alguns anos e quando o professor já possui um diploma numa especialidade de ensino”.

Neste modelo, muitas vezes, falta a operacionalização da teoria, não se tornando claras as suas implicações para a prática. Segundo Formosinho (1987) “o modelo compartimentado separa a formação no tempo e no espaço e separa os conteúdos a ensinar das componentes profissionais da formação. Estas duas componentes são garantidas em tempos diferentes, por pessoas e instituições diferentes”.

A consequência global é que “não há uma linha condutora ao longo da formação; não há base aglutinadora; uma coordenação integradora” (Formosinho, 1984, p. 15). O mesmo autor salienta que a experiência do ensino não fecunda a teoria pedagógica, podendo até desligar-se completamente dela (Formosinho, 1984). Como consequência, as disciplinas das ciências da educação podem estar afastadas da realidade escolar; a prática do ensino poderá não ser referenciada a nenhuma teoria educacional aprendida na Universidade.

Formosinho (1986, pp. 84-85), baseando-se nos processos de aquisição do saber, estabelece os pressupostos básicos do modelo:

“(…) são a de que os conhecimentos “saber”, competência “saber-fazer” e atitudes “saber-ser” profissionais necessários a um professor provêm predominantemente da sua experiência docente; e que o professor sozinho, em autoformação, pode adquirir a maioria dos saberes profissionais; que só a experiência ensina adequadamente, conseqüentemente que só os práticos sabem verdadeiramente (...) todos os conhecimentos que um professor deve ter devem ser transmitidos sistemática e sequencialmente, de modo expositivo, num contexto institucional académico. Na essência, todas as práticas e atitudes se baseiam em ideias, conceitos e esquemas mentais e daí que todos os conhecimentos “saber-fazer” e “saber-ser” possam ser ensinados teoricamente pelos académicos. Todos os conhecimentos assim aprendidos são facilmente transferíveis para a prática, pois que esta, na essência, se reconduz à execução de teorias, ideias e concepções”.

O sistema teorista/empiricista é definido como um processo trietápico em que o todo se consegue pela justaposição das partes e não pela sua integração. Segundo Loureiro (1990, p. 96):

“As três componentes que definem o perfil profissional do professor – formação no âmbito da futura docência, formação psicopedagógica teórica e formação prática, entendida como um conjunto de atividades de índole aplicada diretamente à profissão - desenvolvem-se curricularmente em tempos diferentes e justapostos, porventura também através de formas de realização institucional que nada têm a ver umas com as outras. Trata-se duma estratificação pura e simples da formação, pensando-se, ou pelo menos agindo-se com tal, que a unidade do todo se obtém necessariamente pela justaposição das partes que o compõem”.

De acordo com Cunha (2008), no modelo teoricista/empiricista, “parte-se do princípio de que todos os conhecimentos podem ser ensinados teoricamente pelos académicos (“saber-fazer” e “saber-ser”), podendo ser ainda facilmente transferidos para a prática e a prática é apenas a execução das teorias, das ideias e das conceções dos teóricos” (pp. 231 – 232).

Modelo compartimentado

Neste modelo, muitas vezes, falta a operacionalização da teoria, não se tornando claras as suas implicações para a prática. O modelo compartimentado separa a formação no tempo e no espaço, e separa os conteúdos a ensinar das componentes profissionais da formação. Estas duas componentes são garantidas em tempos diferentes, por pessoas e instituições diferentes (Cunha, 2008, p. 233). De acordo com o mesmo autor, neste modelo, “a teoria é assegurada pelas universidades, sendo a prática, por sua vez, assegurada pelas escolas e pelos professores” (*Idem*).

Já Formosinho (1987), em relação a este modelo, assinala que:

“(…) não há uma linha condutora ao longo da formação, não há cimento aglutinador, uma coordenação integradora; isto é, as disciplinas das ciências da educação podem estar distintas da realidade escolar; a prática de ensino pode não fazer referência nenhuma à teoria educacional aprendida, interpretando-a como mera utopia pedagógica; o conteúdo que se vai ensinar pode não ser coordenado com o aprendido na universidade (...) experiência do ensino não fecunda a teoria pedagógica, não a repensar, pode até desligar-se completamente” (1987, p. 97).

Neste modelo, a formação é entregue a diferentes instituições que operam com as diferentes componentes (teoria – acesso ao conhecimento científico e pedagógica e prática – acesso à prática pedagógica) (Cunha, 2008, p. 233).

A consideração destes diferentes modelos, das suas componentes e dos respetivos conteúdos, bem como das inter-relações que os caracterizam, associadas aos perfis de formação a que dão corpo, permitem constituir um quadro de referência poderoso para a análise e interpretação dos projetos de formação de professores existentes (ou que já existiram) em Timor-Leste.

Ferry (1987) destaca que a formação de professores possui uma natureza específica e apresenta particularmente três traços distintivos de qualquer outra formação: a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é académico-científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

3. 5. A formação de professores para a Educação Básica

Segundo as orientações de grandes instituições internacionais como a UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990), que aparecem expressos na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos:

“Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem [...] (pp. 11-12).

As mesmas instituições consideram que “a educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países

podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançados de educação e de formação” (p.12).

De acordo com o artigo 13.º da Lei de Bases da Educação (LBE) de Timor-Leste, o ensino básico organiza-se da seguinte forma:

1) No primeiro ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, sem prejuízo da coadjuvação deste em áreas especializadas;

2) No segundo ciclo, o ensino organiza-se por áreas disciplinares de formação de base, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação dos saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, e desenvolve-se, predominantemente, em regime de um professor por área;

3) No terceiro ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integre coerentemente áreas vocacionais diversificadas, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação de saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, proporcionando a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

O desenvolvimento correspondente a cada ciclo tem em consideração os seguintes objetivos, destacados na LBE, artigo 13.º, n.º 3:

- a) Para o primeiro ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;
- b) Para o segundo ciclo, a formação humanística, artística e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral, religiosa e cívica, visando habilitar o aluno a assimilar e interpretar, crítica e criativamente, a informação, assegurando a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que lhe permitam o prosseguimento da sua formação e o desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas e desafios mais relevantes;

- c) Para o terceiro ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões, teórica e prática, humanística, literária, científica e tecnológica, artística, física e desportiva, necessária ao prosseguimento de estudos ou à inserção na vida ativa, bem como a orientação vocacional, escolar e profissional, que proporcione opções conscientes de formação subsequente e respetivos conteúdos, sem prejuízo da permeabilidade da mesma, com vista ao prosseguimento de estudo ou à inserção na vida ativa, no respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

De acordo com os documentos reguladores do Ministério da Educação, nomeadamente, o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (MEC, 2005), o Programa de Tétum e de Português para o Ensino Primário e na Reforma Curricular do Ensino Básico: princípios orientadores e plano de desenvolvimento do 3.º ciclo (ME, 2010) e do secundário (ME, 2011), constata-se que as línguas que têm visibilidade escolar são o tétum (1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário), o português (1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário), o inglês (3.º ciclo e secundário) e o indonésio (secundário), distribuídas ao longo do percurso escolar com diferentes cargas horárias como é possível verificar-se na Tabela 19.

Tabela 19: Línguas ensinadas na educação em Timor-Leste

Línguas	Ensino Básico						Ensino Secundário	
	1.º ciclo	N.º de horas	2.º ciclo	N.º de horas	3.º ciclo	N.º de horas		N.º de horas
Tétum	1.º ano	5	5.º ano	3	7.º ano	3	10.º ano	3
	2.º ano	5	6.º ano	3	8.º ano	3	11.º ano	3
	3.º ano	4			9.º ano	3	12.º ano	3
	4.º ano	3						
Português	1.º ano	3	5.º ano	5	7.º ano	5	10.º ano	4
	2.º ano	3	6.º ano	5	8.º ano	5	11.º ano	4
	3.º ano	4			9.º ano	5	12.º ano	4
	4.º ano	5						
Inglês					7.º ano	3	10.º ano	3
					8.º ano	3	11.º ano	3
Indonésio							10.º ano	2
							11.º ano	2
							12.º ano	2

Fonte: Currículo do Ensino Primário 2005, do 3.º Ciclo 2010 e Secundário 2011 em Timor-Leste

Para o ensino básico o programa da Língua Portuguesa desenvolve-se com base em dois níveis de aprendizagem: um inicial que vai do 1.º ao 3.º ano e “um médio, de desenvolvimento”, que vai do 4.º até ao 6.º ano e a progressão é feita em espiral: “as aprendizagens e os conteúdos dos diferentes domínios retomam-se e atualizam-se de uns anos para os outros” (MEC, 2005, p. 4).

A língua é encarada como “*uma ferramenta* que permite adquirir conhecimentos, que possibilita a comunicação com os outros, que facilita a descoberta e a compreensão do mundo que está à sua volta” (MEC, 2005, p. 3). É igualmente feito um apelo à transversalidade da língua, ao afirmar-se que: “o domínio da linguagem é fundamental para aceder a outros saberes ” (...) (MEC, 2005, p. 3).

Por isso, é pertinente introduzir a denominada “língua da escola”, isto é, com termos e expressões utilizados no quotidiano escolar, promovendo a transversalidade da língua, sobretudo, com as disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio, bem como incluir temas transversais: Educar para a Saúde (higiene dentária e corporal), Educação Ambiental (cuidados a ter com as fogueiras e suas consequências nefastas para o Ambiente, temas relativos à poluição, etc.), Educar para a paz e para o respeito pelos seres vivos, isto é, educar para a cidadania (MEC, 2005, p. 10-11).

Nesta circunstância, a formação de professores do ensino básico tem por objetivo formar professores em áreas de saberes como Línguas, Matemática, História, Ciências Físicas e Naturais, Educação Física e Desporto, Educação Cultural, Expressões, Educação Cívica, etc., pelo que deve apostar na extensão, qualidade e quantidade.

No Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (GOV, 2010), prevê-se:

- A implementação de “um novo currículo educacional, com base nos melhores programas de desenvolvimento de crianças. Com vista a melhorar o acesso à educação e criar bases sólidas em termos de literacia e numeracia em português e tétum, os idiomas locais serão usados como idiomas de ensino e aprendizagem, no primeiro ciclo do ensino básico, proporcionando uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste, de acordo com as recomendações da Política de Ensino Multilingue baseada nas Línguas Maternas para Timor-Leste” (*Idem*, p. 16);
- Face à diversidade “das línguas nacionais e locais em Timor-Leste, a Comissão Nacional de Educação iniciou estudos sobre o Ensino Multilingue baseado nas Línguas Maternas para Timor-Leste. Estes estudos têm por objetivo garantir que as crianças não estão em situação de desvantagem e que todas têm acesso igual a educação, assegurando uma transição inicial suave a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste (*Idem*, p. 25), “levar a cabo reformas e melhorias significativas no sistema de ensino básico, incluindo:

- a) aumentar substancialmente a qualidade do ensino, através da melhoria da formação de professores, pelas Instituições de Formação de Professores e da melhoria da gestão dos recursos humanos”;
- b) Desenvolver e implementar “um currículo moderno e relevante, disponibilizando materiais de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os professores e alunos” (*Idem*, p. 19).

O curso da formação deve garantir “a centralidade curricular do ensino das línguas, a sua natureza transversal e transdisciplinar, a complexidade do seu objeto, a multiplicidade de objetivos formativos que tem assumido, a sua relação de proximidade com fatores de ordem social, económica, política, tecnológica e científica, e as suas implicações no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, professores de Português que sejam capazes de refletir sobre a essência e especificidade da área e sobre as suas práticas” (Leal, 2009, p. 1307).

Para o efeito pressupõe-se, “o desenvolvimento de dinâmicas de reflexão e análise crítica sobre os processos de transformação e sobre os instrumentos pelos quais aqueles que se lhes impõem, (os programas, os livros escolares e paraescolares, os exames nacionais, etc.), assumindo a tarefa de decidir e discutir/argumentar em matérias de maior importância para o desenvolvimento da sua atividade” (*Idem*, 2009).

Os educadores de infância e professores do ensino básico e secundário devem ter um “papel de organizador e estimulador, facilitador de aprendizagens que caracteriza o exercício da profissão” como assinala Duarte (2001), e um educador ou professor “pouco proficiente em língua portuguesa dificilmente identificará o estado de desenvolvimento linguístico de cada um dos seus alunos e dificilmente desenhará estratégias conducentes à progressiva diversificação e complexificação dos seus comportamentos linguísticos” (p. 30).

Segundo a mesma autora (Duarte, 2001, p. 30), que se reporta à realidade portuguesa, um utilizador proficiente da língua portuguesa precisa de:

- “a) Dominar o português europeu padrão, no que se refere ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe e às formas de tratamento, e utilizar esta variedade nas situações institucionais que o exigem – em particular, na sala de aula;

- b) Saber ouvir discursos em várias variedades do português, captando a informação expressa e reconstituindo inferencialmente informação implícita;
- c) Ser fluente na expressão oral, dominando um repertório diversificado de estilos, e saber falar em público, prendendo a atenção da audiência;
- d) Ser um leitor fluente e crítico, com hábitos de leitura instalados;
- e) Escrever com clareza e correção linguística, dominando as técnicas requeridas pelos vários géneros textuais.”

Para desenvolver este tipo de competências, um perfil possível para os educadores de infância e professores de ensino básico e secundário, relevará os seguintes atributos:

- “a) Bem enquadrado em orientações de política que ajudou a definir;
- b) Possuidor de um saber específico resultante de vários saberes, que fundamentam a prática, e que resultam da investigação e da reflexão partilhada;
- c) Responsável pelo desenvolvimento da autonomia do aluno, da sua identidade individual e cultural, no respeito pelas diferenças e valorizando os diferentes saberes;
- d) Promotor de aprendizagens significativas, integrando saberes específicos num ensino individual ou em equipa, nomeadamente as tecnologias da informação e da comunicação como o objetivo de as fazer dominar;
- e) Praticante de estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando saberes, valores, experiências para a promoção da aprendizagem de processos de trabalho intelectual e para a autoformação do aluno;
- f) Bom comunicador e capaz de uma boa relação com os alunos, observando a dimensão cívica e formativa da função de docente;
- g) Bom utilizador da Língua Portuguesa” (Ferraz, 2007, p. 81).

Para Sim-Sim (2001, p. 52), os perfis específicos do desempenho do professor do 1.º ciclo e do educador de infância devem incluir a capacidade de:

“promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca do processo de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral”.

“incentivar os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades”.

Duarte (2001) assinala que, “o problema que se coloca às instituições de formação inicial de professores é o de desenhar currículos de formação que garantam um domínio sólido destes conhecimentos na perspetiva da sua aplicação na intervenção educativa” (p. 31).

No caso da formação do professor de Português, “é fundamental assegurar o domínio dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita. De igual modo, é importante que o professor de português assuma que o desenvolvimento de uma expressão oral correta e adequada exige espaços letivos dedicados a atividades de dicção, recitação, exposição, dramatização, argumentação, e reconheça o papel da aula de Português na formação de leitores fluentes, competentes e críticos, e que esse papel só pode ser cumprido eficazmente através do treino, exercício e domínio de vários saberes, do ensino de técnicas de leitura visando objetivos distintos e da mobilização dos conhecimentos, experiências, atitudes, valores e criatividade que individualizam os alunos” (Leal, 2009, pp. 1305-1306).

3. 6. Perfis e formação do “professor de português LNM”

Falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor num determinado contexto (Flores, 2003, p. 127); implica, pois, no nosso caso, ponderar o perfil do professor de Português.

Castro (2007), a propósito da análise da formação de professores de Português no contexto português, identifica práticas que permitem descrevê-la como:

“uma formação (...) desarticulada, mais desagregada que unificada, centrada ainda nos conteúdos, sejam linguísticos, sejam literários, sejam educacionais, uma muito escassa articulação entre a teoria e a prática, uma formação, enfim, longe de

concretizar alguns dos princípios que habitualmente anuncia: o da preparação de profissionais qualificados, capazes de responder a um vasto conjunto de novas solicitações que se lhes coloca, capazes de agir com agentes de inovação, mais do que de conservação” (Castro, 2007).

Na perspetiva adotada no texto antes citado, é possível idealizar modelos de formação de professores de Português a partir do seguinte conjunto de critérios:

- a) objetos selecionados no campo das línguas e das literaturas;
- b) objetos selecionados no campo dos estudos educacionais;
- c) objetos selecionados no campo da didática da língua;
- d) componentes da formação (ciências da especialidade, ciências da educação e prática pedagógica) e formas da sua articulação;
- e) relação entre conhecimento académico e conhecimento pedagógico;
- f) conceções sobre as finalidades e objetivos do ensino do Português.

Como é sabido, a língua e a literatura e os objetivos do seu ensino e da sua aprendizagem estruturam de modo significativo os programas de formação de professores de Português. A interrogação do modo como língua e literatura aparecem inscritos nos referidos programas, nos objetos que são selecionados e nos modos previstos para a sua apropriação, permitem determinar a existência de diferentes opções, consoante língua e literatura são entendidos como sistemas autónomos ou interdependentes.

Castro (1996) entende que as articulações entre o campo dos estudos linguísticos e o campo da pedagogia das línguas podem ser entendidas em três perspetivas, que não são excluem: “(i) a informação tornada disponível pelos estudos linguísticos é constituída como objeto no processo de reprodução do discurso pedagógico, no quadro da realização daquilo que é comumente descrito como “objetivo no domínio do conhecimento”; (ii) a informação gerada no campo dos estudos linguísticos assume a forma de princípios reguladores da prática pedagógica, caso em que sua seleção decorre de decisões tomadas em diversos níveis de produção e reprodução do discurso pedagógico; (iii) a informação linguística é vista como pertinente no quadro da formação de professores”. As formas

de relação entre o campo científico e o campo pedagógico são, assim, reveladoras de formas particulares de entender a formação de professores de Português.

Subjacente aos diferentes modelos de formação, encontra-se uma pergunta fundamental: quais são as finalidades e os objetivos do ensino do Português?

Como registam Fonseca e Fonseca (1977), “a aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação”. Dizem os mesmos autores (1990, p. 8) que a própria aula de língua se individualiza e especializa relativamente às demais por se propor o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, desenvolvimento esse que “não se processa como um verdadeira transmissão”, pelo simples facto de não se poder “transmitir” uma técnica como se transmite o conhecimento de dados, de noções, ou mesmo de metodologias”.

Castro (1989, p. 27) entende que na aula de Português “o fazer é também um dizer sobre o dizer”; o próprio meio de comunicação (a língua) é objeto dessa comunicação (de análise e reflexão). A aula de português caracteriza-se, assim, por uma relação de circularidade entre o uso que se faz da língua e a sua análise, porque a segunda implica a reflexão sobre o primeiro e visa o aperfeiçoamento daquele e aquele, por sua vez, permite o aprofundamento da segunda (a capacidade de análise do sistema linguístico e dos seus usos). É por isso que o autor afirma que “ensinar uma língua é falar a e sobre a língua” (Castro, 1987, p. 151).

Segundo Vilela, Duarte e Figueiredo (1995, p. 259):

“Ensinar Português é ensinar a pensar, a refletir, a retirar sentidos do texto, a organizar o pensamento, a argumentar, expor, a exprimir sensações, emoções, opiniões e sentimentos (...), a saber ouvir, a produzir discursos variados e adequadas às diferentes situações, a agir sobre o outro falando e escrevendo, a tomar consciência do funcionamento da língua”.

O Relatório Bullock, mencionado por Castro (2005), fixa três finalidades principais que se podem cumprir no ensino aprendizagem dos alunos:

a) de natureza funcional – quando eleger como prioridade a capacitação no domínio da escrita e da leitura e a preparação dos alunos para os papéis de cidadãos e de trabalhadores;

b) de natureza cultural e humanística - quando enfatiza o desenvolvimento de capacidades intelectuais e promove a aquisição de valores morais, culturais e estéticos;

c) de natureza crítica – quando se orienta para a promoção da compreensão acerca da sociedade e da cultura em que se vive e da identificação do papel que os sujeitos podem desempenhar na sua construção e mudanças (p. 63).

Para Lomas (2003, p. 14) “o objetivo essencial da educação linguística é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana”. Para este autor (2003, p. 27), “a finalidade do ensino da língua é o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos e das alunas”.

Louise Poulson distingue, a este último propósito, diversos modelos de educação linguística:

“a) de *herança cultural*; nesta perspectiva, os alunos são orientados para “a apreciação daquelas obras literárias que são genericamente tidas como a mais refinada manifestação da língua”;

b) de *crescimento pessoal*; o desenvolvimento do currículo “centra-se na criança, enfatizando-se a relação entre a linguagem e a aprendizagem e o papel da linguagem no desenvolvimento da vida estética e pessoal da criança”;

c) de *necessidade da vida adulta*; esta orientação privilegia a “comunicação fora da escola, enfatizando [...] as exigências linguísticas da vida adulta, incluindo o contexto do trabalho, num mundo de mudanças rápidas”;

d) de *análise cultural*; esta perspectiva “enfatiza o papel [da língua] na promoção de uma compreensão crítica do mundo e do meio cultural no qual vivem” (Poulson, 2005, p. 23).

Neste quadro, a conceção de Poulson (2005) permite identificar três aspetos chave sobre o papel da língua no currículo:

“(i) era o objetivo culturalmente conservador de recuperação das formas tradicionais e prescritivas do ensino da gramática que, por sua vez, andava associado a uma pedagogia autoritária e à tentativa de restabelecimento do respeito pelos valores conservadores e pela tradição; (ii) era o receio de muitos professores (...), de serem forçados a ensinar língua e, particularmente, gramática e (...) padrão oral, por processos antagônicos às metodologias e perfilhavam um aumento da importância do papel da língua desafiaria também a identidade da sua disciplina e os seus saberes especializados; (iii) era veiculado em grande parte, por linguistas profissionais que defendiam uma maior ênfase no estudo da língua tanto ao nível básico como no secundário, embora considerassem igualmente que isto não deveria significar um retorno ao ensino antiquado da gramática, defendendo, antes uma abordagem ao ensino da língua mais moderna e de perspectiva linguística-descritiva” (Castro, 2005, p. 20).

Se estas são repostas à pergunta acima feita - quais são as finalidades e os objetivos do ensino do Português? -, daqui decorre necessariamente um perfil desejável para o professor de Português.

Neste contexto, Leal (2009) reconhece que “o professor de Português como um profissional especializado, necessariamente possuidor de uma sólida e atualizada formação científica no campo da linguística (o conhecimento fonológico, lexical e morfossintático), da pragmática (conhecimentos relativos à situação de comunicação – imagem do destinatário/leitor, objetivos comunicacionais, etc.), da semântica (as estratégias de construção de sentido dos discursos nas formas falada e escrita), da psicolinguística (o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem) e da sociolinguística (os fatores culturais que condicionam a produção das mensagens orais e escritas na nossa sociedade)” (p. 1305).

A mesma autora destaca ainda que, “é fundamental que o professor de Português tenha consciência de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o treino de competências muito finas por parte dos alunos, que compreenda que essa responsabilidade lhe cabe primordialmente e seja capaz de a desempenhar com eficácia”. E também “é importante que o professor de Português assuma que o desenvolvimento de uma expressão oral correta e adequada exige espaços letivos dedicados a atividades de dicção, recitação, exposição, dramatização, argumentação, e reconheça o papel da aula de Português na formação de leitores fluentes, competentes e críticos, e que esse papel só pode ser cumprido eficazmente através do treino, exercício e domínio de vários saberes, do ensino de técnicas de leitura

visando objetivos distintos e da mobilização dos conhecimentos, experiências, atitudes, valores e criatividade que individualizam os alunos” (pp. 1305 – 1306).

Por outro lado, Faria (1983, p. 41) afirma que o “professor de português se distingue dos seus pares por ser o único que, no processo de ensino-aprendizagem “produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar [os fenómenos da língua]”.

De igual modo, cumpre ao professor de Português “propor [ao aluno] comportamentos verbais adequados a cada situação, eficientes para atingir os objetivos de cada momento, capazes de servir a relação interpessoal que se deseje” (Reis & Adragão, 1990, p. 15).

Verificado que “o domínio do português padrão alimenta e é alimentado [...] pela tomada de consciência das variedades linguísticas em presença na aula e na comunidade, das suas semelhanças e diferenças, da regularidade de um grande número de processos linguísticos, das diferentes classes de elementos mobilizados no uso que fazemos da nossa língua [...]” (Duarte, 1995, pp. 78-80), o professor de Português deve estar sensível para esse dado e ser capaz de o desenvolver no melhor interesse do aprofundamento da consciência linguística dos seus alunos e do seu desenvolvimento comunicacional”.

No caso particular de Timor-Leste, os currículos em vigor para o 3.º ciclo estabelecem que as atividades no estudo da língua “devem conferir particular atenção ao alargamento do vocabulário dos alunos, através da compreensão e exploração das múltiplas relações que se estabelecem entre as palavras existentes na língua. Devem valorizar a criação de condições para que os alunos compreendam o modo como os diferentes géneros de textos se organizam, os elementos que os compõem e os mecanismos que garantem a coesão e a coerência dos textos, as relações entre as frases (relações de subordinação e coordenação), as relações entre os elementos da frase (concordância, ordem dos elementos), as relações semânticas e formas entre as palavras. Especial atenção será dada aos aspetos organizacionais e estruturais de certos géneros, designadamente aqueles que recorrem a discursos narrativos e argumentativos” (ME, 2010, p. 8).

O programa de Português (ME, (2010, p. 33) estabelece ainda que “a aula de Português é, antes de tudo, uma aula de língua, uma aula em que as práticas de comunicação oral e escrita têm um lugar central. Decorre daqui que na aula de Português as atividades serão sempre a partir de um texto ou resultar num texto”.

Na prática pedagógica dos professores, importa também “o desenvolvimento da consciência dos alunos acerca do modo como a língua funciona. O professor deve ser capaz de encontrar momentos

em que os alunos possam refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa (...) ao nível do léxico e da gramática, das regras de uso em função das circunstâncias em que os interlocutores se encontram” (ME, 2010, p. 33).

As competências a promover no âmbito da disciplina de Português correspondem “a quatro domínios principais: leitura, escrita, escuta e falar e um domínio do estudo da língua (gramática)” (ME, 2010, p. 4).

No domínio da oralidade, “os alunos desenvolverão competências de fala e de escuta, aprendendo que se fala para informar e pedir informações, relatar e descrever, explicar, convencer, exprimir e apreciar, e que se aprende a escutar para reproduzir e recontar, comentar e avaliar, seguir indicações, recolher e arquivar informações” (ME, 2010, p. 5).

Já no domínio da leitura, os alunos desenvolvem competências de uso de textos escritos com diferentes finalidades – aprender e adquirir conhecimentos, realizar ações, apreciar e divertir-se – a partir de textos de natureza instrucional como manuais de instruções, formulários, fichas de trabalho, enciclopédias, receitas culinárias, etc., e de textos literários, como contos, poesias, lendas, etc. (ME, 2010, p. 6). No domínio da leitura, é necessário que os professores envolvam os alunos na formulação de perguntas aos textos, que os alunos confrontem as suas opiniões e experiências com aquelas que aparecem nos textos, que apresentem ainda a sua opinião sobre o que é dito nos textos, podendo fazê-lo individualmente ou em grupo. E, por outro lado, “é necessário que a escola promova muitos momentos e modos de leitura. Ao contactar com textos de diferentes origens e de diferentes tipos, progressivamente mais complexos (...) (*Idem*, 2010).

No domínio da escrita, espera-se que os alunos “desenvolvam competências de produção de textos escritos com a intenção de ficcionar, inventar e criar e recriar textos de diferentes géneros (contos, histórias, jogos poéticos), informar, explicar, descrever (notícias, folhetos, biografias), de convencer, argumentar, aconselhar (reclamações, anúncios, folhetos, avisos), de analisar, comentar e apreciar (texto de opinião)” (ME, 2010, p. 7). Sendo assim, o ensino da escrita implica “atribuir centralidade ao texto, significa tornar o processo de produção do texto o centro das atividades da aula de Português. Significa que a escrita é entendida como um processo em que os alunos aprendem a planificar um texto, em função do seu destinatário ou destinatários, do conteúdo que pretendem comunicar, dos objetivos que se pretende atingir com a escrita do texto” (ME, 2010, p. 34).

São variadas as formas de organização do trabalho pedagógico do professor no ensino, com o objetivo de assegurar uma participação mais ativa dos alunos e uma aprendizagem mais efetiva: “os professores usam as formas diversificadas de organização do trabalho, incluindo, entre outras técnicas,

a participação dos alunos em: 1) debates, envolvendo a sua planificação, desenvolvimento e avaliação; 2) trabalhos de pesquisa, a partir de fontes diversas, incluindo fontes escritas e orais, realizados em grupo ou individualmente; 3) apresentações, individuais ou coletivas, de trabalhos; 4) dramatizações, situações em que os alunos representam papéis correspondentes a situações diversas de comunicação” (ME, 2010, p. 36).

A formação inicial de professores de português que é realizada nas universidades e no Instituto Superior da Educação em Timor-Leste tem adotado diferentes morfologias e sintaxes no desenho curricular que integram regulamente como componentes: i) formação no domínio da especialidade de docência, tendo como referência campos académicos como os estudos linguísticos ou os estudos literários; ii) formação educacional geral, que tem como objeto o saber produzido no campo académico da educação; iii) iniciação à prática profissional, a qual, envolvendo aproximações ao exercício profissional, tem como objeto os saberes experienciais especializados (Castro, 2007, p. 3). O mesmo autor acrescenta que “as variações referidas na morfologia e na sintaxe da formação são geradas por modos diversos de entender as componentes (o que se valoriza e desvaloriza no âmbito dos estudos linguísticos, literários ou educação) e as formas da sua articulação (fazendo-as coexistir temporalmente – o “modelo integrado” é um exemplo desta possibilidade – ou dispondo-as em sequência)” (*Idem*, 2007).

A formação dos professores de Português em Timor-Leste tem necessariamente de ser sensível à realidade multilinguística do País e ao estatuto particular que nele tem o Português. Como ponto de partida, para refletir sobre as dificuldades de ser professor de portuguesa língua não materna (PLNM), torna-se importante rever as palavras de Rodrigues (2016, p 48–49):

“No máximo, admite-se que um professor de português está mais qualificado para desempenhar essa tarefa, sem se considerar, todavia, que o ensino de português a falante de outras línguas compreenda uma especificidade. A realidade contraria esta ideia: grande parte dos professores de português do ensino primário e secundário vêem-se em sérias dificuldades quando acolhem numa turma um aluno com conhecimento incipiente da língua portuguesa que não sabe falar de todo”.

Para Batoréo (2009, p. 7), a formação de professores de português, no contexto de Timor-Leste, exige a adoção de uma atitude prática e simultaneamente técnica no ensino da língua da seguinte forma:

- "a) a disponibilização de professores adequadamente preparados e treinados a nível de Portuguesa língua não-materna, cientes dos desafios e das diferenças que o ensino/aprendizagem da L1 e L2 trazem tanto aos alunos como aos professores;
- b) bom conhecimento da complexidade da situação cultural timorense pelos professores disponibilizados;
- c) bom conhecimento da complexidade da situação linguística e sociolinguística timorense com foco específico para a necessidade de conhecimento pelo menos passivo de Tétum e/ou outra(s) língua(s) local(ais);
- d) bom conhecimento da identidade linguística e da identidade nacional timorense;
- e) a elaboração de materiais específicos propositadamente preparados para o efeito e para diferentes níveis do ensino, enquadrados na realidade cultural e linguística timorense;
- f) a organização e formação dos quadros locais com base nos recursos específicos existentes, devidamente preparados do ponto de vista linguístico e didático.

No contexto escolar timorense, muitos professores não passaram pelo estudo da língua no ensino superior como uma parte central do currículo do Português e muitos outros não o praticam na vida quotidiana e, menos importante, em alguns departamentos no ensino superior.

Tem sido defendido (ver, por exemplo, DGIDC, 2005, p. 21) que a formação científica e pedagógica do professor de PLNM não se restringe ao domínio dos saberes linguísticos, pois afirma-se que ensinar uma língua, “para além dos seus conteúdos lexicais e gramaticais”, é ensinar:

“A comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores; A ser recetivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas; A relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva (DGIDC, 2005, pp.20–21)”.

O mesmo documento apresenta uma outra dimensão mais especializada, uma didática de PLNM na formação inicial e contínua dos professores:

“Os planos de estudo de formação inicial e as ações de formação contínua para professores de Português Língua Não Materna deverão ser reforçadas em quatro grandes áreas, desdobráveis numa série de conteúdos: Formação em educação inter/multicultural; Formação em linguística do Português; Formação em aprendizagem e ensino de Português como língua não materna; Avaliação das aprendizagens (DGIDC, 2005, p. 22)”.

Entretanto, “para além das dimensões especificamente linguísticas e/ou discursivas, o professor de PLNM deve possuir competências diversificadas, isto é, um perfil cujas características apontam para outros saberes, no que refere aos valores e às atitudes e, por isso, também do saber-ser/saber-estar” (Rodrigues, 2016, p. 50).

Segundo Afonso (2010), “a formação dos professores (de línguas) não se pode reduzir à “didatização” dos cursos de LLM. Ao professor não se exigem apenas conhecimentos práticos da língua e dos métodos de como a veicular aos seus alunos. Exige-se também que, para além do saber específico das áreas de linguísticas e da(s) sociedade(s) em que a língua se insere com todas as suas manifestações culturais, este seja um profissional apto a desempenhar a sua profissão docente” (p. 18).

Para Alarcão et al. (1997, p. 5) “a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”. Segundo (Afonso, 2010, p. 19), embora “a formação de especialidade constitua o requisito fundamental para se ser professor, carece, no entanto, de uma complementação em áreas da pedagogia e da didática que, articuladas entre si é integrado uma componente prático-reflexiva, dotam o indivíduo de competências que o habilitam ao exercício da docência”.

Nesta perspetiva, “é fundamental que o professor de português possua um conhecimento pedagógico geral e um conhecimento didático da área consistente, permanentemente revisitados, atualizados e (re)construídos, que lhe permitam ser eficiente e autónomo i) na seleção, programação e desenvolvimento das estratégias e mecanismos adequados/necessários à consecução dos objetivos que se propõe cumprir e aos alunos pelos quais é responsável, ii) na seleção e conciliação relevante das diversas modalidades de trabalho e dos recursos educativos disponíveis, incluindo as novas tecnologias de informação, iii) na adequação da informação exigida pela complexidade dos conteúdos

e competências que lhe cumpre fazer aprender na área ao desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo dos seus alunos, procedendo às adaptações ditadas por um processo em que se cruzam diferentes estratégias, ritmos e estilos de aprendizagem (Nogueira, 1989), bem como iv) na seleção e construção dos materiais pedagógicos adequados aos objetivos educacionais, aos contextos em que atua e aos aprendentes” (Leal, 2009, p. 1306).

Uma dimensão particularmente relevante da formação dos professores de PLNM relaciona-se com o currículo da educação básica e secundária e os manuais escolares. A prática profissional dos professores, na verdade, é regulada por “textos oficiais”, “que emanam diretamente do Estado, como é o caso dos programas escolares” e textos “que formatam as práticas pedagógicas, tendo os programas escolares como referência, como é o caso dos manuais escolares (Castro, 2007, p. 131). Segundo Dionísio (2000) “o livro de Português, quando considerada a sua estrutura, permite o reconhecimento de dois níveis principais: “um, fundacional, do que fazem parte os textos selecionados (...) a antologia; outro, complementar, constituído pelas atividades (...) a partir das quais se podem extrair os “conteúdos”, declarativos ou processuais, explícitos ou implícitos que constituem objeto da disciplina”. Nesta perspetiva, a valorização destes objetos, a seleção que sobre eles é realizada e o olhar que sobre eles é projetado possibilita também a identificação de diferentes modos de entender os programas de formação.

3. 7. Produção e reprodução do discurso pedagógico e formação de professores

Morais e Neves (2007), na linha dos trabalhos desenvolvidos por Basil Bernstein, utilizam o conceito de enquadramento, que se refere “às relações sociais entre as categorias, isto é, à comunicação entre elas. É forte quando as categorias com maior estatuto têm o controlo nessa relação; é fraco quando as categorias de menor estatuto também têm algum controlo nessa relação. Entre os extremos de classificações fortes e fracas e de enquadramentos fortes e fracos pode haver, de um ponto de vista analítico, toda uma gradação possível” (p. 4).

Os mesmos autores (2007, p. 4), no quadro de análise que adotam do campo pedagógico, “a classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaço, conteúdo de aprendizagem e escolas ou sala de aulas). É fraca quando as categorias com maior estatuto não têm o controlo nesta relação”. Estas autoras consideram, ainda, que “a classificação é forte quando há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz específicos e, portanto, um determinado poder; a classificação é fraca quando há um esbatimento das fronteiras entre categorias” (*idem*, 2007).

Contudo, “um conjunto de relações de classificação e de enquadramento e são estas relações que modelam as estruturas mentais, estabelecendo procedimentos de codificação assentes em regras distintas. Contudo, por detrás de uma dada classificação e de um dado enquadramento estão, respetivamente, as relações de poder e os princípios fundamentais do controlo social. O poder mantém a classificação, isto é, os isolamentos, as fronteiras entre as 'coisas', sejam elas internas ou externas ao sujeito. A modalidade de socialização, isto é, a interação pedagógica, é regulada pela intensidade do enquadramento. Contudo, como o poder pode ser realizado através de enquadramentos de diferentes intensidades, pode ter-se uma situação em que as relações de poder se mantêm inalteradas, mas são realizadas através de uma mudança na forma de socialização” (Morais & Neves, 2007, p. 4).

Os conceitos de classificação e enquadramento permitem explorar “uma análise produtiva das relações entre os textos e os contextos de produção discursiva, de reprodução e de recontextualização pedagógica” (Castro, 1995, p. 83). A articulação das relações entre os textos e os contextos de produção possibilita apresentar critérios de descrição das modalidades de relação entre instâncias de produção do discurso pedagógico:

“as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico” (1996, p. 272).

O campo de recontextualização oficial é composto por um conjunto de sujeitos e entidades do Estado. A relação dentro deste conjunto depende dos princípios de poder e de controlo dominantes pelo Estado, que podem ser exercidos de forma direta – por via de um sistema de avaliação - ou de forma indireta – por intermédio do campo de recontextualização pedagógica pelas instituições de formação.

Para Moraes e Neves (2007) “o discurso pedagógico oficial não é o resultado mecânico dos princípios dominantes da sociedade porque estes princípios sofrem um processo de recontextualização. Neste processo intervêm, diretamente, dois campos - o campo de recontextualização oficial, diretamente controlado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica. Ambos são influenciados pelos campos da economia e do controlo simbólico e a sua principal atividade é a definição do que e do como do discurso pedagógico” (p.14).

No processo de recontextualização, Bernstein (1996) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos: “a) o oficial que produz o discurso pedagógico oficial (legislações,

LBE para a reforma do currículo, manuais escolares e materiais didáticos; b) o científico ou não-oficial, que produz as teorias educacionais (práticas, conteúdos de investigação pedagógicas)”.

O processo de recontextualização do conhecimento escolar exerce diferentes graus de controlo em maior ou menor nos campos de produção e de reprodução do conhecimento. Segundo afirma Dias (2002), “o processo de recontextualização no campo pedagógico oficial e não-oficial fazem operações sobre as relações do processo apropriadas de como deslocalizar, refocalizar e relocalizar discursos das mais variadas áreas de conhecimentos e das mais variadas especialidades pedagógicas vindo a propor, a estabelecer, a definir e a controlar os conteúdos e as relações com os processos de transmissão do conhecimento escolar” na sala de aula. Este autor regista que esta operação “se caracteriza pela movimentação de textos dos seus contextos, originais ou não, para outros contextos, onde esses textos passam a construir uma nova ordem e um novo sentido na ação pedagógica. Por isso, o processo de recontextualização, vem, a partir do novo contexto em que o discurso se insere, e passa também a adquirir um novo significado, mesmo que ele esteja fortemente relacionado a outro tempo e espaço” (p. 20).

O campo de recontextualização pedagógica é o responsável pela formulação e divulgação das ações pedagógicas na sala de aula. Por isso, existe uma relação forte entre discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico do professor na sala de aula.

O discurso pedagógico realiza-se sob a forma de textos produzidos e transmitidos por várias agências, que regulam e constituem o discurso especializado que tem lugar nas aulas de uma determinada disciplina escolar. Este discurso especializado é construído na interação entre professores e alunos, resultando também de textos que circulam no espaço da aula, como é o caso dos manuais escolares e da recontextualização de textos produzidos ao nível do Estado, como por exemplo, os programas escolares.

No caso de Timor-Leste são as agências de alto nível do Estado que definem as orientações que são concretizadas nas escolas e nas aulas; o Parlamento Nacional (PN) aprova a Constituição da República e a Lei de Bases da Educação, lugares onde são fixadas as grandes linhas que estruturam o sistema educativo; o Governo Constitucional (GC), através sobretudo do Ministério da Educação (ME), define os planos de educação nacional, os planos curriculares dos diferentes níveis de ensino e os próprios programas escolares. Como órgão de gestão intermédia do sistema educativo, encontra-se a Educação Distrital (ED), à qual, não cabendo a produção de qualquer documento, cabe a supervisão da operacionalização das medidas adotadas pelo governo. As escolas, através do Diretor e do Gabinete de Apoio Técnico, asseguram a coordenação das atividades que têm lugar na escola e nas aulas.

Assim, “o discurso pedagógico oficial é gerado no nível do Estado, assumindo a forma de um discurso regulador geral” (Castro 1995, p. 78).

Na base da Constituição da República e da Lei de Bases da Educação, o Ministério da Educação (ME) orienta a elaboração dos programas escolares e dos manuais escolares. Os primeiros têm sido elaborados por agências internacionais a partir de termos de referência fixados pelo Ministério da Educação que, posteriormente, os aprova; os manuais escolares têm sido, em geral, concebidos por equipas internacionais, de acordo com as orientações previstas nos programas escolares, são exceções os manuais de Religião elaborados pela Comissão da Diocese Dili, uma Comissão Muçulmana e Protestante, Tétum elaborado por um grupo de professores timorense e publicado pela Porto Editora e Educação Cívica e Direitos Humanos pelo um grupo de professores timorenses em supervisão do Ministério da Educação.

O Ministério da Educação através do currículo que prescreve, “estabelece o que pode ser transmitido (categorias, conteúdos e suas relações), a ser classificado como discurso e como ser transmitido (formas de transmissão das categorias, dos conteúdos e da sua relação) deve ser classificado como enquadramento do discurso” (Castro 1995, p. 78).

Os programas escolares são documentos de orientação que contemplam os princípios gerais da educação, bem como as finalidades, os objetivos, os conteúdos e as metodologias que orientam a produção dos manuais escolares e os trabalhos dos professores na preparação, planificação e realização da ação pedagógica na sala de aula, na procura de conduzir os alunos a atingir os objetivos de aprendizagem. Por isso, o programa escolar é um texto que, por um lado, concretiza os princípios, as finalidades e os objetivos diretos ou indiretos do Estado para a sistema educativo, e, por outro lado, regulam as práticas pedagógicas. O currículo tem, nesta perspetiva, uma função prescritiva. Mas entre o currículo prescrito e o currículo praticado na sala de aula podem existir, e existem sempre, diferenças. O programa escolar está articulado com o manual escolar, encontrando-se este, ao contrário daquele, no interior da aula. Por isso, o manual contempla as orientações do Estado estabelecidas no currículo, mas o currículo em si não articula todos os aspetos dos manuais escolares, apenas as orientações gerais.

O Ministério da Educação recontextualiza o discurso dos textos oficiais para os planos e os programas escolares das áreas especializadas.

Pela sua parte, as escolas e os professores ao implementarem o discurso oficial também recontextualizam o que é dito no discurso oficial a nível do Estado e dos planos do Ministério da Educação; ao fazerem-no, introduzem diferenças, não se limitam a replicar aqueles documentos no

discurso pedagógico na sala de aula. Estas diferenças notam-se nos conteúdos, nas metodologias ou na avaliação.

A reprodução do discurso pedagógico “controla o discurso instrucional e o discurso regulador; por sua parte, o discurso regulador controla a ordem, a relação e a identidade dos sujeitos e as suas práticas, enquanto o discurso instrucional controla a transmissão, a aquisição e a avaliação dos assuntos necessários à aquisição das competências específicas” (Castro, 1995, p. 78).

No discurso pedagógico, na sala de aula, o professor cria certas formas de relações sociais com os alunos, seja individualmente ou em grupo, motivadas pelo interesse, empatia, motivação, ação e dedicação para que o interlocutor aprenda de forma ativa. A relação entre professor e aluno é controlada pelo professor, nas atividades da leitura, na escrita de textos (redação), nos trabalhos individuais e grupos, na resolução dos exercícios relacionados ao conteúdo aprendido, nas apresentações e comunicações, etc. A aula é um evento gerido pelo professor.

A relação da comunicação na sala de aula entre professor e os alunos é orientada pelo universo de referências da disciplina escolar, que é delimitada em larga medida pelo manual escolar.

As ações pedagógicas dos professores na sala de aulas no uso dos manuais são variadas: a) o professor A, no seu ensino, segue muito de perto os textos do manual, as perguntas relacionadas com o texto são exatamente as que o manual tem; 2) o professor B, na sua ação pedagógica, em sala de aula, não segue muito de perto o manual, adapta do texto do manual as orientações para a leitura, as perguntas para os exercícios da compreensão do texto foram feitas por ele próprio e não retiradas do manual escolar; e c) o professor C na sua ação pedagógica na sala de aula não segue o manual, seja no texto seja nas perguntas do exercício.

Estas situações que podem ser observadas nas práticas dos professores no ensino da língua na sala de aula apresentam-se como formas diferentes de recontextualização das orientações oficiais. Isto significa que em vários lugares os professores materializam o uso dos manuais escolares na prática do ensino de distintas formas.

Segundo o plano curricular do Ensino Básico timorense (ME, 2010, p. 31), o trabalho desenvolvido pelos professores nas aulas deve ter em conta, para lá do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o seu desenvolvimento pessoal e social, para o que importa que tenham em consideração os seguintes aspetos:

“a) a interação dos professores com os alunos deve pautar-se pelo respeito mútuo, pelo sentido de justiça, dignificando as pessoas e valorizando as suas características próprias;

b) os professores são capazes de apoiar muito de perto o trabalho dos alunos, ajudando-os a aprender por si próprios, construindo um bom ambiente de trabalho nas aulas, ensinando-os a aceder e a utilizar os recursos de apoio à aprendizagem, definindo regras claras e justas para o trabalho, comunicando com clareza os critérios de avaliação;

c) os professores são capazes de promover a participação dos alunos nas aulas, diversificando os materiais, utilizando diferentes formas de trabalho na turma (em grupos, em pares, trabalho individual), atendendo aos pontos de vista expressos pelos estudantes, fazendo com que os alunos não sejam apenas respondentes, mas possam também fazer perguntas ou expor pontos de vista, informando os alunos sobre as razões por que as suas respostas são ou não corretas ou adequadas.”

Assim, o professor é confrontado com a necessidade de encontrar metodologias que permitam a concretização destes princípios. Ou seja, os documentos de orientação produzidos ao nível do estado procuram a regulação da ação do professor no plano das opções metodológicas.

Há, pois, uma tensão entre regulação mais forte e regulação mais fraca quando se observa o conteúdo dos documentos oriundos do Estado.

Segundo Castro (1989, p. 128) “o discurso pedagógico tem sido descrito como comportando, ao nível da sua produção, uma descontextualização dos textos que são produzidos no exterior do aparelho pedagógico, seguida de uma recontextualização no seu interior. Esta recontextualização reposiciona os textos, transforma esses mesmos textos”.

Esta relação de recontextualização é explicitamente reconhecida no documento Reforma Curricular do Ensino Básico: Princípios Orientadores e Planos de Desenvolvimento:

“a área de desenvolvimento científico, tomando como objeto os contributos de diferentes disciplinas académicas, transpostos para o campo escolar, visa dotar os alunos de saberes culturais, científicos e tecnológicos que os tornem aptos a compreender aspetos da realidade e a lidar adequadamente com situações problemáticas que se lhes coloquem enquanto cidadãos. Esta área congrega contributos de áreas científicas diversas e busca, através da integração das ciências da terra e da vida, produzir uma compreensão global do mundo físico-natural. As aquisições que assim se pretendem garantir são também aquisições de linguagens

especializadas, próprias dos diferentes domínios em que se organiza o conhecimento humano” (ME, 2010, p. 14).

Tome-se, como exemplo, o caso dos estudos linguísticos, na sua relação com o campo pedagógico. O campo linguístico é constituído um conjunto de conhecimentos sobre a língua, formas de os gerar e teorias subjacentes.

A relação entre o campo linguístico e o campo pedagógico pode ser entendida em três perspetivas: “a informação tornada disponível pelos estudos linguísticos é constituída como objeto no processo de reprodução do discurso pedagógico, no quadro da realização daquilo que comumente é descrito como “objetivos no domínio do conhecimento”; a informação gerada no campo dos estudos linguísticos assume a forma de princípios reguladores da prática pedagógica; caso em que a sua seleção decorre de decisões tomadas em diversos níveis da produção ou da reprodução do discurso pedagógico (dos órgãos de decisão central aos professores, considerados individualmente ou em grupo e a informação linguística é vista como pertinente no quadro da formação dos professores” (Castro, 1995, p. 95).

Delgado-Martins e Duarte (1993, p. 13) assinalam “a relevância dos estudos linguísticos para a formação dos professores de Português”. As autoras consideram que “só o conhecimento científico da língua permite ao professor observar e descrever o material linguístico, o seu manejo experimental e a explicação dos factos observados, só com este conhecimento (...) possibilitará a criação das situações pedagógicas de ensino simultaneamente lúdico e destinado ao sucesso”.

Ilari (1986, p. 12) estabelece a relevância dos estudos linguísticos para a formação de professores em três dimensões:

“1) Introduz na formação de professores de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos;

2) Amplia as perspetivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada; multiplica os horizontes do que se pode considerar curiosidade legítima acerca da língua e da competência para comunicar;

3) Proporciona-lhe uma vivência do método próprio das ciências naturais, envolvendo momentos de intuição e momentos de formalismo; empenha-o em formular e avaliar

hipóteses alternativos. A consequência previsível é a maior abertura para outras áreas, o menor dogmatismo”.

A Figura 6, procura apresentar as relações entre o campo linguístico e campo pedagógico. Além disso, também apresenta os textos programáticos e os manuais escolares como instâncias de recontextualização. Os textos programáticos e os manuais escolares recontextualizam os objetivos gerais do Estado e as metas da educação nacional a ser concretizadas no discurso pedagógico na sala de aula pelo professor.

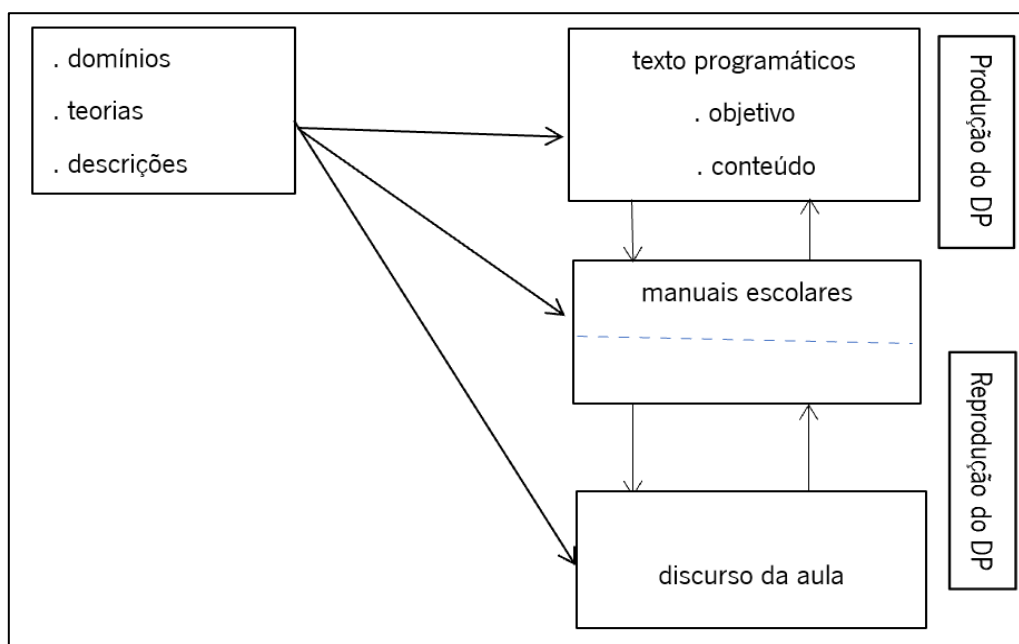


Figura 6: Produção e reprodução dos conhecimentos linguísticos (Castro, 1995).

O campo linguístico é um campo de saberes que inclui descrições, teorias e os domínios.

Quando os conhecimentos linguísticos são transferidos para o campo pedagógico assumem um novo papel e um novo sentido em função de objetivos próprios diferentes do campo linguístico.

Os programas escolares “declaram formalmente princípios de orientação genérica das ações pedagógicas, ao nível dos objetivos as que devem regular, das atividades e nelas devem ter lugar e os conteúdos a transmitir, ao fazerem-no desenham um quadro que se articula com aquele que é constituído pelos manuais escolares” (Castro, 1995, p. 101). Os programas requerem a contribuição do campo linguístico para determinar os conteúdos dos programas da língua que estruturam a ação pedagógica na sala de aula. Os objetivos e os conteúdos apresentados nos textos programáticos oferecem, além disso, linhas de orientação para a organização dos manuais escolares.

No contexto timorense, “o programa de Português pretende contribuir para a concretização de objetivos essenciais do Ensino Básico que se encontram previstos na Lei de Bases da Educação, ajudando a formar cidadãos mais conhecedores, mais ativos e mais críticos, a preparar as pessoas para prosseguirem os seus estudos ou para entrar na vida profissional e a desenvolver “o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, línguas oficiais e nacionais, história e cultura timorenses”. Espera-se que a escola possa “proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio afetiva, a criação de atitudes e hábitos tendentes à relação e à cooperação, bem com à intervenção autónoma, consciente e responsável, nos domínios familiar, comunitário e ambiental, visando a formação para uma cidadania plena e democrática” (ME, 2010, pp. 2-3).

No caso do Português, os textos programáticos são produzidos no âmbito do Ministério da Educação no processo da elaboração em consulta com as agências internacionais ou (cooperação portuguesa e brasileira), professores e agentes da universidade ou de ONG internacionais.

Os manuais escolares representam “lugar de recontextualização e reprodução do discurso pedagógico, onde se delimita o que transmitir e se atualizam formas efetivas de transmissão” (Castro, 1995).

Dionísio (2000, p. 82) afirma que o “livro de Português é um texto “tendencialmente totalizante”; os manuais tornam-se lugar da construção não só daquilo que pode ser tido na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação)”.

Os manuais escolares servem a estruturação da ação pedagógica e do professor na sala de aula. Os manuais escolares funcionam como mediadores entre professor e alunos. Na verdade, muitas das interações entre alunos e professores decorrem do que está dito nos manuais escolares: a leitura dos textos, os exercícios de compreensão, os trabalhos de redação, a elaboração de resumos, as apresentações e debates na sala de aula.

No contexto timorense, o manual escolar é definido como “recurso didático- pedagógico que apoia o processo de ensino e aprendizagem de cada nível de escolaridade no trabalho autónomo do aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo do ensino básico (...) correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor bem como proposta de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (alínea b do artigo 3.º da Lei n.º 47/2006).

Por isso, no sistema educativo timorense, os manuais escolares são os primeiros livros que estão na mão dos alunos e professores e é o principal instrumento para as atividades pedagógicas na

sala de aula. Assim como para a disciplina de Português. Os manuais escolares de Português para o Ensino Básico apresentam as seguintes temáticas: oralidade (escutar e falar), leitura, escrita para o 1.º ciclo, enquanto para 2.º e 3.º ciclos acrescenta-se ainda o funcionamento da língua/domínio do estudo da língua (gramática). O ensino da gramática inicia-se no 4.º ano, pois é no final do primeiro ciclo de ensino que se categoriza no grupo de nível intermédio.

Segundo os Princípios Orientadores e Plano de Desenvolvimento da Reforma Curricular do Ensino Básico de Timor-Leste, “os manuais escolares constituem importantes instrumentos de organização da prática pedagógica ao proporem uma seleção e ordenação de conteúdos ao apresentarem atividades de ensino e estratégias de avaliação. Tendo estas características, os manuais escolares constituem ferramentas muito importantes para apoiar o trabalho pedagógico dos professores e as aprendizagens dos alunos” (ME, 2010, p. 31).

O discurso da aula é, pois, amplamente organizado pelo manual escolar e indiretamente pelo programa escolar.

A consideração destes textos – programas e manuais escolares – permite “captar o processo de construção e reprodução do discurso pedagógico sobre a linguagem e a língua, possibilitando seguir o seu percurso desde a fonte até ao momento em que se constitui como conteúdo do processo de transmissão” (*idem*, 2010), na sala de aula, pelo professor.

A Figura 7 ilustra as relações entre os dois campos: o da produção científica, o da produção do discurso pedagógico e os níveis de produção e reprodução do discurso pedagógico.

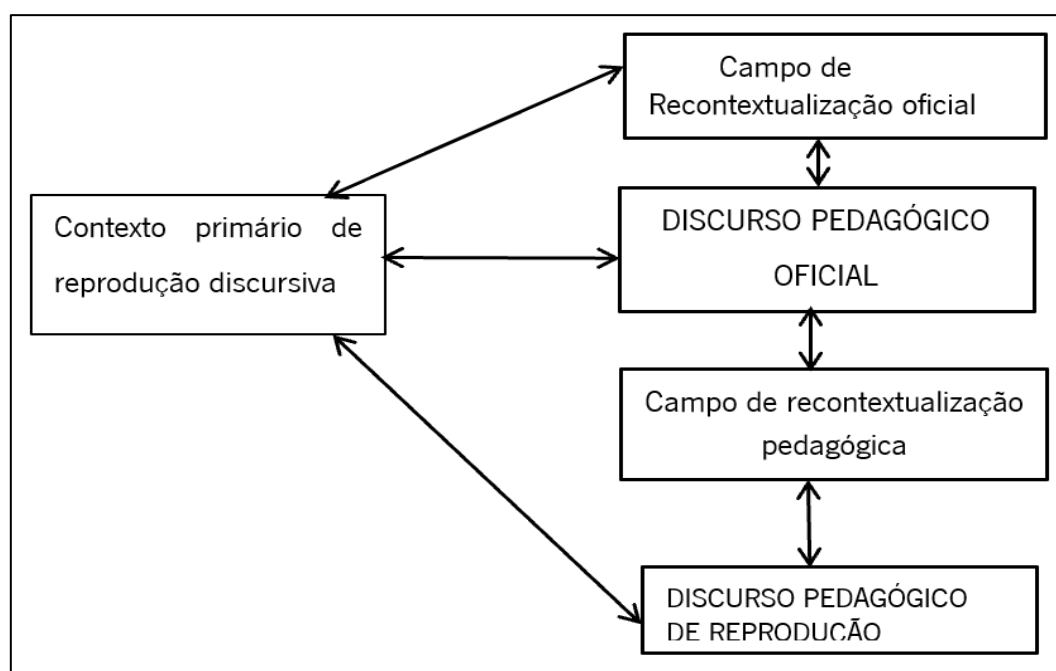


Figura 7: Quadro conceptual de análise (Castro, 1995)

3.8. Síntese do capítulo

Neste capítulo abordámos as teorias relacionadas numa perspetiva diacrónica, descrevendo a situação de formação de professores do país, procurando perceber as orientações do Estado e das instituições de formação de professores sobre as “orientações e práticas” no contexto de Timor-Leste ao longo do I a VI Governo Constitucional. Procurámos perceber o momento atual, revisitando o passado e identificando eventuais consequências que este pode ter, quer em contexto da formação inicial de professores de Português, quer na sociedade timorense alargada. Finalmente, aprofundámos os perfis do professor de língua portuguesa não materna e o paradigma do ensino da língua e a questão da língua no contexto geopolítico, nos quais a CPLP e o mundo se procuraram organizar com vista ao seu desenvolvimento.

Face ao que foi dito, podemos concluir que Timor-Leste foi um espaço de confluências, quer naturais, quer sociopolíticas, quer transnacional da educação por uma moldura regulatória crescentemente intervencionista dos estados fortes, centrados nas políticas e nos currículos, bem com na formação de professores. O atual sistema educativo de Timor-Leste foi influenciado por várias influências externas (Austrália, Nova Zelândia, Portugal, Indonésia, Estados Unidos da América, Brasil, Cuba, entre outros) A formação de professores, em geral, é caracterizada pela fraca qualidade do domínio das línguas oficiais e da língua de instrução de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação, aos cursos de formação inicial de professores, ainda não existe um controle de nível nacional; no caso do Português, nas instituições de formação, o recrutamento de professores não se baseia nos requisitos estabelecidos a nível nacional.

No quadro da formação de professores, as tendências internacionais foram cruciais, dado que se tomou como exemplo as experiências de vários países que possuíam bons sistemas de formação de professores adaptando, as teorias e as práticas e os modelos de formação que poderão ser contributos essenciais para o desenvolvimento da formação dos nossos professores no futuro.

Por outro lado, importa refletir sobre os paradigmas da formação de professores, os quatro modelos ideais: modelo teorista e empiricista, modelo compartimentado e modelo integrado – Pacheco (1995), Pacheco e Flores (1999) – modelo integrado e sequencial, entre outros. Estes são modelos idealizados, que focam o que é típico e essencial na realidade.

No caso de formação de professores do ensino básico, é necessário considerar as teorias de socialização e a função do professor, que defini o perfil de ser educador de infância e do professor de ensino básico e secundário.

É também importante refletir sobre a formação de professores de Português e modos de a praticar. Há propostas teóricas importantes que podem servir de base a construção e o desenvolvimento da formação de professores de Português nas instituições de formação inicial em Timor-Leste. Isto implica a alteração do contexto da formação.

Timor-Leste está inserido neste contexto geopolítico que descrevemos e tratando-se de um país multilíngue, acreditamos que importa desenvolver uma visão política da língua, com implicação na organização do sistema educativo, refletindo sobre a possibilidade de os aprendentes se tornem agentes de desenvolvimento social e económico do seu país, através do Português como língua oficial e língua de instrução do ensino aprendizagem.

No contexto da produção e reprodução do discurso pedagógico importa considerar, também a relação entre três dimensões: o plano de recontextualização oficial, recontextualização pedagógica e transmissão pedagógica.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No quarto capítulo é apresentada a metodologia adotada de acordo com os princípios teóricos assumidos. Destacam-se, neste capítulo: as opções metodológicas; os tipos de dados: documentos e entrevistas; a recolha de dados: seleção de documentos e dos entrevistados; tratamento dos documentos de orientação; tratamentos das entrevistas e metodologia de análise.

4. 1. Opções metodológicas

O presente estudo tem por objetivo conhecer a formação inicial de professores de Português em Timor-Leste. O estudo, realizado no ano letivo de 2017, apoiou-se no estudo de documentação - textos produzidos pelo Estado e pelas suas agências -, e pelas instituições do ensino superior e de entrevistas semiestruturadas, usadas para recolher informação sobre o conhecimento pedagógico-didático e metodológico, conhecimento da área disciplinar do Português, as experiências dos professores no ensino e questão da língua na formação dos alunos futuros professores.

De modo a identificar tendências nos processos de ensino e de aprendizagem dos professores considerou-se adequado recolher informações junto de um conjunto alargado de entrevistados, no total de 37 pessoas: (1) estudantes do 1.º e 2.º anos do curso da formação inicial de professores de Língua Portuguesa (LP) e da Formação de Professores do Ensino Básico (FPEB) da FEAH-UNTL; (2) estagiários do curso de Língua Portuguesa e Formação de professores do Ensino Básico; (3) diretores dos curso da LP e FPEB; (4) professores supervisores do estágio do curso de LP e da Formação de Professores do Ensino Básico (FPEB); (5) professores cooperantes ou orientadores do estágio do Português das escolas básicas da cidade de Dili; (6) responsáveis do curso da LP e da FCE-UNITAL e do ISE-Cristal; (7) responsáveis da FEAH da UNTL; (8) os responsáveis do Ministério da Educação, no ano letivo de 2017.

Este estudo é de natureza qualitativa. O estudo qualitativo é um estudo que não se preocupa com as representações numéricas. Segundo Silveira e Cordova (2009, p. 32) “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Para Minayo (2001, p. 14), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de

variáveis”. Como nota o mesmo autor, “a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”.

Valorizando a ideia da Silveira e Córdova (2009, p. 31):

“(…) o método qualitativo preocupa-se, portanto, com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Além disso, não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”.

Minayo & Minayo Gomez (2003, p. 118) fazem a este respeito três considerações importantes:

“1) que não há um método melhor do que o outro, o método, ‘caminho do pensamento’, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar respostas para suas perguntas, ou, dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta; 2) os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são, tratando-se, portanto, de duas formas de comunicação diferenciadas, devendo ambas convergir para a mesma meta anunciada no primeiro item, ou seja aproximar-se o mais possível da realidade a que se propõem a discutir e 3) entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem(…) a qualidade da pertinência, relevância e o uso adequado de todos os instrumentos que devem ser utilizados”.

Bogdan & Biklen (1994, p. 287) afirmam que “a investigação qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista”. Os mesmos autores afirmam que “a abordagem qualitativa foi empregue de forma a ajudá-los a clarificar perspectivas conflituosas acerca da educação e a estimulá-los a questionar as suas hipóteses, até ao momento inquestionadas, sobre a forma como as escolas funcionam”.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), cinco características: “(1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter qualitativo e descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que simplesmente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado de importância vital na abordagem qualitativa que os participantes atribuem pela suas experiências”.

Para Monteiro (2004, p. 38), a abordagem qualitativa reveste-se das seguintes características:

- “a) Conceção múltipla da realidade: assume-se que existem múltiplas realidades e que os dados obtidos em uma realidade podem ser divergentes, por isso não se pode determinar uma única verdade nem será possível a previsão nem o controle dos factos;
- b) O principal objetivo científico será a compreensão dos fenómenos. Será obtido mediante a análise das perceções e interpretações dos sujeitos que intervêm na ação educativa. Pela compreensão pretende-se chegar a captação das relações internas e profundas, indagando a intencionalidade das ações;
- c) Investigador e o objeto da investigação estão interrelacionados, interagindo e influenciando-se mutuamente;
- d) O objeto da investigação é desenvolver um corpo de conhecimentos ideográficos que descrevem os casos individuais. A investigação qualitativa não pretende chegar a abstrações universais e sim a concretas e específicas universalidades;
- e) A simultaneidade dos fenómenos e interações mútuas no facto educativo, torna impossível a distinção entre causas e efeitos;
- f) Os valores estão implícitos na investigação, refletindo-se nas preferências por um paradigma, escolha de uma teoria, etc.”

Segundo Stake (1999, pp. 49-50), há quatro características principais que devem ser tidas em conta quando se delinea um percurso investigativo deste tipo:

“1) É um *estudo holístico*: tem uma conta a globalidade do contexto; procura compreender o objeto em si mesmo e não tanto em que se diferencia de outros;

2) É um *estudo empírico*: trata-se de um trabalho de campo que se nutre de uma significativa recolha de informação, por diversos meios, do qual se destaca a observação. Além disso, procura evitar-se qualquer tipo de intervencionismo, esforçando-se por ser o mais naturalista possível;

3) É um *trabalho interpretativo*: já que se apoia preferencialmente na intuição. O investigador mantém-se atento a qualquer acontecimento que se configure relevante para a compreensão do problema em estudo. Perfilha a ideia de que a investigação deve sustentar-se na base de uma interação entre o investigador e o sujeito;

4) É um *estudo empático*: considera a intencionalidade dos atores, procurando ter em conta os seus esquemas de referências e os seus valores; embora delineado previamente, o processo de investigação reestrutura-se em função de novas realidades que possam seguir”.

O mesmo autor afirma que “a epistemologia do investigador qualitativo é existencial (não determinista) e construtivista, o que implica que para compreender os fenómenos tenha que considerar, uma ampla variedade de contextos: temporais, históricos, políticos, económicos, culturais, sociais e pessoais” (1999, p. 47).

Entre as principais técnicas utilizadas no estudo qualitativo encontra-se a entrevista e, no seu âmbito, a entrevista semiestruturada.

Segundo esclarece Fonseca (2002, p. 20):

“Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa centra-se na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considerando a realidade que só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem

matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

Bogdan e Biklen (1994) explicitam bem esta questão:

“(…) embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam [...]. Os investigadores qualitativos estão preocupados em como é que a enumeração é utilizada pelos sujeitos para construir a realidade” (p. 195).

Assim, os dados quantitativos podem ser utilizados dentro de uma investigação qualitativa. Segundo Silva (2011), “alguns investigadores acreditam que a investigação qualitativa é mais indicada para descobrir temas e relações ao nível de casos, enquanto a investigação quantitativa é mais indicada para validar aqueles temas e relações em amostras e populações”. Nesta perspetiva, “a investigação qualitativa desempenha um papel de descoberta, enquanto a investigação quantitativa desempenha um papel confirmatório” (p. 121).

Dando continuidade ao confronto de ideias de vários autores, podemos citar Esteves (2006), que afirma que entre quantitativo e qualitativo, “há um terceiro caminho, propugnado por todos aqueles que desenvolvem esforços para encontrar formas metodológicas de síntese que ultrapassem a dicotomia assinalada e que permitam alcançar um objetivo comum: conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos e, no caso que aqui nos importa, aos de ordem educativa” (p. 106).

Para Stake (1999, p.42), “as principais diferenças entre a investigação qualitativa e quantitativa radicam em três aspetos fundamentais: 1) a distinção entre explicação e compreensão como objeto de investigação; 2) a distinção entre uma função pessoal e uma função impessoal do investigador; 3) a distinção entre conhecimento descoberto e conhecimento construído”.

Em suma, podemos considerar que existem características fundamentais dos paradigmas quantitativo e qualitativo que podem ser apresentadas, segundo Seabra (2010) através da Tabela 20.

Tabela 20: Paradigma quantitativo e qualitativo da investigação

Investigação quantitativa	Investigação qualitativa
Apoia-se nas filosofias positivistas, comportamentalistas.	Apoia-se nas filosofias fenomenológicas-naturalista, etnometodológica e interacionismo simbólico.
Estabelece relações e explica mudanças.	Compreende fenómenos sociais, segundo as perspetivas dos participantes.
Os métodos e processos são específicos e pré-determinados. As estratégias de investigação são rígidas.	Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação
Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas.	Admite a existência de subjetividade tanto na recolha de dados quanto na interpretação desses dados.
O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, de afastamento.	O investigador vive na imensidão da situação e no fenómeno social, passado e futuro.
As investigações visam, maioritariamente, permitir generalizações.	As ações são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem; são generalizações conceituais.
Analizam-se os dados de forma dedutiva.	Analizam-se os dados de forma indutiva.
Recolhem-se dados para confirmar hipóteses previamente construídas.	Não se recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
Ênfase nos resultados ou produtos da investigação	Ênfase maior no processo de investigação.
As amostras, são, na maioria, amplas, estratificadas, com grupo de controlo, de seleção aleatória.	As amostras das investigações são pequenas, numericamente não representativas.
Os métodos e as técnicas mais utilizadas são: experimental, questionário, entrevista estruturada.	Os métodos mais utilizados são: a observação participante, análise documental e entrevista aberta (semiestruturada, conversa informal, não estruturada).

Fonte: Seabra (2010, p. 148)

Concluimos que a relação entre métodos de investigação qualitativa e quantitativa ocorre em proveito da investigação, podendo a relação entre ambos, no dizer do Flick (2005), “ser estabelecida, entre outros aos seguintes níveis; a) da articulação nos planos de pesquisa; b) da combinação de dados qualitativos e quantitativos; c) da articulação dos resultados qualitativos e quantitativos e d) da generalização da investigação” (pp. 267-275).

4. 2. Tipos de dados

Os dados utilizados neste estudo foram recolhidos a partir de documentos de orientação do Estado de Timor-Leste e das instituições da formação e os dados de entrevistas realizadas.

4. 2. 1. Documentos de orientação

Houiss (2008, p. 260) considera que documento é: “1) declaração escrita, oficialmente reconhecida que serve de prova de um acontecimento, facto e estudo; qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um facto, acontecimento; 2) qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre, um fato acontecimento”. Para Alves (2012, p. 38) documento “é qualquer meio, sobretudo gráfico que comprove a existência de um facto e/ou a verdade de uma afirmação. É a informação fixada materialmente capaz de ser utilizada para estudo, para consultar ou até, como prova. É, pois, todo o material escrito, cartográfico ou até sonoro, no qual foi fixado ou gravado uma informação”.

A noção de documento é uma noção abrangente, podendo incluir qualquer tipo de texto ou material seja escrito ou anotações diárias. A definição dada no manual de Erlandson (1993) sobre o sentido de documento refere o seguinte:

“O termo documento refere-se a uma ampla gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material e dados disponíveis. Os documentos incluem praticamente qualquer coisa existente antes e durante a investigação, nomeadamente relatos históricos ou jornalísticos, fotografias, transcrições, folhetos, agenda e notas de reunião, registos ou vídeo, apontamentos... Os dados obtidos a partir dos documentos podem utilizar-se da mesma forma que os resultantes de observação ou entrevistas” (1993, p. 99).

A definição de MacDonald e Tipton (1993) é ainda mais abrangente:

“Os documentos são algo que se refere a qualquer aspeto do mundo social. Isto inclui, claro, tudo quanto é feito com a intenção formal de registar esse mundo - os dados oficiais, por exemplo - mas também os registos privados e pessoais, como cartas, diários e fotografias, que não foram feitos para serem tornados públicos. Além disso, pode haver coisas que se destinam a provocar diversão, admiração, prazer estético e que nos podem dizer muito sobre os valores, interesses e propósitos de quem os

produziu ou encomendou. Tais criações, são, também, documentos que podem ser “lidos” embora num sentido metafórico” (1993, p. 188).

Segundo Phillips (1974:187), “os documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano”. Autores como Phillips (1974), Ludke & André (1986) e Fonseca, (2002) consideram documentos tais como: “as leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, até livros, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, arquivos estatísticas e arquivos escolares”.

Alves (2012, p. 38) refere-se ao “ciclo da vida dos documentos” e divide a vida dos documentos em três períodos: ativo, semiativo e inativo”, como apresentado na Tabela 21.

Tabela 21: Ciclo de vida dos documentos

Períodos	Utilização
Ativo	<ul style="list-style-type: none"> • Período em que um documento é indispensável à manutenção das atividades de uma organização; • É consultado frequentemente;
Semi-ativo	<ul style="list-style-type: none"> • O documento deve ser conservado no arquivo intermédio por razões administrativas, legais ou financeiras; • Já não são utilizados para assegurar as atividades quotidianas de uma organização; • Tem baixa utilização;
Inativo	<ul style="list-style-type: none"> • Deixam de ter valor previsível para a organização; • Nesta fase, a administração determina a eliminação do documento ou a sua conservação no arquivo definitivo • Tem valor de testemunho e informativo

Fonte: Alves (2012, p. 38)

Retomando a ideia de Rover (2006):

“Documentação é a organização e o registo de informação; é uma prática que deverá ser desenvolvida, visando facilitar os seus estudos. Existem duas formas de documentação: 1) Documentação geral é a conservação do material em pastas e caixas. Os materiais geralmente conservados são o texto, apostilas, recortes de jornais e outros. Normalmente, são organizados por temas, o que torna a busca pela informação mais demorada. 2) Documentação bibliográfica; O material lido deve ser armazenado; as formas de organização e armazenamento podem variar, como, (...).

Para elaborar referências de diversas fontes, tais como livros, revistas, sites de internet e outra” (p.28).

Alves (2012, p. 40) afirma que a investigação documental “utiliza fontes de informação que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento e nunca foram publicadas, como por exemplo: relatórios de empresas, fotografias, correspondência pessoal ou institucional, documentos arquivados em instituições públicas e/ ou privadas (hospitais, igrejas, etc.)”. A mesma autora acrescenta que “as fontes serão, essencialmente, escritas da época que se encontram em arquivos (...) e é a origem de uma informação”.

Já para Cellard (2008) “um documento é tudo o que é vestígio do passado, ou seja, tudo o que serve de testemunho é considerado um documento e, por essa razão, podemos afirmar que estamos perante uma fonte de investigação”.

Retomando a ideia de Alves (2012, p. 40), as fontes de documentação são de três tipos “fontes primárias, fontes secundárias e fontes terciárias”, como exposto na Tabela 22.

Tabela 22: Fontes documentais

Fontes	Descrição	Exemplos
Fontes Primárias	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes cuja origem remonta à época em que se está a pesquisar pela pessoa em estudo; • Contêm informações originais ou pelo menos, novas interpretações de factos ou ideias já conhecidas; • Jornais ou revistas de especialidade em que a informação surge pela primeira vez 	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondência e diários; • Assentos de registos civis, financeiros, entre outros; • Jornais da época; • Textos; • Congressos e conferências; • Legislação; • Nomes e marcas comerciais; • Normas técnicas; • Patentes; • Teses e dissertações • Traduções
Fontes Secundárias	<ul style="list-style-type: none"> • Quando um trabalho se baseia noutro que foi produzido a partir de um original, ou seja, de uma fonte primária; • Não produz informação original, baseia-se noutra, a qual analisa, compara, amplia, ... • Tem a função de facilitar o uso do conhecimento disperso nas fontes primárias 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os escritos não contemporâneos aos que o autor narra; • Comentários; • Análises e críticas baseadas em fontes primárias; • Livros; • Monografias; • Base de dados; • Catálogos de bibliotecas; • Siglas e abreviaturas; • Dicionários e enciclopédias; • Centros de pesquisas e laboratórios.

Fontes Terciárias	<ul style="list-style-type: none"> • É uma compilação de fontes primárias (material original) e secundárias (comentários baseados em fontes primárias); • São fontes indiretas de informação; • As fontes terciárias têm a função de guiar o utilizador para as fontes primárias e secundárias 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografias; • Listas de leituras; • Enciclopédias, que reúnem fontes primárias, fontes secundárias e fazem um resumo das mesmas; • Serviços de indexação e resumos; • Catálogos coletivos; • Bibliografias de bibliografias; • Biblioteca e centros de informação
-------------------	---	--

Fonte: Alves (2012, p. 41)

Para Saint-Georges (2011), “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e a esse título faz parte integrante da heurística da investigação” (p. 30). Tendo em conta o que acabamos de referir, dentro das fontes escritas e de acordo com o modelo de organização proposto por Saint-Georges (2011), incluímos “os documentos oficiais e as fontes estatísticas”.

Documentos oficiais são documentos de orientações do Estado. Os documentos oficiais recolhidos pertencem todos eles à “autoridade pública” (Saint-Georges, 2011, p. 21), sendo constituídos por leis, resoluções do Governo e do Parlamento relativos à Políticas Nacional da Educação tais como: Constituição da República, Lei N.º 14/2008 sobre Lei de Bases da Educação, Decreto-Lei n.º 3/2007 sobre a Política Nacional da Educação, sobretudo a Implementação da Língua Portuguesa como língua do ensino nas escolas, Decreto-Lei n.º 23/2010, sobre Estatuto Regime de Carreira dos Educadores de Infância e Docentes do Ensino Básico e Secundário, Plano Estratégico Nacional de Educação, Política Nacional de Educação e entre outros.

Estes documentos oficiais incluem documentos de dois tipos: em primeiro lugar são designados de “documentos orientações do Estado”, que exprimem ou regulam a política educativa: Política Nacional de Educação 2007-2012, Plano Estratégico Nacional da Educação 2010-2015, Plano do I Governo Constitucional 2002 – 2006, Plano do IV Governo Constitucional 2007 – 2012, Plano do V Governo Constitucional 2012 – 2017, Programa do VI Governo Constitucional 2015-2017, Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030, no qual se integra o Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030, que foram os documentos utilizados na nossa análise), a Lei n.º 14/2008 sobre a Lei de Bases da Educação, Decreto-Lei n.º 3/2007 sobre a Política da Implementação da Língua Portuguesa como língua do Ensino nas Escolas, Decreto-Lei n.º 23/2010, sobre Estatuto Regime de Carreira dos Educadores de Infância e Docentes do Ensino Básico e Secundário, entre outros; em

segundo lugar, são os documentos de orientação da instituição de formação de professores tais como: Estatutos, Plano estratégico, os Regulamentos académicos, Regulamento de estágios, e currículos das instituições da formação inicial de Português da (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE Cristal) em vigor na implementação.

Apresentamos de seguida a Tabela 23 com os documentos oficiais que seleccionámos e que foram categorizados em função da sua natureza, que é diversa, oferecendo ainda uma breve síntese do seu conteúdo e referindo o anexo em que se encontra (ver anexo).

Entre os documentos reguladores de orientação do Estado, um conjunto foi submetido a uma análise documental (ver capítulo de análise), enquanto os restantes documentos foram convocados sempre que necessário, a propósito da formação inicial de professores de Português, não sendo objeto de uma análise sistemática.

Os documentos de orientação das instituições de formação ou que orientam o funcionamento das instituições do Ensino Superior (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL, e ISE Cristal Dili), tais como, os estatutos, o plano estratégico, os regulamentos académicos, os regulamentos de estágio e os currículos, também foram submetidos a uma análise documental (ver Tabela 23).

Tabela 23: Os documentos de orientação do Estado e das instituições da Formação

Tipos de documentos	Documentos	Anexo
<i>Constituição</i>	Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002) - Artigo 13.º (Línguas oficiais e línguas nacionais) e Artigo 159.º (Línguas de trabalho).	1
<i>Atos Legislativos</i>	Lei n.º 14/2008 de 29 de outubro – Lei de Bases da Educação	2
	Decreto-Lei N.º 3/2007 A Política Nacional de Educação	3
	Decreto-Lei N.º 22/2010 Lei Orgânica do Ministério da Educação	4
	Decreto-Lei n.º 23/2010 Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário	5
	Política Nacional de Educação (2007-2012).	6
<i>Documentos Políticos</i>	Plano Estratégico Nacional de Educação (2010 – 2015).	7
	Plano do I Governo Constitucional (2002 – 2005)	8
	Plano do IV Governo Constitucional 2007 - 2012	9
	Plano do V Governo Constitucional 2012 -2017	10
	Programa do VI Governo Constitucional 2015-2017	11
	Plano estratégico de desenvolvimento 2011-2030	12
	Estatutos das instituições da formação inicial (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE Cristal).	13
Plano estratégicos das instituições de formação inicial	14	

<i>Documentos Públicos e políticos</i>	(FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE Cristal).	
	Regulamento dos estágios (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE Cristal).	15
	Regulamento Académico (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE Cristal).	16
	Regulamento de Monografia (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE Cristal).	17
	Currículos (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE Cristal).	18
	Código conduta	19

Fonte: Documentos do Estado e das Instituições de Formação Inicial de Professores em Timor-Leste

A investigação documental foi a nossa opção metodológica por duas razões fundamentais: a necessidade sentida de contextualização e da compreensão histórica dos processos de formação de professores de Português ocorrida nos institutos de formação inicial em Timor-Leste e compreensão das opções das instituições de formação relativas à formação dos seus estudantes futuros professores.

Os dezanove documentos acima mencionados foram por nós escolhidos, com cuidadosa revisão, de modo a “controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências” (Quivy & Compagnoudt, 1995, p. 202), do nosso trabalho de investigação. Os documentos provêm de organismos públicos relacionados com o Estado de Timor-Leste e com o fenómeno por nós estudado, como é o caso dos planos do Ministério da Educação, do 1.º, 4.º ao 6.º Governo Constitucional, e das Instituições de Formação Inicial (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE Cristal)”. Todos os documentos foram escolhidos segundo o parâmetro temático. A organização da análise segue a estrutura dos documentos oficiais, segundo “o parâmetro cronológico da publicação” (Lima & Mito, 2007, p. 41), entre 2002–2016.

Os documentos acima descritos constituem “uma fonte estável e rica, e também poderosa, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e as declarações do investigador” (Guba & Lincoln, 1981).

Para Morgado (2012, p. 87) reportando-se “à análise documental, importa ainda referir dois aspetos importantes. Em primeiro lugar, é necessário ter em conta a pertinência e eficácia das fontes utilizadas dos documentos. Em segundo lugar, e decorrente dos aspetos anteriores, a necessidade de uma permanente atitude crítica por parte do investigador”. Como faz lembrar Saint-Georges (2011, pp. 41-42) “a verificação e a crítica das fontes (...) constituem um procedimento absolutamente essencial”. As fontes dos documentos, segundo Morgado (2012, p. 87), para além “de contribuir para verificar a autenticidade e credibilidade dos documentos, permitem contextualizar a informação recolhida e avaliar a sua adequação ao objeto do estudo”.

4. 2. 2. Entrevistas

A entrevista é uma técnica de investigação que visa obter informações de interesse para um estudo, onde o pesquisador formula perguntas orientadas, com um objetivo definido, frente a frente com o respondente e dentro de uma interação social.

Bogdan & Biklen (1994) assinalam “o desenvolvimento da entrevista como uma estratégia central da investigação qualitativa” (p. 36).

Para assegurar uma boa entrevista, o investigador pelo menos considera quatro aspetos como define Martins (2006):

“(i) a escolha dos participantes deve ser feita de acordo com os objetivos da investigação; (ii) os participantes devem ter idêntico nível sociocultural; (iii) devem ser asseguradas condições que permitam aos entrevistados interagir e manifestar livremente as suas opiniões, crenças e convicções sobre a temática em estudo; (iv) antes de entrevista, deve ser construído um guião que permita identificar os aspetos de relevo a abordar e a forma como a reunião de ser conduzida” (cf. Morgado, 2012, p. 76).

Segundo Moreira (2007, p. 203) “a entrevista é seguramente a técnica mais utilizada na investigação social, muito provavelmente porque é tão próximo da arte de conversação”. Bisquerra (1989) define a entrevista como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador, com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação” (p. 103).

Morgado (2012, p. 73) valoriza o facto de na “entrevista ser concedida uma grande liberdade de ação ao entrevistado, que estrutura livremente as suas respostas, limitando-se o investigador a estimular e a reforçar as suas declarações”.

Erlandson menciona a diversidade que a entrevista pode assumir (1993, pp. 85-86):

“... as entrevistas adotam, muitas das vezes, a forma de um diálogo ou uma interação (...). Permite ao investigador e ao entrevistado mover-se no tempo em análise (...). As entrevistas podem adaptar uma variedade de formas, desde as muito centradas às que são abertas (sendo que o mais comum) é a entrevista semiestruturada a qual é guiada por um conjunto de perguntas e questões básicas a explorar, mas em que nem a redação exata nem a ordem das perguntas está pré-determinada (...)”.

Burgess (1984, pp. 101-121) considera que “no caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio”. Enquanto para Bogdan & Biklen (1994, p 134), “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Os mesmos autores ainda salientam que, no contínuo entre entrevista estruturada e entrevista não estruturada “situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo” (p. 135).

Segundo Coutinho (2014, p. 141) “as entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquérito no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora”.

Para Morgado (2012), “a entrevista é um processo que nos é familiar e com o qual convivemos diariamente através dos mais variados meios de comunicação social [sendo] uma das técnicas mais utilizadas para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e /ou situações” (p. 72).

De Ketele e Roegiers (1996, p. 22) consideram a entrevista como:

“um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações”.

A técnica de entrevista semiestruturada foi por nós aplicada aos entrevistados deste estudo. A utilização desta técnica possibilitou a obtenção livre e aberta às opiniões dos entrevistados sobre as condições da formação inicial de professores de português e a utilização do português como língua de instrução do ensino e aprendizagem.

Em qualquer situação, a entrevista tem sempre uma função de acesso a pessoas que pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores e à recolha de dados descritivos

na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam a realidade de acordo com o assunto da investigação.

Em síntese, a entrevista é um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado que tem um propósito definido. Esse propósito passa pela recolha das informações, relativamente às opiniões, aos sentimentos, às descrições, aos números, aos factos, etc.

No estudo, usou-se a análise de conteúdo para classificar as respostas dos entrevistados, estabelecendo-se categorias à *posteriori*, emergentes das respostas dadas pelos entrevistados. Previamente à entrevista, foi construído um guião orientador para conduzir a entrevista semiestruturada.

Quivy & Compagnoudt (1988) consideram que “a entrevista é, antes de mais um método de recolha de informação, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise tão fecundas quanto possível” (p. 193).

Segundo Pardal e Correia (1995, p. 66), “a entrevista semiestruturada não é uma entrevista inteiramente livre, mas permite uma comunicação aberta entre entrevistador e entrevistado, e tem um carácter mais informal”.

Estes aspetos foram particularmente importantes no nosso estudo pelo facto de alguns dos participantes no estudo terem dificuldades de expressão em português. Por esta razão, no estudo são utilizadas entrevistas semiestruturadas para todos os entrevistados, a fim de permitir uma adequada e profunda compreensão das opiniões dos mesmos.

Este tipo de entrevista “permite ao entrevistado desenvolver de forma livre o seu discurso a partir dos tópicos que o entrevistador lhe coloca” (Esteves, 2006, p. 109), ou, como referem Pardal e Correia (1995, p. 65), não sendo “inteiramente livre(s) e aberta(s) nem orientada(s) por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*” permitem que o discurso dos entrevistados flua:

“sobre as suas perceções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; revela(ndo) as suas representações e referências normativas; fornece(ndo) indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes (...) ajudando à compreensão dos fenómenos” (Pardal & Correia, 1995, pp. 65 -66).

Na investigação, a entrevista semiestruturada direcionada aos 37 sujeitos do estudo. Todos os entrevistados forneceram informações, de acordo com as posições que cada um deles ocupavam no momento em que as entrevistas foram conduzidas.

4. 3. Recolha dos dados

Segundo De Ketele e Roegiers (1999, p. 17):

“a recolha de informações pode, desde já, ser definida como um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dão garantias de validade suficientes”.

Por isso, nesta investigação a recolha de dados baseou-se em duas técnicas: a seleção de documentos e as entrevistas.

4. 3. 1. Seleção de documentos

Quivy & Compagnoudt (1988, p. 204) consideram que “os dados recolhidos nos documentos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na análise histórica propriamente dita e na análise de conteúdo e acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou fenómenos estudados”.

A análise documental, entendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Sousa, 2009, p. 262), foi aplicada a alguns dos documentos referidos como “Planos do I, IV a VI Governo Constitucional” como documentos políticos. Estes, que foram por nós selecionados para dar resposta ao modo como a formação inicial de professores de Português se relaciona com os discursos que regulam o sistema educativo (SE), são, como já anteriormente referimos:

- Plano do I Governo Constitucional (2002 – 2005) (ver anexo 1);
- Plano do IV Governo Constitucional (2007 – 2012) (ver anexo 2);
- Plano do V Governo Constitucional (2012 – 2017) (ver anexo 3):

- Programa do VI Governo Constitucional (2015 – 2017) (ver anexo 4).

Além dos documentos da orientação do Estado, também apresentamos os documentos de orientação das instituições de formação, tais como (FEAH-UNTIL, FEC-UNITAL, ISE Cristal):

- Estatutos (ver anexo 5);
- Plano estratégicos das instituições de formação inicial (ver anexo 6);
- Regulamento dos Estágios (ver anexo 7);
- Regulamento de Monografia (ver anexo 8);
- Regulamento Académico (ver anexo 9);
- Currículos (ver anexo 10);
- Código Conduta (ver anexo 11).

A análise documental tem por objetivo classificar os elementos de informação dos documentos, relativos à política de formação inicial de professores, como já referimos. Explicitando agora o modo como se processou “a análise de documentos e a análise de conteúdo” (Albarelo et al., 2011, p. 92) realizada aos documentos de orientação do Estado acima referidos, esta foi efetuada através de procedimentos dedutivos, uma vez que as categorias foram criadas inicialmente para começar sendo “apresentada no quadro teórico ou conceptual do trabalho” (Esteves, 2006, p. 109). Assim, procedeu-se à análise daquelas fontes, definindo como tema: Formação Inicial de Professores de Português em Timor-Leste: orientação e práticas, tendo-se identificado, em seguida, os seguintes temas, categorias e subcategorias como mostrado na Tabela 24.

Tabela 24: Categorias de análise documental dos documentos de orientação do Estado e das orientações das instituições de formação

Temas	Categorias	Subcategorias
Programas do governo	Programa do Governo para a Educação	Diagnóstico geral, Propostas gerais Proposta específica do EB Medidas
Formação de professores	Formação inicial de professores	Formação inicial de professores de Português
Línguas no processo de ensino e aprendizagem	Línguas oficiais	Português e Tétum
	Língua nacional	Tétum
	Língua de instrução do ensino aprendizagem	Português
Currículos e Programas do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa	Língua auxiliar	Tétum
	Áreas educacionais: pedagogias	Disciplinas educacionais
	Áreas de línguas e Literaturas	Disciplinas de especialidade
	Didáticas e metodologia do ensino	Disciplinas de profissionalização
	Estágio pedagógico	Estágio no Ensino Básico e Secundário

Esta análise permitirá encontrar os elementos essenciais do programa de formação, cujos processos e resultados contribuirão para indagar as orientações e práticas na formação inicial de professores de Português.

4. 3. 2. Seleção dos entrevistados

De seguida, apresentamos de forma detalhada e numerada a distribuição dos entrevistados:

- 1) Seis (6) alunos da formação inicial do 1.º e 2.º anos do Departamento de ensino da Língua Portuguesa e FPEB da FEAH-UNTL no ano letivo de 2017;
- 2) Seis (6) estagiários do Departamento de Ensino da Língua Portuguesa e FPEB da FEAH-UNTL no ano letivo de 2017;
- 3) Dois (2) diretores: Diretora do Departamento de Ensino da LP e o Diretor do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL em 2017;
- 4) Quatro (4) supervisores do Estágio Pedagógico do Departamento de Ensino da Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL;

- 5) Dois (2) responsáveis da FEAH-UNTL: Decano e Vice-decano dos Assuntos Académicos;
- 6) Três (3) responsáveis da Reitoria da UNTL: Reitor, Vice-reitor e Pró-reitor Assuntos Académicos;
- 7) Dois (2) responsáveis da UNITAL: Diretora do Curso da LP e o Decano da Faculdade de Ciências da Educação;
- 8) Dois (2) responsáveis do ISE Cristal: Diretor do curso LP e o Decano da Faculdade de Ciências da Educação;
- 9) Seis (6) orientadores do estágio das Escolas Básicas da cidade de Díli;
- 10) Um (1) Diretor Nacional do Ensino Básico do Ministério da Educação de Timor-Leste;
- 11) Três (3) Diretores Gerais do Ministério da Educação de Timor-Leste.

O tipo de determinação da amostragem do presente estudo é uma “amostragem criterial (*judgmental sampling*)” (Coutinho, 2014, p. 95).

A seleção dos entrevistados, segundo Moreira (2007), depende do tipo de estudo em questão, tornando-se especialmente importantes as seguintes decisões:

- a) A seleção dos entrevistados mais suscetíveis de dar informações relevantes;
- b) A seleção dos entrevistadores capazes desenvolver uma relação com os entrevistados;
- c) A eleição do momento e lugar mais apropriados para a entrevista” (p. 208).

Gorden (1975, pp 187-189) refere que “a seleção dos entrevistados pode apoiar-se também na classificação dos de três tipos gerais: chaves, especiais e representativos”. O caso desta investigação recai obviamente na escolha da classificação do tipo especial, segundo o mesmo autor, “qualquer indivíduo que forneça informação diretamente relevante para os objetivos da investigação e que seja selecionada porque ocupa uma posição única na comunidade, grupo ou na instituição em estudo”.

As práticas formativas serão acedidas através de discursos de atores nelas direta ou indiretamente envolvidos, seja nas instituições formadoras, seja nas escolas básicas filiais ou centrais, através da realização de entrevistas.

Foram realizadas 37 entrevistas, distribuídas conforme os tipos de responsáveis como se pode visualizar na Tabela 25:

Tabela 25: Números de entrevistados selecionados

Tipos de responsáveis (entrevistados)	Número de entrevistados
Alunos do 1.º e 2.º ano da formação inicial do curso e LP e FPEB da FEAH-UNTL	6
Estagiários da formação inicial do curso de LP e FPEB da FEAH-UNTL	6
Diretor do Curso de Ensino da LP e FPEB da FEAH-UNTL	2
Supervisores do Estágio Pedagógico do DELP e FPEB da FEAH-UNTL	4
Decano e Vice-Decano Assuntos Académicos da FEAH-UNTL	2
Reitor, Vice-Reitor e Pró-reitor dos Assuntos Académicos da UNTL	3
Responsável do curso da LP e Decano/Reitor da UNITAL	2
Responsável do curso da LP e Decano/Reitor do ISE Cristal	2
Orientadores do estágio da LP das Escolas Básicas do 1.º ao 3.º ciclo de Díli	6
Diretor Nacional do Ensino Básico do Ministério da Educação	1
Diretores Gerais do Ministério da Educação	3
T o t a l	37

Face aos objetivos da investigação e dos limites do estudo, relativamente aos responsáveis a entrevistar, optou-se por uma amostra qualificada, circunscrita à cidade de Díli.

A opção da escolha pela cidade de Díli para o campo de investigação tem, por sua vez, uma explicação simples. Com uma população estimada em 241.331 habitantes (2010), com cerca de 56.3% dos estabelecimentos comerciais do país (2012) e com uma posição geográfica privilegiada, Díli é, hoje, um importante centro escolar e de atração de professores das mais diversas formações de várias universidades dentro e fora do país, de carácter nacional e internacional. Para além disso, Díli dispõe de Universidades e Institutos Superiores da Educação no seu perímetro urbano; a UNTL é uma das universidades que promove a implementação de um dos modelos de formação inicial de professores de Português no país. Assim, também a UNITAL e ISE Cristal onde a mesma formação inicial se realiza.

4. 4. Tratamento dos documentos de orientação

Para a caracterização das orientações que regulam as práticas de formação de professores foram considerados, como vimos já, as orientações do Estado, designadamente textos legais e documentos de política e as orientações das instituições de formação: estatutos, planos estratégicos, regulamentos académicos, regulamentos de estágios, currículos e código da conduta.

Ozga (2000) aborda a leitura que deve ser feita dos textos políticos, incluindo os textos elaborados pelas instituições de formação, como fonte de investigação:

“A leitura de textos políticos é, quanto a mim, uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, e uma técnica que deveria ser mais usada. Os textos ajudam a contribuir para uma narrativa formal das políticas e podem contribuir com informação útil sobre as fontes das políticas, o seu campo de ação assumido e a deteção de um qualquer padrão político” (p. 188).

O mesmo autor acrescenta ainda que:

“usar os textos políticos como fonte de investigação é uma das formas de investigação em política educacional, e é recomendável não pela sua acessibilidade, mas também porque uma leitura atenta dos textos políticos ajuda a gerar respostas críticas e independentes face às políticas. Ler e interpretar textos podem ser atos de envolvimento na política, quer para o investigador, quer para aqueles com quem trabalham” (p. 192).

A análise de conteúdo pode incidir “sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornal, documentos oficiais, programas curriculares, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas” (Quivy e Compenhoudt, 1997, p. 226).

A análise de conteúdo requer uma “ordenação de dados de uma forma lógica, coerente e sucinta” (Pacheco, 1995, p. 102). O tratamento dos dados obriga à sua codificação: “a codificação é um processo pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2014, p. 129). O processo de codificação compreende-se em três momentos: “recorte da escolha das unidades, enumeração das regras de contagem e classificação e agregação da escolha das categorias” (*Idem*, 2014).

Bogdan & Biklen (1994, p. 221) consideram que “o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorrer os seus dados na procura de irregularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras e frases são categorias de codificação”.

A forma de analisar um documento depende, essencialmente, do objetivo a que se destina essa análise. A análise do texto documental pode ter os seguintes objetivos:

- 1) escolher o mais importante do texto;
- 2) reconhecer a sua organização e estrutura;
- 3) interpretar ideias e conceitos;
- 4) procurar chegar a níveis mais profundos de compreensão;
- 5) separar os conceitos importantes dos secundários ou acessórios;
- 6) distinguir os factos das hipóteses e dos problemas;
- 7) encontrará as ideias principais e as direções secundárias;
- 8) perceber como as ideias se relacionam;
- 9) identificar as conclusões e as bases que as sustentam” (Sousa, 2009, p. 262).

A identificação de todos os dados recolhidos em função dos objetivos definidos para este estudo, o tipo de recolha realizado e a respetiva metodologia de análise, em função do desenho investigativo do estudo, encontram-se descritos na Tabela 26.

Tabela 26: Desenho metodológico da recolha de dados do estudo.

Objetivo	Tipo de recolha	Tipo de dados	Dados recolhidos	Metodologia de análise de dados
Caracterizar a abordagem nos discursos reguladores da Orientação do Estado na formação inicial de professores de Português no sistema educativo timorense em textos oficiais que os regulam	Recolha documental	Dados primários	Documentos oficiais Orientação do Estado - Programa do I Governo Constitucional 2002 – 2006; - Plano do IV Governo Constitucional 2007 – 2012; - Plano do V Governo Constitucional 2012 -2017; - Programa do VI Governo Constitucional 2015 – 2017;	Análise de conteúdo
	Recolha documental	Dados primários	Documentos de orientação das instituições da formação Inicial da (FEAH-UNT, FCE-UNITAL e ISE Cristal): - Estatutos; - Plano Estratégico das Instituições de formação inicial; - Regulamentos de Estágio; - Regulamentos de monografias; - Regulamentos académicos; - Currículos; - Código conduta	Análise de conteúdo

Os documentos de carácter político e público identificados na Tabela 26 permitem que sejam obtidos dados através de um “processo que não envolve recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2002, p. 15).

A aplicação das técnicas habituais da análise de conteúdo implica um “codificar, interpretar e de inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando seu conteúdo manifesto e latente” (Pimentel, 2001, p. 189).

Segundo Bardin (2014, p. 47), “o tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. O mesmo autor sublinha

ainda que, “os procedimentos de tratamento da informação documental apresentam tais analogias com uma parte das técnicas de análise de conteúdo que parece conveniente aproximá-lo para melhor os diferenciar”. Os dados ou “as informações dos documentos constituem as categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, que possuem analogias no seu conteúdo” (p. 48).

No tratamento da informação dos documentos, existem três procedimentos essenciais diferentes, como destaca Bardin (2014):

- “a) A documentação trabalha como documentos, a análise de conteúdo com mensagens;
- b) A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outra uma das técnicas da análise de conteúdo;
- c) O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta de armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir uma outra realidade que não a da mensagem” (2014, p. 48).

Ainda que a informação seja acessível, torna-se necessário tratá-la, “de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo a que nos propusemos: neste caso, o elucidar de certos estereótipos” (Bardin, 2014, p. 54).

4. 5. Tratamento das entrevistas

A entrevista é uma técnica de investigação que visa obter informações de interesse para um estudo; o investigador formula perguntas orientadas, com um objetivo definido, frente a frente com o respondente e dentro de uma interação social.

A técnica utilizada, neste estudo, será a da entrevista semiestruturada que, para Pardal e Lopes (2011), “nem é entrevista inteiramente livre e aberta e permite uma comunicação entre entrevistador e entrevistado, com um carácter mais informal que orienta por um leque de perguntas estabelecidas a

priori” (pp. 86-87). Neste estudo, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas para todos os entrevistados, a fim de permitir uma adequada e profunda compreensão das suas opiniões.

A entrevista semiestruturada foi direcionada aos estudantes do 1.º e 2.º ano do curso da formação inicial de professores de Língua Portuguesa (LP) e da Formação de Professores do Ensino Básico (FPEB) da FEAH-UNTL, aos diretores dos curso da LP e FPEB, aos professores supervisores do estágio do curso de LP e FPEB, aos professores cooperantes ou orientadores do estágio do Português das escolas básicas da cidade de Dili, aos responsáveis da FEAH e da UNTL, aos responsáveis do curso de LP e da FCE-UNITAL e do ISE-Cristal e aos responsáveis do Ministério da Educação, no ano letivo de 2017.

Apesar de algumas limitações próprias deste instrumento, o número de entrevistas e as condições de expressão da opinião dos inquiridos optou-se pela sua utilização.

O guião da entrevista aos alunos da formação inicial e aos seus formadores seleciona tópicos no domínio dos objetivos da formação, do currículo, das práticas pedagógicas, incluindo as línguas de escolarização, o uso de manuais escolares e outros materiais didáticos, as práticas de interação, entre outros aspetos, bem como das experiências de estágio e dos resultados da formação.

O guião da entrevista aos diretores de curso de LP e FPEB e aos responsáveis das instituições valoriza aspetos como os objetivos de formação, a organização e o desenvolvimento do currículo, a articulação com as escolas básicas e secundárias no quadro do estágio, os perfis resultantes da formação e os aspetos mais fortes e mais fracos dos projetos de ensino.

O guião da entrevista aos professores cooperantes das escolas de ensino básico seleciona tópicos como: o professor como profissional; o âmbito da atividade dos professores; a coordenação do trabalho dos estagiários; a planificação e preparação da aula; os conhecimentos e competências dos estagiários; as suas práticas, ao nível da interação com os alunos, do uso dos “livros do Português” e outros materiais didáticos, e da avaliação; as mudanças desejáveis nas atividades de formação.

Os responsáveis das instituições de formação são ouvidos sobre tópicos como: as orientações da instituição sobre a formação; o regulamento académico; o regulamento do estágio; o perfil de professor desejável; o currículo da formação inicial de professores de Português; o estágio pedagógico; as principais mudanças ocorridas na formação inicial de professores do Português; a língua de escolarização e a avaliação do ensino de português.

Para o grupo de inquiridos do Ministério da Educação foram selecionados os assuntos seguintes como objeto da entrevista: as linhas de orientação do ME sobre a formação de professores do Português; a organização do currículo de Português; a qualidade da formação dos professores do

Português; os modelos de formação inicial e contínua dos professores de Português; as orientações sobre a implementação das línguas de instrução; a qualidade dos professores do Português nas escolas básicas e secundárias; as dificuldades do uso da LP na sala de aulas entre professores e alunos; os manuais escolares e as obras de referência; as áreas principais da educação linguística; as mudanças que se devem introduzir na formação inicial e contínua dos professores de Português em Timor-Leste.

As entrevistas foram realizadas aos 37 entrevistados no ano letivo de 2017 (entre os meses de janeiro a abril). Antes da aplicação da entrevista, foi feita uma introdução da mesma, referindo os seus objetivos. Os sujeitos também foram informados acerca de alguns aspetos relevantes acerca da adequada informação na entrevista.

As entrevistas foram realizadas nos gabinetes na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL aos alunos e professores, diretores do curso da LP e FPEB, nos gabinetes dos diretores das escolas básicas e nos gabinetes dos responsáveis das Faculdades e do Instituto e nos gabinetes dos responsáveis do Ministério da Educação, onde só estavam presentes o entrevistado e o entrevistador. As entrevistas foram gravadas em áudio, após obtida permissão dos entrevistados, tendo-se garantido o anonimato dos sujeitos entrevistados. O tempo de realização da entrevista varia entre os 30 e os 45 minutos.

Os dados resultantes das entrevistas, tendo em conta o quadro conceptual adotado, serão apresentados com a ajuda de tabelas e serão discutidos, sempre que se justifique, em simultâneo com uma análise qualitativa das opções tomadas. Sempre que parecer necessário, ilustrar-se-á a categorização efetuada com exemplos de respostas ou de justificações da opção escolhida.

Houve também algumas questões cujas respostas foram analisadas em conjunto, devido às relações existentes entre elas. Em cada um dos tópicos, tentámos ilustrar e fundamentar as nossas interpretações sobre as diversas perspetivas, com citações das entrevistas. Os autores dessas citações são identificados por um código para cada um dos elementos entrevistados: (1) estudantes do 1.º e 2.º ano do curso da formação inicial de professores de Língua Portuguesa (LP) e da Formação de Professores do Ensino Básico (FPEB) da FEAH-UNTL; (2) os estagiários do curso de Língua Portuguesa e Formação de professores do Ensino Básico; (3) os diretores dos curso da LP e FPEB; (4) os professores supervisores do estágio do curso de LP e do FPEB; (5) os professores cooperantes ou orientadores do estágio do Português das escolas básicas da cidade de Díli; (6) os responsáveis da FEAH e da UNTL, (7) os responsáveis do curso de LP e da FCE-UNITAL e do ISE-Cristal, (8) os responsáveis do Ministério da Educação no ano letivo de 2017.

Segundo Bardin (1988, p. 117) revela que “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes de conteúdo, é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

E, por aqui, se determina o caminho que conduz à definição de categorias para a standardização de procedimentos. Pacheco (2006, p. 24) afirma que “o artifício de um sistema de categorias, que surge da própria análise ou então que é construída e/ou reconstruído a partir de uma leitura fluente, no qual inclui três procedimentos: unidade de contexto, unidade de registo e unidade de enumeração”.

Em síntese, o nosso *corpus* é constituído por 37 entrevistas, transcritas, numeradas as intervenções, codificadas e distribuídas das seguintes formas por tipo de público (ver Tabela 27).

Tabela 27: Distribuição dos entrevistados por tipo de público e codificação

Tipo de público	Entrevistados		Total
	Função	Codificação	
Estudantes de Formação Inicial do Dep. de Ensino Língua Portuguesa e FPEB	Estudante DELP	E1	6
	Estudante DELP	E2	
	Estudante DELP	E-3	
	Estudante DELP	E-4	
	Estudante FPEB	E-5	
	Estudante FPEB	E- 6	
Estagiários do Dep. Ensino da Língua Portuguesa e FPEB	Estagiários DELP	Est.1	6
	Estagiários DELP	Est.2	
	Estagiários DELP	Est.3	
	Estagiários DELP	Est.4	
	Estagiários FPEB	Est.5	
	Estagiários FPEB	Est.6	
Supervisores do Estágio Pedagógico	Docente DELP	PS1	4
	Docente DELP	PS2	
	Docente DELP	PS3	
	Docente FPEB	PS4	
Diretores dos Departamentos	Diretora DELP	D-1	2
	Director FPEB	D-2	
Responsáveis da FEAH-UNTL	Vice-Decano	RU 1	2
	Decano	RU 2	
Reitoria da UNTL	Reitor	RU 3	3
	V.R	RU 4	
	Pro-Reitor A.A	RU 5	
Responsáveis da UNITAL	Diretor DELP	D3	2
	Decano	RU6	
Responsáveis da ISE Cristal	Diretor(a) DELP	D4	2
	Reitor da ISE	RU7	
Professores Cooperantes do Estágio Pedagógico	Prof. do EB	PC 1	6
	Prof. do EB	PC 2	
	Prof. do EB	PC 3	
	Prof. do EB 3.º ciclo	PC 4	
	Prof. do EB 3.º ciclo	PC 5	
	Prof. do EB 3.º ciclo	PC 6	
Diretor Nacional do Ministério da Educação	DN-Ens. Básico	RP 1	1
Diretores Gerais do Ministério do Educação	Diretor Geral.EB	RP 2	3
	Diretor Geral E. S	RP 3	

Os dados obtidos a partir das entrevistas são descritos em função de uma categorização utilizada a partir da análise das respostas dos inquiridos.

As entrevistas foram submetidas a uma metodologia de análise de conteúdo, por meio da qual agrupámos as unidades de registo em categorias significativas de acordo com a problemática da investigação. Os dados foram elaborados, no caso, atendendo à sugestão de Sousa (2009, p. 265), isto é, “determinadas após uma inspeção inicial do documento, cobrindo as principais áreas de conteúdo”, enquanto as “unidades de análise poderão incluir, por exemplo, um tema, um redator, um artigo, um parágrafo, uma frase ou até mesmo uma simples palavra, que se poderá incluir dentro daquelas categorias” (Idem, 2009). Utilizámos “procedimentos abertos” (Esteves, 2006, p. 110), também designados por “exploratórios” ou de “descrição analítica”, uma vez que as formulações das categorias devem emergir em função dos objetivos das entrevistas, pelos tópicos do questionamento no seu guião.

4. 6. Metodologia de análise

Para o tratamento dos dados obtidos através da recolha dos documentos e das entrevistas utilizou-se uma metodologia essencialmente, qualitativa, com recurso à análise de conteúdo e à análise documental, como a seguir apresentaremos no capítulo V.

Sousa (2009) considera que “a análise de conteúdo trata-se essencialmente de uma análise estrutural, em que se procura, em documentos de natureza variada, através de operações de disjunção e conjunção, entender a sua organização estrutural para, a partir daí efetuar inferências que levem ao real do conteúdo manifesto e não apenas ao aparente e procura ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (p. 265).

No entanto, “a análise de conteúdo consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo e que incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação”, tal como a definem Pardal e Correia (1995, pp. 72-73); ela permitiu-nos analisar os documentos de orientação do Estado e das instituições de formação e as opiniões dos entrevistados sobre as práticas realizadas no campo de investigação.

Holsti (1968) definiu “a análise de conteúdo como uma técnica para fazer inferência por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (cf. Esteves, 2006, p. 108).

Já para Bardin (1995, p. 38), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, cujas intenções se consubstanciam, essencialmente, pela “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Os dados resultantes, tanto dos documentos do Estado e das instituições de formação inicial em Timor-Leste, como das opiniões dos entrevistados foram analisados através de uma classificação dos elementos constitutivos na fala dos entrevistados. Segundo Bardin (2014, p.145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Esse autor afirma ainda que “as categorias são agrupamentos (rubricas ou classes) que “reúnem um grupo de elementos (unidades de registos, no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (*Idem*, 2014).

A categorização inclui dois procedimentos principais: “(i) uma primeira, em que os elementos são isolados, classificados e reduzidos, após ter sido detetada a sua pertinência; (ii) uma segunda etapa em que os dados são novamente reagrupados em função das suas analogias, o que permite reconfigurá-los em função dos propósitos da investigação” (Bardin, 2014, p. 112).

Coutinho (2011, p. 192) considera que “os sistemas de codificação se desenvolvem em duas características básicas: a) captar a informação relevante dos dados e codificar e b) recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda”. Já para Bravo (1998), a “análise qualitativa dos dados envolve três dimensões básicas: a teorização, seleção e a análise” (cf. Coutinho, 2011, p. 192).

Esteves (2006, pp. 209–210) considera que no processo de categorização dos dados, o analista pode utilizar dois procedimentos: “os *procedimentos fechados* – designados no conjunto como *pré-categorização* -, que abarcam os casos em que o investigador já possui uma lista prévia de categorias, delineada a partir do objeto do estudo e das teorias que lhe servem de suporte, e a utiliza para classificar os dados; e os *procedimentos abertos* - também designados por *categorização emergentes* -, que englobam os casos em que as categorias emergem do próprio material, sendo frequentes na investigação educacional onde existe um défice de teorias que descrevem e expliquem muitos dos fenómenos que aí ocorrem”.

Com base nas conceções acima apresentadas, analisámos os documentos de orientação do Estado e das instituições de formação e as opiniões recolhidas por entrevistas, criámos um conjunto de categorias que pudessem dar resposta às questões investigativas formuladas procurando que, simultaneamente, nos permitissem atingir os objetivos elencados para estes dados e que, de seguida passamos a recordar:

- 1) Identificar as representações sobre as orientações do Estado e das instituições de formação para a prática da formação de professores do Português;
- 2) Identificar, em contexto social alargado de Timor-Leste, a língua oficial e o uso desta língua no ensino aprendizagem nas escolas básicas;
- 3) Percecionar as opiniões dos entrevistados que seleccionámos relativamente a algumas opiniões da língua portuguesa como língua oficial que se prendem com aspetos da política do uso da língua no sistema educativo, programa curricular de Português usado nas aulas, as atividades da aula de português, planificação da aula de português, conteúdo da matéria, materiais didáticos, sistema de avaliação dos estudantes, as orientações do Estado sobre o uso do português, o currículo do curso de formação inicial de professores de português e os aspetos positivos e negativos do ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste;
- 4) Clarificar aspetos relativos à política da formação de professores do Português em Timor-Leste.

Os entrevistados demonstravam um fraco no domínio do português, daí a necessidade de o investigador intervir na correção do português para garantir a coerência e relevância em termos do conteúdo.

Em seguida, foram distribuídas as unidades de análise pelas categorias e, finalmente, realizámos o tratamento dos diferentes tipos de dados.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5. 1. A Formação de professores de Português nos documentos da política educativa do Estado e das instituições de formação de Timor-Leste

5. 1. 1. Agências de produção do discurso oficial sobre a educação e a formação de professores em Timor-Leste

O Parlamento Nacional é o órgão de soberania da República Democrática de Timor-Leste, representativo de todos os cidadãos timorenses com poderes legislativos, de fiscalização e de decisão política. De acordo com a Constituição da República, no artigo 95.º, as competências do Parlamento Nacional (PN) ligadas à educação são as seguintes: 1) legislar sobre as questões básicas da política interna e externa do país; 2) legislar direitos, liberdades e garantias; 3) legislar as bases do sistema de ensino; 4) legislar a política fiscal e regime orçamental; 5) deliberar sobre o Plano e o Orçamento do Estado e o respetivo relatório de execução; 6) deliberar sobre relatório de atividades do Governo; 7) fiscalizar a execução orçamental do estado; 8) aprovar e denunciar acordos e ratificar tratados e convenções internacionais.

O artigo 103.º da Constituição da República estabelece que “o Governo é o órgão de soberania responsável pela condução e execução da política geral do país e o órgão superior da administração pública” (artigo 104.º). O Governo é constituído pelo Primeiro-Ministro, pelos Ministros e pelos Secretários de Estado. As competências do Governo são: a) definir e executar a política geral do país, obtida a sua aprovação no Parlamento Nacional; b) assegurar a ordem pública e a disciplina social; c) dirigir e coordenar as atividades dos ministros e restantes instituições subordinadas ao Conselho de Ministros (art. 115.º); d) definir as linhas gerais da política governamental, bem como as da sua execução; e) deliberar sobre o pedido de voto de confiança ao Parlamento Nacional; f) aprovar as propostas de lei e de resolução; g) aprovar os diplomas legislativos, bem como os acordos internacionais não submetidos ao Parlamento Nacional; g) aprovar os atos do Governo que envolvam aumento ou diminuição das receitas ou despesas públicas e; j) aprovar os planos (art. 116.º).

Em suma, o Parlamento Nacional (PN) é a agência/órgão legisladora e fiscalizadora dos aspetos relacionados com a educação em geral do país; o Governo Constitucional é a agência executiva.

O Decreto-Lei n.º 22/2010 – Lei Orgânica do Ministério da Educação, no seu art. 1.º, estabelece que “o Ministério da Educação é o órgão central do Governo responsável pela conceção, execução, coordenação e avaliação da política, definida e aprovada pelo Conselho de Ministros, para as áreas de

educação, ciência, tecnologia e cultura”. Este Ministério é tutelado pelo Ministro da Educação que o superintende e que responde perante o Primeiro-Ministro e o Conselho de Ministros, sendo coadjuvado pelo Vice-Ministro (art. 3.º). Nos termos da Constituição da República (art. 117.º), ao Ministro da Educação compete: executar a política definida para o seu ministério; assegurar as relações entre o Governo e os demais órgãos do Estado, no âmbito do respetivo ministério. Nos termos da Lei Orgânica, são atribuições do Ministério da Educação:

- a) Desenvolver as medidas de planeamento e os projetos legislativos e regulamentares necessárias à prossecução das políticas definidas para as suas áreas de tutela;
- b) Consolidar o uso das línguas oficiais no sistema da educação e ensino, nos termos definidos pela Lei de Bases da Educação, enquanto pressuposto de desenvolvimento de todo o sistema educativo;
- c) Garantir, acreditar e administrar com base em critérios de qualidade e legalidade, um sistema de ensino básico universal, obrigatório e tendencialmente gratuito;
- d) Elaborar e implementar os currículos de vários graus de educação e ensino e desenvolver as metodologias pedagógicas mais eficientes para o sucesso escolar;
- e) Garantir a formação do pessoal docente;
- f) Garantir um sistema ágil e eficiente de desenvolvimento e manutenção das infraestruturas da educação, de forma a garantir uma rede de ofertas públicas de educação e ensino de âmbito nacional;
- g) Implementar um sistema de inspeção dos serviços de educação que garanta o princípio da legalidade, a implementação das políticas de desenvolvimento para as escolas e de execução dos programas curriculares e orientações pedagógicas;
- h) Promover, apoiar e difundir uma política linguística que contribua para o fortalecimento da identidade e unidade nacionais, através da promoção da diversidade linguística timorense e através da promoção das suas línguas de educação e conhecimentos.

A Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 22/2010), no seu art. 4.º, enumera os serviços centrais da administração direta do Ministério da Educação, diretamente tutelados pelo Ministro da Educação, ou entidades coadjuvantes.

A Direção Geral de Serviços Corporativos e Planeamento supervisiona os seguintes serviços: a) Direção Nacional dos Planos, Estatísticas e Tecnologias de Informação; b) Direção Nacional de Finanças e Logísticas; c) Direção Nacional de Aprovisionamento; d) Direção Nacional de Recursos Humanos e; e) Direção Nacional da Ação Social Escolar.

A Direção Geral da Administração Escolar, Inovação e Desenvolvimento Curricular inclui os seguintes serviços: a) Direção Nacional da Educação Pré-escolar; b) Direção Nacional de Ensino Básico; c) Direção Nacional do Ensino Secundário Geral; Direção Nacional do Ensino Secundário Técnico-vocacional; d) Direção Nacional do Currículo e Avaliação Escolar e; f) Direção Nacional do Ensino Recorrente.

A Direção Geral do Ensino Superior integra: a) Direção Nacional do Ensino Superior Universitário; b) Direção Nacional do Ensino Superior Técnico e; c) Direção Nacional de Desenvolvimento das Ciências e Tecnologias.

A Direção Geral da Cultura tem os seguintes serviços: a) Direção Nacional do Património da Cultura; b) Direção Nacional dos Museus e Bibliotecas e; Direção Nacional das Artes, Culturas e Indústrias Criativas Culturais.

Além das direções centrais, de administração direta, existem também direções de serviços desconcentrados: a) Direção Regional de Educação I, que agrega quatro distritos (Baucau, Viqueque, Lautém e Manatuto); b) Direção Regional de Educação II, que agrupa e três distritos (Dili, Liquiça e Aileu); c) Direção Regional de Educação III, com responsabilidade em três distritos (Ainaro, Manufahi e Covalima); d) Direção Regional de Educação IV, integrando dois distritos (Ermera e Bobonaro) e; e) Direção Regional de Educação de Oecusse (Decreto-Lei n.º 22/2010). Estas direções foram eliminadas no início do período governação do 5º Governo Constitucional por razão de duplicação de serviços; nesta ocasião, foi criada a figura da *Direção Distrital de Educação* em cada capital do distrito, assumindo a função de direção intermédia entre os serviços centrais da administração do Ministério da Educação e as escolas.

A definição de Direção Distrital da Educação, segundo a Lei Orgânica do Ministério da Educação, art. 47.º, é a seguinte:

- 1) As direções distritais são órgãos executivos, operacionais, que executam as decisões emanadas dos serviços centrais;

2) As direções distritais detêm competências próprias no âmbito da execução das políticas superiormente definidas para a gestão do sistema de educação pré-escolar, ensino básico e recorrente, designadamente:

a) Garantia de execução das políticas educativas na componente logística, designadamente em matéria de armazenamento e distribuição de materiais escolares, manuais didáticos e escolares, equipamentos, logística inerente à implementação dos programas de ação social escolar, entre outros;

b) Assegurar a divulgação de orientações dos serviços centrais e de informação técnica às escolas e aos utentes;

c) Recolha de toda a informação estatística definida pela competente direção centrais designadamente em matéria de administração e gestão de recurso humano;

d) Implementação das decisões emanadas da direção central em matéria de informatização do sistema educativo e em matéria de desenvolvimento e aplicação de tecnologias da informação nas escolas;

e) Execução e desenvolvimento por iniciativa própria da política cultural;

f) apoio à unidade de infraestruturas e manutenção dos equipamentos da educação em todas as matérias que sejam requeridas;

g) recolha e transmissão para os serviços centrais de toda a informação pertinente proveniente das escolas;

h) Poder de realização de determinados procedimentos e atos administrativos de auxílio ao funcionamento do sistema educativo, a definir por Despacho Ministerial.

3) As direções distritais são dirigidas por um Diretor Distrital;

4) Em todas as matérias da sua competência, as Direções Distritais respondem diretamente perante as direções gerais do Ministério da Educação.

Os serviços da cooperação estrangeira e as assessorias técnicas internacionais ao desenvolvimento do sistema educativo timorense vêm dando importantes contributos para o desenvolvimento, a coordenação e a eficiência nos serviços educativos timorenses. Por isso, de certa maneira, a cooperações estrangeira está integrada no sistema educativo do país.

A UNICEF é uma organização internacional das Nações Unidas na área da educação que coopera, desde o período de transição até hoje, com o Ministério da Educação Timor-Leste (MET-L), apoiando o desenvolvimento do currículo em coordenação a Direção Nacional do Currículo. Por exemplo, a UNICEF financiou a elaboração do currículo ensino primário de 2005 no período do 1.º Governo Constitucional e a reforma curricular do ensino básico do 1.º e 2.º ciclo de 2014 no período do 5.º Governo Constitucional.

Nos primeiros anos da independência, a formação de professores do Ensino Básico para a implementação do currículo, coordenada pelo IFCP/INFORDEPE, foi financiada pela UNICEF. Para além da área do desenvolvimento mencionada, a UNICEF também é uma das grandes impulsionadoras em relação aos serviços da educação e formação de professores. A UNICEF foi, também, a iniciadora do projeto “escola foun” em Timor-Leste nos períodos do 1.º a 4.º Governo. As escolas do projeto “escola foun” são, ainda hoje, escolas centrais em cada um dos Postos Administrativos e Municípios, constituindo memória educativa e inovadora na história da educação de Timor-Leste.

Para além da UNICEF, a cooperação estrangeira apoiou os serviços da educação, por exemplo, através da Cooperação Portuguesa, Cooperação Brasileira (CAPES), da ONG JICA de Japão, da Força Manutenção da Paz (INTERFET) e da ONG KOIKA da Coreia.

A Cooperação Portuguesa (via IPAD e Instituto Camões) e Brasileira (CAPES) apoiam os serviços de formação de professores, tanto na formação inicial, como na formação contínua de professores, em todas as áreas contempladas no currículo em vigor em Timor-Leste. Além da formação de professores, a cooperação Portuguesa (via Porto Editora e LIDEL Editora) apoiou a elaboração dos manuais escolares do Ensino Básico nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio para 1.º e 2.º ciclo. No 3.º ciclo do Ensino Básico, produziram manuais para Português, Inglês, Tétum, Matemática, Ciências Físico-Naturais, História Geografia, Educação Artística, Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos e Competência para a Vida e para o Trabalho.

As materializações dos manuais escolares encontram-se em articulação com os programas curriculares de cada disciplina. No entanto, a articulação entre o conteúdo do manual e os programas da disciplina é ainda uma questão controversa, existindo muitas fragilidades neste contexto. O Ministério da Educação de Timor-Leste ainda não tem dispositivos de avaliação dos manuais escolares adotados na implementação do currículo em vigor: se são relevantes ou não, se estão de acordo com o contexto, de que modo contextualizam os objetivos do sistema educativo. Fica assim por esclarecer, ao nível do Estado, o modo de recontextualização do discurso pedagógico oficial ao nível dos manuais escolares, a medida em que eles concretizam os objetivos traçados no discurso pedagógico estratégico.

A cooperação japonesa (JICA) e a INTERFET (Força da Manutenção da Paz) deram apoio na construção dos edifícios escolares de Ensino Básico em todo o território nacional. A cooperação da Coreia (KOIKA) refletiu-se em apoios logísticos ao Ministério da Educação.

Em suma da análise apresentada, concluímos que a UNICEF e a cooperação estrangeira viabilizaram apoios importantes na construção do sistema educativo timorense. O apoio da UNICEF residiu essencialmente no financiamento dos projetos de desenvolvimento do currículo, da formação de professores e do inovador projeto da “escola foun”. A cooperação portuguesa e brasileira apostou, sobretudo, na área de formação de professores. A cooperação japonesa e do INTERFET baseou-se na área da construção dos edifícios escolares do Ensino Básico e a cooperação Coreana nos apoios logísticos para o Ministério da Educação.

5. 1. 2. Análise dos documentos da política educativa do Estado de Timor-Leste

As políticas educativas do Estado timorense aparecem expressas em documentos como a Constituição da República de Timor-Leste e os programas dos Governos sobre a educação, desde o primeiro ao sexto Governo Constitucional.

Para compreender melhor os documentos de orientação do Estado apresentamos a Tabela 28.

Tabela 28: Periodização do Governo e principais textos do sistema educativo

Governo	Período	Primeiro Ministro	Ministro da Educação	Principais Textos Relativos ao Sistema Educativo
1.º Governo Transitório		Ian Martin	-	-
2.º Governo Transitório	2001 - 2002	Sérgio Vieira de Melo	Pe. Filomeno Jacob	Constituição da República de Timor-Leste
1.º Governo Constitucional	2002 - 2006	Mari Bin Amude Alkatiri	Armindo Maia	- Política Nacional de Educação 2005 – 2009; - Política Nacional da Educação e Cultura 2006 - 2010
2.º Governo Constitucional	2006 - 2007	José Ramos Horta	Rosália Corte-Real	- Política Nacional de Educação
3.º Governo Constitucional	2007	Estanislau A. da Silva	Rosália Corte-Real	-
4.º Governo Constitucional	2007 - 2012	José Alexandre Xanana Gusmão	João Câncio Freitas	- Lei de Bases da Educação; - Política Nacional da Educação 2007 -2012; - Plano Estratégico Nacional de Educação 2010-2015; - Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030; - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente); - Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação; - Estatuto da Universidade Nacional Timor-Lorosa'e
5.º Governo Constitucional	2012 - 2015	José Alexandre Xanana Gusmão	Bendito Freitas	-
6.º Governo Constitucional	2015 - 2017	Dr. Rui Maria de Araújo	Fernando Lasama de Araújo/ António da Conceição	-

Fonte: Documentos do Governo Constitucional de Timor-Leste

De acordo com os dados apresentados na Tabela 28, conclui-se que os textos de regulação do sistema educativo foram produzidos sobretudo no período da governação do primeiro-ministro José Alexandre Xanana Gusmão, entre os anos de 2007 a 2012.

O Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas para Timor-Leste para a implementação do processo de consulta popular e o referendo foi o britânico Ian Martin como chefe da UNAMET; depois do referendo, coube-lhe liderar o primeiro governo transitório. O 2.º governo transitório foi chefiado pelo Dr. Sérgio Vieira de Mello, nomeado como representante Especial do Secretário-Geral da ONU como Administrador do governo transitório. Este foi um período de “*pré-preparação do renascimento da independência de Timor-Leste*”, como um país soberano e independente. É neste período que é aprovada a base fundamental de todas as leis do país, a “Constituição da República Democrática de Timor-Leste”.

O 1.º Governo Constitucional, liderado por Mari Bin Amude Alkatiri, no período de 2002 a 2006, tem também uma presença com significado no campo da Educação. O 2.º Governo, liderado por José Manuel Ramos Horta, emitiu um importante documento - Política Nacional de Educação -, que, pela sua limitação temporal, não chegou a ser implementado.

Durante o período correspondente aos 1.º, 2.º e os 3.º governos constitucionais de Timor-Leste, durante um período de cinco anos, não existiram alterações significativas no sistema educativo. Apenas foram publicados os textos da Política Nacional de Educação, produzidos por cada governo.

Este período é o *período de preparação* para o processo de desenvolvimento do sistema educativo e de outros setores do desenvolvimento do país.

Em relação ao 4.º governo constitucional, no seu período de governação, como antes referido, foram publicados oito documentos de extrema importância para o sistema educativo timorense, documentos reguladores do sistema educativo. Este é o *período de construção de arquitetura legal* do sistema educativo do país.

O 5.º e o 6.º governo constitucional não publicaram textos importantes para as políticas educativas. Por esta razão, os dois últimos períodos da governação considero-os como um *período de consolidação do sistema de educação* no país.

A política nacional da educação mais utilizada e mais conhecida na implementação do sistema educativo foi a Política Nacional de Educação de 2007-2012, que foi produzida na Governação do Primeiro-ministro José Alexandre Xanana Gusmão.

Para se compreender os programas de cada governo no plano da educacional, é fundamental conhecer o diagnóstico geral e as propostas gerais de cada um dos governos, que estão sistematizadas na Tabela 29.

Entre os primeiros três governos constitucionais (1.º, 2.º e 3.º Governos Constitucionais), conforme pode ser verificado na Tabela 29, apenas o 1.º apresenta, de forma genérica, um diagnóstico e propostas gerais. A situação altera-se a partir do 4.º Governo Constitucional, passando a ser corrente a apresentação de programas específicos para a educação.

Tabela 29: Programas dos Governos para a Educação

Governo	Diagnósticos e Propostas
1.º Governo Constitucional Ministro da Educação Doutor Armindo Maia	<p>Diagnóstico Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baixos níveis de qualificação da população <p>Propostas Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expansão do acesso à educação básica - Melhoria geral da qualidade do ensino
4.º Governo Constitucional Ministro da Educação Doutor João Câncio Freitas	<p>Diagnóstico Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de políticas de educação que configurem ações - Apoio da ajuda externa; a ajuda portuguesa ao desenvolvimento - Esforços notários empreendidos na educação em Português, uma das duas línguas oficiais do país <p>Propostas Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhorar e transformar o sistema educativo - Igreja Católica como principal parceiro na assunção da responsabilidade educativa - Ajuda multilateral para uma evolução significativa - Criar infraestruturas e as condições necessárias - Capacitar o pessoal docente e não docente das escolas - Educar para saberes e valores numa perspetiva de integração no mercado
5.º Governo Constitucional Ministro da Educação Bendito Freitas	<p>Diagnóstico Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância de uma educação e formação de qualidade, que permita: <ul style="list-style-type: none"> o Melhorar das oportunidades de vida o as crianças concretizarem todo o seu potencial o o desenvolvimento social para o crescimento económico <p>Propostas Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir que todas as crianças frequentem a escola e possam receber um ensino de qualidade - Transmitir os conhecimentos e as qualificações de que necessitam para ter vidas saudáveis e produtivas - Contribuir de forma ativa para o desenvolvimento da Nação - Alargar o investimento no sistema da educação; - Garantir a disposição das infraestruturas e dos docentes para permitir o acesso a um ensino de qualidade a todas as crianças
6.º Governo Constitucional	<p>Diagnóstico Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educação e a formação profissional de qualidade são

Ministros da Educação Fernando Lasama de Araújo/ António da Conceição	estratégicas e de importância transversal para os restantes setores de desenvolvimento, devendo garantir-se:
	○ que todas as crianças frequentam escolas e recebam um ensino de qualidade;
	○ os conhecimentos e as qualificações necessárias para ter vidas saudáveis e produtivas
	○ recursos humanos
	○ infraestruturas
	Propostas Gerais:
	- Aumentar as competências e qualificações dos professores
	- Formar novos docentes com uma forte componente pedagógica e científica
	- Fomentar a aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa
	- Promover a sua utilização no ensino de Ciências, da Matemática e de outras áreas de saber

Fonte: Programa do 1.º, 4.º, 5.º e 6.º Governo Constitucional de Timor-Leste

A partir do 4.º Governo Constitucional, é possível encontrar nos programas de governo referências específicas ao Ensino Básico.

Tabela 30: Programas de Governo com referências específicas ao Ensino Básico

Governo	Referências ao Ensino Básico
4.º Governo Constitucional	Diagnóstico do Ensino Básico: <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação das inovações introduzidas no nível do ensino; - Melhoria da qualidade pedagógica - Diminuição das assimetrias geográficas e sociais no acesso - Desenvolvimento de atitudes, valores, comportamentos, capacidades e aptidões - Aquisição de conhecimentos e técnicas
5.º Governo Constitucional	Diagnóstico do Ensino Básico: <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria do ensino primário, que abrange os primeiros nove anos de escolaridade - Progressos consideráveis na formação de professores - Construção de escolas - Crianças que iniciam os estudos com idade acima do indicado

-
- Crianças que abandonam a escola
 - Crianças que demoram muitos anos a concluir o Ensino Básico
 - Maior taxa de abandono por parte das raparigas em relação aos rapazes
 - Crescimento populacional jovem
 - Necessidade de mais professores
 - Necessidade de salas de aulas e despesas com a educação

Propostas específicas do Ensino Básico:

- Reforçar o sistema para o acesso universal
- Garantir a conclusão de um ensino de qualidade por parte de todas as crianças

6.º Governo Constitucional

Diagnóstico do Ensino Básico:

- Crianças que iniciam os estudos com idade acima do indicado
- Crianças que abandonam a escola
- Crianças que demoram muitos anos a concluir o Ensino Básico
- Taxa de abandono mais elevadas por parte das raparigas do que por rapazes
- Crescimento populacional jovem
- Necessidade de mais professores
- Necessidade de salas de aulas e despesas com a educação

Propostas específicas do Ensino Básico:

- Reforçar o sistema para o acesso universal
- Garantir a conclusão de um Ensino Básico de qualidade por parte de todas as crianças

Fonte: Programa do 4.º, 5.º e 6.º Governo Constitucional de Timor-Leste

Os programas de desenvolvimento dos 4.º, 5.º e 6.º governos constitucionais de Timor-Leste permitem identificar seis aspetos considerados como diagnóstico, seis propostas gerais, dois objetivos, quatro propostas específicos para ensino básico e treze medidas.

Constituem aspetos de diagnósticos: “ausência da política e a LBE da educação”, “importância da ajuda externa”, “esforços na educação em língua portuguesa”, “insuficiência de educação e a formação”, que inclui com “insuficiência da educação para o desenvolvimento social” e “insuficiência da educação para o crescimento da economia”, “recursos humanos” e “infraestrutura”.

Os aspetos do diagnóstico mais valorizados são os “recursos humanos”, como proposto nos programas dos 4.º, 5.º e 6.º Governos, e a “infraestrutura”, referida no programa do 5.º e 6.º Governos. A “insuficiência da educação para o desenvolvimento social” está contemplada nos programas dos 4º e 6º Governos e a “insuficiência da educação para o crescimento da economia” nos programas dos 5º e 6º Governos Constitucionais. Quando se considera o conjunto dos três programas, surgem como aspetos menos valorizados a “ausência de política e LBE da educação”, a “importância da ajuda externa” e o “esforço na educação em língua portuguesa” contemplados apenas no plano do 4.º Governo.

As propostas mais notáveis nos três períodos governativos incidem sobre os recursos humanos e as infraestruturas (PG4/PG5/PG6). Enquanto não há recursos humanos qualificados e infraestruturas, não existirá certamente um sistema educativo que garanta a qualidade do ensino e aprendizagem.

Há, depois, aspetos particulares que aparecem num ou noutro programa de governo: a “igreja católica principal parceiro da educação” e a importância da “ajuda multilateral” (4.º Governo), “o ensino da língua portuguesa” e a “utilização da língua portuguesa no ensino da ciência e matemática” (6.º Governo). Neste último caso, tem expressão a posição de Mari Alkatiri (2016), quando salienta que “o caminho é só um: fazer do português a língua de ensino, da ciência e do domínio da tecnologia, a par do desenvolvimento do tétum”, considerando que só assim Timor-Leste poderia “afirmar a sua diferença na região e no mundo”.

Entre as seis dimensões das propostas gerais do programa de desenvolvimento, os mais valorizados são os “recursos humanos”, contemplados nos programas dos 4.º, 5.º e 6.º Governos, e a “infraestrutura”, considerada nos programas dos 5º e 6º Governos. Havendo mudanças na estrutura governamental ou no plano do Governo, os três governos consideram serem estas as duas propostas mais importantes para o desenvolvimento do país na área de educação e, por extensão, noutros setores do desenvolvimento.

De acordo com os diagnósticos e as propostas apresentadas pelos três Governos Constitucionais é possível inferir que a educação, a formação e os recursos humanos se apresentam como deficitários. Desta forma, são necessários esforços para alcançar a qualidade da educação e da formação, tais como: uma formação de professores equipada com o domínio da língua de instrução e do ensino bem desenhada; uma pedagogia moderna e adequada com conhecimentos de áreas especializadas; apoios de bibliotecas equipadas com livros de referência recentes; laboratórios dotados de novas tecnologias, como os computadores; laboratórios de ciências e de língua dotados de instalações adequadas; sala de aulas suficientes; materiais didáticos e manuais escolares em Língua Portuguesa; programas

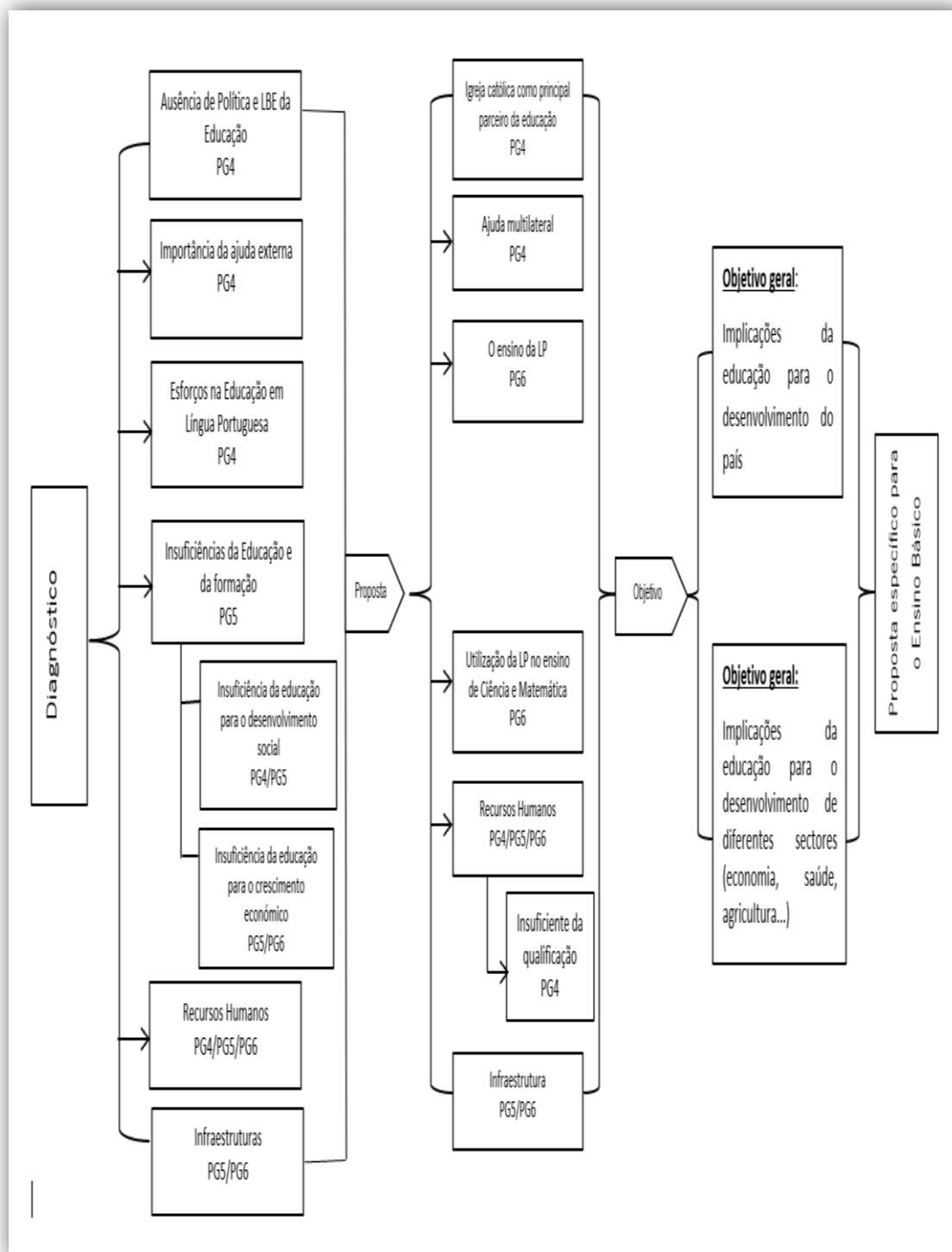
curriculares adequados que respondam à necessidade atual do país e à globalização do mundo atual no ensino aprendizagem do Português.

O diagnóstico e as propostas gerais são dimensões pertinentes para a construção de um sistema educativo que aposta nas “implicações da educação para o desenvolvimento”, designadamente, “para o desenvolvimento de diferentes sectores (economia, saúde e agricultura...)”.

As propostas específicas do ensino básico contemplam quatro aspetos essenciais: “reforçar o sistema que preste o acesso universal” (programas dos 5.º e 6.º governos), “garantir a conclusão de um ensino básico de qualidade por parte de todas as crianças” (programas dos 5.º e 6.º Governos), “aquisição de conhecimento técnico” e “desenvolvimento de atitudes, valores comportamento e aptidões” (programa do 4.º Governo).

Das quatro propostas específicas para o ensino básico duas delas são mais valorizadas: “reforçar o sistema que preste o acesso universal” e “garantir a conclusão de um ensino básico de qualidade por parte de todas as crianças”.

Para conhecer mais de perto a descrição dos programas para a educação, devemos distinguir os componentes apresentados, considerando o diagnóstico geral, as propostas gerais, os objetivos, as propostas específicas para o Ensino Básico e as medidas, como se apresenta na Figura 8 (a sigla PG significa programa do governo, correspondendo o numeral ao governo em causa).



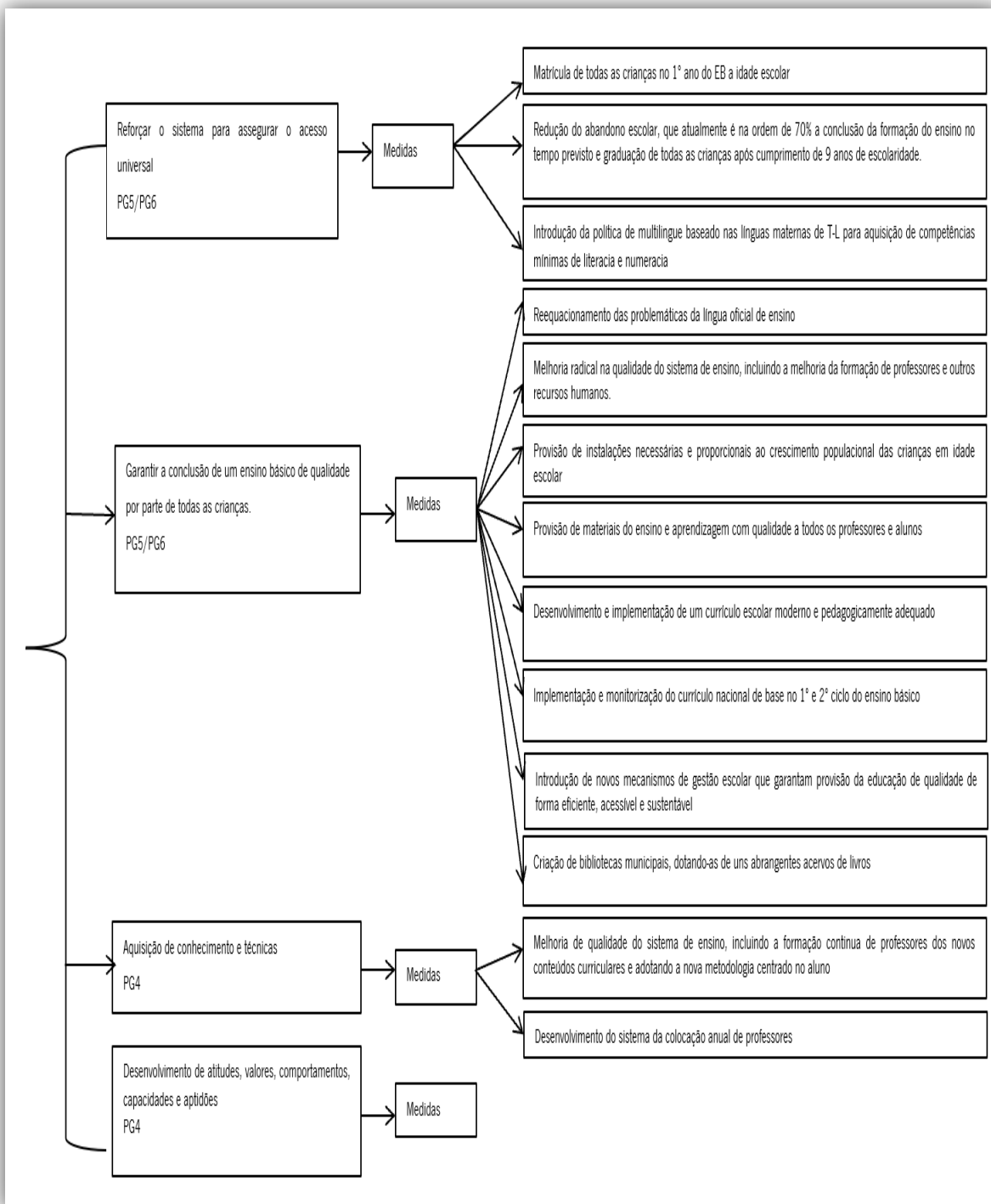


Figura 8: Esquema de categorização dos programas de governos de Timor-Leste para a educação (Fonte: Programa do 1.º, 4.º, 5.º e 6.º Governo de T-L)

Os programas dos 4º, 5º e 6º Governos cruzam-se com a LBE em três áreas pertinentes no sistema da educação. Três marcos de grande relevância foram identificados nestes planos educacionais para Timor-Leste: a) a universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita; b) o reforço de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; e c) a

previsão e adoção de medidas que garantem uma escolaridade efetiva e de qualidade a todos os cidadãos (LBE, 2008; ME, 2010, p. 4).

Relativamente ao Plano para a Educação do 4.º Governo, nos Princípios Orientadores e o Plano de desenvolvimento (ME, 2010) afirma-se que “o Sistema Educativo tem sido promovido nos últimos anos a dar continuidade, enquadra-se no movimento mais amplo de reconstrução do país naquilo que á educação diz respeito organizar inicialmente em torno dos seguintes desígnios fundamentais: (i) reabilitar e reabrir as escolas; (ii) recrutar professores; e (iii) tornar o currículo mais significativo e mais adequado aos desígnios da Nação e aos desafios que são colocados aos sistemas educativos, em geral” (p. 2). Tudo que construíram são os compromissos políticos de desenvolver um Sistema Educativo para as necessidades dos cidadãos timorenses que se consagra no lema “Construir a nossa nação através de uma educação de qualidade” (ME, 2008).

Para cada uma das propostas específicas para o ensino básico são apresentadas medidas. À primeira proposta de “aquisição de conhecimentos e técnicas” (4.º governo) correspondem duas medidas: 1) melhorar a qualidade do sistema de ensino, incluindo a formação contínua de professores dos novos conteúdos curriculares e adaptando a nova metodologia centrada no aluno; 2) desenvolver o sistema de colocação anual de professores de acordo com as áreas de especificidade que iram atuar nas escolas de uma forma equilibrada e adequada para todas as escolas do Ensino Básico.

À segunda proposta, relativa ao “desenvolvimento de atitudes, valores, comportamentos, capacidades e aptidões” (4.º governo), não corresponde nenhuma das medidas específicas. Mas, na visão do investigador, a segunda proposta específica do Ensino Básico é uma proposta pertinente para os jovens de um país pós-conflito como Timor-Leste, pois é necessário educar para uma transformação de atitudes, para cultivar os valores morais e culturais na defesa da identidade nacional no mundo globalizado, promover os comportamentos dos jovens para um sistema disciplinar eficiente, acessível e adequado na promoção da capacidade intelectual e aptidões dos jovens de ser bons cidadãos no país.

À terceira proposta de “reforçar o sistema que preste o acesso universal” (PG5/PG6) correspondem três medidas: 1) matrícula de todas as crianças no 1.º ano do Ensino Básico em idade escolar; 2) redução do abandono escolar, que atualmente ainda é na ordem dos 70%, e a conclusão do ensino no tempo previsto e a graduação de todas as crianças após o cumprimento dos nove anos de escolaridade; 3) introdução da política multilingue baseada nas línguas maternas de Timor-Leste (T-L) para aquisição de competências mínimas de literacia e numeracia, obrigando-se a uma prática ativa de bilinguismo.

Esta última prática já era corrente na maioria das escolas. Este facto levava a que o professor necessitasse de reconhecer a presença das várias línguas e as suas múltiplas interferências.

Tratava-se, e , ainda hoje trata, de uma realidade objeto de controvérsia. Rui Maria de Araújo (2015, p. 1), enquanto Primeiro-ministro, considerou que “as dificuldades do sistema educativo e o mau aproveitamento dos alunos levaram alguns especialistas da didática e metodologia de ensino a avançarem com a ideia, muito infeliz para alguns, defensável para outros, de utilizar a língua materna para intensificar o ensino e a aprendizagem”.

Por seu turno, o chefe de Estado Timorense Taur Matan Ruak reconheceu “a incapacidade do Estado para implementar algumas das suas políticas definidas, como é o caso da generalização da língua portuguesa crucial para que o país possa ter cada vez mais técnicos e especialistas formados”. Relevou, porém, que “é necessário fortalecer as condições do ensino universitário em português, mas, a montante disso, atuar ao longo de todo o sistema educativo, onde o ensino da língua portuguesa nas escolas ainda não atinge níveis suficientes para ser usada com a qualidade que os estudantes precisam” (Lusa, 2017, p. 1).

A quarta proposta específica do ensino básico “garantir a conclusão de um ensino básico de qualidade por parte de todas as crianças”, presente nos programas dos quinto e sexto governos, acumula oito medidas, a saber: 1) reequacionamento das problemáticas da língua oficial de ensino; 2) uma melhoria radical da qualidade do sistema de ensino, incluindo a melhoria da formação de professores e outros recursos humanos; 3) a provisão dos edifícios e instalações necessárias e proporcionais ao crescimento populacional das crianças em idade escolar; 4) a provisão de materiais de ensino e aprendizagem com qualidade a todos os professores e os alunos; 5) o desenvolvimento e implementação de um currículo escolar moderno e pedagogicamente adequado; 6) a implementação e monitorização do currículo nacional de base 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; 7) a continuação da introdução de novos mecanismos de gestão escolar que garantem a provisão da educação de qualidade de forma eficiente, acessível e sustentável; 8) a criação de bibliotecas municipais, dotando-as de um abrangente acervo de livros. A educação vem sendo considerada como uma das principais prioridades do Governo de Timor-Leste para iniciar o processo de mudança social e do desenvolvimento sustentado do país na melhoria de saúde pública, desenvolvimento social, crescimento da economia, melhoria na governação, da estabilidade política, desenvolvimento da democracia e o respeito pelos direitos humanos.

O art. 2.º da Lei de Bases da Educação (2008) estabelece:

O direito à educação e à cultura;

O direito a uma ação formativa ao longo da vida que, para além de fortalecer o respeito pela dignidade humana e de favorecer a consolidação de uma vivência livre e responsável, contribua para o desenvolvimento integral da personalidade de cada cidadão, a valorização individual assenta no mérito e diluição das desigualdades económicas, sociais e culturais;

O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador de outros, das suas ideias e das suas culturas, resultante de formação de cidadão com espírito crítico e criativo, capazes de julgarem a sociedade em que se integram e de contribuírem ativamente para o seu progresso, em termos mais justos e sustentáveis;

A democratização do sistema de ensino, garantida pela justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar;

A liberdade de aprender e ensinar (LBE, 2008).

A Lei de Bases da Educação, no seu artigo 12.º e a Reformar Curricular do Ensino Básico (ME, 2010, p. 6) fixa os seguintes objetivos para o Ensino Básico:

Assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do saber, do saber-ser, do saber-pensar, do saber-fazer, do aprender a viver juntos;

Assegurar uma formação de base comum a todos os timorenses, que tenha em conta os seus interesses e aptidões, que proporcione a descoberta e lhe garanta o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, da memória e do espírito crítico, que estimule a criatividade, o sentido moral e sensibilidade estética, que promova a sua realização individual, em harmonia com os valores da solidariedade social, e que permita inter-relacional, de forma equilibrada, o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

Garantir o domínio das línguas: Português e Tétum;

Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, línguas oficiais e nacionais, história e cultura timorense, numa perspetiva de humanismo universalista e de solidariedade e cooperação entre os povos.

Estas normas devem regular os programas dos governos. A descrição que antes fizemos permite identificar os diagnósticos e as propostas, gerais e específicas, dos 4.º, 5.º e 6.º governos constitucionais para o ensino básico.

Em síntese, pudemos verificar que os aspetos mais notáveis nos programas de Governo para a educação são: as taxas de matrícula, a redução do abandono escolar, a introdução da política de Ensino Multilíngue baseada nas línguas de Timor-Leste e a provisão dos edifícios e instalações escolares de acordo com o crescimento populacional da idade escolar. Aspetos também importantes, porque são considerados relevantes para o desenvolvimento da educação e a promoção de uma educação de qualidade são: a problemática da língua oficial e do ensino; a melhoria do sistema de ensino e da formação; a falta de materiais de ensino e aprendizagem; a implementação e monitorização do currículo de Ensino Básico; a qualidade do sistema de ensino e a formação contínua de professores nos novos conteúdos curriculares; metodologia de formação de professores em Língua Portuguesa.

5. 1. 3. Análise das políticas das instituições de formação em Timor-Leste

5. 1. 3. 1. As agências descentralizadas do Ministério da Educação

Além dos serviços centrais de administração do Ministério da Educação e dos serviços desconcentrados, ainda existem outras agências dos serviços descentralizados, tutelados pelo Ministério da Educação. Estes serviços descentralizados, que são dotados de diferentes níveis de autonomia, são as seguintes: a) a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL); b) o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE); c) a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA); d) a Biblioteca Nacional de Timor-Leste e; e) o Museu Nacional de Timor-Leste.

O Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) tem a competência de promover a formação profissional do pessoal docente e dos funcionários não docentes

do sistema educativo (art. 8.º). O Decreto-Lei n.º 4/2011 – Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação, atribui ao INFORDEPE as seguintes atribuições:

- a) Elaborar os programas curriculares exclusivamente aplicáveis à formação académica ou através dos programas curriculares a cursos académicos já existentes, para permitir o acesso à carreira docente;
- b) Assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas curriculares de formação contínua e especializada;
- c) Assegurar o desenvolvimento de formação intensiva do regime transitório especial do Estatuto da Carreira Docente, nos termos do quadro obrigatório de competências do pessoal docente;
- d) Assegurar o desenvolvimento da implementação de programas de formação para docentes orientadores, nos termos da legislação relativa à administração e gestão dos sistemas de educação e ensino;
- e) Promover a inovação e desenvolvimento curricular da formação dos docentes;
- f) Proceder ao levantamento das necessidades de formação de profissionais da educação e docentes, para a definição dos planos da formação e;
- g) Proceder à monitorização e avaliação dos diferentes programas e cursos de formação pessoal docente (art. 5.º).

Os serviços do INFORDEPE materializam-se na formação contínua dos professores, de todos os níveis de escolaridade em Timor-Leste, através de atividades de formação oferecidas periodicamente, sobretudo centradas nos conteúdos e nas metodologias do ensino de cada disciplina, por nível de escolaridade. Estas formações, realizadas na capital do País, contribuem direta ou indiretamente para a melhoria do ensino aprendizagem os alunos de cada escola onde eles atuam.

De acordo com (art. 7.º) do Decreto-Lei n.º 22/2010, “a UNTL é um estabelecimento público de ensino universitário, dotado pela autonomia administrativa, científica e pedagógica, sob tutela do Ministério da Educação”.

A Lei de Bases da Educação (art. 17.º) fixa os seguintes objetivos para o ensino superior:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade timorense, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
- d) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e da comunidade dos países de língua portuguesa, prestar serviços especializadas à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- e) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos, pela promoção de formas adequadas de extensão cultural e;
- f) Promover e valorizar as línguas e a cultura timorense.

Para a concretização dos objetivos do ensino superior, a UNTL, a UNITAL e ISE-Cristal, instituições que prestam serviços de formação de professores de português, agregam as suas relações com as escolas através de: acolhimento dos graduados do ensino secundário ao ingressarem no ensino superior; práticas dos estagiários nas atividades dos estágios pedagógicos nas escolas; trabalho dos licenciados na área de educação que foram assumindo responsabilidades docentes em todos os níveis de escolaridade do território nacional; serviços sociais diretos à comunidade, na área urbana e rural do país, que criam, promovem e fortalecem as relações do ensino superior com as escolas básicas e secundárias.

As práticas de estágio pedagógico da FEAH-UNTL nas escolas básicas trazem novas dimensões na aprendizagem dos alunos: as estratégias de aprendizagem, a definição dos objetivos, a preparação dos conteúdos da matéria dada e os métodos específicos de gestão do ensino que utilizam são, muitas vezes, inovadores; os esforços realizados pelos estagiários para monitorizar as atividades na sala de

aula não só na aprendizagem, mas também na interação social e a gestão de comportamento dos alunos que trazem novos contributos relativamente à forma de resolução dos problemas e conflitos advindos de fatores externos. Os estágios pedagógicos da FEAH-UNTIL têm contribuído para que a formação de professores tenha vindo, progressivamente, a ganhar protagonismo; hoje em dia, o professor é o foco das atenções da sociedade para construir um futuro de prosperidade e de aumento da qualidade da educação no país.

Em síntese, concluímos que a relação do INFORDEPE com as escolas de todos os níveis de escolaridade se concretiza na participação dos seus professores na formação contínua oferecida pelo Instituto, periodicamente, ao longo do ano letivo, sendo traduzida na aquisição de conhecimentos de professores que contribua na melhora do ensino aprendizagem.

A relação da UNTL e de outras instituições de Ensino Superior com as escolas estabelece-se por meio da presença dos estagiários nas escolas básicas e secundárias, pelos seus graduados que tomaram responsabilidades de serem docente nas referidas escolas, e nos serviços à comunidade oferecida pela UNTL. Para isso, a UNTL tem uma vinculação muito forte com o Ministério da Educação, com as escolas e com as populações, relações que continuam a ser fortificadas entre o ensino superior e as escolas básicas e secundárias.

Em Timor-Leste existem escolas públicas que são do Estado e escolas privadas que pertencem, entre outras, a fundações católicas. Tanto as escolas públicas, como as privadas católicas e de outras fundações estão agrupadas seguindo o modelo da “escola foun”: uma escola central com 5 ou 6 escolas filiais dependendo do contexto geográfico e das condições topográficas da região. O diretor da escola central é nomeado pelo Ministério da Educação. As escolas filiais são orientadas por um coordenador, sendo que os seus relatórios de serviços pedagógicos, administrativos e financeiros devem ser apresentados ao diretor da escola central. As escolas públicas obedecem totalmente ao currículo nacional, desde o Ensino Básico ao Secundário, enquanto as escolas, entre as quais, as das fundações católicas, têm autonomia, embora limitada, para apresentar outras disciplinas no currículo de acordo com as suas necessidades. Na maioria das escolas existe escassez ou verifica-se a inexistência de materiais didáticos, manuais escolares, guia de professores e outras referências bibliográficas recentes em Língua Portuguesa, o que não facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Neste contexto, ainda é de referir a falta de professores que dominem a língua portuguesa e que foram formados nesta área. Isto acontece quase em todas as escolas. As escolas não têm possibilidade de responder às necessidades básicas para apoiar o ensino e aprendizagem de qualidade

na sala de aula. As próprias condições das escolas não são, muitas vezes, as mais adequadas, por falta de carteiras, salas de aulas, sobrelotação do número de alunos e a falta de professores.

A organização da escola no plano organizacional e no plano das áreas disciplinares, ao nível do currículo, pedagogia e avaliação apresenta carências. As escolas básicas de Timor-Leste têm apenas o diretor da escola apoiado por um vice-diretor e um Gabinete de Apoio Técnico (GAT) e os coordenadores das escolas filiais. As escolas ainda não têm um Conselho Pedagógico e também não possuem estruturas que coordenem e orientem o serviço dos professores em cada disciplina.

Daqui resulta que o diretor da escola com o vice-diretor, juntamente com os coordenadores das escolas filiais organizem a distribuição dos professores de turma para o 1.º ciclo; a distribuição das disciplinas aos professores do 2.º e 3.º ciclo; a planificação e elaboração dos horários; a coordenação dos serviços dos professores da disciplina (preparação, planificação, implementação e avaliação), a supervisão e monitorização do processo de ensino aprendizagem na sala de aulas, a coordenação dos exames trimestrais, dos exames de passagem de ano e dos exames nacionais.

A forma de organização dos serviços da disciplina por iniciativa do Diretor da escola central residiu em organizar os seus professores de forma a reunirem uma vez, cada duas semanas, ou uma vez por mês para discutir, para harmonizar a preparação, planificação e organização dos conteúdos e dos métodos, a seleção dos textos de apoio, dos exercícios, e dos trabalhos orientados. Por outro lado, reúnem para que possam partilhar experiências de serviços relacionados com cada disciplina, dar apoio de materiais uns aos outros e tentar procurar novos textos e referências para as necessidades do grupo da disciplina em que atuam. Neste sentido, há falta de estruturas de organização dos professores nas escolas, que permitam uma formação contínua, para além daquela que é promovida pelo Ministério da Educação. Há ainda muito a fazer para promover a organização dos professores de forma a melhorar um trabalho que sustente o ensino de qualidade.

Em síntese, a Figura 9 apresenta a relação dos serviços das agências que envolvem a construção do sistema educativo timorense.

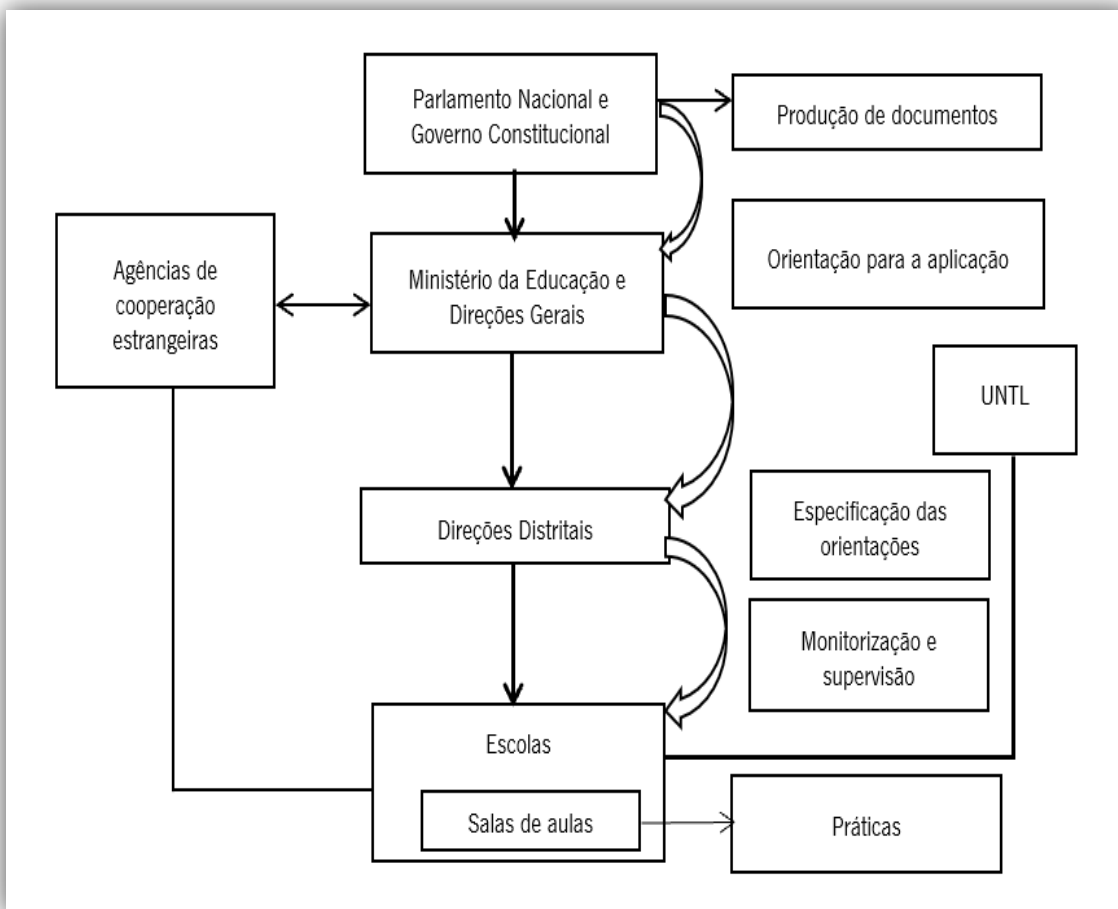


Figura 9: Estrutura de agências que envolvem na construção do sistema educativo timorense

O Parlamento Nacional (PN) e o Conselho dos Ministros (CM) são agências produtoras dos documentos de Estado. O Ministério da Educação e as suas agências são instâncias de reprodução que filtram os discursos pedagógicos do Estado. 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.

As instâncias das cooperações estrangeiras dão apoios variados na construção do sistema educativo timorense, tais como na construção de edifícios escolares, materiais logísticos e formação de professores nas áreas disciplinares relacionados com o currículo em vigor no país.

5. 1. 3. 2 Análise dos documentos de política educativa das instituições de formação

A Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL) é a universidade pública de Timor-Leste, desde 17 de novembro de 2000. Ao longo do seu funcionamento, foi governada por quatro reitores. Nestes períodos da governação cada um dos reitores emitiu documentos e políticas que orientam e regulam a educação e formação de professores.

Os textos públicos e políticos são os textos de documentação produzidos pela instituição de formação (Universidade ou Institutos Superiores da Educação) como princípios de regulação e de orientação para o funcionamento da instituição formadora, sobretudo nas vertentes relacionadas com a educação e formação, investigação e serviços à comunidade, visando o desenvolvimento académico, social, económico e tecnológico.

Os documentos de orientação da UNTL produzidos em cada período de governação de cada um dos quatro reitores encontram-se descritos na Tabela 31.

Tabela 31: Periodização da Governação dos Reitores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e e os principais textos de orientação da formação

Governação	Período	Ministro da Educação	Reitor da UNTL	Principais textos de Orientação do Sistema de Formação
Primeira Governação da UNTL	2000 - 2002	Pe. Filomeno Jacob	Armindo Maia	- Currículo Transitório - Regulamento Académico
Segunda Governação da UNTL	2002 - 2011	Armindo Maia/Rosália Corte-Real/ Doutor João Câncio Freitas	Doutor Benjamim de Araújo e Corte-Real	- Regulamento Académico - Currículo Conteúdo Mínimo - Estatuto da UNTL
Terceira Governação da UNTL	2011 - 2016	Doutor João Câncio Freitas/ Bendito Freitas/Fernando Lasama de Araújo/ António da Conceição	Doutor Aurélio Cristóvão Guterres	- Plano Estratégico da Universidade - Currículo ECTS - Estatutos da Faculdade e das escolas / institutos - Novo Regulamento Académico - Código conduta - Regulamento de Monografia - Regulamento do Estágio Pedagógico
Quarta Governação da UNTL	2016 - 2020	António da Conceição	Doutor Francisco Miguel Martins	-

Fonte: Documentos da UNTL

A primeira governação da UNTL foi liderada pelo reitor Armindo Maia no tempo do governo da Administração Transitória da UNTAET. O reitor Armindo Maia emitiu dois documentos reguladores para o sistema da educação e formação: o currículo transitório, que substituiu o currículo indonésio e o regulamento académico, que tinha como objeto o processo de ensino e aprendizagem na Universidade, incluindo a avaliação e aspetos genéricos do funcionamento da Instituição.

A segunda governação da UNTL foi liderada pelo Doutor Benjamim de Araújo e Corte-Real, durante um período de nove anos. Neste período a Universidade melhorou o regulamento académico, adotou o currículo de conteúdo mínimo (CCM), prevendo um total de 160 créditos para as licenciaturas, em linha com o estabelecido pelo Ministério da Educação. Este currículo foi realizado em conjunto pelos representantes das instituições do ensino superior do País, com a supervisão do Ministério da Educação. Um documento essencial produzido foi o Estatuto da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), considerado como base fundamental do funcionamento do ensino aprendizagem e formação na UNTL e nas suas unidades orgânicas. O Estatuto ainda está em vigor, não tendo havido qualquer alteração.

A terceira governação da UNTL foi liderada pelo reitor Doutor Aurélio Cristóvão Guterres. Neste período a Universidade produziu sete (7) documentos de orientação importantes para a prática da implementação da educação e formação: 1) o Plano Estratégico da Universidade; 2) o Currículo ECTS, prevendo 240 créditos para as licenciaturas; 3) Os estatutos das faculdades e das escolas/institutos; 4) um novo Regulamento Académico, ainda em vigor; 5) o Código de Conduta; 6) o Regulamento de Monografia e 7) Regulamento do Estágio Pedagógico. Estes documentos foram implementados ao longo do referido período, até ao momento.

Durante a quarta governação da UNTL, liderada pelo reitor Doutor Francisco Miguel Martins, não foram produzidos novos textos de carácter orientador e político.

Em síntese, a primeira e segunda governação correspondem a um período transitório do sistema de educação indonésio para uma fase de adaptação a um sistema de educação de qualidade influenciada pelo sistema europeu, sem textos significativos na área de educação e da formação de professores. É um “período de transição ou de preparação” para o desenvolvimento de um sistema adequado para a Universidade, sobretudo na educação e formação de professores.

No terceiro período da governação da UNTL, liderado pelo Doutor Aurélio Cristóvão Guterres, são produzidos sete documentos importantes que orientam o funcionamento da universidade na área da educação e formação de professores com uma aposta na educação de qualidade. Este período corresponde ao “período de construção da arquitetura legal dos textos públicos e políticos”.

O Doutor Francisco Miguel Martins cessou funções como responsável máximo da Instituição em 2021. Este é um período considerado como sendo de “consolidação do sistema”, focado no desenvolvimento da universidade e das suas unidades orgânicas na implementação, no ensino e aprendizagem e na formação de professores.

Os documentos reguladores das instituições de formação (FEAH-UNTIL, FCE-UNITAL e ISE-Cristal) encontram-se descritos na Tabela 32.

Tabela 32: Documentos Públicos e Políticos das Universidades e Institutos do Ensino Superior da Educação para a prática da formação

Textos Públicos e Políticos	Faculdades de Educação das Universidade e de Instituto Superior da Educação		
	FEAH- UNTL	FCE-UNITAL	ISE-Cristal
Plano Estratégico da Universidade ou Instituto	x	-	-
Estatuto da Universidade /Instituto	x	x	x
Currículos e plano curriculares	x	x	x
Estatutos das faculdades/escolas	x	x	-
Regulamentos académicos	x	-	-
Regulamentos do estágio	x	-	-
Regulamentos da monografia	x	-	-
Código conduta	x	x	-

Fonte: Documentos das Universidades e Instituto Superior da Educação em Timor-Leste

Os documentos que as instituições de formação produziram como reguladores para a orientação da prática de implementação do sistema educativo e formação de professores considerados de grande importância por todas as instituições de formação são, primeiro, os estatutos das Universidades e Institutos Superiores de Educação, depois, os currículos e os planos curriculares em vigor.

Quanto ao estatuto das faculdades ou escolas, existe na FEAH-UNTIL e na FCE-UNITAL um documento regulador para o funcionamento dos cursos existentes, o que não acontece na ISE-Cristal.

Todos os outros documentos apenas existem na FEAH-UNTIL. Com a ausência destes documentos reguladores, o funcionamento da formação de professores é prejudicado pela ausência de bases regulamentares, importantes para garantir os processos de implementação de uma formação inicial de qualidade dos futuros professores na sua e da respetiva avaliação. Por isso, é preciso estabelecer estes documentos reguladores em cada instituição, de modo a poderem orientar a

implementação do ensino aprendizagem e a avaliação da formação dos formandos de forma rigorosa e credível.

5. 1. 3. 3. Currículos das instituições da formação inicial de Língua Portuguesa

O currículo é o núcleo fundamental da implementação da educação e da formação de professores; a definição de currículo é, porém, instável:

“o currículo, se comparado a um jogo de regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Situando-nos na divergência e no espectro da variabilidade conceptual do termo duas definições mais comuns se contrapõem: uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (Pacheco, 2006, p. 16).

Nesta secção entenderemos o currículo como projeto que dá corpo a opções relativas aos saberes que são entendidos como legítimos e que, por isso, constituem os planos de estudos.

A estrutura curricular dos cursos de formação inicial de educadores/professores da Língua Portuguesa em Timor-Leste está dividida em quatro componentes fundamentais: de formação das disciplinas transversais; de ciências da educação; um da área específicas ou de especialidade; da área profissional incluindo a prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração dos estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário em que essa prática é realizada.

Para o Ministério da Educação (ME, 2010, p. 9), “o desenvolvimento do currículo nacional deve ser entendido como um projeto de formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida, o que requer que a sua definição inclua perspetivas sobre a educação futura, geral e especializada, dos timorenses e exprima expectativas sociais sobre os resultados dos processos de aprendizagem”.

A formação inicial de professores tem vindo a ser realizada por instituições específicas, entre elas: a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, a Faculdade de Ciências da Educação da UNITAL e Escola Superior da Educação (ESE), para o efeito, dispõe de um corpo docente especializado.

O currículo em vigor na FEAH-UNTL adota o sistema europeu de 180 créditos para o nível de bacharelato e de 240 créditos ECTS para licenciatura; já a FCE-UNITAL e a FCE do Instituto Superior

da Educação Cristal adotam o sistema curricular da Indonésia com 120 créditos para o bacharelato, entre 160 a 167 créditos para a licenciatura.

As percentagens das quatro componentes do currículo para formação inicial de professores da Língua Portuguesa são as apresentadas na Tabela 33.

Tabela 33: Estrutura do currículo das instituições de formação inicial de professores do português em Timor-Leste

Estrutura do Currículo	Instituições de formação inicial de professores de português					
	FEAH- UNTL	%	FCE- UNITAL	%	ISE- Cristal	%
Disciplinas Transversais	8	17,4	9	16,1	9	20
Disciplinas Básicas Educaionais	6	10,9	2	3,5	8	17,8
Disciplinas Específicas	20	43,5	37	66,1	20	44,4
Disciplinas Profissionais	13	28,3	9	14,3	8	17,8

Fonte: Currículos dos departamentos do Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste

As disciplinas básicas gerais (transversais) são obrigatórias, isto é, que os estudantes têm de frequentar nos primeiros anos na universidade. As finalidades destas disciplinas gerais são as de capacitar os futuros professores no âmbito Língua Portuguesa I e II, Língua Tétum I e II, Língua Inglesa I e II, Matemática Básica e Educação Cívica e Ética Moral, etc. As disciplinas básicas gerais/transversais na FEAH-UNTL contêm 17,4% do total de créditos do currículo, na FCE-UNITAL 16,1% e no ISE-Cristal 20%. A diferença nesta componente de formação não é de todo significativa.

As disciplinas básicas educacionais são obrigatórias e são estabelecidas pela Faculdade. Os objetivos das disciplinas básicas educacionais são: desenvolver as competências pedagógico-didáticas e metodológicas na área de educação e do exercício profissional da profissão de docente. Atualmente, as disciplinas básicas de formação educacional da FEAH-UNTL representam 10,9% do total de créditos do currículo, a FCE-UNITAL 3,5% e a ISE-Cristal 17,8%. Cada uma destas instituições atribui, pois, um peso bastante diferente à componente das disciplinas da educação; na FCE-UNITAL esse peso é de apenas 3,5%, correspondendo a um quinto do currículo da FCE do Instituto Superior da Educação Cristal. Decorre daqui a ausência de disciplinas como: Pedagogia, Psicologia de Aprendizagem e de Desenvolvimento, Administração e Gestão Escolar, Estudos do Desenvolvimento do Currículo, entre outras que apoiam o desenvolvimento da profissão do futuro-professor.

As disciplinas específicas são cadeiras obrigatórias ou então cadeiras opcionais facultadas pelos departamentos de acordo com a necessidade do curso para responder à exigência e à

expectativa relacionadas ao saber, saber-fazer e saber ser da língua portuguesa. Estas disciplinas visam fornecer conhecimentos adequados nas ciências de cada área para assegurar a qualificação, neste domínio, de cada um dos formandos futuros professores sobre os conteúdos das matérias que vão lecionar. As disciplinas de especialidade de cada instituição apresentam diferenças na percentagem: na FEAH-UNTL correspondem a 43,5% do total dos créditos do currículo, na FCE-UNITAL, 66,1% e na ISE-Cristal a 44,4%.

As disciplinas de profissionalização são constituídas no máximo por 28,3% dos créditos contemplados no currículo da FEAH-UNTL, 14,3% no currículo da FCE-UNITAL e 17,8% da FCE-Cristal. Estas percentagens apresentam uma variação significativa em relação ao peso das disciplinas profissionalizantes em cada uma das instituições de formação.

A disciplina de Estágio Pedagógico da FEAH-UNTL tem 14 créditos, com implementação de seis meses efetivos nas escolas básicas, enquanto as outras duas instituições, têm 5 créditos com dois meses de implementação nas escolas. Identifica-se, assim, uma grande diferença no esforço relativo à formação, em contexto profissional, dos futuros professores.

O currículo das três instituições concretiza-se em dois semestres por cada ano académico. O primeiro semestre inicia-se no mês de janeiro e decorre até o mês de junho e o segundo semestre decorre entre julho e dezembro.

As disciplinas transversais apresentam um peso semelhante nas três instituições. São grandes as diferenças entre o peso das disciplinas de educação, sendo que as disciplinas também são variadas. Por isso, é preciso rever e reorganizar os componentes das disciplinas da educação para ter o mínimo de uma unificação dos créditos.

As disciplinas específicas da área de línguas têm o maior peso na FCE-UNITAL.

As disciplinas que marcam a profissionalização dos professores através da prática real nas escolas têm no currículo da FEAH-UNTL a maior expressão.

Concluimos assim que os quatro componentes curriculares que estruturam o currículo de formação inicial de professores da Língua Portuguesa não são equilibrados e proporcionais entre as instituições (FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE-Cristal) que constituem a formação inicial de professores da Língua Portuguesa em Timor-Leste.

As instituições de formação inicial em Timor-Leste devem reunir-se para discutir, rever e fazer as alterações dos números das disciplinas básicas educacionais: Pedagogia, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Administração e Gestão Escolar, Estudo do Desenvolvimento de Currículo, Deontologia e Ética Profissional de Professor e os seus créditos, em conjunto, para que os cursos que

formam os futuro-professores devem ter uma unificação de créditos. Além das áreas educacionais também devem rever e alterar as disciplinas de especialidade que beneficiam os programas do ensino aprendizagem dos alunos no Ensino Básico em geral e é adequada com a necessidade do ensino da Língua Portuguesa nos cursos da licenciatura.

A FCE-UNITAL e o ISE-Cristal precisam de fazer alterações significativas nos créditos da disciplina Estágio Pedagógico e o tempo da implementação do próprio estágio a ser estendido para um semestre. Porque, a disciplina de Estágio Pedagógica, é a base da iniciação da profissionalização dos futuros professores. Por isso, é necessário mesmo que as instituições de formação inicial, juntamente com o Ministério da Educação possam analisar e discutir de forma adequada, as regras da implementação do estágio pedagógico no campo real simultaneamente com os professores cooperantes. Esta decisão concebe-se na base de um documento oficial apropriado para o assunto.

5. 1. 3. 4. O modelo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa na FEAH-UNTL

O modelo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa adotado pela UNTL tem as três vertentes de formação.

A vertente teórica é concretizada ao longo de oito semestres; os alunos realizam as suas aprendizagens teóricas no contexto académico, no quadro das disciplinas do currículo, disciplinas básicas gerais (transversais), disciplinas básicas educacionais e as disciplinas específicas, e disciplinas profissionais, acompanhando com trabalhos realizados e apresentados ao longo do semestre e as atividades práticas realizadas de acordo com as exigências de cada disciplina.

A vertente da prática pedagógica é desenvolvida nas Escolas Básicas e Secundárias aos longo de seis meses efetivos. Nas primeiras duas semanas, os estagiários fazem observações das aulas dos professores em todos os níveis de escolaridade das disciplinas envolvidas no currículo, incluindo o uso dos métodos, interação entre alunos e professores, o uso da língua no ensino, transmissão do conteúdo abordado e acompanhamento dos alunos na resolução dos problemas, controle, gestão da turma, etc. Além disso, também se observa o funcionamento do sistema administrativo da própria escola. O tempo do estágio é composto por duas etapas que os alunos futuros professores devem seguir; a primeira é a prática pedagógica que decorre durante seis meses na sala de aula, orientada por um professor cooperante experiente (da escola) onde os estagiários se encontram e por um orientador do curso de cada departamento da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, de acordo com a área de estudo do estagiário; a segunda etapa corresponde à elaboração de um relatório

completo das práticas pedagógicas, supervisionado pelo orientador do curso e da faculdade. Este relatório é baseado nos dados recolhidos na escola, incluindo as atividades letivas e não-letivas em que o estagiário participou ao longo do processo. Esta etapa tem uma duração de um ou dois meses.

O processo da prática pedagógica, atualmente, funciona num tempo de seis meses efetivos. Entretanto, para futuro, seria interessante redefini-lo (um ano) para que “o aluno futuro-professor pudesse desenvolver melhor as suas capacidades e aumentar a sua experiência da prática do ensino e aprendizagem na sala de aula” (Pacheco, 1995).

A vertente da elaboração da monografia é a última etapa que os alunos do curso de licenciatura em Português devem realizar para a conclusão dos estudos; a elaboração de uma monografia baseada no projeto de pesquisa apresentada ao departamento para discutir na reunião dos docentes para aprovação, mas no futuro deve ser aprovada pelo conselho pedagógico e científico da faculdade (CPC). A elaboração da monografia é orientada por um ou dois professores escolhidos pelo diretor do departamento, de acordo com a sua área de especialidade. A elaboração da monografia, tem por base numa investigação científica, que decorre ao longo de três a seis meses ou um ano, dependendo da área de estudo. Os alunos de bacharelato ou de licenciatura terão obrigatoriamente de elaborar a monografia científica sobre um assunto escolhido em função da especialidade ou em relação ao ensino-aprendizagem. A defesa da monografia, após aprovação do departamento, é feita na presença da comissão de exame ou da defesa pública de cada curso, numa sessão com a duração entre 90 e 120 minutos ou duas horas.

Os temas mais trabalhados nas monografias de licenciatura do Departamento de Ensino da Língua Portuguesa na FEAH-UNTL, tal como nas Instituições de formação privadas são, na maioria, nas áreas de linguística e literatura oral, sendo muito pouco trabalhada a área de ensino da língua Portuguesa. Este é um dos desafios que o Departamento do Ensino da Língua Portuguesa da FEAH-UNTL enfrenta, para que possa contribuir direta ou indiretamente para a reconstrução do ensino da língua nas Escolas Básicas e Secundárias do país, promovendo o ensino de qualidade da língua portuguesa como língua oficial e língua de instrução. Se assim acontecer, cumprem-se algumas das funções que Marcelo (1994) e Garcia (1999) atribuem às instituições de formação inicial de professores: “a formação e treino dos futuros professores, de modo a preparar o professor para as funções profissionais que vier a desempenhar; o controlo de certificação, isto é a verificação do cumprimento das condições para o exercício docente; agente de mudança do sistema educativo”. Como afirma Gimeno (*apud* Garcia, 1999), a formação de professores representa:

“uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo. O objetivo da formação inicial é preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento académico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforço de renovação da escola incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe)”.

Como decorreu desta descrição, o modelo de formação da FEAH-UNTIL, como o de outras Universidades ou Institutos Superiores da Educação em Timor-Leste é o modelo integrado; o aluno aprende simultaneamente as matérias que vai ensinar, os saberes educacionais e a prática na sala de aula. Este modelo permite transferir conhecimentos adquiridos em contextos académicos para contextos práticos escolares e sociais. Campos (1995), afirma que “mediante a maior ou menor carga de cada componente, assim o modelo de formação integrado aproxima-se ou afasta-se de uma integração total”. Uma questão que importa equacionar diz respeito ao paradigma de formação implementado na FEAH-UNTIL.

A associação de um qualquer destes paradigmas à formação inicial do aluno futuro professor que é promovida pela Faculdade de Educação, Artes e Humanidades careceria, porém, de um programa de pesquisa que está para além daquilo que temos condições de realizar.

Assim, concluímos que o modelo da formação inicial de professores de português em Timor-Leste é constituído por três vertentes: a vertente teórica é concretizada ao longo de oito semestres; a *vertente da prática pedagógica* é desenvolvida nas Escolas Básicas e Secundárias ao longo de seis meses efetivos e a *vertente da elaboração da monografia* é a última etapa que os alunos do curso de licenciatura em Português devem realizar para a conclusão do estudo.

5. 1. 3. 5. Documentos de orientação do Estado e das Instituições de Formação Inicial: uma síntese

Com base na análise dos documentos relativos às orientações do Estado e das instituições da formação inicial de professores na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, na Faculdade da Educação, Artes e Humanidades da UNTL, na Faculdades de Ciências da Educação da UNITAL e na Faculdade de Ciências da Educação do ISE-Cristal, deve-se relevar os seguintes aspetos:

a) Timor-Leste é ainda um país recente e a definição de orientações nem sempre tem correspondência nos contextos da prática. Dos vários Governos Constitucionais de Timor-Leste, houve

um que teve maior impacto, o que liderado por Xanana Gusmão; este governo emitiu e publicou sete documentos de base importantes para a educação do país, nomeadamente: Lei de Bases da Educação, Política Nacional da Educação de 2007–2012, Plano Estratégico Nacional da Educação 2010–2015, Plano Estratégico Nacional de Educação 2011 – 2030, Estatuto de Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores de Ensino Básico e Secundário, Estatuto da INFORDEPE e Estatuto da UNTL. Este mesmo Governo pautou-se por implementar medidas de extrema importância para o ensino timorense que recebeu ajudas internacionais de várias organizações não-governamentais para o desenvolvimento deste campo do saber.

b) As agências que participaram na construção da educação e formação de professores em Timor-Leste são as seguintes: Parlamento Nacional (PN), Governo Constitucional (GC), Ministério da Educação e as suas agências de serviços centrais e desconcentrados de administração, ONGs internacionais UNICEF e as agências de cooperação estrangeiras (Cooperação Portuguesa, Brasileira (CAPES), ONG JICA do Japão, Força da Manutenção da Paz (INTERFET), ONG KOIKA da Coreia.

c) Os programas dos Governos (1.º ao 6.º Governo constitucional) para a educação são incluem diagnósticos e propostas gerais). Os programas do Governo contemplam ainda diagnósticos do ensino básico e propostas específicas do ensino básico, como acontecem com os 4.º, 5.º e 6.º Governos Constitucionais. Os diagnósticos foram classificados em seis aspetos principais: 1) ausência da política e da lei de bases da educação; 2) importância da ajuda externa; 3) esforços na educação em língua portuguesa; 4) insuficiência da educação e formação; 5) recursos humanos e 6) infraestruturas. Nas propostas gerais foram identificadas seis dimensões: 1) Igreja Católica como principal parceiro da educação; 2) ajuda multilateral; 3) o ensino da língua portuguesa; 4) utilização da língua portuguesa no ensino de ciências e matemática; 5) recursos humanos e 6) infraestruturas. Tanto o diagnóstico geral, como as propostas gerais apresentam dois objetivos: 1) implicação na educação para o desenvolvimento e 2) implicação da educação para o desenvolvimento de diferentes setores (economia, saúde, agricultura e etc.)

d) Nas propostas específicas do ensino básico foram identificadas quatro aspetos principais: 1) reforçar um sistema que assegure o acesso universal ; 2) garantir a conclusão do ensino básico por parte de todas as crianças; 3) proporcionar a aquisição de conhecimentos e técnicas e 4) desenvolver atitudes, valores, comportamentos, capacidades e aptidões.

e) Entre as agências de serviços descentralizados do Ministério da Educação como, a UNTL, tem uma vinculação muito forte com o Ministério da Educação e as escolas.

f) Na governação de quatro reitores da UNTL, a governação do Reitor Doutor Aurélio Cristóvão Guterres foi a que mais de destacou; emitiu e publicou sete documentos de carácter público e político que em muito contribuíram para o desenvolvimento da universidade e das suas unidades orgânicas. Os documentos foram os seguintes: Plano Estratégico da Universidade, Currículo ECTS, Novo Regulamento Académico, Estatutos das Faculdades e das Escolas/Institutos, Código Conduta, Regulamento de Monografia e Regulamento do Estágio Pedagógico.

g) As estruturas do currículo da formação inicial de professores de língua portuguesa existentes em Timor-Leste são organizadas em quatro áreas disciplinares: disciplinas transversais, disciplinas básicas educacionais, disciplinas específicas e disciplinas profissionais.

h) O modelo de formação inicial de professores de português em Timor-Leste é o modelo integrado, com três vertentes de formação: vertente *teórica* implementada em oito semestres no ensino aprendizagem na sala de aula no quadro das disciplinas básicas gerais (transversais), disciplinas básicas educacionais, disciplinas específicas e as disciplinas profissionais; vertente da *prática pedagógica*, implementada e desenvolvida nas escolas básicas e secundárias do território nacional ao longo de seis meses efetivos ,acompanhada por um professor supervisor do curso de Língua Portuguesa e um professor cooperante do ensino básico ou secundário; vertente de *elaboração da monografia* como trabalho final, defendido perante um júri em secção pública.

5. 2. A formação de professores de Português em Timor-Leste: Perspetivas dos atores

5. 2. 1. Caraterização dos entrevistados

Esta secção inclui os dados pessoais e profissionais dos trinta e sete entrevistados que fizeram parte deste estudo: alunos do 1.º e 2.º anos e estagiários no curso do Ensino da Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL, professores supervisores, diretores do curso, vice-decanos e responsáveis das universidades e do Instituto Superior da Educação, os professores cooperantes do Ensino Básico e o Diretor Nacional do Ensino Básico e os Diretores Gerais do Ministério da Educação em Timor-Leste. Os dados de caracterização recolhidos foram os seguintes: idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço, línguas maternas dos entrevistados, profissões dos pais e das mães.

Em relação à idade, os entrevistados envolvidos neste estudo têm entre os 20 e os 70 anos (ver Figura 10.)

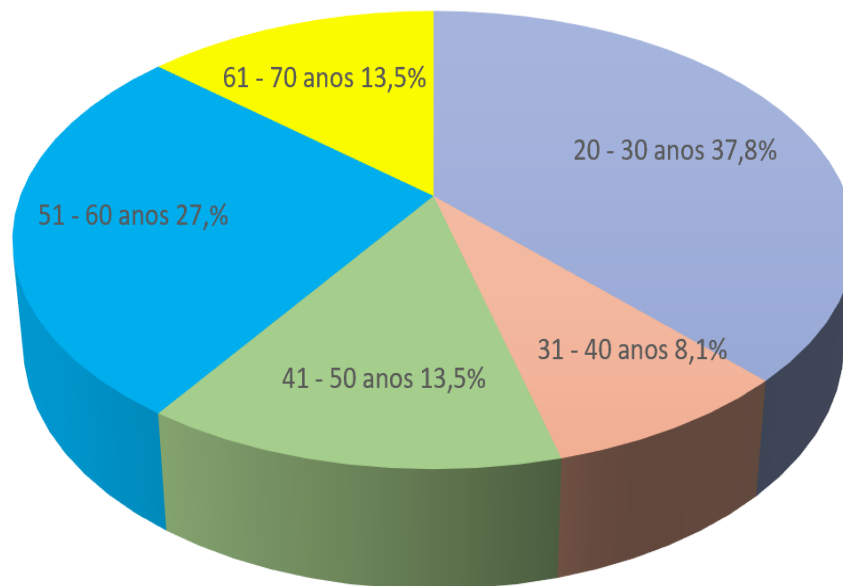


Figura 10: Caracterização dos entrevistados segundo a idade (N=37)

A partir do gráfico apresentado na Figura 10, percebe-se que a maior parte dos entrevistados se encontra numa faixa etária entre os 20 e os 30 anos (37,8%), o segundo grupo etário encontra-se entre os 31 e os 40 anos (8,1%), a faixa etária entre os 41 e os 50 anos representa 13,5%, seguindo-se, depois, os entrevistados entre 51 - 60 anos (27%) e, por último, os respondentes entre 61- 70 anos (13,5%).

Relativamente ao género dos entrevistados, conforme os dados recolhidos, verifica-se que 46% são do género masculino e 54% do género feminino.

A Figura 11 apresenta a distribuição dos inquiridos pelas habilitações académicas.

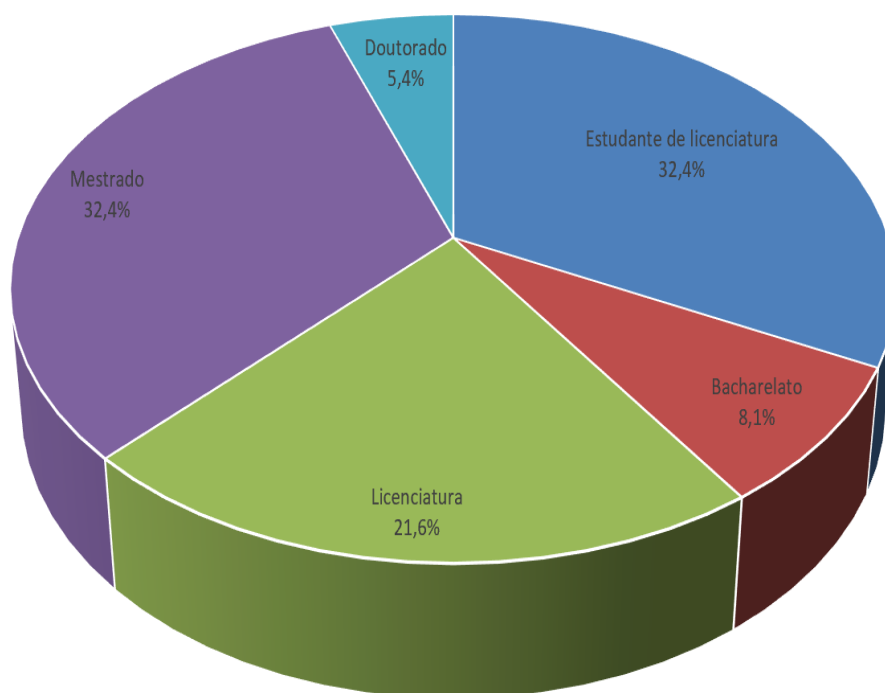


Figura 11: Caracterização dos entrevistados segundo as habilitações académicas

Em síntese, 32,4% dos entrevistados eram estudantes do 1.º e 2.º anos do curso da Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico na UNTL; 8,1% tinham o bacharelato; 21,6% eram licenciados; 32,4% deles possuíam o grau de Mestre e 5,4% o grau de Doutor.

Relativamente à sua experiência profissional, a maioria dos inquiridos tinha mais de 16 anos de serviço (32,4%); tendo entre 7-10 anos de serviço, encontram-se 16,2% dos inquiridos; em terceiro lugar, com 11–15 anos de experiência, havia 13,5% de sujeitos; e, por último, entre 3–6 anos de serviço, encontravam-se 5,4% dos sujeitos. Existe também um grupo sem experiência profissional que diz respeito aos estudantes universitários (ver Figura 12).

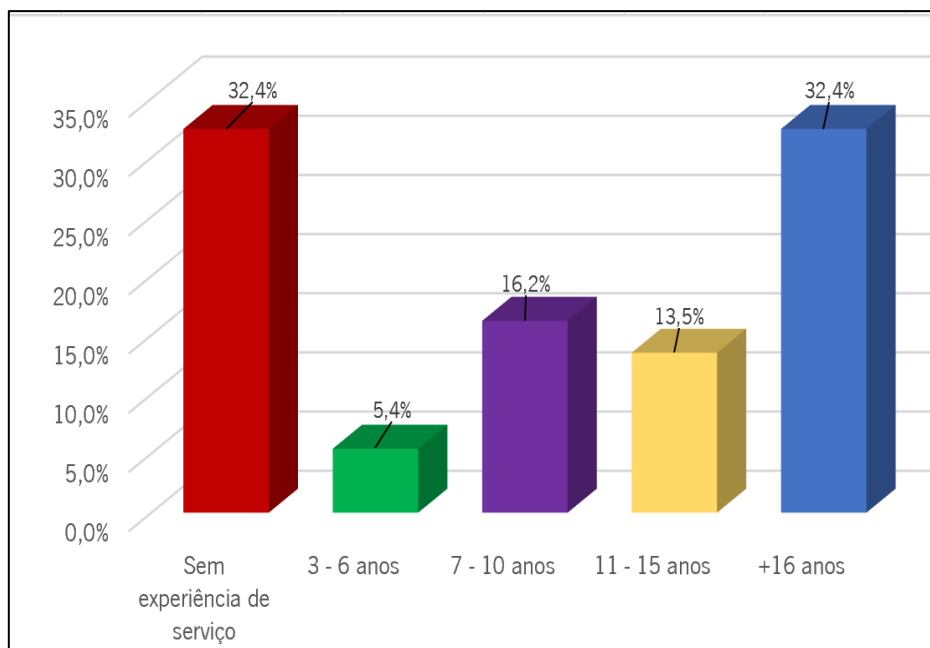


Figura 12: Caracterização dos entrevistados segundo o tempo de serviço

Apresenta-se também o número de entrevistados segundo a atividade que exercem. Tendo em conta os 37 inquiridos, 32,4% são alunos universitários de 1.º e 2.º anos e estagiários do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico, 27% são supervisores de estágio (professores da universidade e docentes das escolas básicas), 18,9% dos entrevistados são dirigentes de Universidades e Faculdades, 10,8% são diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico; também com 10,8% encontram-se os diretores do Ministério da Educação (ver Figura 13).

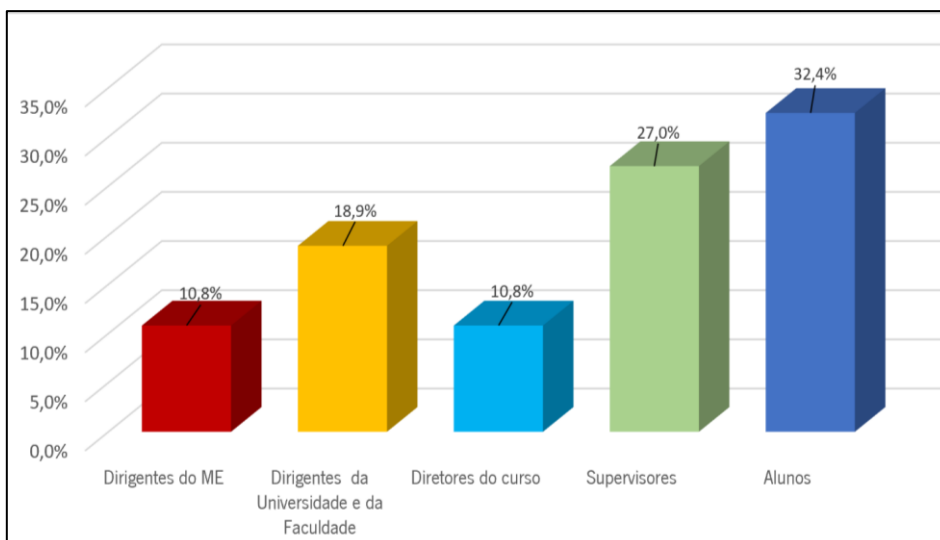


Figura 13: Caracterização dos entrevistados segundo a atividade

Os 37 entrevistados tinham como línguas maternas o Mambae (24,3%), o Quemaque (16,2%), o Tétum (10,8%), o Macassae (10,8%), o Tétum-Teric, o Fataluco e o Midiqui (8,1%), o Tocodede e o Bunaque (5,4%) e o Idate (2,7%).

As profissões dos pais dos entrevistados eram as seguintes: 67,6% eram agricultores, 13,5% eram professores do Ensino Básico, 8,1% funcionários públicos e professores catequistas e 1,7% dos serviços da Força de Defesa de Timor-Leste (FDTL), como se apresenta na Figura 14.

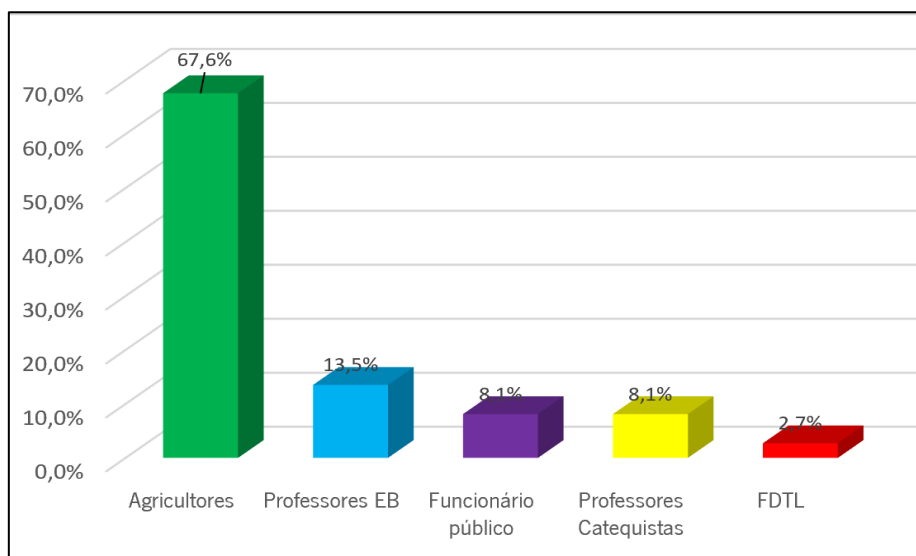


Figura 14: Caracterização dos entrevistados segundo as profissões dos pais

As mães dos respondentes eram na maioria (94,6%) donas da casa, sendo 5,4% professora do Ensino Básico.

5. 2. 2 Discussão do conteúdo das entrevistas

Na análise dos dados das entrevistas procedem-se à categorização das respostas dos entrevistados, porque se seguiu o caminho da aproximação de significados. Procurou atender o que, tal como estabelece Bardin (2014, p. 57), “o sistema de categorias pudesse “ser aplicado com precisão ao conjunto da informação” fosse “produtivo no plano das inferências” (p. 57).

Esteves (2006, p. 110) afirma que “os critérios de atribuição a determinados registos a uma categoria devem ser explícitos, o que supõe que o analista define exatamente cada categoria – o que é que ele representa? – para que se possa apreciar posteriormente a validade da atribuição feita”.

Nas rubricas seguintes, os dados são ordenados sistematicamente de acordo com a estrutura do guião de entrevista.

5. 2. 2. 1 Opinião dos entrevistados acerca do uso da língua portuguesa como língua oficial e língua de escolarização

Nesta rubrica são apresentados dados relativos ao estatuto e função da língua portuguesa em Timor-Leste. Para o efeito, consideram-se respostas dadas por todos os entrevistados a cada item do guião, bem como as respostas colocadas a apenas alguns grupos de entrevistados.

Os resultados obtidos apresentam-se em cinco momentos, relacionados com a estrutura do guião da entrevista.

Questionados acerca de “Por que razão Timor-Leste escolheu o português como língua oficial?” (item 1 do guião), as respostas dadas pelos entrevistados incidem em cinco categorias distintas: “razões históricas”, “razões políticas”, “razões identitárias”, “razões culturais” e “razões linguísticas”:

A primeira categoria, “razões históricas”, foi considerada por trinta e sete intervenientes. A construção desta categoria foi estabelecida através da constatação de duas características atribuídas ao português: “língua colonizadora” e “língua de resistência”, que se encontram bem presentes nos exemplos que se seguem:

“(…) é a questão da história onde Timor-Leste foi uma colónia de Portugal, deixou a língua portuguesa como uma cultura ao lado da religião católica e das receitas culinárias portuguesas. E hoje em dia considera-se o português como identidade da cultura do povo timorense” (E1).

“Ao longo de 24 anos da resistência, os guerrilheiros timorenses utilizaram a Língua Portuguesa contra o regime Soeharto, como meio de comunicação entre os guerrilheiros, dos guerrilheiros com os clandestinos e entre os guerrilheiros com os diplomatas no estrangeiro” (Est. 3).

A segunda categoria, relativa às “razões políticas”, valorizada por vinte e oito entrevistados, foi estabelecida a partir de duas características pertinentes - “diferenciação” e “desenvolvimento do sistema educativo” – que se encontram presentes nos seguintes enunciados:

“(…) no tempo da ocupação ilegal da Indonésia em Timor-Leste, a Língua Portuguesa constituía uma língua diferenciadora entre os timorenses e os indonésios.” (PS 2).

“(…) a fim de se diferenciar com os países da Ásia e Austrália” (D4).

“(…) os nossos líderes políticos que estavam a trabalhar sob a organização da CNRT imediatamente decidiram na base da magna carta da convenção da CNRT em Peniche-Portugal para introduzir a língua portuguesa no sistema educativo. Em fins de 1999/2000 quando as escolas foram reativadas sob a organização da CNRT, a comissão da educação liderado pelo Pe. Filomeno Jacob, imediatamente introduziu a língua portuguesa nas escolas, iniciamos com os cursos de formação tanto para os professores, assim também aos alunos interessados com apoio de Comissão de Apoio a Transição (CAT) de Timor coordenado pelo Padre Milícias” (RU 5).

As “razões identitárias” foram consideradas por doze dos trinta e sete inquiridos. A “língua portuguesa marcou uma certa identidade dos timorenses” - foi esta expressão, tida como expressão chave, que permitiu registar a categoria acima mencionada no seguinte enunciado:

“(…) a presença portuguesa na época da colonização em Timor-Leste, marcou de forma vincada a identidade de todos os timorenses. Dado que a convivência entre os dois povos civilizacionais permitiu uma troca de influências que em muito marcou contribuiu para certas alterações comportamentais.” (RU 5).

Doze dos trinta e sete entrevistados forneceram respostas que se enquadram na quarta categoria, referentes às “razões culturais”. Esta categoria foi estabelecida por uma única característica

- “as culturas portuguesas já são consideradas como cultura do povo timorense ” - que se encontra presente na opinião seguinte:

“(…) O povo timorense adotou e acolheu no seu seio a cultura portuguesa, tornando-a um pouco deles também. A título de exemplo podemos referir as danças tradicionais, a própria gastronomia, a abertura à religião católica, assim como, a Língua Portuguesa” (RU 1).

Apenas cinco dos intervenientes valorizaram a categoria referente às “razões linguísticas”. A característica que estabeleceu a construção desta categoria - “a língua portuguesa permitiu o desenvolvimento do Tétum” - encontra-se no seguinte enunciado:

“Timor-Leste foi colonizado pelo Portugal durante 450 anos, então a Língua Portuguesa mantém a sua permanência naquela ilha, por isso, a língua Portuguesa apoia o desenvolvimento o Tétum como língua cooficial” (RU 1).

A opinião dos entrevistados sobre as razões fundamentais da escolha do português como língua oficial de Timor-Leste está sistematizada na Tabela 34, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 34: Opinião dos entrevistados acerca das razões fundamentais da escolha do português como língua oficial de Timor-Leste (N=37).

Categorias	Características	N	%
<i>Razões históricas</i>	Língua do colonizador Língua da resistência	37	100
<i>Razões políticas</i>	Diferenciação Desenvolvimento do sistema educativo	28	75,6
<i>Razões identitárias</i>	“a língua portuguesa marcou uma certa identidade dos timorenses”	12	32,4
<i>Razões culturais</i>	“as culturas portuguesas já são consideradas como cultura do povo timorense”	12	32,4
<i>Razões linguísticas</i>	“a língua portuguesa permitiu o desenvolvimento do tétum”	5	13,5

A Tabela 34 sistematiza razões fundamentais para a escolha do português como língua oficial de Timor-Leste, na opinião dos entrevistados: trinta e sete sujeitos referiram razões históricas para a implementação do português; vinte e oito intervenientes remeteram para a esfera política; na fala de doze dos inquiridos, as razões identitárias estão na base desta escolha; outros doze inquiridos voltaram as suas atenções para razões culturais; apenas cinco dos trinta e sete intervenientes referem as razões linguísticas como justificação da escolha do português como língua oficial.

A opinião dos entrevistados em função dos diversos grupos é sistematizada na Tabela 35.

Tabela 35: Comparação entre os grupos de entrevistados acerca das razões fundamentais da escolha do português como língua oficial de Timor-Leste (N=37).

Razões	Estudantes (N=12)		Supervisores (N=10)		Resp. Univ. (N=11)		Resp. Políticos (N=4)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Razões históricas</i>								
a) Língua colonizadora	11	91,6	6	60	5	45,4	2	50
b) Língua da resistência	9	75	4	40	9	81,8	3	75
<i>Razões políticas</i>								
a) Diferenciação	10	83,3	4	40	8	72,7	1	25
b) Desenvolvimento do sistema educativo	-		2	20	5	45,4	1	25
<i>Razões identitárias</i>	3	25	5	50	3	27,2	1	25
<i>Razões culturais</i>	3	25	2	20	5	45,4	2	50
<i>Razões linguísticas</i>	-		1	10	2	18,1	2	50

Todos os grupos de entrevistados referiram e apontaram as razões históricas e políticas. Em relação às razões históricas, a língua colonizadora é valorizada e referenciada por 91,6% do grupo de estudantes, 60% dos supervisores e 50% dos responsáveis políticos. O português como língua da resistência foi mais valorizado pelos responsáveis da universidade, com uma percentagem de 81,8%; segue-se o grupo dos responsáveis políticos e dos estudantes com a mesma percentagem 75%.

As razões políticas foram mais consideradas pelos estudantes com uma percentagem de 83,3% e pelos responsáveis da universidade com 72,7%, 50% dos supervisores valorizaram as razões identitárias, enquanto as razões culturais e linguísticas foram referidas preferencialmente por 50% dos responsáveis políticos.

Desta forma, é possível inferir que, por ordem decrescente de importância, aparecem as razões históricas, abordadas a partir da condição de língua colonizadora e de língua da resistência do português, as razões políticas, que valorizam a diferenciação e o desenvolvimento do sistema educativo, seguindo-se as razões identitárias, as razões culturais e, por último, as razões linguísticas.

As respostas dadas pelos inquiridos sobre as línguas de escolarização utilizadas pelos professores na sala de aula (item 2 do guião) incidiram sobre o português e o tétum como línguas de ensino no sistema educativo timorense, reconhecendo-se também o bahasa indonésia e o inglês como línguas utilizadas na sala de aula.

As referidas línguas foram classificadas em duas categorias distintas: “línguas oficiais”, “línguas oficiais e línguas de trabalho”. Das duas línguas oficiais consideradas como línguas a ser utilizadas na sala de aula, o português encontra sérias dificuldades no ensino, dado que a maior parte dos docentes não falam fluentemente o português, o que significa que não se encontram devidamente capacitados para o ensinar. Por isso, os professores recorrem ao tétum, utilizada como língua auxiliar, ou a uma mistura de línguas (português, tétum e língua indonésia e inglês) para auxiliar o aluno a compreender melhor o conteúdo das matérias.

Trinta e quatro dos intervenientes referenciaram a categoria “línguas oficiais”, identificada a partir das três expressões chave: “português e tétum”, “português como única língua” e “tétum como única língua”. A sua identificação foi possível através de enunciados como:

“As línguas de escolarização utilizadas pelos professores nas Escolas Básicas e Secundárias nas suas aulas são o Português e o Tétum” (E 2).

“o português é a única língua de instrução utilizada pelos professores do 3º ciclo das Escolas Básicas e Secundárias como declarado a língua de instrução de ensino e aprendizagem é Língua Portuguesa” (RU 2).

“(…) os professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico utilizam o Tétum como língua de ensino e aprendizagem (…) no novo currículo (reforma curricular de 2015) tudo foi feito em Tétum” (RP 1).

Uma das particularidades do tétum como língua auxiliar tem que ver com o facto de ser uma língua nacional e ou oficial utilizada por alguns professores que não dominam a língua de instrução.

Esta língua, consagrada na Constituição da República como língua cooficial, a par do português, é usado pelos professores com o intuito de ajudar o aluno a entender melhor as matérias.

“(…) O Tétum é apelidado no ensino como uma língua auxiliar, isto acontece porque os professores não dominam o português nem na vertente oral nem na vertente da escrita” (Est. 6).

Três dos entrevistados valorizaram a categoria “línguas oficiais e línguas de trabalho”; é o resultado do uso simultâneo de três línguas utilizadas pelos professores - “português, tétum e língua indonésia” e “português, tétum e inglês” – como se regista nas falas dos seguintes entrevistados:

“As línguas de escolarização utilizadas pelos professores nas suas aulas do ensino secundário são: português, tétum e malaio/língua indonésia” (Est. 5).

“As línguas de escolarização que os professores do terceiro ciclo, do ensino básico e secundário, utilizam nas aulas são o Português, Tétum e Inglês” (E 4).

A opinião dos entrevistados sobre as línguas de escolarização utilizadas pelos professores das Escolas Básicas e Secundárias está sistematizada na Tabela 36, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 36: Opinião dos entrevistados acerca das línguas de escolarização utilizadas pelos professores nas aulas das Escolas Básicas e Secundárias (N=37).

Categoria	Características	N	%
	Língua Portuguesa e Tétum como língua de instrução	21	56,7
<i>Línguas oficiais</i>	Língua Portuguesa como única língua de instrução	11	29,7
	Tétum como única língua de instrução	2	5,4
<i>Línguas oficiais e línguas de trabalho</i>	Língua Portuguesa, Tétum e Língua Indonésia	2	5,4
	Língua Portuguesa, Tétum e Inglês	1	2,7

Com uma percentagem de 91,8% está a categoria referente às línguas oficiais (português e tétum). Apenas 8,1% dos entrevistados deram expressão à categoria das línguas oficiais e línguas de trabalho (Português, Tétum e língua Indonésia ou Português, Tétum e Inglês).

A Tabela 37 explicita o uso das línguas de escolarização, nomeadamente nas escolas básicas e secundárias, tal como o perspectivam os grupos de inquiridos.

Tabela 37.: Comparação da opinião entre os grupos entrevistados acerca das línguas de escolarização utilizadas pelos professores das escolas básicas e secundárias (N=37).

Categorias	Estudantes (N=12)		Supervisores (N=10)		Resp. Univ (N=11)		Resp Políticos (N=4)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Línguas oficiais</i>								
a. Língua Portuguesa e Tétum como línguas de instrução	6	50	8	80	4	36,3	3	75
b. Língua Portuguesa como única língua de instrução	1	8,3	2	20	7	63,6	1	25
c. Tétum como única língua de instrução	1	8,3	-	-	-	-	1	25
<i>Línguas oficiais e línguas de trabalho</i>								
a. Língua Portuguesa, Tétum e Língua Indonésia	2	16,6	-	-	-	-	-	-
b. Língua Portuguesa, Tétum e Inglês	1	8,3	-	-	-	-	-	-

Duas categorias foram formadas a partir das respostas dos entrevistados acerca das línguas de escolarização que utilizam os professores das escolas básicas e secundárias nas suas aulas. Todos os inquiridos mencionaram a categoria referente às “línguas oficiais”. A nível percentual, os resultados exprimem-se da seguinte forma: o grupo dos supervisores regista uma percentagem de 80%, a percentagem de 75% refere-se ao grupo de responsáveis políticos e 50% ao grupo dos estudantes. Em relação, à língua portuguesa como única língua de instrução, esta categoria foi valorizada pelo grupo de responsáveis da universidade com uma percentagem de 63,6% e por apenas 8,3% dos estudantes. Apenas os entrevistados do grupo de estudantes consideraram a ocorrência conjunta das línguas oficiais e de trabalho.

A implementação da língua portuguesa como língua oficial do país continuará a ser um assunto discutível do ponto de vista da sua execução no contexto real. Desta forma, as línguas oficiais parecem coexistir na sala de aula como línguas de instrução. Alguns sujeitos reportam o uso conjunto das

línguas oficiais e línguas de trabalho. A razão da escolha de mais de uma língua a utilizar no ensino e aprendizagem resulta de os professores ainda não dominarem bem a língua portuguesa, seja oral, ou escrita. A sua formação inicial não contemplou o uso da língua, logo a sua prática ressent-se neste aspeto.

Estes professores não frequentaram o ensino superior, tendo como requisito o domínio do português; frequentaram vários cursos de Língua Portuguesa promovidos pelo INFORDEPE, cursos que se caracterizam por serem de curta e média duração, não sendo de todo suficientes para que o aprendente adquira as capacidades necessárias para usar a língua no processo de ensino e aprendizagem do português.

Interrogados acerca de “Em que circunstância (em que lugar, em que profissão) é utilizado o português na sociedade timorense? (item 3 do guião), as respostas dadas permitiram identificar cinco categorias: “instituições públicas”, “instituições escolares”, “cerimónias formais”, “instituições religiosas” e “média”.

Trinta e um dos intervenientes referiram a primeira categoria “instituições públicas”. As palavras-chave que desenvolveram esta categoria são “Governo e Parlamento Nacional” e “Tribunais”, que se encontram nos seguintes enunciados:

“(…) o português é utilizado para emitir documentos legislativos e administrativos” (Est.3).

“o português também é utilizado, particularmente, pelos juristas nos tribunais” (RU 3).

A segunda categoria, “instituições escolares”, valorizada por vinte e sete entrevistados, foi estabelecida através da expressão “níveis de escolaridade”. Esta característica concretiza-se no seguinte enunciado:

“(…) a Língua Portuguesa é usada na área de educação, especificamente, nas escolas em todos os níveis do ensino desde Ensino Básico ao Ensino Superior” (PC1).

A terceira categoria, “cerimónias formais”, foi assinalada por vinte e um dos sujeitos inquiridos. Esta categoria foi identificada pela ocorrência de termos ou expressões como “reuniões ou encontros formais”, “eventos formais” e “cerimónias solenes”, que ocorrem, por exemplo, nos seguintes enunciados:

“O português é utilizado nas reuniões, do Conselho de Ministro, do Parlamento Nacional, do Governo, membros do Governo de alto nível e nas cimeiras dos parceiros de origem da Língua Portuguesa” (D1).

“O português é utilizado nos encontros científicos, seminários, palestras, colóquios, simpósios, e conferências nacionais e internacionais realizadas em Timor-Leste” (Est. 2).

“Na sociedade timorense, utiliza-se o português (...) nas cerimónias solenes como graduação tomada de posse e entre outros” (RU 1).

A categoria correspondente às “instituições religiosas” foi identificada em dez entrevistados e foi estabelecida a partir de duas ocorrências: “igreja” e “comunidade religiosa”:

“(...) as missas rezadas em português nos domingos, e muitas vezes na igreja o catolicismo é ensinado em português, e geralmente o português é utilizada na emissão das certidões de batismo” (PC 2).

“(...) as comunidades religiosas usam o português para a comunicação diária” (PS 3).

Apenas quatro dos sujeitos inquiridos reconhecem a categoria “média”, que foi referida a partir de ocorrências como “notícias de jornal, rádio e televisão”. Esta característica está presente no seguinte enunciado:

“(...) o português é também utilizado nos meios de comunicação social, tais como: “no jornal, no noticiário de rádio e na televisão de Timor-Leste” (D4).

A opinião dos entrevistados acerca dos lugares e profissões que utilizam o português está sistematizada na Tabela 38, em função das categorias acima identificadas.

Tabela 38: Opinião dos entrevistados acerca dos lugares e profissões que utilizam o português (N=37)

Categoria	N	%
Instituições públicas	31	83,3
Instituições escolares	27	72,9
Cerimónias formais	21	56,7
Instituição religiosa	10	27,0
Média	4	10,8

Os resultados obtidos na Tabela 38 mostram que os entrevistados, neste inquérito, hierarquizam de forma clara os lugares que utilizam o português: trinta e um dos entrevistados referiram a categoria “instituições públicas”, vinte e sete referiram a categoria correspondente às “instituições escolares”, vinte e um dos inquiridos apontaram a categoria das cerimónias formais, apenas dez referiram a instituição religiosa e, por último, quatro mencionaram a categoria dos média.

Na Tabela 39, a opinião dos entrevistados acerca dos lugares e profissões que utilizam o português está sistematizada em função dos grupos de entrevistados.

Tabela 39: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca dos lugares e profissões que utilizam o português na sociedade timorense (N=37)

Categorias	Estudantes (N=12)		Supervisores (N=10)		Resp. Univ (N=11)		Resp. Políticos (N=4)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Instituições públicas	9	75	9	90	10	90,9	3	75
Instituições escolares	11	91,6	7	70	7	63,6	2	50
Cerimónias formais	4	33,3	8	80	8	72,7	1	25
Instituições religiosas	2	16,6	5	50	3	27,2	-	-
Média	1	8,3	-	-	3	27,2	-	-

Todos os grupos de entrevistados valorizaram o uso do português nas instituições públicas, instituições escolares e cerimónias formais. O grupo correspondente aos responsáveis universitários revela uma percentagem de 90,9%, seguidamente encontra-se o grupo dos supervisores, com uma percentagem de 90%, com uma percentagem de 75% existem dois grupos, o dos estudantes e dos responsáveis políticos.

A categoria referente às instituições escolares foi primeiramente valorizada pelo grupo de estudantes, com uma percentagem de 91,6%, o grupo dos supervisores, com 70%, o grupo dos

responsáveis da universidade, com 63,6%, e o grupo de responsáveis políticos com uma percentagem de 50%. A categoria referente às cerimónias formais foi valorizada, em primeiro lugar, pelo grupo dos supervisores, com 80%, seguindo-se o grupo dos responsáveis da universidade com uma percentagem de 72,7%. A categoria relativa às instituições religiosas foi escolhida por 50% dos supervisores.

Desta forma, é possível mencionar que o uso do português, à luz das respostas dos entrevistados, é mais frequente nas instituições públicas, como o Governo e Parlamento Nacional, e nas instâncias jurídicas, como os tribunais. As instituições escolares constituem um outro organismo público, nas quais o português é utilizado.

O português é tratado ainda como língua oficial, nas cerimónias formais, como nos seminários, nas palestras, nos simpósios, nos colóquios e nas conferências; nas igrejas e nas comunidades religiosas e, até mesmo, nos média ou nos organismos da comunicação social.

Questionados sobre “Nas suas aulas de estudante universitário, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?” (item 4 do guião para estudantes e estagiários), os sujeitos entrevistados mencionaram o português e o tétum. As línguas oficiais são utilizadas, principalmente, na elaboração dos trabalhos individuais e de grupo, na apresentação e discussão na sala de aula e na elaboração do projeto de investigação. Além das duas línguas oficiais mencionadas, existe ainda uma mistura entre português, tétum e língua indonésia ou português, tétum e inglês, isto é, uma mistura de línguas oficiais e línguas de trabalho. As línguas de trabalho são utilizadas na exposição do professor e na clarificação dos conteúdos da matéria aos alunos. Em suma, através das respostas obtidas pelos entrevistados foi possível estabelecer duas categorias: “línguas oficiais” e “línguas oficiais e línguas de trabalho”.

Oitos dos doze intervenientes valorizam a categoria das “línguas oficiais” que aborda as seguintes características: “português e tétum”, “português” e “tétum”. Estas categorias estão presentes nos seguintes enunciados:

“As línguas usadas nas minhas aulas do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico são o Português e Tétum em todas as circunstâncias da aula, seja por parte do professor ou dos alunos nos trabalhos individuais ou grupos e nas apresentações e discussões” (E1).

“As línguas usadas nas aulas dos estudantes universitários do curso da Língua Portuguesa é apenas o português, em todas as circunstâncias das aulas, seja por parte

do professor ou do aluno, tanto nos trabalhos individuais ou grupos, nas apresentações e discussões, incluindo na elaboração do projeto de investigação e o trabalho final do curso de licenciatura” (Est. 2).

“A língua portuguesa é utilizada por todos os estudantes e professores na aula de língua portuguesa, mas ainda em outras disciplinas, no entanto no que diz respeito à explicação dos professores estes utilizam o tétum para o aluno possa entender o conteúdo da matéria” (Est.3).

Apenas três dos entrevistados referiram a categoria “línguas oficiais e línguas de trabalho”, como presente nos seguintes enunciados:

“(…) os alunos afirmam que as línguas usadas nas aulas são o português, tétum, bahasa indonésio” (E5).

“(…) a exposição do professor na aula é feita em tétum ou bahasa indonésia, isto porque o professor não domina a Língua Portuguesa tanto ao nível da oralidade como da escrita” (Est. 4).

“(…) nas minhas aulas de universitária as línguas usadas são: português, tétum e inglês” (E 4).

A opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas do ensino universitário está sistematizada na Tabela 40, em função das duas categorias acima identificadas.

Tabela 40: Opinião dos entrevistados acerca das línguas utilizadas nas aulas do ensino universitário (N=12)

Categoria	Características	N	%
<i>Línguas oficiais</i>	Português e Tétum	2	16,6
	Português	7	58,3
<i>Línguas oficiais e línguas de trabalho</i>	Português, Tétum e Inglês	1	8,3
	Português, Tétum e Indonésia	2	16,6

Os entrevistados valorizam acima de tudo as línguas oficiais. A mais valorizada é o português, com 58,3%, enquanto português e tétum apenas foi referenciada por dois sujeitos, perfazendo uma

percentagem de 16,6%. A categoria das línguas oficiais e línguas de trabalho obteve resultados reduzidos, com 8,3% encontra-se o português, o tétum e o Inglês.

A opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas do ensino universitário, está sistematizada na Tabela 41, em função dos grupos entrevistados.

Tabela 41: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas do ensino universitário (N=12)

Categorias	Estudantes do 1.º e 2.º Anos (N=6)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%
<i>Línguas oficiais</i>				
a. Português e Tétum	1	16,6	1	16,6
b. Português	2	33,3	5	83,3
<i>Línguas oficiais e línguas de trabalho</i>				
a. Português, Tétum e Inglês	1	16,6	-	-
b. Português, Tétum e Indonésia	2	33,3	-	-

Entre as duas categorias, a mais frequente foi a categoria das línguas oficiais. Desta forma, com a percentagem de 83,3% encontra-se o grupo dos estagiários, enquanto no grupo de estudantes do 1.º e 2.º anos, 33,3% valorizaram o português e as línguas oficiais e línguas de trabalho: português, tétum e língua indonésia.

Entrevistados acerca de “Em que circunstâncias é utilizado o português nas aulas que frequentam?” (Item 5a do guião para estudantes do 1.º e 2.º anos e estagiários), as respostas dos entrevistados permitiram a construção de quatro categorias distintas: “ensino aprendizagem”, “elaboração de trabalhos”, “apresentação e discussão na sala de aula” e “comunicação informal e formal”.

A primeira categoria, “ensino aprendizagem” foi afirmada por dez entrevistados e foi construída através das seguintes expressões-chave: “escrever conteúdo da matéria no quadro”, “exposição do professor na aula”, “resolução de problemas”, “resumo de aula” e “nas respostas das questões colocadas”, tal como se pode verificar nos seguintes enunciados:

“O professor utiliza o português na aula quando escreve o conteúdo da matéria no caderno ou no quadro e resolução dos problemas” (E 1).

“Nas aulas que eu frequento, o português é utilizado quando se escreve o conteúdo da matéria, resolução de problemas (...) e também nas exposições dos professores” (Est.3).

“(...) o professor faz resumo das discussões em português” (E 3).

“O português é usado para dar respostas às perguntas apresentadas por outros elementos do grupo” (Est. 2).

A categoria de “elaboração de trabalho” foi referida por sete intervenientes e foi identificada por duas expressões-chave: “elaboração do trabalho individual e grupo”, “projeto de investigação e monografia”:

“(...) os nossos trabalhos sejam individuais ou grupo são elaborados em Língua Portuguesa” (E2).

“(...) o português é utilizado na elaboração do projeto de investigação e o trabalho final do estudo (monografia)” (Est.4).

Oitos dos sujeitos inquiridos deram respostas que apontaram para a categoria “apresentação e discussão”, que foi desenvolvida por duas características: “apresentação de trabalho do grupo” e “atividades de debate ou discussões”, que se encontram nos enunciados seguintes:

“(...) as apresentações do trabalho do grupo e discussões na sala de aula são feitas em português” (E3).

“(...) na apresentação do trabalho de grupo na aula, nós utilizamos o português” (Est. 3).

“o português é utilizado na atividade de debate ou discussão entre grupo na sala de aula” (Est. 6).

A opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias é em que é utilizado o português nas aulas que frequentam, está sistematizada na Tabela 42, em função das três categorias que acima identificámos.

Tabela 42: Opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias em que é utilizado o português nas aulas (N=12)

Categoria	N	%
Ensino aprendizagem	10	83,3
Elaboração de trabalhos	7	58,3
Apresentação e discussão	8	66,6

É possível após a análise dos resultados expostos na Tabela 42, verificar o uso da língua portuguesa em três circunstâncias do contexto escolar: a categoria ensino aprendizagem foi valorizado por 83,3% dos entrevistados, apresentação e discussão foi referida por 66,6% e, por fim, a elaboração de trabalhos foi considerada por 58,3% dos intervenientes.

A opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias em que é utilizado o português na aula está sistematizada na Tabela 43, em função dos grupos entrevistados.

Tabela 43: Comparação da opinião entre grupo de entrevistados acerca das circunstâncias em que é utilizado o português nas aulas (N=12)

Categorias	Estudantes do 1.º e 2.º Anos (N=6)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%
Ensino e aprendizagem	5	83,3	5	83,3
Elaboração de trabalhos	3	50	4	66,6
Apresentação e discussão	3	50	5	83,3

Três categorias foram formadas a partir das ilações retiradas das respostas dos entrevistados acerca das circunstâncias da utilização do português na aula. Apresentando uma elevada percentagem de 83,3%, encontram-se os dois grupos de entrevistados, que valorizaram a categoria ensino e aprendizagem. Foram 83,3 % os estagiários que mencionaram o uso do português na apresentação e discussão de trabalhos, categoria que registou 50% de ocorrências no grupo de estudantes do 1.º e 2.º anos. A categoria referente à elaboração de trabalhos foi valorizada por 66,6% dos estagiários e por 50% dos estudantes do 1.º e 2.º anos do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico.

À luz destas respostas, os professores utilizam a língua portuguesa tanto na oralidade como na escrita em muitas circunstâncias, desde a exposição da aula à resolução de problemas, em debates, esclarecimento das dúvidas ou perguntas, entre outros. O português é ainda utilizado para a elaboração e apresentação dos trabalhos e na orientação do projeto de investigação e na monografia.

Entrevistados acerca de “Em que circunstância utiliza o português, dentro e fora da universidade?” (item 5b do guião para estudantes do 1.º e 2.º anos e estagiários), as respostas dos estudantes do curso da Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico foram expressas em seis categorias: “ensino e aprendizagem”, “elaboração de trabalhos”, “apresentação e discussão”, “comunicação institucional”, “comunicação informal” e “português língua não falada na sociedade”.

As quatro primeiras categorias referem-se ao uso do português dentro da universidade e as duas categorias últimas referem-se ao uso do português fora da universidade, como se apresenta a seguir:

Dez dos doze estudantes valorizaram a categoria “ensino aprendizagem”, desenvolvida pelas seguintes características: “escrever conteúdo da matéria no quadro”, “exposição do professor na aula”, “resolução de problemas”, “resumo de aula” e “as respostas das questões colocadas”. Estas características apresentam-se nos seguintes enunciados:

“(…) no meu caso como estudante do curso de Formação de Professores do Ensino Básico utilizo o português em todas as circunstâncias do meu estudo na sala de aula” (E1).

“Os professores utilizam o português na exposição e nas perguntas e respostas na sala de aula” (Est.5).

“(…) os sumários e resumos do conteúdo da matéria não são feitos em português” (E1).

“(…) o português é utilizado na resolução dos problemas ou exercícios da aula” (Est.1).

Outra categoria apontada foi a “elaboração dos trabalhos”, reconhecida por oito intervenientes. Esta categoria foi constituída por dois elementos: “elaboração do trabalho” e “projetos de investigação e trabalho final do curso”:

“(…) o português é utilizado na elaboração dos trabalhos individuais e grupos de todas as disciplinas” (E2).

“(…) o português também é utilizado na elaboração do projeto de investigação e o trabalho final do estudo (monografia)” (Est. 2).

A categoria “apresentação e discussão” foi afirmada por oito estudantes do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico da UNTL. Esta categoria foi estabelecida a partir de duas características: “apresentação de trabalho do grupo” e “atividades de debate ou discussões”, exemplificada pelos seguintes enunciados:

“(…) o português é utilizado nas apresentações e discussões dos trabalhos na sala de aula” (Est. 4).

“(…) nas discussões do grupo do trabalho na sala de aula são feitas em português” (E 4).

Três dos sujeitos inquiridos consideraram a categoria “comunicação institucional”, formada a partir das duas características: “comunicar com direção do curso” e “docentes e os colegas do curso”, como de seguida são apresentadas:

“(…) o português é utilizado para comunicar sempre com os meus colegas do curso e os amigos do grupo de discussão” (E 6).

“(…) o português é utilizado para comunicar com as pessoas que falam português em qualquer contexto fora da aula” (Est.6).

“(…) o português é utilizado para comunicar os assuntos importantes com a diretora e resolver algumas questões com os docentes do departamento” (Est.5).

Quatro dos entrevistados apontam a categoria “comunicação informal”, que se encontram nos enunciados:

“(…) em casa comunico sempre com o meu pai em português” (E 4).

“(…) falo português quando faço compras no supermercado Páteo e também com os meus pais em casa” (E 5).

“As vezes falo com os amigos que queiram falar português comigo fora da aula, no mercado e no supermercado” (Est. 5).

“(…) comunicar com pessoas que falam português em qualquer situação fora da aula”
(Est. 6).

Dois dos sujeitos consideram que o “português não é uma língua falada na sociedade timorense”:

“Não habituamos a falar o português na sociedade, apenas utilizarmos tétum e os dialetos locais para comunicar com os outros” (E 2).

“O português não é uma língua falada na sociedade timorense” (E 3).

A opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias que é utilizado o português dentro e fora da universidade, encontra-se sistematizada na Tabela 44, em função das seis categorias que acima identificámos.

Tabela 44: Opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias que é utilizado o português dentro e fora da universidade (N=12)

Categoria	N	%
<i>Uso do português dentro da universidade</i>		
Ensino e aprendizagem	10	83,3
Apresentação e discussão	8	66,6
Elaboração de trabalhos	8	66,6
Comunicação institucional	3	25
<i>Uso do português fora da universidade</i>		
Comunicação informal	4	33,3
Português não é língua falada na sociedade timorense	2	16,6

É possível, após a análise dos resultados expostos na Tabela 44, referir que existe efetivamente um uso frequente da língua portuguesa dentro da universidade em várias circunstâncias no contexto escolar. Com a percentagem mais elevada de 83,3% está a categoria de ensino e aprendizagem, com 66,6% a categoria referente à elaboração de trabalho e a apresentação e discussão e 25% na categoria comunicação institucional.

O uso do português fora da universidade é reconhecido como sendo menos frequente.

A opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias em que é utilizado o português dentro e fora da universidade, está sistematizada na Tabela 45, em função dos grupos entrevistados.

Tabela 45: Comparação da opinião entre os grupos dos entrevistados acerca das circunstâncias em que é utilizado o português dentro e fora da universidade (N=12)

Categorias	Estudantes do 1.º e 2.º Anos (N=6)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%
	<i>Uso do português dentro da universidade</i>			
Ensino aprendizagem	5	83,3	5	83,3
Elaboração de trabalhos	4	66,6	4	66,6
Apresentação e discussão	4	66,6	4	66,6
Comunicação institucional	2	33,3	2	33,3
<i>Uso do português fora da universidade</i>				
Comunicação informal	2	33,3	2	33,3
Português não é língua falada na sociedade timorense	2	33,3	-	-

As quatro categorias referentes ao uso do português dentro da universidade apresentam percentagens semelhantes. A maior percentagem atingida diz respeito à categoria de ensino e aprendizagem com 83,3%, a categoria elaboração de trabalhos e apresentação e discussão com 66,6%, e por último a categoria comunicação institucional com 33,3%.

As categorias referentes ao uso do português têm ocorrência idêntica para os dois grupos.

As respostas dos entrevistados sobre “Quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias? (item 4 do guião específico aos professores cooperantes, supervisores e diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico), foram classificadas em duas categorias: “línguas oficiais” e “línguas oficiais e línguas de trabalho”.

A quase totalidade dos intervenientes valorizou a categoria das “línguas oficiais”. Esta categoria foi desenvolvida a partir de três principais traços: “português e tétum”, “português” e “tétum” e encontra-se testemunhada nas opiniões que se seguem:

“(…) os professores das escolas básicas e secundárias nas suas aulas utilizam o Português e o Tétum para ensinar, mesmo que o manual escolar de cada disciplina esteja escrito em Língua Portuguesa” (PC 4).

“Eu sou professora de Língua Portuguesa e sou obrigada a dar as minhas aulas em português” (PC 6).

“No nosso departamento queremos obrigatoriamente a língua utilizada na transmissão do conhecimento e da ciência, ou seja, o português” (PS 4)

“Na minha aula utilizo sempre a Língua Portuguesa desde o início até ao final de uma temática com o seu conteúdo, tanto na escrita como na exposição ao longo do tempo da aula” (D2).

Apenas um dos entrevistados deu uma resposta categorizável na categoria “línguas oficiais e línguas de trabalho”:

“(…) as línguas usadas nas aulas do Centro Ensino Básico Bidau Acadiruhun são: português, inglês e tétum” (PC 3).

A opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas está sistematizada na Tabela 46, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 46: Opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas (N=14).

Categoria	Características	N	%
	Português e Tétum	2	14,2
Línguas oficiais	Português	10	71,4
	Tétum	1	7,1
<i>Línguas oficiais e línguas de trabalho</i>	Português, Tétum e Inglês	1	7,1

Apoiando a nossa leitura nos dados expostos na Tabela 46 concluímos que uma percentagem de 71,4% dos inquiridos selecionaram como resposta o português como única língua de instrução; as outras categorias têm expressão muito reduzida, com apenas um dos inquiridos a referir o “português, tétum e inglês”, uma mistura das línguas oficiais e língua de trabalho usadas nas aulas em Timor-Leste.

A opinião dos grupos de entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas está sistematizada na Tabela 47, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 47: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas (N=14)

Categorias	Professores cooperantes (N=6)		Supervisores (N=4)		Diretores do curso (N=4)	
	F	%	F	%	F	%
<i>Línguas oficiais</i>						
a. Português e Tétum	2	33,3	-	-	-	-
b. Português	2	33,3	4	100	4	100
c. Tétum	1	16,6	-	-	-	-
<i>Línguas oficiais e línguas de trabalho</i>						
a. Português, Tétum e Inglês	1	16,6	-	-	-	-

O uso do português é reconhecido por 100% do grupo dos supervisores e diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico; 33,3% dos professores cooperantes valorizaram a categoria “português e tétum” e “tétum”. A categoria “línguas oficiais e línguas de trabalho” foi valorizada apenas por um entrevistado (16,6%).

Entrevistados acerca de “Em que circunstância é utilizado o português nas suas aulas?” (item 5a do guião para grupo de professores cooperantes, supervisores e diretores do curso), os entrevistados deram respostas que foram classificadas em três categorias distintas: “ensino aprendizagem”, “elaboração de trabalhos” e “comunicação informal e formal”.

A primeira categoria, “ensino aprendizagem” foi registada como resposta de treze entrevistados e construída através da ocorrência das seguintes expressões: “ensino aprendizagem”, “conteúdo da matéria”, “resolução dos problemas”, “exposição da aula”, “resumo de aulas”, “debates na sala de aula” e “nas respostas às questões colocadas”. Os conteúdos das respostas a seguir exemplifica a ocorrência desta categoria:

“(…) os professores utilizam o português em todas as circunstâncias da aula, quer seja na oralidade ou na escrita” (PC 1).

“(…) o professor utiliza o português na sua exposição no ensino aprendizagem na sala de aula” (PS 3).

“O português é utilizado na aula quando o conteúdo da matéria é escrito no quadro, resolução dos problemas, elaboração e apresentação dos trabalhos, e nos debates. O professor faz resumos das discussões em português” (PC6).

“O uso do português é fomentado e utilizado nas aulas quando se escreve no quadro, exposição da matéria, responder às perguntas dos alunos, de modo a facilitar os alunos que enfrentam dificuldades ao nível do português” (D 2).

A segunda categoria “elaboração de trabalhos” foi assinalada por quatro intervenientes, sendo identificada por dois traços principais: “elaboração dos trabalhos individuais e em grupo” e “projeto de investigação e monografia”:

“(…) os trabalhos dos alunos são elaborados em Língua Portuguesa” (PC 3).

“(…) o português é utilizado na elaboração do projeto e no trabalho final do estudo (monografia) dos alunos” (PS. 4).

Dois sujeitos inquiridos deram respostas que sinalizam a categoria “comunicação informal e formal extra-aula”, como no enunciado seguinte:

“O português é utilizado pelos alunos durante o intervalo da escola, assim como quando estes têm algum assunto importante para resolver com a diretora da mesma ou apenas com os docentes” (D. 4).

A opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias do uso do português está sistematizada na Tabela 48, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 48: Opinião dos entrevistados acerca do uso do português em várias circunstâncias da escola (N=14)

Categoria	N	%
Ensino-aprendizagem	13	92,8
Elaboração de trabalhos	4	28,4
Comunicação informal e formal extra-aula	2	14,2

É possível, após a análise dos resultados expostos na Tabela 48, referir o uso intenso da língua portuguesa em várias circunstâncias do contexto escolar. Treze dos entrevistados referiram a categoria

de ensino e aprendizagem, quatro mencionaram a categoria da elaboração dos trabalhos e somente dois apontaram a categoria correspondente à comunicação informal e formal.

A opinião dos grupos de entrevistados acerca do uso do português nas aulas está sistematizada na Tabela 49, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 49: Comparação da opinião entre grupo dos entrevistados acerca do uso do português nas aulas (N=14)

Categorias	Professores cooperantes (N=6)		Supervisores (N=4)		Diretores (N=4)	
	F	%	F	%	F	%
Ensino-aprendizagem	6	100	4	100	3	75
Elaboração de trabalhos	2	33,3	-	-	2	50
Comunicação formal e informal extra-aula	2	33,3	-	-	-	-

A categoria ensino e aprendizagem foi a mais valorizada por todos os grupos de entrevistados, apresentando uma percentagem de 100% no grupo de professores cooperantes e supervisores e de 75% do grupo de diretores. A elaboração de trabalhos é considerada pelo grupo dos diretores com uma percentagem de 50%. A categoria referente à comunicação formal e informal foi valorizada por 33,3% dos professores cooperantes.

Em síntese, o português é utilizado em três circunstâncias na sala de aula: i) no processo de ensino e aprendizagem, designadamente em atividades de apresentação do conteúdo, resolução dos problemas, exposição da aula, resumo de aulas, debates na sala de aula e nas respostas às questões colocadas entre professores e alunos; ii) na apresentação e discussão de trabalho na sala de aula; iii) nas comunicações diárias entre professores do departamento, entre outros.

Questionados acerca de “No seu caso, em que circunstância utiliza o português? (item 5b do guião para professores cooperantes, supervisores e diretores do curso), as respostas dos entrevistados revelaram em três categorias: “ensino aprendizagem”, “comunicação formal e informal” e “serviços administrativos”.

Na interligação entre as respostas dadas pelos entrevistados na pergunta 5a e 5b existem duas categorias coincidentes: “ensino e aprendizagem” e “comunicação formal e informal”. Neste sentido, é possível mencionar que estas duas características são extremamente relevantes, aparecendo mais do que uma vez em respostas às perguntas realizadas.

Sete entrevistados exprimiram a categoria “ensino e aprendizagem”, cuja ocorrência foi identificada através da presença das expressões “ensino aprendizagem na sala de aula” e “leitura de textos”, testemunhadas nos seguintes enunciados:

“Em qualquer circunstância da aula eu utilizo o português tanto na oralidade como na escrita” (PC 4).

“(…) nas atividades de leitura e explicar na sala de aula do ensino aprendizagem tudo é realizado em português” (PS 2).

“(…) o português é utilizado no ensino aprendizagem dos conteúdos da matéria na sala de aula” (D 2).

A segunda categoria refere-se à “comunicação formal e informal”, referida por seis intervenientes e identificada a partir de três características: “para comunicar com outros”, “utilizada nas reuniões” e “apresentação de trabalho e discussão”, testemunhadas nas seguintes opiniões:

“Eu comunico sempre em português com os colegas de trabalhos e outros” (PS 1).

“(…) os professores utilizam o português nas reuniões do departamento” (PC 5).

“(…) os alunos usam o português na apresentação dos trabalhos, e nos debates na aula” (PC 6).

A terceira categoria refere-se às “tarefas administrativas”, mencionada por sete entrevistados, sendo a sua ocorrência registada em enunciados como:

“(…) as necessidades administrativas são emitidas em português e assim também se trata nos contextos da administração académicas no departamento” (D 1).

A opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias do uso que se faz do português está sistematizada na Tabela 50, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 50: Opinião dos entrevistados acerca do português utilizado em várias circunstâncias (N=14)

Categoria	N	%
Ensino-aprendizagem	7	50
Comunicação informal e formal	9	64,2
Tarefas administrativas	7	50

As três categorias representadas na Tabela 50 dizem respeito ao uso da língua portuguesa no contexto escolar. Os entrevistados valorizam sobretudo a comunicação formal e informal, obtendo esta categoria uma percentagem de 64,2%.

A opinião dos grupos de entrevistados acerca do uso que fazem do português em várias circunstâncias está sistematizada na Tabela 51, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 51: Comparação da opinião dos grupos de entrevistados acerca do português utilizado em várias circunstâncias (N=14)

Categorias	Professores cooperantes (N=6)		Supervisores (N=4)		Diretores (N=4)	
	F	%	F	%	F	%
Ensino-aprendizagem	2	33,3	2	50	3	75
Comunicação informal e formal	3	50	3	75	3	75
Tarefas administrativas	2	33,3	1	25	4	100

O resultado apresentado na Tabela 51 revela que a maioria dos integrantes dos três grupos, professores, professores supervisores e diretores, valorizaram a categoria do “ensino aprendizagem”: com uma percentagem superior os diretores (75%), seguindo-se, com 50%, o grupo de supervisores e com 33,3% os professores cooperantes. A categoria “comunicação informal e formal” tem a maior expressão (75%) entre os supervisores. A totalidade dos diretores valoriza a categoria das tarefas administrativas.

O português é utilizado no processo de ensino e aprendizagem, na interação entre professor e alunos na sala de aula, na apresentação de trabalhos e discussão na sala de aula e nas leituras dos textos. Na comunicação formal e informal é utilizado nas reuniões entre professores. Por outro lado, também é utilizado nos serviços administrativos para emitir os documentos oficiais necessários e também para tratar os documentos da administração académica.

Perguntados sobre “Nas aulas da sua instituição quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?” (item 4 do guião para responsáveis das universidades), as respostas dos entrevistados revelaram uma única categoria “línguas oficiais”.

Sete dos entrevistados valorizaram a categoria “línguas oficiais”, identificada pela presença das seguintes palavras-chave: “português”, “português e tétum” e “tétum”. Os enunciados seguintes testemunham a ocorrência da categoria:

“A Língua Portuguesa como língua de instrução é utilizada para todos na implementação do ensino aprendizagem na sala de aula de todas as disciplinas em vigor no currículo do departamento de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL” (RU 6).

“As aulas dos alunos do Departamento de Língua Portuguesa da FCE-UNTAL utilizam duas línguas (Português no Tétum). O português é utilizado na circunstância de escrever os conteúdos da matéria seja no caderno ou no quadro seja professor ou aluno, enquanto o tétum é utilizado pelos professores para a explicação do conteúdo da matéria na sala de aula para uma melhor compreensão por parte dos alunos” (RU 2)

“(…) o tétum é utilizado para o ensino aprendizagem das disciplinas transversais” (RU 4).

As circunstâncias do uso das línguas oficiais nas universidades apresentam-se nas seguintes atividades: “preparação dos planos”, “elaboração do conteúdo da matéria e materiais didáticos”, “ensino aprendizagem”, “investigação e comunicação dos resultados”, “qualificação dos professores”, “produção de conhecimentos científicos e tecnológicos” e “disseminação dos conhecimentos”.

A opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas suas instituições está sistematizada na Tabela 52, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 52: Opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas (N=7)

Categoria	Características	N	%
Línguas oficiais	Português	4	57,1
	Português e Tétum	2	28,5
	Tétum	1	14,2

Desta forma, quatro dos sete ou 57,1% dos entrevistados valorizam o português, dois inquiridos mencionaram o português e tétum, e apenas o tétum.

Inquiridos sobre “Em que circunstância utiliza o português?” (item 5 do guião aos responsáveis da universidade), as respostas dos responsáveis da universidade revelaram as seguintes categorias: “apresentação de trabalhos”, “tarefas administrativas”, “reuniões” e “ensino e aprendizagem”.

Cinco dos sete responsáveis da universidade valorizaram a categoria “apresentação de trabalhos”, identificada a partir das duas seguintes características pertinentes: “apresentação dos resultados da investigação nas palestras, nos colóquios, nos seminários e conferências” e “atendimento das atividades formais enquanto orador ou moderador”:

“(…) o português é utilizado no atendimento das atividades formais, como a apresentação do resultado de investigação, nas palestras, nos simpósios, nos seminários e nos colóquios a nível nacional e internacional” (RU 5).

“No meu caso, utilizo o português no atendimento das atividades formais a nível nacional e internacional, enquanto orador ou moderador” (RU 1).

A categoria “tarefas administrativas”, foi reconhecida por quatro responsáveis entrevistados:

“(…) o português é utilizado para emitir as cartas oficiais para o Governo e o Parlamento Nacional (RU 5).

“A universidade utiliza o português para o tratamento de questões administrativas, ligadas aos assuntos académicos” (RU 2).

A categoria “reuniões” foi afirmada por quatro dos responsáveis das universidades em Timor-Leste:

“(…) o português é utilizado nas reuniões, nos encontros com os professores de Língua Portuguesa do departamento e dos professores internacionais, com os assessores internacionais e serviços da cooperação como Portugal e Brasil, encontro com Governo e Ministério da Educação, Parlamento Nacional e outros” (RU 3).

Apenas dois dos responsáveis entrevistados consideraram a categoria do “ensino e aprendizagem”, exemplificada pelo seguinte enunciado:

“(…) eu utilizo o português no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula”
(RU 7).

A opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias em que o português é utilizado está sistematizada na Tabela 53, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 53: Opinião dos entrevistados acerca das circunstâncias em que o português é utilizado (N=7)

Categoria	N	%
Apresentação de trabalhos	5	71,4
Serviços administrativos	4	57,1
Reuniões	4	57,1
Ensino-aprendizagem	2	28,5

Os 71,4% dos inquiridos mencionaram a categoria da apresentação de trabalho, 57,1% mencionaram as tarefas administrativas e outros 57,1% dos entrevistados apontaram para a categoria das reuniões.

O português é, pois, utilizado em diversas situações, tais como na apresentação de trabalhos, nas apresentações resultantes de trabalhos de investigação, nas palestras, nos colóquios, nos seminários e até mesmo nas conferências. Nos serviços de administração o português é também utilizado em todos os documentos oficiais do e para o Governo e o Parlamento Nacional. A realização de reuniões é também feita com recurso ao uso do português.

Entrevistados acerca “Nas aulas das escolas básicas e secundárias, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?” (item 4 do guião aos responsáveis políticos do Ministério da Educação), os responsáveis políticos exprimiram posições que se inscrevem numa única categoria “línguas oficiais”. As línguas oficiais são utilizadas nas circunstâncias de “ensino aprendizagem”, “aquisição de conhecimentos” “formação de professores” e “divulgação de conhecimento científico e tecnológico”:

“O currículo foi feito em português, matérias escolares também em português por isso, é possível utilizar a Língua Portuguesa nas circunstâncias do ensino aprendizagem das escolas básicas e secundárias” (RP 3).

“Nas escolas básicas utilizam as duas línguas oficiais (português e tétum) no ensino aprendizagem” (RP 3).

“As aulas dos alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico utilizam o tétum no ensino aprendizagem na sala de aula” (RP1).

A opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas das escolas básicas e secundárias está sistematizada na Tabela 54, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 54: Opinião dos entrevistados acerca das línguas usadas nas aulas das escolas básicas e secundárias (N=4)

Categoria	Características	N	%
Línguas oficiais	Português	2	50
	Português e Tétum	1	25
	Tétum	1	25

Desta forma, 50% dos sujeitos referiram o uso do português no ensino aprendizagem dos alunos no contexto escolar. Apenas um interveniente valorizou as duas outras categorias, nomeadamente “português e tétum” e “tétum”.

Questionados acerca de “Em que circunstância é utilizado o português nas aulas das escolas básicas e secundárias?” (item 5 do guião aos responsáveis políticos), as respostas elegem como justificação o facto de ser, “língua de instrução”, bem testemunhada nas seguintes opiniões:

(...) nas aulas do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico utiliza-se totalmente o Tétum tanto na oralidade como na escrita” (RP 1).

“O português é utilizado no máximo nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico (5º e 6.º ano), 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano) e secundário” (RP 3).

(...) “nas aulas das Escolas Básicas e Secundárias os professores costumam utilizar o português no ensino aprendizagem na sala de aula como língua de comunicação científica” (RP 4).

À mesma pergunta, outro responsável político estrutura a sua resposta a partir de razões de política educativa:

“No ensino aprendizagem os professores têm de utilizar as duas línguas oficiais (português e tétum) para ensinar” (RP 2).

5. 2. 2. 2. Síntese dos dados

A análise das opiniões de todos os 37 entrevistados, os estudantes, estagiários, professores cooperantes, supervisores, diretores de curso, responsáveis das universidades e responsáveis políticos do Ministério da Educação de Timor-Leste permite salientar os seguintes aspetos:

a) Sobre as razões apontadas para a escolha do português como língua oficial de Timor-Leste, as razões históricas foram as mais valorizadas, dado que Timor-Leste durante muitos anos foi uma colónia pertencente ao domínio português; também, no âmbito histórico se inscreve a razão que valoriza o uso da língua portuguesa pelos guerrilheiros no período da ocupação indonésia. As razões políticas foram também referenciadas, dado que, no tempo da ocupação ilegal da Indonésia, o português era um elemento diferenciador entre ambos. Além deste facto, considera-se que a língua portuguesa em muito contribuiu para o desenvolvimento do sistema educativo. Para além das razões apontadas, impõem-se razões identitárias, relacionadas com efeitos da presença portuguesa na época colonial em Timor-Leste, que distinguiram decisivamente mentalidades e práticas do povo timorense. A quarta razão exprime a vertente cultural, dado que os timorenses assumiram a cultura portuguesa como sendo também um pouco deles. Por fim, são apontadas as razões linguísticas, isto porque a língua portuguesa fixou, desde há muito, as suas raízes em Timor-Leste, contribuindo para o gradual desenvolvimento linguístico do Tétum.

b) As línguas de escolarização utilizadas nas escolas básicas e secundárias de Timor-Leste é um assunto objeto de controvérsia do ponto de vista da sua ocorrência efetiva. Os entrevistados referiram as línguas oficiais, subentendendo-se nesta perspetiva três realidades distintas: portuguesa e o tétum, ambas como línguas de instrução; o portuguesa como sendo a única língua de instrução em Timor-Leste ou então, o inverso, assumindo o Tétum esse estatuto. Houve ainda entrevistados que

responderam identificando as línguas oficiais e as línguas de trabalho: Portuguesa, Tétum e Indonésia ou Português, Tétum e Inglês, o que torna as aulas um mundo verdadeiramente multilinguístico.

c) O português é utilizado em Timor-Leste em várias circunstâncias e em vários contextos. Um dos locais onde este uso se manifesta é nas instituições públicas, como no Governo, no Parlamento Nacional e em instâncias jurídicas, como nos tribunais. As instituições escolares são outra organização em que o português é utilizado, ou pelo menos pressupõe-se que assim deveria ser. Além disso, é utilizado em cerimónias formais como nas reuniões e nas cerimónias solenes, assim como nas igrejas. Por fim, refere-se também o seu uso nos meios da comunicação social como nos jornais, rádio e televisão.

d) As línguas utilizadas nas aulas dos estudantes universitários são as línguas oficiais e línguas de trabalho. O português é utilizado nas circunstâncias do ensino e aprendizagem (exposição do professor na aula, resolução de problemas, respostas e questões colocadas e resumo da aula), na elaboração dos trabalhos (trabalhos individuais e de grupo, projeto de investigação e trabalho final do curso (monografia), discussões realizadas na aula entre os alunos e professores do mesmo curso. Fora da aula é utilizado como meio da comunicação entre os alunos, alunos e professores. As línguas de trabalho são utilizadas para a clarificação dos conteúdos da matéria em questão para que o aluno possa entender a matéria nas melhores conduções.

e) Os professores cooperantes, supervisores e diretores do curso assinalaram que nas aulas do 1.º e 2.º ciclos ensino básico se usa o tétum; no 3.º ciclo e secundário é o português, nomeadamente na elaboração dos trabalhos, na resolução dos problemas, na apresentação e discussão, em perguntas e respostas entre professores e alunos e no sumário da aula. As línguas de trabalho como a língua indonésia e o inglês são utilizadas para clarificar a exposição da matéria aos alunos para uma melhor compreensão do conteúdo dado na aula. Por outro lado, também se utiliza na comunicação informal, ou seja, como meio de comunicação entre alunos; nos serviços administrativos nomeadamente na emissão dos documentos administrativos relacionados com a administração académica, usa-se também o português.

f) Os responsáveis das universidades referem que as línguas usadas nas suas instituições são as línguas oficiais (português e tétum) nas circunstâncias de preparação dos planos, elaboração dos conteúdos, materiais didáticos, ensino aprendizagem, investigação e comunicação dos resultados, qualificação dos professores, produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e disseminação de conhecimentos. Para além disso, o português é utilizado nos serviços administrativos, particularmente na emissão das cartas oficiais para o Governo e Parlamento Nacional, no tratamento dos assuntos

administrativos e nas reuniões entre os professores dos departamentos com os professores cooperantes de Brasil e Portugal, bem como com o Governo e o Parlamento Nacional.

g) Os responsáveis políticos do Ministério da Educação afirmaram que as línguas utilizadas nas aulas das escolas básicas e secundárias são as línguas oficiais (português e tétum). O tétum é utilizado no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, enquanto o português é utilizado no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. As línguas oficiais são utilizadas no ensino aprendizagem, na aquisição de conhecimentos, na formação de professores e na divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos.

h) Em Timor-Leste, o português é utilizado, no máximo, nas aulas do 3.º ciclo, enquanto nas aulas do 1.º e 2.º ciclos o uso do tétum é exclusivo, tendo o português uma carga horária muito reduzida.

5. 2. 2. 3 Opinião dos responsáveis do Ministério da Educação de Timor-Leste sobre princípios orientadores e currículo da formação de professores

Os dados apresentados neste ponto resultam de entrevistas realizadas aos responsáveis (Diretora Nacional de Ensino Básico e Diretores Gerais) do Ministério da Educação (ME) de Timor-Leste. Os resultados obtidos apresentam-se em cinco momentos, relacionados com a estrutura do guião da entrevista.

Interrogados acerca de “Quais são as orientações que devem ser assumidas na Formação dos Professores de Português em Timor-Leste? (item 6a do guião de entrevistas), foi possível sistematizar as respostas obtidas em duas categorias: “política geral do Estado” e “política do Ministério da Educação”.

A categoria “política geral do Estado” foi identificada a partir de três características, “função pública”, “regime de carreira” e “lei de bases da educação”, que se encontram representadas em vários enunciados dos entrevistados:

“(…) na Lei da Função Pública os funcionários, como professores e outros profissionais têm de desempenhar as suas funções utilizando o português” (RP 1).

“(…) no Decreto-Lei do Regime de Carreira dos Docentes são apresentadas quatro competências. Uma delas refere-se ao facto de todos os professores terem de dominar

a língua de instrução para o ensino e aprendizagem. Deste modo, e como têm que empregar o uso do português no ensino, os professores recorrem à frequência de formações de curto e médio prazo para aumentar as suas capacidades, promovidas pelo Ministério de Educação” (RP 1).

“(…) a base legal da Lei de Bases da Educação. O Ministério da Educação obriga os professores a participar em várias formações de português para elevar os seus conhecimentos da língua, isto porque o uso do português no ensino de aprendizagem é obrigatório” (RP 2).

A categoria “política do Ministério da Educação” foi referenciada no discurso de dois entrevistados e pauta-se por dois traços, “competências para coordenar” e “papel importante na formação”, que se encontram nos enunciados seguintes:

“(…) como tinha descrito na lei n.º 7/2010, o Ministério da Educação tem competência de coordenar com as instituições relevantes como INFORDEPE para organizar as formações aos professores do Ensino Básico e Secundário” (RP 2).

“(…) o INFORDEPE é um instituto que está a assumir um papel preponderante em relação à formação dos professores, deve ter uma política bem clara” (RP 4).

Em síntese, os responsáveis políticos entrevistados reconhecem que a orientação do uso do português foi implementada em todos os organismos, desde escolas a órgãos públicos do país. Deste modo, nestes contextos todos devem saber falar, escrever, ler o português. Os professores, que são os responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos, estão a ser formados nesta área através de ações de formação promovidas pelo Ministério da Educação.

Questionados acerca de “Como se podem materializar essas orientações na prática? (item 6b do guião), as afirmações dos entrevistados valorizaram a categoria “condições de trabalho”, assinalada por três entrevistados, identificada a partir de referências a ação efetiva do Ministério e a orientações que devem ser adotadas:

“(...) o Ministério da Educação coloca a política na situação real e implementa-a com seriedade” (RP 4).

“(...) o ME deve introduzir a política definida de acordo com os programas realizadas no campo” (RP 3).

“O Ministério criou o INFORDEPE para assumir a responsabilidade de organizar as formações aos professores do Ensino Básico e Secundário em todas as disciplinas em Português” (RP 2).

Num caso, refere-se à inexistência de orientações:

“Não vimos a orientação da lei na prática do uso de português nos serviços administrativos, desde o governo AMP até a VI governo constitucional” (RP 1).

De acordo com a opinião dos entrevistados, o Ministério da Educação é, pois, o principal organismo do Estado com responsabilidade de concretizar a política do ensino do português no país. O Ministério da Educação criou o INFORDEPE, um Instituto que nasceu com a finalidade de dar formação continuada a todos os docentes e profissionais de educação e que se deseja mais efetivo e eficaz na implementação dos planos de formação e na capacitação dos professores em língua portuguesa. O elemento mais significativo nas respostas obtidas relaciona-se com a ênfase colocada na dimensão política, que estabelece uma área de perceção crítica.

As opiniões dos entrevistados sobre “Que medidas deviam ser utilizadas para implementar o português nas escolas? (item 7 do guião) apontaram para duas categorias essenciais.

Assim, três dos inquiridos referem-se às condições de formação e um outro à necessidade de um maior compromisso e responsabilidades dos políticos:

“O Ministério da Educação deve criar centros de formação da Língua Portuguesa em cada centro de Ensino Básico para apoiar os professores das escolas básicas que pertence a este centro” (RP 1).

“A medida de criação do INFORDEPE é realizar formação de vários tempos tanto de curto, médio e longo prazo aos professores. Para aprender melhor o português é preciso criar condições, acompanhando com a prática” (RP 2).

“Os governantes estão sempre a falar dos componentes escolares, no entanto, são os professores que acarretam a importante tarefa de falar e ensinar o português” (RP 3).

Esta responsabilidade deve, na opinião dos entrevistados, ter uma expressão mais clara nas opções das políticas de língua:

“A orientação da política da língua de instrução em uso do português tem de ser clara, e não apenas referir o Decreto-Lei n.º 34/2015” (RP 1).

“O Ministério tem de ter uma política clara sobre do uso do português como língua de instrução” (RP 3).

Para uma correta implementação do português nas escolas de Timor-Leste, os entrevistados entendem ser necessário criar as condições adequadas, dar as condições de trabalho apropriados a todos os profissionais ao serviço da educação e proporcionar um correto enquadramento legal do uso do português no plano real da educação. Devem ser criados espaços para a aprendizagem da língua, formando, assim, todos os professores. Por outro lado, assinala-se o facto de a implementação do uso do português ainda não estar a decorrer de forma clara e adequada com as leis em vigor. Para tal, é necessário criar políticas concisas, claras e transparentes. O aspeto talvez mais significativo nas respostas obtidas relaciona-se com a ênfase colocada no domínio da política como fator de mudança.

A Diretora Nacional e os Diretores Gerais do Ministério da Educação foram questionados sobre “Qual deve ser o currículo de português no Curso de Formação Inicial de Professores? (item 8 do guião). Nas respostas obtidas, os responsáveis políticos do Ministério da Educação falam apenas do processo não no conteúdo, valorizando a “política curricular” e as “condições de trabalho”.

A categoria “política curricular”, valorizada por três inquiridos, dá relevo ao “currículo padrão mínimo”:

“O Currículo Padrão Mínimo (CPM) que foi elaborado pelo Ministério da Educação (...) mas ainda estamos a aguardar o decreto-lei para a sua implementação” (RP 1).

“Em termos linguísticos nós temos de considerar várias áreas de formação da LP em língua segunda (L2), seja que a Língua Portuguesa fosse língua oficial,

assim, que podemos alcançar o objetivo do ensino da LP em Timor-Leste. Mas, o currículo que deve ser usado é o currículo Padrão Mínimo do Ministério da Educação” (RP 3).

Dois dos respondentes do Ministério da Educação identificam traços importantes do currículo, que deve ser “participativo e centrado no aluno” e responder a “experiências, lacunas e as necessidades”:

“(…) um bom currículo é aquele que utiliza o método participativo e centrado no aluno” (RP 2).

“(…) o currículo apresentado do português deve ser bem materializado e deve provir de um completo estudo de diagnóstico. Este estudo deve ter como base as experiências, as lacunas e as necessidades que Timor-Leste apresenta” (RP 4).

Os termos do currículo de português para o Curso de Formação Inicial de Professores foram elaborados pelo Ministério da Educação através de um currículo designado Padrão Mínimo, lançado pelo V Governo, que os inquiridos valorizam no processo e não tanto no conteúdo. Se atentarmos no facto de a educação ser um bem essencial e disponível a todos, esta deve ser encarada como um veículo de combate à pobreza e para o desenvolvimento. Desta forma, deve existir e prevalecer um padrão mínimo referente à qualidade de ensino destinado a todos os cidadãos. Este currículo da língua portuguesa, entende-se, deve focar-se nas áreas da língua, da literatura, do ensino da língua, das regras da gramática, da escrita e das suas regras, da leitura e das interpretações do texto. Os entrevistados privilegiaram as “condições de trabalho” como uma mais-valia para a questão colocada sobre o currículo, centrando-se na qualidade do ensino dada a todos os alunos e consequentemente na utilização de métodos participativos.

Quando interrogados acerca de “Quais são as principais dificuldades que enfrenta o uso do português nas salas de aula nas escolas básicas e secundárias?” (item 9a do guião), os responsáveis políticos do Ministério da Educação deram opiniões que foram categorizados a partir dos seguintes tópicos: “estatuto da língua”, “motivação para a aprendizagem”, “hábitos de estudar”, “materiais de trabalho”, “proficiência da Língua Portuguesa”:

“O português não é a língua materna da maioria dos alunos, logo não é fácil para eles acompanhar e aprender a matéria na sala de aula” (RP 1).

“(…) como o português não é a língua materna dos alunos, e como apresentam dificuldades na sua compreensão, é difícil mantê-los motivados para aprender o português. Uma outra dificuldade é que os alunos não apresentam hábitos de estudo, como não têm materiais didáticos não praticam a leitura” (RP 2).

“(…) a maioria dos professores timorenses não têm uma proficiência de língua portuguesa suficiente, apenas 25 a 30 por cento detém as capacidades suficientes para tal” (RP 3).

“(…) os alunos possuem fracos conhecimentos da língua portuguesa, assim como muitos dos docentes que não dominam a língua” (RP 1).

Os entrevistados, nas suas opiniões, identificam dificuldades de diversa natureza: não existir consenso na identificação dos problemas, o estatuto da língua, a ausência de motivação, a ausência de hábitos de estudo dos alunos, a falta de materiais didáticos para a leitura, a formação de professores e os fracos conhecimento da língua portuguesa que os alunos têm.

Para a pergunta “Como é que podem ser superadas essas dificuldades?” (item 9b do guião), obtivemos as seguintes respostas:

“(…) na nova política precisamos de uma monitorização e inspeção clara para os serviços da educação” (RP 1).

“Para superar as dificuldades do uso de língua portuguesa o professor tem de participar ativamente na capacitação e formação dos professores em LP. Assim poderá elevar o seu conhecimento de português em si para implementar no ensino e aprendizagem nas escolas básica e secundárias o melhor e mais adequado” (RP 2).

“(…) temos de trabalhar em parceria com todos os intervenientes das universidades, principalmente com a UNTL que neste momento tem a faculdade de Educação, onde formam os professores para ter um currículo adequado em Língua Portuguesa” (RP 3).

“(…) só apenas com um consenso nacional podemos ter uma visão conjunta do que pretendemos desenvolver daqui a 5 ou 10 anos na área da educação para que possamos ter ideias do desenvolvimento em diversas áreas de currículo, formação de professores de língua, infraestrutura, gestão escolar, inspeção e avaliação no sistema educativo do país em si um todo.” (RP 4).

Para superar as dificuldades do uso do português nas salas de aula, é considerada fundamental a “política do Ministério da Educação”. Por isso, entendem os inquiridos que é necessário, senão urgente, a existência de uma inspeção clara e transparente nos serviços da educação. Os professores devem ser alvo de contínua formação para um maior conhecimento da língua em diversas áreas de saber. Tem de haver algumas soluções para a dissipação das referidas dificuldades, através de um trabalho em parceria com as universidades, na definição do currículo de língua portuguesa para a formação inicial e contínua, e também estabelecimento de um consenso nacional para uma visão conjunta que permita que as diretrizes sejam cumpridas no terreno.

À pergunta “Quais devem ser as qualidades principais dos professores de português nas escolas básicas e secundárias?” (item 10 do guião), as respostas dos responsáveis políticos não focam detalhadamente as características do professor português:

“O Governo através do Ministério da Educação tem de investir na formação inicial e contínua de professores em Língua Portuguesa” (RP 1).

“Para ter qualidade principal nos professores de português precisam de uma capacitação de língua portuguesa em várias áreas de saber bem organizada com um determinado tempo e que seja adequado para que os professores possam aprender da melhor forma, não só pela teoria, mas também pela prática do uso da língua portuguesa em vários contextos, tanto oral e escrita (RP 2).

(…) para possuir o grau de bacharel e ou licenciatura em Língua Portuguesa, é preciso fazer um estágio de língua portuguesa em termos de cooperação com os professores portugueses nos centros de formação e aprendizagem (CAFE)” (RP 3).

“(…) tecnicamente estão escritos na lei 4 competências. Uma delas é o domínio da Língua Portuguesa e Tétum. Com base nesta disposição legal o INFORDEPE está a materializar a forma de como qualificar os professores em língua portuguesa nos termos da profissionalização da profissão de professores para o ensino básico e secundário.” (RP 4).

É importante frisar que é através das medidas da política que as grandes mudanças podem surgir.

Além disso, o Ministério da Educação tem por obrigação criar condições de ensino para a todos os docentes, investindo na sua formação inicial e contínua nas várias áreas da Língua Portuguesa. Os professores têm de ter competências específicas. A sua formação deve ser feita de forma organizada. Os professores precisam do seu tempo para aprender a língua e para obter um nível mais elevado na sua formação. O contacto com os professores portugueses é aqui privilegiado, dado que permite uma troca de conhecimentos e saberes da língua portuguesa nas comunicações entre os seus pares.

5. 2. 2. 4 Síntese dos dados

Após a explicitação das opiniões fornecidas dos responsáveis políticos do Ministério da Educação de Timor-Leste devem relevar-se os seguintes aspetos:

a) As orientações assumidas pelo Ministério da Educação para a implementação da Formação dos Professores de Português em Timor-Leste, incluindo o disposto na Lei n.º 8/2004 Estatuto da Função Pública, no decreto-lei n.º 23/2010, no Regime de Carreira dos Docentes e no decreto-lei n.º 14/2008 Lei de Bases da Educação e a lei n.º 22/2010, a Lei Orgânica do Ministério da Educação, estabelecem que o Ministério da Educação tem competências para coordenar com o INFORDEPE a organização da formação de professores.

b) O Ministério da Educação deve materializar as orientações na prática real da formação de professores de português através da criação de condições de trabalho adequadas, relativas à implementação da política do Ministério da Educação na situação real dos programas elaborados. Por outro lado, a política do Ministério da Educação também se expressa nas responsabilidades do INFORDEPE para organizar a formação dos professores do Ensino Básico e Secundário.

c) As medidas que se devem utilizar para a implementação do português nas escolas apontam em dois sentidos essenciais: a formação de professores, incluindo a criação dos centros de formação

da língua portuguesa nos centros do ensino básico, e a realização, pelo INFORDEPE, de formações, tanto de curto, médio e longo prazo; o Ministério tem de ter uma política bem definida e clara sobre o uso do português como língua de instrução e criar novos mecanismos e mais apropriados para aplicar na escola o uso do português.

d) O currículo existente na formação dos professores não é adequado para servir as necessidades que o país exige. Para contrariar esta situação, os responsáveis políticos, nas suas respostas, abordaram apenas o uso do currículo Padrão Mínimo elaborado pelo Ministério da Educação, a importância do método participativo centrado no aluno, e a relevância de um currículo que deve ter como base as experiências e as necessidades de Timor-Leste.

e) As principais dificuldades enfrentadas no uso do português nas salas de aulas das escolas básicas e secundárias são diversas, não existindo consenso nas opiniões dos responsáveis políticos do Ministério da Educação. As dificuldades são várias: o português não é fácil de aprender, porque não é a língua materna; os alunos não apresentam hábitos de estudo; há insuficiência dos materiais didáticos para praticar a leitura; na sua maioria, os professores timorenses não têm uma proficiência de língua portuguesa suficiente e os alunos possuem fracos conhecimentos daquela língua.

f) As dificuldades podem ser superadas se o Ministério da Educação realizar trabalhos de monitorização e inspeção dos serviços da educação; o professor tem de participar ativamente na sua capacitação em língua portuguesa; o Ministério da Educação deve trabalhar em parceria com a universidade na definição do quadro de um currículo de língua portuguesa mais adequado para as necessidades do país em relação aos cursos de formação inicial e contínua de professores; todos os intervenientes envolvidos na educação têm de ter uma visão partilhada sobre a educação de qualidade em língua portuguesa.

g) Os políticos apresentam uma opinião muito comum acerca das características específicas de um bom professor de português: investir na formação inicial e contínua de professores em língua portuguesa, capacitando-os em várias áreas de saber, não só pela teoria, mas também no uso da língua portuguesa em vários contextos, tanto no oral, como na escrita, disponibilizando um estágio pedagógico para a sua profissionalização.

5. 2. 2. 5 Opinião dos responsáveis das Universidades e diretores de cursos de Formação de Professores sobre o perfil do formando e os princípios orientadores, objetivos e conteúdos da formação

Os dados apresentados neste ponto resultam de entrevistas realizadas aos responsáveis da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), aos responsáveis da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, Faculdade de Ciências da Educação da UNITAL e da Faculdade de Ciências da Educação do ISE-CRISTAL e os diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico, acerca da Formação Inicial de Professores de Português. Os resultados obtidos apresentam-se em catorze momentos relacionados com a estrutura do guião da entrevista.

Quando perguntámos aos nossos entrevistados “O que caracteriza um bom professor de português?” (item 6 do guião), as respostas obtidas permitiram a classificação das respostas em quatro categorias: “resultados/efeitos” da atividade do “bom professor”, a sua “formação”, as “competências linguísticas” e “perfil comum” que detém.

Oito dos entrevistados valorizaram os “resultados/efeitos” das práticas do professor, identificados a partir características como “bom professor” é aquele que “educa os estudantes”, “que transmite bem os conteúdos”, que “treina os estudantes a resolver as questões da língua”:

“(…) O professor que utilizar a língua portuguesa acarreta uma grande responsabilidade, passando a assumir também o cargo de educador, (...) é um professor que educa os estudantes e dissemina a Língua Portuguesa” (RU 4).

“(…) é aquele professor que (...) transmite bem os conteúdos da matéria aos alunos em Língua Portuguesa” (RU 1).

“(…) o professor (...) que treina os estudantes a resolver as questões da língua” (RU 3).

“(…) o professor que faz cumprir a sua função no ensino-aprendizagem, é pontual e criativo” (RU 7).

“os professores que estão em atuação no campo do ensino com uma boa qualidade do português são aqueles que ensinam e transmitem bem o conteúdo da matéria em português aos alunos” (D2).

“(...) o professor conhece o funcionamento da língua e ensina bem” (D2).

A categoria “formação” foi identificada nas respostas de sete entrevistados. Esta categoria, é desenvolvida por dois traços principais da identidade do professor de português, a saber: foi formado na “área da língua e literatura portuguesa” e “nas áreas de pedagogia, metodologia do ensino e didática”:

“(...) um bom professor de língua portuguesa é aquele que foi formado na área de língua e literatura portuguesas, e nas áreas de pedagogia, metodologia do ensino da língua e didática, tudo em português” (RU 1).

“Para ser um bom professor de português em Timor-Leste é necessário que o profissional conheça o funcionamento da língua e que tenha uma formação pedagogia no ensino da língua” (D1).

“um bom professor de português para os alunos que não falam português, segundo a minha opinião, é aquele que conhece a língua e o seu funcionamento e que possua também uma formação pedagógica no ensino da Língua Portuguesa como língua não materna” (D2).

“segunda a minha opinião para se ser professor de português é necessário possuir uma formação no ensino do português como língua não materna” (D 4).

A propósito das “competências linguísticas”, como marca do “bom professor” de português, são identificadas cinco características: o domínio das “regras gramaticais no uso da escrita e oralidade”, o domínio da “expressão oral e escrita e da compreensão oral e escrita”, um “nível de proficiência de português suficiente no contexto de Timor-Leste”, e o domínio “da Língua Portuguesa de acordo com ortografia padrão” e ter formação na “área linguística e literatura”, como evidenciam as opiniões fornecidas pelos nossos entrevistados:

“Para ser um bom professor de língua portuguesa é importante que o professor também domine o uso das regras gramaticais no uso da escrita e oralidade, domine a própria língua portuguesa tanto na escrita, leitura e na fala. Só assim é que pode dominar bem a expressão e compreensão oral e escrita” (RU 2).

“(…) o professor de língua portuguesa deve ter um conhecimento do nível de proficiência do português suficiente no contexto de Timor-Leste” (RU 5).

“Os professores têm de dominar a língua portuguesa de acordo com a ortografia da língua padrão” (RU 6).

“Para ser um bom professor de português em Timor-Leste (...) é necessário possuir formação na área de língua e literatura” (D 1).

“(…) o professor é formado na área da linguística e da literatura” (D 2).

A categoria “perfil comum”, correspondendo a características genéricas do professor, foi identificada a partir de várias expressões utilizadas pelos entrevistados, como: “ser guia”, “ser exemplo”, “fonte de inspiração”, “organizados”, “estimular a cidadania” ou “determinação”:

“Ser um guia é aquele professor que conhece profundamente o assunto que precisa de passar aos alunos” (D2).

“O professor deve ser um exemplo para todos os alunos, deve evitar ter uma relação de imposição dentro da sala de aula ou da própria escola, procurando estabelecer uma relação de respeito e cooperação” (D3).

“O professor deve ser fonte de inspiração para os seus alunos, a sua forma de estar e ensinar deve ficar marcado nas memórias, permitindo-lhes uma verdadeira trajetória humana e social” (D4).

“Os professores devem ser organizados e possuir uma linha de orientação muito clara dentro da sala de aula, permitindo aos alunos uma maior aprendizagem” (D2).

“O bom professor deve essencialmente estimular a cidadania, ou seja, deve orientar os alunos a agirem de forma correta. Deve promover o respeito pelo outro, a tolerância e a solidariedade entre as pessoas, principalmente por aqueles que possuem diferenças dentro sala de aula” (D3).

“Todos os professores devem ser pessoas determinadas. Devem avaliar todos os alunos e partir em busca de alternativas para que o conhecimento chegue a todos da mesma maneira” (D3).

A opinião dos entrevistados acerca do que caracteriza um bom professor de português, está sistematizada na Tabela 55, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 55: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca do que caracteriza um bom professor de português (N=12)

Categorias	Responsáveis da universidade (N=7)		Diretores do curso (N=4)		Total	
	F	%	F	%	N	%
Resultado/ efeitos	6	85,7	2	50	8	72,7
Formação	3	42,8	4	100	7	63,6
Competências linguísticas	6	85,7	2	50	8	72,7
Perfil comum	-	-	3	75	3	27,2

Os resultados expostos na Tabela 55 revelam a valorização das características de um bom professor de português em Timor-Leste. Entre os responsáveis da universidade são valorizadas sobretudo as categorias resultados/efeitos e as competências linguísticas, enquanto o grupo dos diretores do curso privilegiou a formação (100%) e a categoria “perfil comum”, assinalada por 75% dos inquiridos.

Na opinião dos entrevistados acerca de “Qual é o perfil do professor de português que pretende formar na sua faculdade/universidade? (item 7 do guião), a opinião dos respondentes permitiu estabelecer seis categorias: “competências linguísticas”, “competências pedagógico-didáticas” (instrumentais) “competências pedagógico-didáticas” (conteúdos), “perfil específico”, “resultados/efeitos” e “perfil comum”.

Seis dos inquiridos valorizam a categoria “competências linguísticas”, identificada a partir de quatro características: “domina bem o português”, “formado em Língua Portuguesa”, “saber comunicar em Língua Portuguesa” e “formado no saber da área de língua e literatura”:

“(…) no perfil do professor de português deve constar o domínio da língua tanto na oralidade como na escrita (...) e o ensino da língua portuguesa” (RU 1).

“(...) o professor formou-se na área de Língua e Literatura Portuguesas” (RU 6).

“(...) deve saber comunicar em língua portuguesa em várias circunstâncias da vida e ensinar bem em português” (RU 7).

“o professor que pretende formar no saber da área de língua e literatura” (D 1).

A segunda categoria referente às “competências pedagógico-didáticas” (instrumentais), do perfil do “bom professor” de português, diz respeito ao aprofundamento do conhecimento do “saber estratégico na área de metodologia e didática do ensino da língua”:

“(...) o professor tem de dominar a metodologia e didática do ensino da língua portuguesa” (RU 1).

“(...) ser um bom professor de português em Timor-Leste tem de ter uma formação de pedagogia e metodologia do ensino” (D 1).

A terceira categoria “competências pedagógico-didáticas” (conteúdos) ocorre na fala de três entrevistados. Esta categoria exprime-se em duas características, “ensinar bem a língua” e “dominar bem a área de língua e literatura”, que se encontram valorizadas nos seguintes enunciados:

“o perfil do professor de português é ensinar bem a língua no departamento do Ensino da Língua Portuguesa na FEAH-UNTL. É o professor que domina a área de Língua e Literatura Portuguesas” (RU 6).

“(...) o professor tem de dominar as áreas do ensino da língua portuguesa” (D 2).

A quarta categoria - “perfil específico” do professor português - foi identificada no discurso de quatro sujeitos inquiridos, sendo identificada a partir de quatro características, “transmissor da língua”, “implementador da língua”, “facilitador da língua” e “investigador da área”, que se encontram nos enunciados seguintes:

“(...) o professor deve transmitir os conhecimentos da educação linguística aos alunos” (D1).

“(...) aquele que implementa os conhecimentos de ciências no ensino dos jovens aprendizados para a nova conquista de novos conhecimentos linguísticos” (D2).

“(...) é aquele que facilita os alunos a resolver questões de aprendizagem e dificuldades encontradas no ensino da Língua Portuguesa” (D3).

“(...) o professor que realiza as investigações de ação na sala de aula para promover o ensino da língua de qualidade” (D2).

Quatro dos entrevistados mencionaram “resultados/efeitos”. Esta categoria, a que correspondem as características “alta habilidade linguística” e “domina fluentemente a língua”, encontra-se testemunhada nos enunciados seguintes:

“o professor com alta habilidade linguística na oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua no ensino da língua portuguesa” (D 4).

“o professor que domina fluentemente a língua portuguesa seja oral e escrita em diversas situações da vida” (D 3).

Três dos sujeitos inquiridos deram respostas que correspondem à categoria de “perfil comum” do “bom professor”. Esta categoria é convocada a partir de duas características, “professor inovador” e “mediador entre os conteúdos”, e é especificada nas opiniões que a seguir transcrevemos:

“(...) o professor inovador de ciência do ensino da língua portuguesa” (D3).

“o professor mediador entre os conteúdos de matéria aprendizagem da língua portuguesa aos alunos na sala aula” (D2).

A opinião dos entrevistados acerca do perfil do professor de português que pretende formar na faculdade/universidade está sistematizada na Tabela 56, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 56: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca do perfil do professor de português que pretende formar na faculdade/universidade (N=11)

Categorias	Responsáveis da universidade (N=7)		Diretores do curso (N=4)		Total	
	F	%	F	%	N	%
	Competências linguísticas	4	57,1	2	50	6
Competências pedagógico-didáticas (instrumentais)	2	28,5	2	50	4	36,3
Competências pedagógico-didáticas (conteúdos)	1	14,2	2	50	3	27,2
Perfil específico	-	-	4	100	4	36,3
Resultados/ efeitos	-	-	4	100	4	36,3
Perfil comum	-	-	3	75	3	27,2

Podemos constatar, através da leitura da Tabela 56, que para obter o perfil do professor de português que a faculdade/universidade pretende formar é necessário assegurar “competências linguísticas”, quer isto dizer que deve o professor de português dominar a língua e manejá-la fluentemente, tanto no âmbito da oralidade como no âmbito da escrita; a este propósito, o grupo dos responsáveis da universidade apresenta uma percentagem de 57,1% e os diretores de curso de 50%. As competências pedagógico-didáticas (instrumentais) e as competências pedagógico-didáticas (conteúdo) foram valorizadas em 50% pelos diretores do curso e, em percentagem inferior, respetivamente 28,5% e 14,2%, pelos responsáveis da Universidade. Apenas os diretores de curso reportam elementos associados ao “perfil específico” (100%), “resultados/efeitos” (100%) e “perfil comum” (75%).

Quando inquiridos acerca de “Quais são os aspetos mais fortes e mais fracos do curso de português na sua instituição?” (Item 8a do guião para responsáveis da universidade e item 10 do guião para diretores do curso), as respostas obtidas permitem estabelecer que o departamento do Ensino da Língua Portuguesa da FEAH-UNTLL tem “recursos humanos” disponíveis, ou seja, tem professores timorenses formados na área da Língua e Literatura Portuguesa, considerando-se este como um aspeto positivo. Por outro lado, os departamentos da Língua Portuguesa da FEAH-UNTLL e da FCE-UNITAL dizem ter sido reforçados pelos professores cooperantes de Portugal e Brasil. Esta situação permite

estimular os estudantes a aprender com outros professores, criando uma estratégia metodológica mais atraente e envolvendo conhecimentos da língua portuguesa mais sólidos.

Atentemos na seguinte opinião:

“(...) existem recursos humanos disponíveis, como professores timorenses formados na Língua e Literatura Portuguesas no departamento (...) foi reforçado pelos professores cooperantes de Portugal e Brasil no processo de ensino e aprendizagem” (RU 1).

Aspetos fortes, embora menos valorizados pelos inquiridos, mas importantes para o funcionamento e para a dinamização do ensino-aprendizagem, foram apresentados pelos responsáveis da universidade: “existem livros em Língua Portuguesa na biblioteca”. Nem sempre estes livros são adequados às necessidades das disciplinas do currículo, resultando de doações da missão portuguesa. Existem livros na Biblioteca do Instituto Camões, em quantidade limitada, e na Biblioteca Central da UNTL, na maioria livros que resultaram de doações do Governo Australiano. Alguns dos livros que existem em português foram adquiridos pela universidade; no entanto, “a quantidade é muito limitada para apoiar a formação dos formandos futuro-professores de português” e “os professores continuam a participar nas formações de língua portuguesa”, para assegurar o desenvolvimento do conhecimento na área da língua. Estes dois aspetos, menos valorizados, foram afirmados por diferentes responsáveis das universidades:

“(...) existem livros em língua portuguesa na Biblioteca da FEAH e da Biblioteca de Instituto Camões para apoiar a formação dos formandos” (RU 1).

“(...) os professores também têm de continuar a participar nas formações de língua portuguesa para qualificar e enriquecer os seus conhecimentos da língua, para que no fundo ajudem a desenvolver o ensino da língua portuguesa” (RU 2).

Interrogados acerca de “Quais são os aspetos mais fracos do curso de português na sua instituição?” (Item 8a do guião para responsáveis da universidade e item 10 do guião para diretores do curso), as respostas obtidas permitiram identificar cinco categorias: “domínio de português” dos professores, as suas “condições de trabalho”, a “formação”, e os “recursos humanos” e “recursos materiais” que possuem.

Dez inquiridos referiram negativamente o “domínio de português”, categoria esta construída através da constatação da ocorrência de sete características: “não têm boa vontade de aprender”, “participam em vários cursos de língua portuguesa”, “alunos com conhecimento do português muito fraco” e “professores e alunos não falam português”, “conhecimento da língua muito fraco”, “não comunicam de forma oral ou escrita” e “dificuldades de falar e escrever” em português. A dificuldade no “domínio do português” é uma questão difícil de ultrapassar dada a escassez de recursos materiais, tal como livros e jornais em português. Os entrevistados exprimiram opiniões como:

“(…) alguns professores não apresentam boa vontade em aprender o português porque o consideram muito difícil” (RU 1).

“(…) os professores participaram em vários cursos de Língua Portuguesa, mas continuam a não dominar a própria língua” (RU 2).

“(…) eu tenho verificado que os nossos alunos vêm com uma capacidade bastante fraca no domínio da língua portuguesa, particularmente no que diz respeito à gramática, ultimamente têm melhorado, mas ainda se notam as grandes dificuldades que possuem da língua. (RU 5).

“(…) os professores e alunos (...) não falam português no ambiente escolar” (RU 7).

“Os alunos que vêm das escolas secundárias e que entram no Departamento de Língua Portuguesa possuem fracos conhecimentos da língua” (D3).

“(…) os alunos não comunicam de forma oral ou escrita em português” (D3).

“Os alunos apresentam dificuldades em falar e escrever fluentemente em Língua Portuguesa” (D 2).

Quatro dos diretores referiram os “recursos humanos”. As afirmações que correspondem a esta categoria são do tipo: “o número de estudantes que entra no departamento de Língua Portuguesa é elevado”, “os docentes não são especializados”. Os diretores do curso de português na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL deram as seguintes opiniões:

“(...) o número de estudantes que entra no Departamento de Língua Portuguesa é elevado, mas poucos têm um conhecimento aprofundado da própria língua” (D2).

“(...) os docentes com o grau de licenciatura, mas não especializados em Língua e Literatura Portuguesas encontram-se a lecionar no Departamento da Língua Portuguesa” (D 4).

A categoria das “condições de trabalho” foi valorizada por três entrevistados e pode ser identificada a partir de três traços: “turmas grandes”, “ausência de referências para consulta” e “falta de laboratório de línguas”:

“(...) numa turma encontra-se um elevado número de alunos o que dificulta a orientação na prática da oralidade” (RU 1).

“(...) por vezes existem menos ou até não existem referências de novas edições para a consulta dos professores e alunos” (RU 2).

“(...) o departamento do Ensino da Língua Portuguesa da FEAH-UNTLL devia ter o laboratório da língua, mas até hoje ainda não temos” (RU 6).

Uma outra categoria diz respeito à “formação”; um entrevistado referiu-se à falta de professores qualificados na área de metodologia do ensino. Este facto afeta diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem:

“(...) menos professores qualificados na metodologia do ensino da língua, a formação dos professores da língua portuguesa que está a decorrer na faculdade de educação não condiz com a nossa realidade, como professores da língua não materna” (RU 4).

Apenas um dos entrevistados valorizou a categoria dos “recursos materiais”, identificada a partir de uma única característica a “falta de salas:

“(...) a falta de recursos materiais, ou seja, faltam salas de aula para o ensino e aprendizagem” (D2).

A opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fracos do curso de português, está sistematizada na Tabela 57, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 57: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca dos aspetos mais fracos do curso de português (N=11)

Categorias	Responsáveis da universidade (N=7)		Diretores do curso (N=4)	
	F	%	F	%
Domínio do português	7	100	3	75
Recursos humanos	-	-	4	100
Condições de trabalho	3	42,8	-	-
Formação	1	14,2	-	-
Recursos materiais	-	-	1	25

O “domínio do português” é a debilidade mais frequentemente identificada pelos inquiridos. A falta de recursos humanos qualificados é identificada por 100% dos diretores do curso universidade, mas não é identificada por qualquer responsável de universidade; as categorias recursos materiais e formação apresentam percentagens muito reduzidas.

Interrogados acerca de “Quais são os recursos que na sua instituição apoiam o processo de formação inicial de professores de português?” (item 8b do guião de responsáveis da universidade e item 8 do guião para diretores do curso), as opiniões apresentadas pelos responsáveis da universidade e dos diretores apontam para: “recursos materiais” e “recursos humanos”.

Onze dos sujeitos inquiridos deram respostas que se enquadram na categoria “recursos materiais”, identificada a partir de quatro características: “existem vários livros em português”, “sala de aulas suficientes”, “com livros portugueses” e “acesso aos materiais didáticos”, como se verifica nos enunciados seguintes:

“(…) a maior parte dos livros que existem na biblioteca FEAH-UNTL são escritos em português” (RU 3).

“(…) existem salas de aula suficientes para o processo ensino aprendizagem” (RU 7).

“(…) os recursos na biblioteca da Faculdade da Educação com livros portugueses doados pela Câmara Municipal de Lisboa, a biblioteca do Instituto Camões com livros portugueses e a biblioteca Central da UNTL também equipados com livros portugueses, ingleses e bahasa indonésia facilitando as consultas dos alunos” (D 2).

“(...) os professores portugueses e brasileiros apoiam os alunos e professores timorenses no acesso aos materiais didáticos, como por exemplo, no acesso à internet, para consequentemente apoiar o leccionamento dos professores. Nos alunos esta ajuda é visível no aprofundamento dos conteúdos da matéria e na leitura dos trabalhos individuais e de grupos.” (D1).

Seis dos entrevistados valorizaram a categoria “recursos humanos”, identificada a partir de duas características: “professores cooperantes internacionais” e “recursos humanos capacitados”:

“O Departamento da Língua Portuguesa está apoiado pelos professores cooperantes internacionais de Portugal e Brasil” (RU 6).

“(...) o mais importante é ter recursos humanos com capacidades para dar uma boa formação aos futuros professores, reforçando com materiais didáticos, bibliotecas com novas publicações e apoios adequados” (D3).

A opinião dos entrevistados acerca dos recursos que na sua instituição apoiam o processo de Formação Inicial de Professores de Português, está sistematizada na Tabela 58, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 58: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca dos recursos que na sua instituição apoiam o processo de Formação Inicial de Professores de Português (N=11)

Categorias	Responsáveis da universidade (N=7)		Diretores do curso (N=4)		Total	
	F	%	F	%	N	%
Recursos materiais	7	100	4	100	11	100
Recursos humanos	4	57,1	2	50	6	54,5

A categoria dos “recursos materiais” foi privilegiada nas respostas do grupo dos responsáveis da universidade e os diretores do curso com uma percentagem de 100%, mencionando-se, por exemplo, as bibliotecas. Relativamente aos “recursos humanos”, categoria que refere o apoio dos professores cooperantes internacionais de Portugal e Brasil, foram mencionados por 57,1% dos responsáveis da universidade e metade dos diretores do curso.

Questionados acerca de “Para si, quais são as competências desenvolvidas na formação de professores de português na FEAH-UNTL/FCE-UNITAL /ISE-Cristal?” (item 9 do guião), das respostas fornecidas resultaram três categorias: “competências linguísticas”, “competências pedagógico-didáticas” (instrumentais) e “competências pedagógico-didáticas” (conteúdos).

Sete dos responsáveis das universidades valorizaram a categoria das “competências linguísticas:

“(…) o professor é aquele que possui competências ao nível da língua portuguesa, linguística, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, literatura e o ensino da língua, o uso das regras gramaticais no uso oral e escrita” (RU 4).

“(…) a capacidade de ensinar bem consiste no facto de o professor comunicar fluentemente e corretamente em língua portuguesa, dominando os conhecimentos teóricos” (RU 5).

A segunda categoria, referente às “competências pedagógico-didáticas (conteúdos)” foi assinalada em dois entrevistados a partir de uma única característica “expressão e compreensão oral e escrita”:

“(…) a formação em língua portuguesa exige o domínio das seguintes competências: expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita” (RU 2).

A terceira categoria “competências pedagógico-didáticas” (instrumentais) foi valorizada por um inquirido a partir de uma única característica: “competências na área de metodologia e didática”. Esta categoria tem em conta a importância de uma área de saber especializada dos futuros professores no domínio do uso da prática pedagógica. A natureza desta categoria conduz à afirmação da necessidade de promover áreas de saberes profissionais.

“(…) o professor deve possuir competências medianas na área de metodologia e didática do ensino da língua portuguesa” (RU 1).

“(…) o professor tem de ter competência para transmitir os conhecimentos da língua portuguesa aos seus alunos” (RU 3).

A opinião dos entrevistados acerca das competências desenvolvidas na formação de professores da FEAH-UNTL/FCE-UNITAL /ISE-Cristal, estão sistematizadas na Tabela 59, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 59: Opinião dos entrevistados acerca de que competências são desenvolvidas na formação de professores de português na FEAH-UNTL/FCE-UNITAL /ISE-Cristal (N=7).

Categorias	N	%
Competências linguísticas	7	100
Competência pedagógico-didáticas (conteúdos)	2	28,5
Competências pedagógico-didáticas (instrumentais)	3	42,8

Os resultados apontados na Tabela 59 valorizam em primeiro lugar as “competências linguísticas”, com todos os responsáveis das universidades a sinalizarem esta categoria; 42,8% dos sujeitos referem as competências pedagógico-didáticas (instrumentais), e outros dois dos sujeitos inquiridos referem as “competências pedagógico-didáticas” (conteúdos) com uma percentagem de 28,5%.

As competências que são desenvolvidas na Formação de Professores de Português na FEAH-UNTL/FCE-UNITAL /ISE-Cristal são várias e de variados âmbitos. As “competências linguísticas”, especializam o português na área da linguística e da literatura. As “competências pedagógico-didáticas” (conteúdos) referem-se às competências que devem ser desenvolvidas na formação em língua portuguesa, ao nível da expressão e compreensão oral e escrita. Por fim, as “competências pedagógico-didáticas” (instrumentais), exprimem o domínio da área de metodologia e na área da didática do ensino da língua.

Perguntados acerca de “Como caracteriza o currículo do curso de Formação Inicial de Professores de Português na sua instituição?” (item 10a do guião e item 9 do guião para diretores do curso), dez sujeitos inquiridos valorizaram a “conhecimentos específicos de língua e literatura e didáticas específicas”

“(…) em cerca de 80% a estrutura curricular da língua portuguesa foca-se a área específica de linguística e de literatura e ensino da língua (oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua)” (RU 2).

“A maior percentagem nas disciplinas de especialidades incide na área de linguística, literatura e ensino da língua” (D2).

“(…) área do ensino da língua (oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua)” (D3).

Quatro entrevistados privilegiaram nas respostas as componentes de “metodologia e didática o ensino da língua”, mencionando a presença no currículo de competências relacionadas com “ser organizado”, “fazer bem os planos de trabalho”, “ter domínio das metodologias de ensino”:

“(…) o professor necessita das disciplinas da profissionalização para bem ensinar os alunos, sendo importante dominar a metodologia e didática do ensino da língua como saber estratégico” (RU 4).

“(…) as disciplinas profissionais são na área de metodologia e didática do ensino da língua” (D4).

“(…) formar os professores para dominar uma área em específico para lecionar no futuro, principalmente numa área do ensino da língua (oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua) ou gramática” (RU 6).

A “competências pedagógico-didáticas (geral)” foi valorizada apenas por um entrevistado e foi identificada por referência às “áreas de pedagógico-didáticas (geral)”, posição que aparece particularmente bem expressa na opinião do seguinte entrevistado:

“As disciplinas da educação geral: pedagogia, psicologia, administração escolar, sociologia da educação, desenvolvimento curricular” (D2).

A opinião dos entrevistados acerca de como caracteriza o currículo do curso de Formação Inicial de Professores de Português na sua instituição está sistematizada na Tabela 60, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 60: Comparação da opinião entre os grupos de responsáveis da universidade e de diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico acerca de como caracteriza o currículo do curso de Formação Inicial de Professores de Português na sua instituição (N=11)

Categorias	Responsáveis da universidade (N=7)		Diretores do curso (N=4)		Total	
	F	%	F	%	F	%
	Conhecimentos específicas de língua e literatura	5	71,4	4	100	9
Competências pedagógico-didáticas (específicas)	1	14,2	3	75	4	36,3%
Competências pedagógico-didáticas (gerais)	-	-	1	25	1	9,0

O currículo do curso de Formação Inicial de Professores de Português deve ser o mais completo possível, devendo conter três dimensões essenciais a saber: “conhecimentos específicos de língua e literatura”, “competências pedagógico-didáticas” (específicas) e por fim, “competências pedagógico-didáticas (gerais)”. Todas estas categorias estão ligadas entre si, não se anulam umas às outras, antes, pelo contrário, se completam. Desta forma, através das respostas dos inquiridos, percebemos que as áreas do currículo relacionadas com os conhecimentos específicos de língua e literatura são as mais valorizadas, seguindo-se as competências pedagógico-didáticas (específicas).

Inquiridos acerca de “Quais são as áreas de saber mais valorizadas na organização do currículo da sua instituição?” (item 10b do guião específico para responsáveis da universidade), seis dos responsáveis da universidade valorizam sobretudo a “conhecimentos específicos e didáticas específicas:

“(…) os professores valorizam as áreas relacionadas com a linguística, com a literatura e com o ensino da língua nas diversas vertentes (oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua)” (RU 1).

“o departamento desenha um currículo bem adequado nas áreas de linguística, literatura, teorias e práticas do ensino da língua” (RU 4).

Também com seis ocorrências é mencionada a “metodologia de ensino e didática”:

“(…) os professores necessitam de na sua formação conhecer bem as áreas de metodologia de ensino e didática da língua” (RU 4).

“A área mais valorizada no Departamento da Língua Portuguesa reside na área do ensino da língua (oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua)” (RU 7).

Dois responsáveis da universidade afirmaram e valorizaram as “competências pedagógico-didáticas”, em geral, enfatizando o conhecimento da gestão da classe, da escola, dos sistemas de administração, da avaliação dos alunos:

“(…) o objetivo é formar os professores já com conhecimentos integrados, juntando conhecimentos de ciência e formar as características para ser um bom professor. O professor necessita de dominar as áreas de pedagogia geral, psicologia, administração e gestão escolar e a sociologia da educação, entre outros” (RU 5).

Questionados acerca de “Quais são as orientações da sua instituição (UNTL, UNITAL e ESE-Cristal) para a Formação de Professores de Português?” (item 11 do guião específico para responsáveis da universidade), as respostas dos entrevistados permitem identificar duas orientações: “do Estado” e “das instituições de formação”.

A primeira destas orientações, afirmada por cinco inquiridos, encontra expressão na referência à Constituição da República de Timor-Leste e à Lei de Bases da Educação:

“Baseando-se na Constituição da RDTL a instituição formadora como a UNTL, forma professores de língua portuguesa de acordo com a política nacional do Governo e do Estado para atender às necessidades nacionais” (RU 4).

“as minhas orientações dirigidas para o Departamento do Ensino da Língua Portuguesa, baseia-se na Lei de Bases da Educação onde todos os professores têm de ensinar e aprender em português” (RU 2).

A “orientação da instituição de formação” foi valorizada por cinco responsáveis inquiridos, referindo-se a documentos reguladores de implementação para assegurar a política do Governo e do Estado. Esta categoria é especificada nas seguintes opiniões:

“(…) as instruções que UNTL tem asseguram a política do Governo e do Estado” (RU 4).

“(…) só com o despacho do Reitor se desenvolve a formação do professor da Língua Portuguesa na nossa instituição” (RU 7).

Para a correta implementação dos programas de formação, os reitores das universidades devem elaborar documentos reguladores e despachos em consonância com a política do Estado e do Governo.

A opinião dos entrevistados acerca das orientações da instituição de pertença (UNTL, UNITAL e ISE-Cristal) para a formação de professores de português está sistematizada na Tabela 61, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 61: Opinião dos entrevistados acerca das orientações da instituição (UNTL, UNITAL e ESE-Cristal) para a formação de professores de português (N=7).

Categorias	N	%
Orientação do Estado	5	71,2
Orientação da instituição formadora	2	28,5

Entrevistados acerca de “Como é que a sua instituição materializa estas orientações na prática da formação real?” (item 12 do guião específico para responsáveis da universidade), as opiniões fornecidas pelos entrevistados das referidas universidades permitiram estabelecer três tópicos diferentes: “existência de planos de ensino e aprendizagem”, “vontade de implementar as orientações” e “boas práticas de ensino da língua”.

Três dos sete entrevistados consideraram nas suas respostas o tópico “planos de ensino e aprendizagem”, conforme se regista na opinião que a seguir transcrevemos:

“(…) a preparação dos planos de ensino e aprendizagem na sala de aula, a preparação nos materiais didáticos e a preparação do dossier, pelos professores do Departamento do Ensino da Língua da Portuguesa da FEAH-UNTL, é uma boa prática na aprendizagem da língua portuguesa” (RU 5).

Dois dos entrevistados valorizaram a “vontade de professores e alunos implementarem as orientações”:

“(...) a implementação da prática da língua portuguesa baseou-se na LBE em orientação ao currículo, estimulando a boa vontade do professor e dos alunos em implementar o próprio currículo em vigor em língua portuguesa” (RU2).

Outros três respondentes da universidade valorizaram “a qualidade do ensino e aprendizagem”, como se exemplifica na resposta que se segue:

(...) a implementação do currículo ETCS é a melhor forma de assegurar a qualidade do ensino e aprendizagem na sala de aula” (RU 1).

Inquiridos acerca de “Quais as principais mudanças que ocorreram nos últimos cinco anos na formação de professores de português na FEAH –UNTL/FCE-UNITAL / ISE-Cristal?” (item 13 do guião específico para responsáveis da universidade), os entrevistados deram respostas que permitiram a identificação de três categorias: “recursos humanos”, “reconhecimento dos graduados” e “existência de oportunidades”.

Três dos responsáveis da universidade assinalaram a existência de “formados com nível de mestrado em língua e literatura e um doutorado na área de linguística”:

“(...) nos últimos cinco anos, os professores do departamento da língua portuguesa já adquiriram formação ao nível de mestrado em língua e literatura e um doutorado na área de linguística” (RU 1).

Dois dos responsáveis da universidade valorizaram o “reconhecimento dos graduados”, como se exemplifica a seguir:

“(...) os nossos formandos são valorizados no sistema educativo, em que os nossos graduados são acolhidos e creditados pelo Ministério da Educação para trabalhar na área da língua portuguesa” (RU 5).

A última categoria diz respeito à “existência de oportunidades”, decorrente de um “número de estudantes muito elevado” e ao “aumento da procura de graduados”:

“(…) o número de estudantes do ensino secundário que querem ingressar no Departamento da Língua Portuguesa é elevado e o número de graduados deste curso aumenta de ano para ano” (RU 1).

“(…) o número dos nossos graduados aumentou e estão a trabalhar em várias instituições do Governo e ONGs” (RU 6).

A opinião dos entrevistados acerca das principais mudanças nos últimos cinco anos na formação de professores de português na FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE-Cristal encontra-se sistematizada na Tabela 62, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 62: Opinião dos entrevistados acerca das principais mudanças que ocorreram nos últimos cinco anos na formação de professores de português na FEAH –UNTL/FCE-UNITAL / ISE-Cristal (N=7)

Categorias	N	%
Recursos humanos	3	42,8
Reconhecimento dos graduados	2	28,5
Existência de oportunidades	2	28,5

A análise dos dados expostos na Tabela 62 permite constatar que não há categorias com ocorrência predominante: três entrevistados mencionaram os “recursos humanos”; dois responsáveis da universidade valorizaram o “reconhecimento dos graduados”; outros dois inquiridos apontaram a “existências de oportunidades” como elemento relevante da sua caracterização positiva.

É um facto que a implementação da língua portuguesa como língua oficial de Timor-Leste é um processo lento e muito moroso para todos os seus intervenientes. No entanto, mesmo apresentando dificuldades, nos últimos cinco anos muitas mudanças ocorreram na formação dos professores de português. Estas mudanças encontram-se espelhadas nos recursos humanos existentes e na sua qualificação ao nível académico, no reconhecimento dos profissionais graduados com a obtenção de mestrado e doutoramento e, por fim, na existência de oportunidades. As estatísticas revelam que o número de estudantes que expressa vontade em ingressar no departamento de língua portuguesa é elevado, assim como o número dos graduados do curso também aumenta.

Interrogados acerca de “Que novas mudanças devem ser introduzidas?” (item 14 do guião específico para responsáveis da universidade), os responsáveis das universidades deram respostas que podem ser agrupadas nas seguintes categorias: “qualificação dos docentes”, “currículo” e “política da universidade”.

A primeira categoria, “qualificação dos docentes”, é valorizada por três dos entrevistados, com base em dois factos importantes, o requerimento do “grau de mestre e doutor” e a “mudança de mentalidades”:

“(…) os professores do Departamento do Ensino da Língua Portuguesa, no mínimo, têm de ter o grau de mestre e doutor em linguística e literatura para assegurar e fortificar a qualidade do ensino e aprendizagem” (RU 2).

“(…) mudar as mentalidades dos professores e alunos para aprenderem e utilizar o português em todas as circunstâncias das aulas e comunicar em português dentro e fora da sala de aula” (RU 7).

A categoria “currículo” foi afirmada por dois inquiridos e acolhe dois factos: “rever o currículo” e “implementação rigorosa do currículo ECTS”:

“(…) rever o currículo para garantir a qualidade do ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades do país e a política do Governo” (RU 1).

“(…) assegurar a nossa política de formação de professores e implementar com rigor o currículo ECTS, bem como a implementação do sistema nacional de educação” (RU 4).

A terceira categoria, “política da universidade”, foi referida por dois dirigentes das universidades, nela ressaltando “melhorar o sistema de funcionamento” e “ser mais exigentes no uso do Português”:

“(…) é preciso melhorar o sistema de funcionamento da universidade” (RU 1).

“(…) as nossas políticas deviam ser muito mais exigentes na implementação do uso de português nas escolas, ou seja, temos Lei de Bases da Educação (LBE) e outros decretos-leis só que ao nível da implementação em termos práticos ainda é muito fraca” (RU 5).

A opinião dos entrevistados acerca das novas mudanças que devem ser introduzidas está sistematizada na Tabela 63, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 63: Opinião dos entrevistados acerca das novas mudanças que devem ser introduzidas (N=7).

Categoria	N	%
Qualificação dos docentes	3	42,8
Currículo	2	28,5
Política da universidade	2	28,5

Se o panorama do ensino do Português já se alterou nos últimos cinco anos, outras mudanças devem ser introduzidas para que as transformações sejam cada vez maiores. Entre elas as que se referem à “qualificação dos docentes”, devendo o professor possuir uma maior qualificação, tanto ao nível do mestrado como do doutoramento. O “currículo” assume grande importância, bem como a “política da universidade”, melhorando o seu funcionamento interno e a divulgação do uso do português.

As opiniões dos respondentes acerca de “Quais são as principais dificuldades do ensino de português na UNTL, UNITAL e ISE-Cristal?” (item 15 do guião específico para responsáveis da universidade), apontaram para três categorias essenciais: “recursos materiais”, “recursos humanos” e “recursos financeiros”.

Sete dos inquiridos valorizaram, em primeiro lugar, a categoria dos “recursos materiais”, identificada a partir de quatro tópicos essenciais: “falta de livros na biblioteca”, “falta de laboratório da língua”, “falta da sala de informática” e “livros existentes que não fazem parte dos programas curriculares”:

“(…) uma dificuldade do ensino do português é a falta de livros na biblioteca e a não existência de novas edições de gramáticas, dicionários, e outras referências teóricas em língua portuguesa para a consulta de professores e alunos” (RU 1).

“(…) a falta de laboratório da língua com os seus equipamentos” (RU 6).

“(…) a falta de sala de informática ou computadores ligados à internet” (RU 3).

“(…) a falta de livros em língua portuguesa e os livros existentes não correspondem aos programas curriculares de cada disciplina para o ensino aprendizagem” (RU 2).

Cinco dos entrevistados das universidades identificaram lacunas ao nível dos “recursos humanos”: “formação dos candidatos ao acesso ao curso de Língua Portuguesa” e “falta de professores de português” encontram-se expostas nas seguintes opiniões:

“(…) os candidatos de acesso ao curso de língua portuguesa vêm com um conhecimento da língua portuguesa muito fraco” (RU 1).

“(…) falta de professores de português para reforçar o ensino da língua portuguesa nas escolas básicas e secundárias do país” (RU 3).

Apenas um inquirido assinalou a questão dos “recursos financeiros”:

“(…) existe falta de verbas ou, pelo menos, em número reduzido para a investigação científica” (RU 6).

A opinião dos entrevistados acerca das principais dificuldades do ensino de português na UNTL, UNITAL e ISE-Cristal está sistematizada na Tabela 64, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 64: Opinião dos entrevistados acerca das principais dificuldades do ensino de português na UNTL, UNITAL e ISE-Cristal (N=7)

Categorias	N	%
Recursos materiais	7	100
Recursos humanos	5	71,4
Recurso financeiros	1	14,2

As principais dificuldades do ensino de português na UNTL, UNITAL e ISE-Cristal são as seguintes: os meios materiais são escassos para o processo de aprendizagem dos alunos, não existem ou, se existem, são em reduzido número, como acontece com livros em português. Não existe um laboratório específico de aprendizagem da língua portuguesa, pelo que os professores e alunos não possuem meios para a referida aprendizagem. Resultado de todos estes efeitos é a falta ou a não qualificação dos recursos humanos existentes. Financeiramente, a situação não se apresenta de forma diferente, pois existe falta de verbas para a investigação científica.

Perguntados sobre “Quais são os aspetos mais fortes e mais fracos do projeto do curso de Formação Inicial de Português?” (item 12 do guião específico para diretores), os entrevistados forneceram respostas que possibilitaram a dedução de duas categorias: “recursos materiais” e “recursos humanos”.

Quatro dos diretores entrevistados valorizaram a categoria de “recursos materiais”, desenvolvida por duas características: “existência de obras de referência” e “salas de aulas suficientes”:

“Existem referências de apoio em língua portuguesa na biblioteca, por vezes não significa que sejam as mais adequadas, mas pelo menos são suficientes para apoiar a formação da língua” (D2).

“(…) as salas de aula são suficientes para acumularem estudantes na aprendizagem” (D4).

Três dos respondentes referiram-se aos “recursos humanos”, sinalizando “número de professores suficiente”, “apoiados pelos professores internacionais”, e que “o número de alunos é relativamente maior”:

“(…) o número de professores do Departamento do Ensino da Língua Portuguesa é suficiente para atender os alunos” (D2).

“(…) os professores do departamento foram reforçados pelos professores internacionais do Centro da Língua Portuguesa” (D3).

“(…) salas de aula suficientes para acolherem estudantes na aprendizagem” (D4).

A opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fortes do projeto de formação de professores de português está sistematizada na Tabela 65, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 65: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fortes do projeto do curso de Formação Inicial de Português (N=4)

Categorias	N	%
Recursos materiais	4	100
Recursos humanos	3	75

Os dados apresentados na Tabela 65 relevam os aspetos mais fortes do projeto de Formação Inicial de Português em termos de recursos materiais para a ação pedagógica, com todos os diretores entrevistados a darem respostas no âmbito desta categoria. Os restantes três referiram os recursos humanos como elemento relevante da sua caracterização positiva.

Como, foi referido nos discursos dos entrevistados existem suportes de apoio em língua portuguesa nas bibliotecas; no entanto, muitas vezes, estes suportes não são os mais adequados; a única vantagem é que, pelo menos, são suficientes para apoiar todos os alunos. Outro ponto abordado foi o facto de haver salas de aula suficientes para os alunos aprenderem. A categoria “recursos humanos” identifica o facto de os professores internacionais terem apoiado os professores locais do centro da língua portuguesa.

Questionados sobre “Quais são os aspetos mais fracos do projeto do curso de Formação Inicial de Português?” (item 12 do guião específico para diretores do curso), os entrevistados deram respostas que acabam por se reportar às categorias “recursos humanos” e “recursos materiais”, embora estas sejam entendidas de modo distinto.

A categoria “recursos humanos” foi identificada a partir de três tópicos: “os professores não são da especialidade “os conhecimentos dos estudantes são inadequado” e “a dimensão das turmas”:

“(…) os professores não são da especialidade de Língua e Linguística Portuguesas ou da Literatura e Cultura Portuguesas” (D2).

“(…) o número de estudantes que entra no departamento é relativamente maior e os conhecimentos que possuem da língua portuguesa são muito fracos” (D4).

“(…) o número de alunos na turma é maior, tornando-se mais difícil de controlar o que não facilita a aprendizagem da língua e os treinos da oralidade” (D3).

A categoria dos “recursos materiais” foi valorizada por três respondentes. Os tópicos que estabeleceram esta categoria foram a “falta de salas”, a falta de livros” e a “falta de laboratório da língua”:

“Faltam salas de aulas, no entanto, as salas que existem têm medidas pequenas para acolher todos os alunos” (D3).

“(...) o curso de português ficou pautado pela falta de livros e também pela falta de laboratório de língua especializada para o curso de língua portuguesa” (D1).

A opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fracos do projeto de formação inicial de português, está sistematizada na Tabela 66, em função das categorias que acima identificámos, sendo enfatizador quer os recursos humanos quer os materiais.

Tabela 66: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fracos do projeto do curso de Formação Inicial de Português (N=4).

Categorias	N	%
Recursos humanos	4	100
Recursos materiais	3	75

Perguntados sobre “Quais são os objetivos da formação que pretende no curso da L-P /FPEB?” (item 13 do guião para diretores do curso específico para os diretores do curso), as respostas dos entrevistados permitiram identificar as seguintes categorias: “competências linguísticas” e “formação do português”.

A categoria “competências linguísticas” foi valorizada por quatro diretores, com base nos seguintes tópicos: “falar fluentemente”, “escrever corretamente”, “dominar a leitura” e “dominar as regras gramaticais”:

“(...) a capacidade no domínio da linguagem, de falar fluentemente em português” (D2).

“(...) a capacidade no domínio da escrita, de escrever corretamente em português” (D3).

“(...) a capacidade no domínio da leitura, de ler os textos e fazer uma correta interpretação dos textos” (D4).

“(...) a capacidade no domínio do uso das regras gramaticais” (D4).

Apenas dois diretores inquiridos incidiram a sua atenção na “formação do português”. Esta categoria foi estabelecida a partir de dois tópicos:

“(…) o objetivo de formação dos professores em português para os timorenses é ampliar e desenvolver o português em Timor-Leste aos níveis da escolaridade de ensino básico e secundário” (D1).

“(…) aumentar o uso do português no ensino, seja básico, secundário e universitário e também na sociedade timorense” (D1).

A opinião dos entrevistados acerca dos objetivos de formação que pretendem no curso de Língua Portuguesa/FPEB está sistematizada na Tabela 67, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 67: Opinião dos entrevistados acerca dos objetivos da formação que pretende no curso da L-P /FPEB (N=4)

Categorias	N	%
Competências linguísticas	4	100
Formação do português	2	50

A partir destes dados, podemos assumir que os principais objetivos no curso de Formação de Português passam pela aprendizagem do português em vários domínios, principalmente no domínio da linguagem oral, no domínio da escrita e no domínio da leitura. Todos estes domínios da língua estão ligados com as competências linguísticas. As formação do português também adquire papel primordial na concretização dos objetivos do curso de Formação em Português.

Quando inquiridos sobre “Quais são as principais áreas em que pretendem apostar no curso de português?” (item 14 do guião específico para diretores do curso), os entrevistados dão respostas que permitem estabelecer três categorias: “competências linguísticas”, “competências pedagógico-didáticas (específicas)” e “competências pedagógico-didáticas (gerais)”.

Quatro dos inquiridos deram respostas que se enquadram no âmbito das “competências no domínio da língua”. As características que enquadram esta categoria são: “áreas de linguística e literatura”, “ensino da língua” e “expressão oral e escrita”, “compreensão oral e escrita”:

“(…) as áreas correspondentes às linguísticas e literaturas portuguesas são importantes para melhorar as capacidades dos professores” (D4).

“(…) as áreas do ensino da língua como: oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua” (D2).

“(…) compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e funcionamento da língua” (D1).

A categoria “competências pedagógico-didáticas (específicas)” foi também assinalada por quatro diretores, tendo sido estabelecida a partir de um único tópico: “metodologias de ensino e didática”:

“(…) áreas de metodologias de ensino e didáticas” (D 3).

A categoria “competências pedagógico-didáticas (gerais)” ficou evidente em respostas de quatro inquiridos, tendo sido estabelecida a partir de dois tópicos: “pedagogia” e “administração escolar”:

“(…) áreas de pedagogia” (D2).

“(…) área de administração escolar e pedagogia” (D1).

A opinião dos entrevistados acerca das principais áreas em que pretendem apostar no curso de português está sistematizada na Tabela 68, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 68: Opinião dos entrevistados acerca das principais áreas que pretendem apostar no curso de português (N=4)

Categorias	N	%
Competências linguísticas	4	100
Competência pedagógico-didáticas (específicas)	4	100
Competências pedagógico-didáticas (gerais)	4	100

Verifica-se, pois, uma grande convergência entre todos os entrevistados: os quatro entrevistados valorizaram as “competências linguísticas”, as “competências pedagógico-didáticas (específicas)” e as “competências pedagógico-didáticas (gerais)”.

As categorias apontadas pelos entrevistados estão interligadas entre si. Todas elas remetem para a área do português, nas várias dimensões, para as competências pedagógico-didáticas especializadas, relacionadas com o emprego dos vários materiais que o professor pode utilizar na sala de aula e para as competências pedagógico-didáticas (gerais), relacionadas essencialmente com áreas de enquadramento do processo de ensino-aprendizagem.

5. 2. 2. 6 Síntese dos dados

Com base na análise das categorias valorizadas pelos responsáveis das instituições de ensino superior, das faculdades e dos diretores do curso devem ser relevados os seguintes aspetos:

a) Um bom professor de português é aquele que: educa os estudantes, transmitindo corretamente os conteúdos e estimulando os estudantes a resolver as questões da língua; tem formação nas áreas da língua e literatura e nas áreas de pedagogia, metodologia do ensino e didática; tem um nível de proficiência de português suficiente no contexto de Timor-Leste e o domínio da língua portuguesa de acordo com ortografia padrão. Deve ainda possuir um perfil comum com as seguintes características: ser guia, ser exemplo, fonte de inspiração, organizado e capaz de estimular a cidadania.

b) O perfil desejado do professor de português possui as seguintes características: domínio das competências linguísticas no que se refere ao português; ser formado em língua portuguesa e saber comunicar em língua portuguesa em vários contextos da vida; ter domínio das competências pedagógico-didáticas (específicas) no que diz respeito ao saber estratégico na área da metodologia e didática do ensino da língua; dominar bem as áreas da língua e literatura. Para atingir o estatuto de bom professor deve o profissional de educação ser inovador e mediador entre os conteúdos aos alunos no ensino.

c) Entre os aspetos considerados mais fortes no curso de português incluem-se os recursos humanos disponíveis, os próprios professores timorenses nas áreas de língua e literatura; além deste aspeto, é também referido o reforço decorrente da existência de professores cooperantes vindos de Portugal e Brasil e o apoio que representa a existência dos livros em língua portuguesa nas bibliotecas.

d) Os aspetos mais fracos apontados remetem para o facto de muitos professores não terem vontade de aprender; de participam em vários cursos de língua portuguesa, mas não falam a língua; de os alunos possuírem um conhecimento do português muito fraco; de os professores e alunos não falam português, não comunicarem de forma oral e escrita e terem dificuldade em falar e escrever em português, não terem hábitos de leitura. No que diz respeito aos alunos, assinala-se o significativo número de estudantes que entram no departamento da língua portuguesa. A propósito das condições de trabalho, os entrevistados referiram o facto de as turmas serem relativamente grandes, de não haver materiais de referência e a falta de laboratório da língua. A falta de salas de aula foi também um aspeto relevado pelos entrevistados. A propósito da formação, os responsáveis da universidade e diretores do curso revelam a falta de professores qualificados na área de metodologia do ensino.

e) Os responsáveis das universidades e diretores do curso assinalaram como aspetos positivos, nas instituições formadoras, a existência de recursos materiais e recursos humanos. Os recursos materiais traduzem-se na efetiva existência de vários livros em português, as salas de aulas suficientes, as bibliotecas encontram-se fornecidas de livros portugueses, e há acesso aos materiais didáticos. Em relação aos recursos humanos, valoriza-se o apoio dos professores cooperantes internacionais e a sua boa vontade em desenvolver uma boa formação aos futuros professores.

f) Os inquiridos assinalam, entre as competências desenvolvidas na formação de professores de português: as competências linguística; as competências pedagógico-didáticas (conteúdos), no que diz respeito à expressão e compreensão oral e escrita; as competências pedagógico-didáticas (instrumentais) relativamente nas áreas das metodologias e didáticas.

g) Os inquiridos identificam no currículos da Formação Inicial de Professores de Português são caracterizados em três áreas: conhecimentos específicos da língua e literatura que englobam áreas de linguística, literatura e ensino da língua; as competências pedagógico-didáticas (específicas), que se referem ao domínio a metodologia e didática do ensino da língua; as competências pedagógico-didáticas (gerais) referem-se às áreas da educação em geral.

h) As áreas de saberes mais valorizados na organização do currículo da instituição formadora envolvem-se em áreas distintas: conhecimentos específicos e didáticas específicas que referem a linguística e literatura e ensino da língua; as competências pedagógico-didáticas (específicas) referem-se à metodologia do ensino e didática; e as competências didáticas (gerais) enfatizam a forma como os professores conhecem a maneira de gerir a classe, a escola, os sistemas de administração, a avaliação dos alunos e outros.

i) Os inquiridos entendem que a instituição formadora de professores de Português deve tomar em consideração as orientações do Estado e da instituição da formação. As primeiras referem-se à Constituição da RDTL e à Lei de Bases da Educação; as segundas valorizam a apropriação pela instituição da formação da política do Governo.

j) Em relação às orientações da instituição formadora para as práticas de formação, os entrevistados valorizaram a preparação dos planos de ensino e aprendizagem; a vontade de professores e alunos em implementar o próprio currículo de língua portuguesa; a qualidade do ensino aprendizagem na sala de aula através da implementação do currículo ECTS e os as boas práticas de ensino da língua.

k) Entre as principais mudanças que ocorreram nos últimos cinco anos na formação de professores de português nas instituições de formadoras são identificados três aspetos: o facto de os

professores serem formados com nível de mestrado e doutoramento em língua e literatura e linguística; o reconhecimento dos graduados em língua portuguesa pelo Governo, que foram acolhidos e creditados para trabalhar em várias instituições do Governo e ONG; a procura muito elevada de estudantes que vêm do secundário para ingressar no departamento da Língua Portuguesa e o aumento do número de graduados.

l) Entre as mudanças que devem ser introduzidas nas instituições formadoras foram identificadas: a qualificação dos docentes, o currículo e a política da universidade. Considera-se que a qualificação dos docentes do ensino superior deve ser colocada ao nível de mestrado e doutoramento, a fim de se assegurar e fortalecer a qualidade do ensino e aprendizagem e levar os alunos a aprenderem e utilizarem o português em várias circunstâncias da vida. No âmbito do currículo, os entrevistados entendem que cabe de rever e implementar de forma rigorosa o currículo ECTS. Além disso, as instituições formadoras devem melhorar o sistema de funcionamento da universidade e as suas políticas devem ser mais exigentes.

m) As principais dificuldades identificadas no ensino do português nas instituições formadoras resumem-se a três aspetos essenciais: recursos materiais; recursos humanos; e recursos financeiros. Os recursos materiais dizem respeito à falta de livros na biblioteca, de laboratório da língua, de salas de informática; assinala-se que muitos dos livros existentes não fazem parte dos programas curriculares da disciplina. Em relação, aos recursos humanos são referidos os fracos conhecimentos da língua dos candidatos ao curso de língua portuguesa e a falta de professores de português. Por último, são mencionados os recursos financeiros traduzidos na falta de verbas para a investigação científica.

n) Os resultados do curso de Formação de Professores de Português são avaliados nos seguintes aspetos: as competências linguísticas, participação e provas/exames. Na avaliação das competências linguísticas é englobado o domínio da oralidade, escrita, leitura e interpretação do texto e regras gramaticais. A participação refere-se ao envolvimento ativo, apresentação de trabalhos e discussão na sala de aula. As provas/exames englobam a avaliação formativa, a avaliação sumativa e teste escrito no final de cada semestre.

o) Os aspetos considerados mais fortes do projeto de curso de Formação Inicial de Português identificam os recursos materiais e os recursos humanos. Os recursos materiais aludem à existência das referências de apoio em língua portuguesa na biblioteca e de salas de aulas que são suficientes. Entende-se que o número de professores do Departamento de Ensino da Língua Portuguesa é

suficiente, sobretudo porque é apoiado pelos professores internacionais no Centro da Língua Portuguesa.

p) Os aspetos de maior debilidade identificados no curso de Formação Inicial de Português são relativos ao facto de os professores não serem da especialidade de Língua e Linguística Portuguesas, de o número de estudantes que entram no departamento ser elevado e de os conhecimentos que possuem da língua portuguesa serem muito fracos. As turmas numerosas não facilitam a aprendizagem da língua. Por outro lado, a propósito dos recursos materiais identifica-se a falta de salas de aula, de livros e de laboratórios de língua para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

q) Na identificação dos objetivos do curso de português valorizam-se as competências linguísticas, no que diz respeito ao domínio fluente da oralidade, ao domínio da escrita, às competências de compreensão em leitura e ao domínio das regras gramaticais da língua portuguesa; a este propósito, são feitas referências às condições de trabalho na escola, resultantes da coexistência da formação dos professores com a sua atividade profissional.

r) A propósito do que se considera serem as principais áreas em que se pretende apostar no curso de português são valorizadas: as competências linguísticas que englobam as áreas de linguística e literatura, as áreas da expressão oral e escrita, da compreensão oral e escrita e o funcionamento da língua; assinalam-se, também, as competências pedagógico-didáticas (instrumentais) referem e as competências pedagógico-didáticas (geral).

5. 2. 2. 7. Opinião dos professores Cooperantes, Supervisores do Estágio Pedagógico e Estagiários sobre programa de português, planificação da aula, textos de manuais escolares, objetivos e conteúdos da aula e critérios da avaliação dos formandos

Os dados apresentados neste ponto resultam de entrevistas realizadas aos professores cooperantes das Escolas Básicas, aos supervisores do Estágio Pedagógico e aos estagiários acerca da formação de professores da língua portuguesa do Departamento do Ensino da Língua Portuguesa da Faculdade da Educação, Artes e Humanidades da UNTL. Os resultados obtidos apresentam-se em dezoito momentos relacionados com a estrutura do guião da entrevista

Colocada a questão aos entrevistados “Qual é o programa curricular de português que utiliza na aula?” (item 6a do guião), as suas respostas valorizaram e tiveram em conta diferentes programas,

nomeadamente o “programa curricular de português de 2010”, o “programa curricular de 2014 (reforma curricular do 5.º Governo Constitucional)” e o “programa curricular de 2005”:

“(…) o programa curricular de português utilizado na sala de aula é o programa que foi estabelecido aquando da reforma de 2010. O professor utiliza o conteúdo da própria disciplina e complementa a matéria com os manuais escolares e com o guia de professores (PC 1).

“(…) nas aulas do 1.º e 2.º ciclos o programa utilizado é o de 2014, aquando da reforma curricular do 5.º Governo. A matéria é dada em Tétum e não é utilizado qualquer tipo de manual escolar” (PC 6).

“(…) o programa curricular utilizado no 2.º ciclo do ensino básico diz respeito ao currículo de 2005. Este currículo foi elaborado quase à semelhança do currículo português, no entanto, existiu na altura uma adaptação ao contexto timorense, nos níveis mais avançados este currículo recorre mesmo ao modelo português, ajustado claro à situação do país e das capacidades dos alunos” (PS 1).

“(…) nas aulas do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) do Ensino Básico ainda se utiliza o programa curricular de português do currículo nacional de 2005, em que todos os manuais são escritos em língua portuguesa aprovado pelo 1.º Governo Constitucional” (Est. 2).

“(…) nas aulas do 1.º ciclo (1.º a 4.º anos) do Ensino Básico, está a ser utilizado o programa curricular de 2014 (reforma curricular do 5.º Governo) que são feitas em Tétum sem apoio dos manuais escolares” (Est. 3).

O relato dos entrevistados sobre o programa curricular de português em uso nas aulas que lecionam nas instituições escolares do Ensino Básico em Timor-Leste está sistematizado na Tabela 69.

Tabela 69: A Opinião dos entrevistados sobre os programas curriculares de português em funcionamento nas escolas básicas em Timor-Leste (N=16)

Entrevistados	Orientação				
	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo
	Programa	Programa	Programa	Programa	Programa
	2005	2014	2005	2014	2010
Professores cooperantes	-	1	-	1	6
Professores supervisores	4	1	4	1	3
Estagiários	2	2	3	1	5
Total	6	4	7	3	14

Mediante os resultados expostos na Tabela 69, é possível concluir pela diversidade dos documentos de orientação da prática pedagógica, tendo em consideração os currículos utilizados nas salas de aula em Timor-Leste. Desta forma, para o 1.º ciclo, quatro dos supervisores e dois dos estagiários reconheceram o uso do programa de 2005 e um professor cooperante, um professor supervisor e dois estagiários identificaram o uso do programa de 2014. No caso do 2.º ciclo, quatro supervisores e três estagiários identificaram o uso do programa de 2005 e três de entrevistados reconheceram o programa de 2014 para 2.º ciclo. Seis professores cooperantes, três professores supervisores e cinco estagiários reconheceram o uso do programa curricular de português de 2010 para 3.º ciclo.

Estes dados mostram-nos que o programa escolar é um documento com uma existência que não depende exclusivamente da sua validade oficial. Um programa revogado pode manter-se como programa ativo na escola por existirem os instrumentos e materiais didáticos para apoiar a sua implementação nas escolas. Entretanto, o programa mais recente, para o qual não existe manuais escolares, é pouco utilizado ou até mesmo ignorado. Acontece também que um mesmo sujeito pode reconhecer o uso de diferentes programas.

Perguntados sobre “Quais são os aspetos positivos e negativos do programa utilizado nas aulas?” (itens 6b do guião), nos aspetos positivos, os inquiridos valorizaram duas categorias, “orientações” e “recursos”, a primeira das quais se encontra bem testemunhada nos enunciados seguintes:

“(…) dentro do programa temos as orientações de trabalho, as competências do domínio da língua portuguesa como: a oralidade, a escrita, a leitura e o conhecimento explícito da língua” (PC 4).

“(…) dentro do programa existe a grelha de desenvolvimento por ano letivo e dentro de cada ano letivo tem as suas competências apropriadas para (7.º, 8.º e 9.º ano)” (PC 6).

“(…) o programa curricular, o manual escolar e o guia de professor são escritos em português” (Est. 1).

A categoria “recursos”, mencionada por três sujeitos inquiridos, acolhe os seguintes tópicos: “manuais escolares escritos em Português e Tétum (bilingue)” e “existência de manuais escolares nas escolas”:

“(…) os manuais escolares estão escritos em Português e Tétum (bilingue), o que permite uma maior aprendizagem por parte dos alunos” (PC 5).

“(…) existem manuais escolares em todas as escolas apesar de estes não estarem disponíveis para todos os alunos.” (PC 2).

A opinião dos entrevistados acerca dos aspetos positivos dos programas utilizado nas aulas está sistematizada na Tabela 70, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 70: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos positivos do programa utilizado nas aulas (N=16)

Categoria	N	%
Orientações	10	62,5
Recursos	3	18,7

A tabela seguinte apresenta os dados desagregados pelos diferentes tipos de sujeitos:

Tabela 71: Comparação da opinião entre os grupos de professores acerca dos aspetos positivos do programa utilizado nas aulas (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
Orientações	5	83,3	-	-	5	83,3
Recursos	3	50	-	-	-	-

A categoria referente às “orientações” foi valorizada pelo grupo dos professores cooperantes e pelos estagiários, na mesma percentagem. Já a categoria “recursos” apenas ocorreu em metade das respostas dos professores cooperantes.

Note-se que três dos inquiridos consideram que na escola onde trabalham não existem os documentos oficiais acerca do currículo, apenas existem os programas de português.

Em relação aos aspetos mais negativos do programa curricular utilizado nas aulas, as respostas dos entrevistados mencionarem os programas e apontaram sobretudo para as condições da sua implementação. Desta forma, foi possível estabelecer quatro características: “inadequação ao contexto”, “conteúdo do manual escolar”, “recursos materiais” e “condições de trabalho”.

Dez dos professores deram respostas que foram consideradas no âmbito da categoria “inadequação ao contexto”, verificada em afirmações como:

“(…) os nossos alunos não têm hábitos e não dominam a língua” (PS 4).

“(…) durante o processo de aprendizagem alguns dos alunos não conseguem realizar o uso oral da língua e não conseguem fazer uma leitura bem-feita” (PC 3).

“os alunos com nível de proficiência da língua muito baixo, não têm hábitos de estudo e não gostam de ler. Esta situação é visível quando é dado um texto aos alunos para ler e compreender e para o fazer levam no mínimo duas semanas.” (PS 2).

“(…) o programa utilizado na sala de aula está elaborado em Tétum, relativamente ao 1.º e 2.º ciclos, no entanto, ainda não completaram com os livros escolares (Est.1).

A categoria “conteúdo do manual escolar” foi expressa em respostas de três professores, que continham tópicos como: “demasiado complexo para os professores procederem à sua consulta” e “os manuais escolares não são adequados”:

“O manual da língua portuguesa é para os professores um pouco complexo, principalmente na sua consulta, apresenta também redundâncias e repetições” (PC 4).

“Os manuais de língua portuguesa não são muito adequados ao nível do conhecimento dos alunos e à realidade em que estão inseridos” (PS 1).

A terceira categoria, referida aos “recursos materiais”, foi assinalada por dois professores a partir de dois traços: “os livros são muito reduzidos” e “falta de materiais didáticos”:

” Os manuais escolares ainda não são suficientes para a leitura obrigatória dos alunos” (PC 5).

“a falta de materiais didáticos, como a gramática (...) faltam ainda vários materiais didáticos” (PC 2).

A quarta categoria refere-se às “condições de trabalho”, assinalada por três respondentes que referiram a “quantidade excessiva de alunos” e as “relações entre os manuais escolares e o programa de português”:

“(...) quantidade excessiva de alunos na sala de aula” (PC 2).

“Neste momento, não existe nenhuma ligação entre os manuais escolares e o programa curricular que foi alvo de reforma no ano de 2014. O aspeto menos favorável e de uma certa gravidade nesta questão, prende-se com o facto que o programa que foi estabelecido em português, ainda se encontra escrito em Tétum” (Est. 3).

A opinião dos entrevistados sobre os aspetos do programa curricular utilizado nas aulas está sistematizada na Tabela 72, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 72: Opinião dos entrevistados acerca do programa curricular utilizado nas aulas(N=16)

Categoria	N	%
Inadequação do contexto	10	62,5
Conteúdo do manual escolar	3	18,7
Recursos materiais	2	12,5
Condições de trabalho	3	18,7

Os aspetos apresentados na Tabela 72 identificam os aspetos negativos do contexto da implementação do programa de português; na opinião de dez entrevistados, os alunos não dominam áreas críticas da língua como a escrita, a leitura e a oralidade. Três entrevistados remeteram para o conteúdo do manual escolar. Dois dos informantes referiram os recursos e materiais disponíveis, dado que o número de manuais escolares ainda não era suficiente para a leitura obrigatória a utilizar pelos alunos. Por fim, três dos inquiridos valorizaram as condições de trabalho, designadamente a quantidade excessiva de alunos na sala de aula.

A distribuição das opiniões entre os grupos de professores acerca do programa de português, está sistematizada na Tabela 73, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 73: Comparação da opinião entre os grupos de professores acerca dos aspetos negativos do programa de português utilizado nas aulas (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
Inadequação do contexto	2	33,3	4	100	4	66,6
Conteúdo do manual escolar	2	33,3	1	25	-	-
Recursos materiais	2	33,3	-	-	-	-
Condições de trabalho	2	33,3	-	-	1	16,6

Verifica-se que 100% dos inquiridos do grupo de professores supervisores e 66,6% do grupo de estagiários valorizaram a inadequação ao contexto. Esta é a categoria com maior expressão entre todos os grupos, embora no caso dos professores cooperantes apresente uma percentagem de 33,3%, no mesmo plano do conteúdo do manual escolar, dos recursos materiais e das condições de trabalho.

Deve ser referido que, para os entrevistados, os estudantes não dominam a língua portuguesa, não apresentando competências específicas em áreas críticas da língua como a escrita, leitura e oralidade. Em relação ao conteúdo do manual escolar, este apresenta-se para os professores como

complexo, principalmente porque nem sempre é possível consultá-lo, para além de não estar devidamente adequado ao nível do conhecimento dos alunos e à realidade em que estão inseridos. A inexistência de recursos materiais, dado que os manuais escolares ainda não são suficientes para a leitura obrigatória dos alunos é uma outra dificuldade. Por fim, são mencionadas, ainda neste contexto, as condições de trabalho que decorrem de uma quantidade excessiva de alunos na sala de aula.

Questionados acerca de “Como prepara a aula de português?” (item 7ª do guião), as respostas dos entrevistados permitiram estabelecer a ocorrência de duas categorias: “textos de apoio da aula” e “saberes de alunos”.

A categoria “textos de apoio da aula” constitui-se a partir das seguintes palavras-chaves: “manual escolar de português”, “programa da Língua Portuguesa”, “materiais didáticos”, “fichas de trabalho”, “conteúdo da matéria” e “textos de apoio”. Seguem-se frases dos entrevistados descritas por estas categorias:

“(…) a preparação da aula de português necessita “(…) do manual escolar de português” (PC 2).

“(…) o professor tem de ter o conteúdo da matéria e textos de apoio” (PS 4).

“(…) a preparação da aula de português necessita do programa de língua portuguesa (...) materiais didáticos e fichas de trabalho” (PC 6).

“(…) ter na mão do professor o programa curricular, manual escolar de português, guia de professor, textos de apoio da aula, ficha de trabalho e materiais didáticos” (Est. 1).

“(…) textos de compreensão e exercícios para o funcionamento da língua” (Est.6).

No enunciado de cinco dos sujeitos inquiridos, foi identificada categoria de “saberes dos alunos”, a partir de uma única característica: “planificação da aula:

“(…) o professor elabora a planificação de aula em relação ao conteúdo dado, segundo o nível do ensino em relação com o conhecimento dos alunos” (Est. 2).

A opinião dos entrevistados acerca de como preparam uma aula de português está sistematizada na Tabela 74, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 74: Opinião dos entrevistados acerca da preparação da aula de português (N=16)

Categoria	N	%
Textos de apoio da aula	16	100
Saberes dos alunos	5	31,2

Os resultados apresentados na Tabela 74 referem-se ao modo de preparação da aula de português. Neste sentido, a categoria relativa aos textos de apoio foi referida por 16 entrevistados, perfazendo uma percentagem de 100%. A outra categoria, que diz respeito aos saberes dos alunos, foi identificada em apenas por cinco inquiridos, representando uma taxa percentual de 31,2.

A comparação entre a opinião de professores e estagiários está sistematizada na Tabela 75, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 75: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca da preparação do português utilizado nas aulas (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
Textos de apoio da aula	6	100	4	100	6	100
Saberes dos alunos	-	.	-	-	5	83,3

Todos os entrevistados reportam o uso de textos de apoio da aula sendo que 83,3%, dos estagiários também valorizam a categoria de saberes dos alunos.

Os textos de apoio da aula como o programa, o manual escolar de português, os materiais didáticos, as fichas de trabalho e o conteúdo da matéria são elementos necessários para a realização de uma aula e, conseqüentemente, para a construção dos saberes necessários dos alunos sobre o português. Facto que estabelece os materiais didáticos como uma área crítica no contexto do ensino do português em Timor Lorosa'e.

Perguntados sobre “Que aspetos tem em consideração na planificação da aula?” (item 7b do guião), os sujeitos responderam de forma que permite identificar três categorias: “tema”, “desenvolvimento” e “síntese”.

A primeira categoria, “tema”, foi referida por dezasseis dos professores inquiridos, encontrando-se testemunhada nas opiniões seguintes:

“(…) o cabeçalho (disciplina, título do texto, data, turma, nome do professor)” (PC 4).

“(…) o tema da aula ou assunto abordado” (PC 1) e “(…) o tempo” (PC 6).

“Primeiramente, faço uma planificação da aula: estabeleço o tema da aula para aquele dia em específico e também defino o título do texto que irá ser tratado, tendo sempre em consideração o conhecimento do aluno sobre aquela matéria” (Est. 3).

“O aspeto a ter em conta na planificação da aula, reside no tema da aula ou o assunto que vai ser abordado” (Est. 5).

A segunda categoria, “desenvolvimento”, foi valorizada por quinze entrevistados, estando representada por “objetivos esperados”, “atividades e estratégias utilizadas”, “competências a desenvolver”, “conteúdo da matéria” e “materiais didáticos”:

“Os aspetos mais considerados na planificação (...) objetivo, atividades ou estratégias utilizadas, conteúdo da matéria do ensino” (PC 1).

“(…) os objetivos que quer atingir no final da aula” (PC 2).

“(…) as competências que pretendem desenvolver” (PC 4).

“(…) os materiais didáticos também são importantes na aula” (PC 5).

“(…) consideram-se os seguintes aspetos na estrutura da planificação da aula: os objetivos definidos para alcançar, indicadores de aprendizagem, as atividades e estratégias utilizadas, os exercícios para os estudantes realizarem a nível individual ou em grupo, fichas do conteúdo das matérias, fichas de trabalho e materiais didáticos utilizados” (Est. 3).

A terceira categoria, referente à “síntese”, foi afirmada por nove sujeitos entrevistados e identificada através da menção a “avaliação” e “sumário da aula”:

“(…) avaliação e sumário da aula” (PC 4).

“(…) o sumário da aula também é importante na planificação de aula” (Est.4).

A opinião dos entrevistados sobre os aspetos que consideram na planificação de português, está sistematizada na Tabela 76, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 76: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos considerados na planificação da aula (N=16)

Categoria	N	%
Tema	16	100
Desenvolvimento	15	93,7
Síntese	9	56,2

Assim, todos os entrevistados referiram a categoria “tema”, quinze valorizaram a estrutura da aula e, por fim, nove dos inquiridos apontaram a categoria “síntese”.

A opinião dos grupos de entrevistados sobre os aspetos que consideram na planificação da aula de português está sistematizada na Tabela 77, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 77: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca dos aspetos que consideram na planificação da aula de um “bom professor” de português (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
Tema	6	100	4	100	6	100
Desenvolvimento	6	100	3	75	6	100
Síntese	6	100	-	-	3	50

Todos os entrevistados do grupo de professores cooperantes, professores supervisores e estagiários reconheceram a importância da categoria “tema”. O mesmo acontece no grupo de professores cooperantes e estagiários em relação à categoria “desenvolvimento”, que ocorre, entre os professores supervisores, com uma percentagem de 75%. São 100% os entrevistados do grupo de professores cooperantes que dão expressão à categoria “síntese”, que aparece refletida em 50% das respostas dos estagiários.

Questionados acerca de “Que textos têm os manuais escolares do ensino básico e quais utiliza?” (item 8 do guião específico para professores cooperantes e supervisores), os entrevistados deram

respostas que permitiram a construção de duas categorias distintas: “textos literários”, e “textos não literários”.

Os primeiros ocorrem em respostas como:

“(…) os textos literários são: poesia, contos, lendas, pequenas histórias, poemas, novelas” (PC 5).

A segunda categoria, “textos não literários”, foi valorizada por treze inquiridos e reporta-se a “textos que falam do contexto nacional de Timor-Leste” e “textos que falam do contexto CPLP e mundo”:

“(…) os textos encontrados nos manuais escolares falam da realidade como igualdade de género, indústrias e pequenas empresas em Timor-Leste” (PS 4).

“Os manuais escolares do ensino básico estabelecem uma relação de familiaridade com os alunos, porque os seus textos retratam situações de vida, falam sobre a família, o meio ambiente. Muitos dos temas contextualizam a vida do país e a vida familiar” (PS 1).

“Os textos dos manuais de língua portuguesa também falam acerca do contexto da CPLP e o mundo internacional como os meninos de várias raças, economia, agricultura moderna, desporto mundial e entre outros” (PC 6).

A opinião dos entrevistados sobre os textos que têm nos manuais escolares de português, está sistematizada na Tabela 78, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 78: Opinião dos entrevistados acerca dos textos que têm os manuais escolares do ensino básico (N=10)

Categoria	N	%
Textos literários	9	90
Textos não literários	7	70

Os dados apresentados na Tabela 78 permitem perceber a categoria dos textos literários como aquela que mais frequentemente ocorre.

A opinião dos grupos de entrevistados sobre os textos que tem os manuais escolares de português do ensino básico está sistematizada na Tabela 79, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 79: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca dos textos que têm os manuais escolares de português do ensino básico (N=10)

Categorias	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)	
	F	%	F	%
Textos literários	5	83,3	4	100
Textos não literários	5	83,3	2	50

A totalidade dos professores supervisores e 83,3% dos professores cooperantes valorizaram a categoria dos textos literários. A categoria dos textos não literários manifestou-se, respetivamente, em 83,3% e 50% das respostas dos professores cooperantes e dos professores supervisores.

Nos manuais escolares de português existem textos literários, tais como os poemas, a poesia, a narrativa, a lenda, os contos e entre outros, de vários autores portugueses e timorenses, como Luís Cardoso, Xanana Gusmão e Ruy Cinnati. Os textos não literários são textos informativos e jornalísticos que falam do contexto nacional de Timor-Leste, da vida familiar e do meio-ambiente.

Perguntados acerca de “Que tipo de materiais didáticos utiliza para ensinar o português?” (item 9 do guião), as respostas dos entrevistados exprimem duas categorias distintas: “livros escolares”, incluindo “manuais escolares”, “gramática” e “dicionário”, e “outros materiais, incluindo “fichas de trabalho”, vídeos” e “música”:

“(…) o ensino do português na minha escola é realizado através de um único manual da língua portuguesa. O manual de português é organizado por partes e todas elas tem exercícios para trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita e o funcionamento da Língua Portuguesa” (PC 3).

“(…) o dicionário é utilizado para consultar o significado das palavras desconhecidas” (PC 2).

“os materiais didáticos que são utilizados para ensinar o português: os manuais escolares de língua portuguesa, gramática e dicionário” (Est. 2).

“(…) gramática básica” (PS 3).

Oito dos sujeitos inquiridos valorizaram a categoria “outros materiais”, que foi constituída pelas seguintes características: “textos de apoio”; “ficha de trabalho”; “música”; “audiovisual”:

“(…) textos de apoio” (PC 6).

“os materiais didáticos utilizados para ensinar o português são fichas trabalho” (Est. 2).

“(…) é utilizada música em português nos treinos da oralidade dos alunos” (PC 5).

“(…) as crianças devem ter contacto com textos audiovisuais para não ouvirem sempre a mesma pessoa e a mesma pronúncia” (PS 2).

“(…) os professores utilizam na sala de aula o vídeo, a música para facilitar a aprendizagem dos alunos” (Est. 3).

A opinião dos entrevistados sobre os tipos de materiais didáticos utilizados no ensino do português está sistematizada na Tabela 80, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 80: Opinião dos entrevistados acerca dos tipos de materiais didáticos utilizados no ensino do português (N=16)

Categorias	N	%
Livros escolares	15	93,7
Outros materiais	8	50

Os materiais didáticos são utilizados como suportes indispensáveis no ensino do português, já que 93,7% dos entrevistados valorizam a categoria livros escolares e 50% dos inquiridos assinalam a importância aos outros materiais.

A opinião dos grupos de entrevistados sobre os tipos de materiais didáticos utilizados no ensino do português está sistematizada na Tabela 81, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 81: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca os tipos de materiais didáticos utilizados no ensino do português (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
	Livros escolares	6	100	3	75	6
Outros materiais	2	33,3	2	50	4	66,6

Deste modo, 100% dos professores cooperantes e estagiários e 75% dos inquiridos do grupo de professores supervisores valorizam a categoria de livros escolares; 66,6% dos estagiários e 50% dos supervisores reconhecem a categoria dos outros materiais.

Os livros escolares são materiais indispensáveis à aprendizagem, principalmente os manuais escolares de língua portuguesa, gramáticas e dicionários. O manual escolar de língua portuguesa é organizado em textos que têm os exercícios para trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita e o funcionamento da língua portuguesa. A gramática e o dicionário são livros para a consulta de professores e alunos. E os outros materiais apoiam e facilitam o funcionamento do ensino aprendizagem entre professor e alunos na sala de aula.

Perguntados sobre “Que objetivos pretende atingir quando ensina português?” (item 10 do guião), os entrevistados nas suas respostas permitiram a identificação de duas categorias: “competências linguísticas” e “atitudes”.

A categoria “competências linguísticas” foi valorizada por quinze sujeitos inquiridos e materializa-se pela ocorrência das seguintes palavras-chaves: “falar fluentemente o português”, “escrever corretamente o português”, “desenvolver a capacidade da leitura, escrita e oralidade”, “dominar o uso das regras gramaticais” e “saber interpretar o texto:

“(…) devem os alunos aprender a falar fluentemente o português” (PC 2).

“(…) escrever corretamente o português” (PC 6).

“(…) dominar o uso das regras gramaticais e ortografia” e “(…) saber interpretar o texto lido” (PC 6).

“[…] os alunos têm de saber ler, escrever e falar em português” (Est.2).

“(…) os alunos têm de saber comunicar em português em diferentes contextos na sala de aula” (Est.4).

“(…) os alunos têm de compreender os conteúdos da matéria em português na sala de aula” (Est.2).

“(…) os alunos devem saber o significado das palavras nos textos sejam eles literários ou não, assim como, dominar o conhecimento do significado das palavras na gramática, para que os possa ajudar na compreensão da matéria dada na aula utilizando a Língua Portuguesa (Est.3).

A segunda categoria relativa a “atitudes” foi apresentada por dois professores entrevistados. A ilação da ocorrência desta característica deu-se através da consideração do seguinte enunciado:

“(…) motivar o aluno no gosto pela leitura” (PS 5).

A opinião dos entrevistados acerca dos objetivos que pretendem atingir quando ensinam português está sistematizada na Tabela 82, em função das categorias que acima identificámos

Tabela 82: Opinião dos entrevistados acerca dos objetivos que pretende atingir quando ensina português (N=16)

Categoria	N	%
Competências linguísticas	15	93,7
Atitudes	2	12,5

Deste modo, as competências linguísticas são claramente valorizadas face às atitudes.

A opinião dos grupos de entrevistados sobre os objetivos que cada docente pretende atingir quando ensina português está sistematizada na Tabela 83, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 83: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca dos objetivos que pretende atingir quando ensina português (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
Competências linguísticas	5	83,3	4	100	6	100
Atitudes	1	16,6	1	25	-	-

Os resultados acima mencionados demonstram que a totalidade dos professores supervisores do estágio pedagógico e dos estagiários e 83,3% dos professores cooperantes valorizaram, em primeiro lugar, a categoria das competências linguísticas.

Os objetivos que os professores pretendem atingir no ensino do português incidem fundamentalmente no desenvolvimento da fluência em português, da capacidade da leitura, da escrita e da oralidade, do domínio das regras gramaticais. O desenvolvimento de atitudes aparece associado à promoção do gosto pela leitura.

Perguntados sobre “Quais são os conteúdos que valoriza no ensino do português?” (item 11^a do guião), as respostas permitiram a identificação de duas categorias: “competências linguísticas, produtivas e recetivas” e “conhecimento da língua”.

Catorze entrevistados valorizaram a categoria “competências linguísticas”, detalhadas em “competência produtiva no falar e escrever” e “competência recetiva no ouvir e ler”:

“(…) os conteúdos mais valorizados no ensino do português são: oralidade e escrita, baseando-se no programa curricular de português” (PC 6).

“(…) escrita que aposta no domínio do uso da ortografia, pontuação, acentuação e redação de diversos tipos de textos” (Est. 4).

“(…) a oralidade que aposta no ouvir e falar em Língua Portuguesa” (Est. 3).

“(…) Devem ser valorizados todos os conteúdos do ensino e da aprendizagem do português, apostando no exercício da leitura silenciosa ou em voz alta” (Est. 2).

Dois dos entrevistados valorizaram o “conhecimento explícito da língua”, tal como ocorre nos seguintes enunciados.

“(…) gramática ou funcionamento da língua que aposta nas regras da utilização correta no uso oral e escrita” (Est. 5).

“(…) além das três competências como oralidade, leitura e escrita, também é importante o conteúdo do funcionamento da língua para os alunos e também o domínio das regras e os verbos em uso escrita e oralidade” (PC 3).

A opinião dos entrevistados acerca dos conteúdos valorizados no ensino de português está sistematizada na Tabela 84, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 84: Opinião dos entrevistados acerca dos conteúdos que valoriza no ensino do português (N=16)

Categoria	N	%
Competências linguísticas		
a. Competência produtiva	8	50
b. Competência recetiva	6	37,5
Conhecimento da língua	2	12,5

Deste modo, 50% dos entrevistados consideraram a importância das competências linguísticas nos componentes produtiva de falar e escrever e 37,5% dos sujeitos referiram as competências linguísticas no componente recetiva no ouvir e ler. Apenas dois dos restantes inquiridos mencionaram a importância do conhecimento da língua.

A opinião dos grupos de entrevistados sobre os conteúdos que valorizam no ensino do português está sistematizada na Tabela 85, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 85: Comparação da opinião entre os grupos de professores acerca dos conteúdos que valorizam no ensino do português (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
	Competência linguística					
<i>a. Competências produtivas</i>	3	50	2	50	3	50
<i>b. Competências recetivas</i>	2	33,3	2	50	2	33,3
Conhecimento da língua	1	16,6	1	25	-	-

Em termos percentuais 50% de todos os grupos entrevistados valorizaram as competências linguísticas na componente produtiva de falar e escrever; 50% dos supervisores e 33,3% dos professores cooperantes e estagiários reconheceram as competências linguísticas no componente recetiva de ouvir e ler.

As competências linguísticas envolvem a competência produtiva da fala e da escrita e a competência recetiva no ouvir e ler, como tal os alunos devem dominar estas duas componentes para possuir o conhecimento integral da língua. Assim é que se pode ensinar e aprender os conteúdos da língua sem colocar nenhuma destas competências à margem.

Perguntados sobre “Como avalia os seus estudantes de português” (item 11b do guião), os relatos dos entrevistados reportaram-se a três categorias essenciais: “provas”, “participação”, “comunicação”.

A primeira categoria, “provas”, foi identificada nas respostas de onze entrevistados, que sinalizaram: “avaliação diagnóstica”, “avaliação formativa e contínua”, “avaliação sumativa”, “avaliação oral e escrita” e “avaliação diária e autoavaliação”. A natureza desta categoria está retratada nas seguintes opiniões:

“(…) a avaliação diagnóstica realiza-se antes do início da disciplina, para se tentar averiguar o domínio que o aluno tem sobre a língua. É através do teste diagnóstico que o professor prepara a matéria ajustada à realidade dos alunos” (PS 3).

“(…) a avaliação formativa e contínua (pequenas fichas), serve para detetar a capacidade do aluno no domínio das regras da língua ao longo do ensino aprendizagem na sala de aula” (PC 4).

“(…) a avaliação sumativa realizada no final de cada período serve para determinar a capacidade do aluno ao longo de um determinado período de aprendizagem” (PC 6).

“(…) a avaliação diária durante a aula e autoavaliação. Na autoavaliação o aluno reflete sobre o seu desempenho na primeira aprendizagem como requisito da sua participação na aula” (PS 3).

“O respondente afirma “(…) além disso, (...) avalia as provas e o exame no final semestral” (Est. 3).

“Além disso, eu avalio os trabalhos individuais e de grupos, assim como, os pequenos testes” (Est. 3).

A segunda categoria referente à “participação” foi destacada por dez entrevistados, tendo sido identificada a partir das seguintes ocorrências: “participação ativa” e “pontualidade e assiduidade”:

“(…) a participação ativa reflete-se na troca de informações aquando da colocação das perguntas na sala de aula” (PC 1).

“(…) a avaliação da pontualidade e assiduidade dos alunos (PC 4).

“Avaliar (…) a criatividade e a participação ativa dos alunos na sala de aula, no sentido, de expressarem os seus conhecimentos, respondendo às perguntas colocadas pelo professor” (Est.1).

“Eu fiz a avaliação direta tendo em conta a pontualidade dos alunos na aula” (Est. 5).

Quatro dos inquiridos valorizaram a categoria correspondente à “comunicação”, apontando “apresentação de trabalhos”:

“(…) a apresentação e a comunicação do trabalho são também consideradas na avaliação” (PC 5).

A opinião dos entrevistados acerca dos conteúdos que valoriza no ensino do português, está sistematizada na Tabela 86, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 86: Opinião dos entrevistados acerca de como avalia os estudantes de português (N=16)

Categoria	N	%
Provas	11	68,7
Participação	10	62,5
Comunicação	4	25

Questionados acerca dos métodos de avaliação utilizado nas aulas de português, 11 entrevistados valorizaram a categoria “provas”, dez a categoria da “participação”, e quatro a “comunicação”.

A opinião dos grupos de entrevistados sobre como avaliam os estudantes de português, está sistematizada na Tabela 87, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 87: Comparação da opinião entre os grupos de professores acerca de como avalia os estudantes de português (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
Provas	6	100	2	50	3	50
Participação	4	66,6	2	50	4	66,6
Comunicação	3	50	1	25	-	-

Verifica-se que 100% do grupo de professores cooperantes e metade do grupo de professores supervisores e estagiários valorizaram, nas suas respostas, a categoria “provas”; 66,6% dos professores cooperantes e dos estagiários e metade dos professores supervisores valorizaram a “participação”. Já 50% dos intervenientes do grupo de professores cooperantes reconheceram a categoria “comunicação”.

As provas englobam todos os métodos utilizados na avaliação dos alunos, desde a avaliação diagnóstico, à avaliação formativa e contínua, à avaliação sumativa, à avaliação oral e escrita e também à autoavaliação. Além desses aspetos, considera-se ainda a participação ativa na sala de aula e a pontualidade e assiduidade do aluno.

Questionados sobre “Descreva como decorre habitualmente a sua aula de português?” (item 12 do guião), as respostas dos professores permitiram estabelecer quatro categorias: “abertura”, “introdução à aula”, “desenvolvimento da aula” e “encerramento”.

Cinco dos entrevistados assinalaram a categoria “abertura”, identificada a partir de três momentos: “saudações”, “oração conjunta” e “revisão do conteúdo da matéria anterior”:

“Saudações entre professor e alunos e de seguida oração conjunta dirigida pelo professor ou por um aluno” (Est. 3)

“(…) revisão do conteúdo da matéria anterior antes de iniciar a aula; (Est. 1).

Doze dos sujeitos questionados deram respostas relativas à categoria “introdução à aula”, identificada a partir das duas atividades: “correção dos TPC” e “explicação da matéria”:

“(…) correção dos TPC no quadro com todos os alunos” (PC 4).

“(…) Começo por uma breve explicação da matéria de acordo com o conteúdo da aula” (PC 1).

“(…) o professor escreve o tema e o título do texto da aula de português no quadro” (Est.2).

“(…) o professor apresenta os objetivos que quer atingir na aula de português” (Est. 4).

“(…) o professor apresenta conceitos gerais do ensino da leitura aos alunos” (Est. 4).

“(…) o professor distribui textos aos alunos” (Est. 2).

“(…) o professor lê o texto em voz alta uma ou duas vezes” (Est. 6).

A categoria “desenvolvimento da aula”, valorizada por quinze sujeitos entrevistados, é identificada a partir das seguintes características: “leitura do texto em voz alta”, “leitura um por um”, “leitura da exploração do texto”, “sublinhar as palavras desconhecidas”, “recontar a história”, “resumo do texto”, “resolver os exercícios”, “aproveitar as frases do texto para trabalhar com a gramática”, “audição da música”, “formar grupos”, “realizar discussões”, “apresentar o trabalho de grupo” e “interpretação do texto”. As frases que se seguem valorizam todas as características abordadas:

“o(a) professor(a) faz a leitura em voz alta duas vezes” (PC 2).

“(…) o(a) professor(a) pede aos alunos individualmente que façam a leitura para saber quem já lê bem e fluente” (PC 5).

“(…) os alunos sublinham as palavras desconhecidas” (PC 2).

“(…) os alunos descrevem a história com as suas próprias palavras” (PC 5),

“(…) fazem o resumo do texto lido para testar a sua compreensão escrita e expressão oral” (PS 2)

“(…) resolvem os exercícios da compreensão do texto” (PC 6).

“(…) trabalhar a gramática” (PC 2).

“(…) fazer debates ou discussões” (PC 1).

“(…) formação de grupos para elaborar um texto sobre a música” (PC 3).

“o representante do grupo apresenta o trabalho (...) os alunos procuram fazer a interpretação do texto” (PS 1).

“Em conjunto os alunos e professores consultam o dicionário acerca das palavras desconhecidas” (Est. 2).

“(…) os alunos apresentam questões e o professor tenta responder às questões apresentadas” (Est.1).

“(…) os alunos entregam os textos ao professor” (Est. 4).

Oito dos sujeitos inquiridos valorizaram a categoria correspondente ao “encerramento” fundamentada em duas atividades – “sumário da aula” e “chamada da lista de presenças”:

“o(a) professor(a) “(...) regista o sumário da aula no quadro e depois faz chamada da lista de presença dos alunos (PC 4).

“(…) antes de finalizar a aula o professor dá exercícios de TPC e os alunos registam nos seus cadernos diários” (Est.3).

“(…) por último, o professor realiza a chamada da lista de presenças (...) e encerra a aula do dia” (Est. 5).

A opinião dos entrevistados acerca de como decorre habitualmente a aula de português está sistematizada na Tabela 88, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 88: Opinião dos entrevistados de como decorre habitualmente a aula de português (N=16)

Categoria	N	%
Abertura	5	31,2
Introdução à aula	12	60
Desenvolvimento da aula	15	90
Encerramento	8	40

Os resultados apresentados na Tabela 88 mostra que a “entrada” foi assinalada por cinco entrevistados e a “introdução” por doze professores entrevistados. Na fala de quinze sujeitos inquiridos, o desenvolvimento da aula adquire um papel de grande relevância e oito entrevistados referiram o encerramento da aula.

A opinião dos grupos de entrevistados sobre como decorre habitualmente a aula de português está sistematizada na Tabela 89, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 89: Comparação da opinião entre os grupos de entrevistados acerca de como decorre habitualmente a aula de português (N=16)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Professores supervisores (N=4)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%	F	%
Abertura	-	-	-	-	5	83,3
Introdução à aula	5	83,3	1	25	6	100
Desenvolvimento da aula	6	100	3	75	6	100
Encerramento	2	33,3	2	50	4	66,6

A análise dos resultados apresentados na Tabela 89 permite referir que 83,3% dos estagiários valorizaram a abertura da aula; todos os estagiários e 83,3% dos professores cooperantes do estágio pedagógico referiram a categoria de introdução; uma vez mais, todos os professores cooperantes e estagiários reportaram atividades de desenvolvimento, tendo esta categoria sido registada em 75% dos entrevistados pertencentes ao grupo de professores supervisores, e metade dos intervenientes dos professores supervisores e 66,6% dos estagiários valorizaram a categoria “encerramento”.

À luz destes dados, considera-se que a aula de português típica é estruturada da seguinte forma: i) introdução da aula, com a correção do trabalho da casa e explicação breve do conteúdo da aula; ii) desenvolvimento da aula pautado pelos seguintes elementos: leitura do texto em voz alta, leitura individual, exploração do texto em questão, resumo e interpretação do texto, resolução de

exercícios de compreensão do texto, prática da gramática, ouvir música, trabalho em grupos, apresentação dos trabalhos; iii) encerramento, onde se regista o sumário da aula e se faz a chamada da lista de presença.

Questionados acerca de “Quais são as características de um bom professor de português?” (item 13 do guião para professores cooperantes), as opiniões obtidas pelos entrevistados permitiram estabelecer cinco categorias “características de perfil comum”, “efeitos da ação”, “saberes profissionais”, “competências pedagógico-didáticas (instrumentais)” e “competências pedagógico-didáticas (conteúdos)”

A primeira categoria, referida por cinco professores entrevistados, foi identificada a partir das seguintes características: organizador, orientador/facilitador, avaliador, estimulador, motivador e acolhedor:

“Um bom professor é aquele que organiza a sala e deve estimular a aprendizagem; como orientador ou facilitador, dispor dos materiais necessários para desenvolver a aula; enquanto avaliador deve avaliar o raciocínio dos alunos; como estimulador da iniciativa para discussão de grupos e individual” (PC 2).

“Um bom professor motivador é aquele que dá margem aos alunos, ser paciente de receber todas as ideias dos alunos, ser ativo cumprir todas as alternativas, ser criativo para manter a atenção dos alunos para que estes possam compreender o que ele explica, ser acolhedor a receber a todos e não olhar só para uma posição, ser moderador também ser amigo compreensivo a fim de promover um ambiente efetivo que exprime a confiança dos alunos” (PC 3).

A segunda categoria “saberes profissionais” foi associada às respostas de três professores, a partir da ocorrência de enunciados como: “precisa de dominar as áreas da linguística, literatura e áreas do ensino da língua”:

“Para se ser um bom profissional de educação é necessário dominar as áreas de linguística, literatura e as áreas do ensino da língua” (PC 4).

“Para ser um bom professor de português é necessário dominar a área da linguística, literatura e ensino da língua (oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua)” (PC 6).

A terceira categoria refere-se aos “efeitos da ação” tendo sido valorizada por dois professores inquiridos, ao identificarem características como: “gosta de estimular os alunos para estudar, ler, escrever e conversar”, “principal transmissor da língua”:

“Um bom professor é aquele que dedica o seu tempo aos alunos, gosta de ensinar a matéria de língua e literatura, principalmente é aquele que possuiu um bom domínio da língua portuguesa, tanto na oralidade como na escrita, de acordo com as regras do seu uso” (PC 3).

“Um bom professor de português é aquele que gosta de intensificar os alunos para estudar, ler, escrever e conversas com os alunos” (PC 5).

A quarta categoria “competências pedagógico-didáticas (instrumentais)” foi valorizada por dois sujeitos inquiridos, com fundamento em enunciados como: “domínio da área de pedagogia, didática e metodologias do ensino da língua”:

“Para se ser um bom professor é necessário dominar a área da didática e metodologia do ensino da língua” (PC 5).

A quinta categoria refere-se às “competências pedagógico-didáticas (conteúdos)”, que foi atribuída a três professores entrevistados que valorizaram as “competências pedagógico-didáticas (conteúdos), bem como a “dedicação” e o “gosto por ensinar a matéria de língua e literatura”:

“Um bom professor é aquele que dedica o seu tempo aos alunos, gosta de ensinar a matéria de língua e literatura, principalmente é aquele que possuiu um bom domínio da língua portuguesa, tanto na oralidade como na escrita, de acordo com as regras do seu uso” (PC 3).

A opinião dos entrevistados acerca das características de um bom professor de português está sistematizada na Tabela 90, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 90: Opinião dos entrevistados acerca das características de um bom professor de português (N=6)

Categorias	N	%
Característica do perfil comum	5	83,3
Saberes profissionais	3	50
Efeitos da ação	2	33,3
Competências pedagógico-didáticas (instrumentais)	2	33,3
Competências pedagógico-didáticas (conteúdos)	1	16,6

Em síntese, cinco dos seis professores entrevistados estabeleceram a categoria do perfil comum. A categoria saberes profissionais corresponde a metade dos inquiridos. Dois entrevistados referiram a importância dos resultados/efeitos da ação do professor e as competências pedagógico-didáticas (instrumentais) do professor. Apenas um professor mencionou as competências pedagógico-didáticas (conteúdos).

Um bom professor deve possuir apurados saberes profissionais, essencialmente dominar a área da linguística e do ensino da língua, como a oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua. Além disso, o docente deve estimular os alunos a estudar, a ler, a escrever. As características que ajudam a traçar o perfil desejado do bom professor incluem as competências pedagógico-didáticas (instrumentais) e as competências pedagógico-didáticas (conteúdos).

Questionados sobre “Qual o perfil que se pretende desenvolver nos formandos do curso de português e FPEB?” (item 14 do guião para supervisores), as opiniões dos entrevistados permitiram a classificação de três categorias: “características do perfil comum”, “efeitos da ação” e “saberes profissionais”.

A primeira destas categorias, envolvendo características como “comunicador” “motivador”, “cumpridor do seu dever”, “paciente e exigente”, “verdadeiro exemplo e imagem do povo” foi registada em três professores entrevistados:

“O professor deve ser um bom comunicador, utilizando uma linguagem cuidada para com os alunos. Deve ainda motivá-los em prol da comunidade em que se inserem” (PS 4).

“Um bom professor deve ser paciente e exigente consigo próprio, acima de tudo cumpridor do seu dever (PS 1).

“(…) o professor é exemplo de tudo e é uma imagem de referência para o povo”
(PS 2).

A segunda categoria “efeitos da ação” foi valorizada por dois professores inquiridos que referiram papéis de “principal transmissor da língua”, “motivador na comunicação da Língua Portuguesa” e “comunicador da Língua Portuguesa”:

“Um bom professor é aquele que transmite a língua aos seus alunos e é o principal motivador da comunicação em língua portuguesa” (PS 4).

“ser um professor profissional é aquele que ensina e transmite corretamente os conhecimentos da língua aos seus alunos” (PS 2).

“Um bom professor é aquele que comunica sempre em língua portuguesa” (PS 1).

A terceira categoria apontada pelos entrevistados refere-se os “saberes profissionais”, apontada por dois professores, e tem expressão em enunciados que referem a necessidade de “dominar as áreas da linguística, literatura e áreas do ensino da língua”:

“Para ser um bom professor é preciso dominar bem as áreas de linguística, literatura e ensino da língua (oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua portuguesa)” (PS 3).

A opinião dos entrevistados acerca do perfil que se pretende desenvolver nos formandos do curso de português e FPEB está sistematizada na Tabela 91, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 91: Opinião dos entrevistados acerca do perfil que se pretende desenvolver nos formandos do curso de português e FPEB (N=4)

Categorias	N	%
Características do perfil comum	3	75
Efeitos da ação	2	50
Saberes profissionais	2	50

Três dos dez professores entrevistados valorizaram o perfil comum. As categorias “efeitos da ação” e “competências linguísticas” foram reconhecidas por dois inquiridos.

Em síntese, o perfil desejado do profissional de educação inclui características como motivador, comunicador, cumpridor dos seus deveres, paciente e exigente. Essencialmente, deve ser visto como um exemplo para os alunos e para a comunidade.

Questionados sobre “A escolha que fez em ser professor de português continua a ser uma escolha para o seu futuro? A sua convicção foi reforçada pela experiência do estágio?” (item 14 do guião para estagiários), as respostas valorizaram elementos relativos às “atitudes perante a profissão”, identificadas a partir de características como “satisfação por ser professor da língua”, “trabalho interessante” e “gosto de ensinar o português”:

“(…) fico satisfeito em ser professor da língua portuguesa, que não era é a minha língua materna, mas sim uma segunda língua” (Est. 2).

“(…) ensinar é um trabalho poderoso e interessante para a vida profissional” (Est. 1).

“(…) ser professor de português é uma profissão específica na área de língua, gosto de conviver com textos, com as regras do ensino da língua, com as interpretações do texto, brincar com as palavras e expressões variadas a fim de facilitar o uso correto da língua portuguesa tanto na oralidade como na escrita” (Est. 2).

Cinco dos sujeitos inquiridos assinalaram argumentos relativos a “características da profissão”: “uma profissão de especialidade”, “uma profissão que permite o convívio com as crianças” e “professor é uma escolha”. Estas características encontram-se em enunciados como:

“(…) ser professor de português é uma profissão de especialidade, é necessário gostar de ensinar a língua como arte de trabalhar com textos, palavras, expressões, regras do uso da língua e etc. É necessário ainda trabalhar com os alunos a fim de facilitar o uso correto da língua portuguesa na oralidade como na escrita” (Est. 1).

“(…) ser professor é uma profissão que permite o convívio com as crianças através das palavras, textos e regras do uso da Língua Portuguesa” (Est.3).

“(…) ser professor é uma escolha para o futuro” (Est.6).

A opinião dos entrevistados acerca da convicção sobre escolha da profissão de professor após o estágio de português está sistematizada na Tabela 92, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 92: Opinião dos entrevistados acerca da escolha de ser professor de português e sobre a perspectiva de estágio continuar a ser uma escolha para o seu futuro (N=6)

Categorias	N	%
Atitudes perante a profissão	6	100
Características da profissão	5	83,3

Todos os entrevistados valorizaram as suas atitudes positivas perante a profissão. Já outros cinco estagiários referiram as características da profissão como facto que reforça a sua escolha.

Neste sentido, os estagiários manifestam satisfação em lecionar a disciplina de língua portuguesa, revelando atitudes favoráveis para com a profissão: o gosto de conviver com textos e com a sua interpretação, de brincar com palavras e expressões variadas tanto na oralidade como na escrita. A arte de ensinar foi também referida, o ensino como um trabalho que reflete algo poderoso e interessante e também o gosto pela profissão do ensino de português. Além disso, permite o convívio com crianças. Por isso, ser professor é considerada uma escolha para o futuro.

À pergunta “Quais são as principais dificuldades do ensino do português na sala de aula?” (item 15 do guião para professores cooperantes e item 15 para os estagiários), as respostas dos entrevistados foram consideradas em quatro categorias: “recursos materiais”, “recursos humanos”, “condições de trabalho” e “motivação”.

Na primeira daquelas categorias, onze dos entrevistados referiram: “a falta de manuais escolares”, de “dicionários e gramáticas”, de “livros em português na biblioteca”, mas também a “falta de salas de aula”, de “materiais didáticos” ou a não existência de uma biblioteca com publicações que permita ao professor enriquecer os seus conhecimentos, através da pesquisa e da leitura:

“(…) a falta de manuais escolares de língua portuguesa para os alunos de todos os níveis de escolaridade para a leitura obrigatória na sala de aula” (PC 5).

“(…) nas bibliotecas não existem livros de publicações recentes, dicionários e gramáticas para a consulta do professor e alunos” (PC 4).

“(…) não existem dicionários e gramáticas que permitem a consulta dos professores e alunos” (Est. 2).

“(…) As bibliotecas não estão preparadas, pois, não têm referências (livros) em língua portuguesa, apenas existem livros antigos que foram doados na altura pela Missão Portuguesa” (Est. 3).

“(…) As escolas de Timor-Leste ainda não têm, no seu interior, bibliotecas, que possam permitir aos professores um maior enriquecimento do português, assim como, da sua literatura” (Est. 5).

“(…) a falta de salas de aula ou espaços para ensino aprendizagem” (PC 6).

Três dos estagiários entrevistados referiram-se a características dos “recursos humanos”, incluindo o facto de que “não dominam a língua portuguesa” e “não têm interesse em aprender”:

“(…) o professor não detém o domínio da língua portuguesa, logo os alunos não apresentam grandes capacidades na escrita e na oralidade” (Est.1).

“(…) os alunos não manifestam vontade em aprender a língua portuguesa” (Est. 4).

“(…) o conhecimento que os alunos possuem da língua portuguesa é muito fraco” (Est. 4).

Três dos sujeitos inquiridos mencionaram as “condições de trabalho”, referindo unanimemente o facto de haver “número de alunos muito elevado na turma”:

“(…) número de alunos muito elevado para uma turma (entre 75 – 85 alunos para uma turma)” (PC1).

Apenas dois dos sujeitos inquiridos valorizaram a categoria da “motivação”, identificada por uma única característica: “falta de motivação aos alunos”. Esta característica encontra-se evidenciada no seguinte enunciado:

“(…) a falta de motivação aos alunos para aprenderem a Língua Portuguesa”
(PC4).

A opinião dos entrevistados acerca das principais dificuldades do ensino de português na sala de aula está sistematizada na Tabela 93, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 93: Opinião dos entrevistados acerca das principais dificuldades do ensino do português na sala de aula (N=12)

Categorias	N	%
Recursos materiais	11	91,7
Recursos humanos	3	25
Condição de trabalho	3	25
Motivação	2	16,7

A comparação da opinião dos grupos de professores cooperantes e estagiários acerca das dificuldades enfrentadas no ensino do português encontra-se sistematizada na Tabela 94.

Tabela 94: Comparação da opinião dos grupos de entrevistados acerca das dificuldades enfrentadas no ensino do português (N=12)

Categoria	Professores cooperantes (N=6)		Estagiários (N=6)	
	F	%	F	%
Recursos materiais	6	100	5	83,3
Recursos humanos	-	-	3	50
Condições de trabalho	3	50	-	-
Motivação	2	33,3	-	-

Os resultados expostos na Tabela 94 revelam que a maioria dos integrantes dos dois grupos de entrevistados valoriza a categoria “recursos materiais”, com uma percentagem de 100% entre os professores cooperantes e 83,3% entre os professores estagiários. A categoria de recursos humanos tem expressão nas respostas de 50% dos estagiários. Só os professores cooperantes valorizam as categorias condições de trabalho e categoria motivação com, respetivamente, 50% e 33,3%.

Os recursos materiais são ferramentas indispensáveis para o sucesso dos alunos. Neste sentido, a sua falta é deveras um dos problemas do sistema educativo timorense. Acrescentando a todas estas lacunas, as salas de aula disponíveis são em número reduzido. A falta de bibliotecas é uma realidade em Timor-Leste, o que não permite tanto aos alunos como aos professores o acesso a livros em português. Podemos concluir que não existem materiais didáticos suficientes para apoiar os professores nas suas aulas. Por outro lado, os docentes não têm qualificações suficientes para o ensino do português. Se o professor não domina a língua, a aula por sua vez, não apresenta a dinâmica que deveria apresentar, do que resulta a falta de interesse dos alunos e a falta de conhecimento da própria língua. Acresce que existem muitos alunos apenas para a constituição de uma só turma, a rondar entre os setenta e cinco a oitenta e cinco alunos, um número exagerado que condiciona o processo de aprendizagem de todos os envolvidos.

Interrogados acerca de “Quais são os critérios que utiliza na avaliação dos seus estagiários?” (item 14 do guião), os professores cooperantes do estágio pedagógico, nas entrevistas realizadas, deram respostas enquadráveis em quatro categorias: “preparação e prática do ensino”, “participação”, “competências pedagógico-didáticas (conteúdos)” e “saberes profissionais”.

A categoria “preparação e prática do ensino”, valorizada por toda a totalidade dos entrevistados, tem expressão em características: “planificação da aula” e “prática do ensino”:

“(…) a planificação da aula é de extrema importância para o professor, principalmente no processo de ensino” (PC 3).

“(…) os estagiários experienciam várias práticas de ensino na sala de aula, como por exemplo, a realização de um exame diário para a sua profissionalização” (PC 1).

Seis dos professores entrevistados valorizaram a “participação” dos formandos, identificada a partir de quatro características: “participação ativa no ensino”, “assiduidade”, “pontualidade nos tempos de trabalho” e “presença diária”:

“(…) um dos critérios de avaliação é a participação ativa na aula” (PC 6).

“(…) assiduidade do estagiário (PC 5).

“(...) pontualidade nos tempos de trabalho na escola” (PC 3) e a “(...) presença diária” (PC 1).

A terceira categoria “competências pedagógico-didáticas (conteúdos)” foi identificada nas respostas de três professores inquiridos, que valorizam nas suas respostas o domínio dos “conteúdos da matéria da aula”, o “conhecimento científico e pedagógico” e o “método do ensino utilizado”:

“(...) dominar os conteúdos da aula para o ensino do português” (PC 5).

“(...) método do ensino utilizado” (PC 3).

“(...) o conhecimento científico e didático/pedagógico” (PC 4).

A quarta categoria, que diz respeito aos “saberes profissionais”, ocorre nos enunciados de dois entrevistados que se referem às “quatro competências da língua”:

“(...) as quatro competências do ensino da língua (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita)” (PC 2).

A opinião dos entrevistados acerca dos critérios que utiliza na avaliação do português está sistematizada na Tabela 95, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 95: Opinião dos professores cooperantes acerca dos critérios utilizados na avaliação dos estagiários (N=6)

Categorias	N	%
Preparação e prática do ensino	6	100
Participação	6	100
Competências pedagógico-didáticas (conteúdos)	3	50
Saberes profissionais	2	33,3

Os resultados apresentados na Tabela 95 referem que todos os entrevistados sinalizaram a preparação e prática do ensino e a participação. Metade dos professores valorizou as competências pedagógico-didáticas (conteúdos) e apenas um terço os saberes profissionais.

Quando inquiridos acerca de “Quais são os principais aspetos que os estagiários do curso de português devem ter em consideração?” (item 16 do guião para professores cooperantes), os

entrevistados produziram respostas analisáveis em cinco categorias: “formação”, “domínio da língua”, “avaliação”, “competências pedagógico-didáticas (instrumentais)” e “competências pedagógico-didáticas (conteúdo)”.

A quase totalidade dos entrevistados valorizou a categoria “formação”, a partir da consideração de tópicos como: “aprender a profissionalização” e “qualificar os conhecimentos linguísticos, literatura e ensino da língua”. A natureza desta categoria é especificada nas opiniões que a seguir transcrevemos:

“(…) Do curso de português os estagiários devem ter em consideração a aprendizagem da profissionalização, através de uma boa prática do estágio pedagógico” (PC 6).

“(…) Devem os estagiários proceder ao método de autoavaliação em relação aos conhecimentos linguísticos, da literatura e do ensino da língua” (PC 4).

Todos os professores entrevistados valorizaram o “domínio do português”. Esta categoria exprime-se em tópicos como: “domínio da língua portuguesa”, “domínio dos conteúdos da matéria”, “comunicar em língua portuguesa” e “praticar a língua”:

(…) os estagiários devem dominar na sua perfeição a língua portuguesa, com o objetivo de procederem à planificação da aula de forma criteriosa” (PC 3).

“(…) os estagiários precisam de dominar os conteúdos da matéria para o ensino da Língua Portuguesa no ensino básico e secundário” (PC 4).

(…) e saber comunicar em língua portuguesa fluentemente” (PC 5).

“(…) para se ser um bom professor, é preciso praticar a língua para poder dominar bem a Língua Portuguesa” (PC 3).

A categoria “avaliação” foi identificada em respostas de três inquiridos, que valorizaram o “saber avaliar os alunos em língua portuguesa”:

“(…) saber avaliar os alunos em língua portuguesa de acordo com as teorias e sistemas de avaliação em vigor” (PC 2).

Dois dos professores cooperantes contemplaram nas suas respostas as “competências pedagógicas-didáticas (instrumentais)”, estabelecida pela referência à “área de pedagogia, didática e metodologia para o ensino”:

“(…) os estagiários devem possuir conhecimentos na área de pedagogia, didática e metodologia para o ensino da língua” (PC 4).

Apenas um sujeito inquirido valorizou as “competências pedagógico-didáticas (conteúdo)”:

“(…) as quatro competências do ensino da língua refletem-se na oralidade, na leitura, na escrita e no funcionamento da língua. Todas elas são muito importantes para o futuro dos professores do português” (PC 2).

A opinião dos entrevistados acerca dos principais aspetos que os estagiários de português devem ter em consideração, está sistematizada na Tabela 96, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 96: Opinião dos entrevistados acerca dos principais aspetos que os estagiários do curso de português devem valorizar (N=6)

Categorias	N	%
Formação	6	100
Domínio da língua/competências linguísticas	6	100
Avaliação	3	50
Competência pedagógico-didáticas (instrumentais)	2	33,3
Competências pedagógico-didáticas (conteúdo)	1	16,6

Segundo os resultados expostos na Tabela 96, todos os professores inquiridos valorizaram a categoria da formação e a categoria do domínio da língua. Metade dos inquiridos referiram a avaliação e dois dos professores cooperantes entrevistados reconheceram a relevância das competências pedagógico-didáticas (instrumentais) do professor. Apenas um dos respondentes referiu as competências linguísticas como um dos principais aspetos que os estagiários do curso de português devem ter em consideração.

Os professores cooperantes valorizam, sobretudo a dimensão da profissionalização, dando relevo, genericamente, a uma boa prática do estágio. No seu ponto de vista, os estagiários devem ter em conta o domínio da língua portuguesa, a fim de procederem a uma planificação da aula e dos

respetivos conteúdos. Todos estes aspetos se vão refletir no domínio da língua pelos estudantes. A avaliação é também entendida como dimensão importante para se obter um ponto de situação dos conhecimentos adquiridos num dado momento e num dado contexto; é necessário recorrer a métodos avaliativos que precisem o nível das competências adquiridas, de acordo com os sistemas de avaliação em vigor. Em relação às competências pedagógicas-didática (instrumentais), os professores cooperantes entendem que os estagiários devem possuir conhecimentos na área da pedagogia, didática e metodologia para o ensino. Foi ainda assinalada a importância das competências pedagógico-didáticas (conteúdo), nos domínios da oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua.

Questionados acerca de “O que pensa (quais são os principais aspetos positivos e negativos) do estágio pedagógico do curso de Português / FPEB da FEAH-UNT?” (item 13 do guião para professores supervisores), relativamente aos aspetos positivos, as respostas dos professores supervisores permitiram a construção de duas categorias: “características do estágio pedagógico” e “competências pedagógicas-didáticas”.

Quatro dos sujeitos inquiridos valorizaram, no âmbito da primeira destas categorias, tópicos como: “desempenhar a função de professor”, “melhorar o desempenho” e “oportunidade de aprendizagem:

“(…) desempenhar a função de professor é estar em contacto com o terreno e com alunos, o aluno futuro-professor começa a desempenhar ou simular a função de ser professor praticante desde o estágio” (PS 1).

(…) Através da prática real nas escolas, o estagiário consegue melhorar o seu desempenho pedagógico e didático. Posteriormente, isto possibilitará ao futuro professor desempenhar a sua profissão na perfeição a qualquer nível de qualidade” (PS 2).

“O estágio pedagógico é uma oportunidade excelente para os estudantes treinarem e praticarem aquilo que aprenderam durante o curso. Eles próprios vão ganhando experiência destas práticas para enfrentar a realidade que os espera enquanto professores, não só dentro de quatro paredes, mas também do contacto que vão ter com a comunidade escolar que os espera em breve” (PS 2).

Dois entrevistados deram respostas no âmbito da categoria “competências pedagógico-didáticas”, que tem expressão em tópicos como “preparar os alunos antes de terminar os seus estudos” e “aplicar as técnicas que aprenderam”:

“Os professores prepararam os alunos antes de terminar os seus estudos, realizam os estágios através de uma prática real no campo” (PS 3).

“aplicar as técnicas que aprenderam no curso para poder implementar” (PS 4).

A opinião dos entrevistados acerca dos principais aspetos positivos do estágio pedagógico de português está sistematizada na Tabela 97, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 97: Opinião dos entrevistados acerca dos principais aspetos positivos do estágio pedagógico do curso de português (N=4)

Categorias	N	%
Características do estágio pedagógico	4	100
Competências pedagógico-didáticas	2	50

Os resultados apresentados na Tabela 97 referem os principais aspetos positivos do estágio pedagógico do curso de português. Todos os professores cooperantes valorizam as características do estágio pedagógico; 50% valorizam as competências pedagógico-didáticas.

No primeiro caso, os entrevistados referiram a importância de estar em contacto com o terreno e com os alunos, melhorando, assim, o seu desempenho pedagógico e didático, constituindo esta uma oportunidade excelente para os estudantes praticarem aquilo que aprendem na universidade. O estágio pedagógico é uma oportunidade única para os formandos contactarem com a realidade que os espera numa comunidade escolar. A importância das competências pedagógico-didáticas é associada à preparação dos alunos antes de serem integrados em prática pedagógica real.

As condições reais dos departamentos de ensino da língua portuguesa são o aspeto negativo identificado, por um único sujeito, dadas as limitações do número de professores que atuam como supervisores do estágio pedagógico nas escolas básicas e secundárias. A propósito dos “recursos humanos”, a “falta de bom acompanhamento” é, em consequência, assinalada:

“(…) é visível a falta de acompanhamento dos professores orientadores/supervisores do curso da língua portuguesa. É necessário mais apoio aos estagiários no respetivo estágio” (PS 2).

Questionados sobre “Quais são os aspetos mais fortes e mais fracos no projeto de Formação Inicial de Professores de Português da sua instituição?” (item 15 do guião), as respostas dadas pelos professores/supervisores do Departamento do Ensino da Língua Portuguesa da FEAH-UNTLL, foram consideradas em três categorias: “processo de formação”, “competências pedagógico-didáticas” e “procura de oportunidades”.

Relativamente aos aspetos “mais fortes” do projeto de formação, dois professores supervisores entrevistados voltaram a sua atenção para a categoria do “processo de formação” que foi estabelecida a partir de duas características: “ser mais exigente” e “ser muito cumpridor”. Deste modo, a categoria acima mencionada encontra-se fundamentada nos seguintes enunciados:

“(…) os formadores devem ser exigentes na preparação da formação, para que a nova geração possa dominar a educação linguística” (PS 1).

“(…) os requisitos que exigimos aos formandos é serem cumpridores na medida em que se possa desenvolver a Língua Portuguesa, através dos manuais escritos em português” (PS 2).

A segunda categoria “competências pedagógico-didáticas” foi identificada nas respostas de dois entrevistados:

“(…) utilizar a metodologia lúdica para atrair a vontade e motivar o estudante a aprender a língua e praticar na sua vida diária. (PS 3).

“(…) aplicar mais estratégias que possam motivar os estudantes da formação inicial para aprender a Língua Portuguesa” (PS 4).

Apenas um sujeito inquirido valorizou a “procura das oportunidades”, considerando que “os estudantes, ainda no 5.º e 6.º semestre, já têm empregabilidade”:

“os nossos estudantes no 5.º e 6.º semestres já tem empregabilidade em várias instituições do Governo e outros. As instituições recrutam os nossos estudantes no 7.º ou 8.º semestres antes mesmo de finalizar o curso” (PS 2).

A opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fortes do projeto de formação de português está sistematizada na tabela 98, em função das categorias que acima identificámos.

Tabela 98: Opinião dos entrevistados acerca dos aspetos mais fortes no projeto de Formação de Professores de Português (N=4)

Categorias	N	%
Processo de formação	2	50
Competências pedagógico-didáticas	2	50
Procura de oportunidades	1	25

A Tabela 98 evidencia o “processo de formação” e as “competências pedagógico-didáticas” como dimensões mais valorizadas nos projetos de formação de professores desenvolvidos ou a desenvolver.

O domínio do português surge como a dimensão mais débil dos referidos projetos, com expressão em enunciados que se referem ora aos professores ora aos alunos:

“(…) os professores não dominam a língua quer seja na vertente oral como na vertente da escrita e não fazem o que deve ser feito nas aulas de língua portuguesa” (PS 1).

“Os alunos que possuem menos capacidades é que entram no Departamento do Ensino da Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico ou podemos dizer os mais fracos é que vêm para estes dois cursos” (PS 2).

Refira-se que apenas dois dos entrevistados se pronunciaram sobre este tópico.

5. 2. 2. 8. Síntese dos dados

A análise das respostas dos professores cooperantes do estágio pedagógico das Escolas Básicas, dos supervisores do Departamento de Ensino da Língua Portuguesa e da Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTLL e dos estagiários permite relevar os seguintes aspetos:

a) Os programas de português utilizados para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, correspondem a momentos diferentes da história do currículo. Em relação ao 3.º ciclo, o programa utilizado é o de 2010; já no 1.º e 2.º ciclos são utilizados os programas de 2014, escritos em tétum. Para o 2.º ciclo, há inquiridos que referem a utilização do programa curricular de 2005. Os programas curriculares têm, pois, uma existência que não depende exclusivamente da sua validade oficial, mas que decorre também da existência do material de apoio ao desenvolvimento das aulas.

b) Os aspetos positivos identificados pelos professores nos programas de português utilizados nas aulas referem-se à sua função de orientação, pois o programa cumpre requisitos indispensáveis para apoiar o ensino da língua portuguesa. Os aspetos negativos do programa apontam para as condições da sua concretização, ou seja, a sua inadequação ao contexto, designadamente às competências comunicativas dos estudantes em língua portuguesa, em domínios como a escrita, a leitura e a oralidade.

c) Em relação ao modo como preparam a aula de português, os inquiridos valorizaram, sobretudo, o programa e o manual escolar de português, livros de apoio como dicionários, gramáticas e fichas de trabalho.

d) Os aspetos considerados pelo professor mais importantes na planificação da aula foram a sua estruturação, relevando-se os momentos de introdução à aula, desenvolvimento da aula e conclusão.

e) Nos manuais escolares do ensino básico foram identificados como textos utilizados poemas e narrativas literárias, de autores portugueses e timorenses como Luís Cardoso, José Alexandre Xanana Gusmão e de Ruy Cinnati. Foram também assinalados textos não literários, textos informativos e jornalísticos sobre a realidade de Timor-Leste, incluindo a igualdade de género, aspetos da economia, da vida familiar e social e do meio ambiente, e sobre aspetos da realidade internacional ao nível da economia, da agricultura moderna e do desporto, entre outros.

f) Os materiais didáticos utilizados no ensino do português incluem os livros escolares, entre os quais os manuais escolares da língua portuguesa, gramática, dicionários. Fichas de trabalho, textos de apoio, música e vídeo foram também referidos.

g) Os objetivos assumidos para o ensino do português incluem o desenvolvimento das competências produtivas – falar e escrever -, e as competências recetivas – ouvir e ler -, pretendendo-se que os alunos falem fluentemente o português, que o escrevam corretamente, que desenvolvam as capacidades da leitura, da escrita e da oralidade, que dominem o uso das regras gramaticais. No que diz respeito às atitudes, entende-se que cabe aos professores estimular nos alunos o gosto pela leitura.

h) Os conteúdos valorizados no ensino do português reportam-se aos domínios da oralidade, da leitura, da escrita e do funcionamento da língua, com base no programa curricular de português.

i) A avaliação das aprendizagens envolve desde a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e contínua e a avaliação sumativa, com recurso a avaliação oral e escrita, fazendo-se também uso da autoavaliação. A participação ativa na sala de aula e, também, a pontualidade e assiduidade são valorizadas.

j) A descrição da aula de português valoriza a existência de momentos de leitura individual, de interpretação do texto recorrendo as próprias palavras, de resumo do texto, de resolução de exercícios de compreensão do texto, de trabalho sobre a gramática. Estes momentos correspondem a trabalho coletivo, a trabalho de grupos, à apresentação dos trabalhos. O registo do sumário é parte integrante do fecho da aula.

k) Nas respostas dos entrevistados, as características que distinguem um bom professor de português incluem aspetos do perfil comum dos professores: capacidades de organização, orientação, motivação e comunicação. Além disso, devem motivar os alunos para ler e escrever. O professor deve ser também o principal motivador do uso da língua portuguesa na sociedade timorense. Um bom professor deve ainda possuir apuradas competências linguísticas e dominar a área do ensino da língua.

l) Os entrevistados formadores apresentaram como aspetos que pretendem desenvolver nos formandos de português características que correspondem ao perfil comum do professor, bom comunicador e cumpridor dos seus deveres, e características mais especializadas relativas, designadamente, à competência comunicativa em língua portuguesa, ao conhecimento nas áreas de linguística, literatura e ensino da língua e ao seu papel como motivador da comunicação em português.

m) Os estagiários referiram aspetos que pretendem reforçar na escolha para o seu futuro como uma convicção fortalecida pela experiência do estágio na satisfação em lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, revelando atitudes favoráveis para com a profissão: o gosto de conviver com textos e com a sua interpretação, de brincar com palavras e expressões variadas, tanto na oralidade, como na escrita.

n) Relativamente ao estágio pedagógico, os professores estagiários valorizam a aquisição de novos conhecimentos que possibilitem a experiência de ensinar e de exercer a profissão de professor. Consideram também que o estágio permite reforçar as escolhas profissionais.

o) As principais dificuldades identificadas no ensino de português na sala de aula dizem respeito à falta de recursos materiais indispensáveis para o sucesso dos alunos, como por exemplo, os próprios manuais escolares, os livros em português nas bibliotecas, os dicionários, e as gramáticas. É também referido o facto de os alunos não manifestarem vontade de aprender a língua portuguesa e terem níveis de proficiência baixos. O número de alunos por turma, muito elevado, também condiciona o processo de aprendizagem.

p) Os critérios utilizados na avaliação dos estagiários envolvem a planificação da aula e as práticas do ensino na sala de aula. Os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências da

língua (compreensão e expressão oral e escrita) são identificados como muito relevantes. A participação ativa na sala de aula, a assiduidade e a pontualidade são também valorizadas.

q) Entre os principais aspetos que os estagiários do curso de português devem ter em consideração são assinalados os conhecimentos sobre a língua, sobre a literatura e sobre o ensino da língua. O domínio da língua foi também referenciado.

r) A exigência e o rigor do processo de formação e as competências pedagógico-didáticas desenvolvidas são consideradas como dimensões mais valorizadas nos projetos de formação de professores. Nestes mesmos projetos, reconhece-se o domínio do português, de docentes e alunos, como a dimensão mais débil dos referidos projetos.

5. 2. 2. 9. Opinião dos Estudantes do 1.º e 2.º anos do Curso da Língua Portuguesa e do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL sobre a importância da escolha do curso da formação inicial

Os dados apresentados neste ponto resultam de entrevistas realizadas aos estudantes do 1.º e 2.º anos do Curso da Língua Portuguesa e do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, acerca do uso da língua portuguesa no ensino e na aprendizagem. Os resultados obtidos apresentam-se em cinco momentos relacionados com a estrutura do guião da entrevista.

Questionados acerca de “Porque é que escolheu o curso de Formação Inicial de Professores de Português?” (item 6 do guião), as respostas obtidas pelos entrevistados incidiram em três categorias distintas: a “valorização da profissão”, seguindo-se a “conhecimento do português” e por último os “transformação da sociedade”.

A categoria “valorização da profissão”, nas respostas de seis estudantes inquiridos do Departamento de Ensino da Língua Portuguesa e Formação Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTL, tem expressão nos seguintes excertos:

“(…) gostei imenso de frequentar o curso de Formação de Professores de Língua Portuguesa, porque no futuro quero possuir todas as capacidades intelectuais para ser uma boa professora do Ensino Básico” (E1).

“(…) ajudar os alunos para desenvolver o português na sociedade timorense” (E6).

“(…) gosto de partilhar os meus conhecimentos com as crianças, especialmente com aquelas que apresentam défices de aprendizagem na leitura, na escrita e na contagem, principalmente quando se recorre ao uso da Língua Portuguesa” (E3).

“Escolhi o curso de Formação Inicial de Professores de Português, porque num futuro próximo quero ser uma boa tradutora, principalmente uma excelente profissional em língua portuguesa” (E5).

A motivação para “conhecer o português” encontra-se em enunciados de cinco entrevistados, que mobilizaram tópicos com a importância de “estudar o português para desenvolver o conhecimento” ou para “aprender outras unidades disciplinares”:

“Escolhi o curso de Formação de Professores do Ensino Básico, para estudar a língua portuguesa e para desenvolver o conhecimento intelectual sobre a educação linguística de português” (E1).

“(…) aprender outras áreas das unidades disciplinares que utilizam português em todas as circunstâncias das aulas, seja oral ou escrita” (E3).

A terceira categoria “transformação da sociedade” foi assinalada por dois estudantes, que enfatizaram a natureza socialmente “transformadora” associada a aprendizagem do português:

“(…) aprender português é acima de tudo contribuir para ser agente transformador na minha sociedade especialmente no meu país Timor-Leste” (E4).

As motivações da escolha do curso de formação inicial de português são diversas, incluindo: ajudar os alunos a desenvolver o português e partilhar conhecimentos com as crianças, para conseqüentemente poder alargar a sua ação de aprendizagem; promover o desenvolvimento intelectual e linguística; favorecer a participação na transformação social, sendo que para tal, na sociedade timorense, a língua é um instrumento essencial.

Relativamente, à pergunta “Considera que o estudo do português em Timor-Leste é importante? Porquê?” (item 7 do guião), as respostas recolhidas pelos estudantes do 1.º e 2.º anos do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores permitem identificar três razões principais: “língua oficial”, “língua histórica” e “língua estrangeira/internacional”. A razão de se considerar importante o estudo do português em Timor-Leste tem fundamentos na história, na identidade cultural e nas relações internacionais, designadamente na fortificação dos laços de amizade com a CPLP e o mundo.

A primeira categoria – o português é a “língua oficial” - encontra-se nas respostas de seis inquiridos, sendo-lhe associados três traços: “língua oficial”, “língua de instrução” e “língua de administração”:

“(…) estudar português em Timor-Leste é muito importante porque o português é a língua oficial do país” (E1).

“(…) é importante estudar português porque é (...) é a língua de instrução do ensino e aprendizagem” (E3).

“(…) o português é a língua de serviço da administração pública do país” (E2).

Três dos estudantes inquiridos valorizam a categoria “língua histórica”, identificando a sua natureza a “língua de identidade”:

“(…) a língua portuguesa é a nossa língua de identidade” (E4).

A categoria “língua estrangeira/internacional” foi assinalada por dois estudantes entrevistados, que valorizaram a sua condição de “meio de comunicação internacional”:

“(…) português como meio de comunicação nacional e ou internacional no contexto da CPLP e ONU” (E3).

A categoria “língua oficial” foi a que obteve mais ênfase nas falas dos entrevistados. A categoria “língua histórica” foi a referida por metade dos estudantes. Por último, dois inquiridos reportam-se à categoria “língua estrangeira/internacional”, como elemento relevante da categorização positiva.

O elemento, porventura, mais significativo nas respostas obtidas relaciona-se com a ênfase colocada no domínio da língua oficial o que significa que esta constitui uma área crítica no contexto de Timor-Leste.

Questionados acerca de “Para que serve aprender português em Timor-Leste?” (item 8 do guião), seis informantes, em coerência com as respostas dadas ao item anterior, valorizaram o facto de o português ser “língua oficial” e “língua de administração”:

“(…) como um meio de comunicação oficial de uma nação nos contextos dos serviços da administração pública de Timor-Leste” (E3).

Também a característica de “língua internacional” foi valorizada pelos seis entrevistados:

“(…) a língua portuguesa como meio de comunicação oficial da comunidade CPLP” (E2).

“(…) a língua portuguesa é a 5.^a língua da ONU” (E1).

Apenas dois dos seis estudantes respondentes valorizaram os “efeitos sociais e culturais da aprendizagem do português”, mencionando aspetos como: “desenvolver o país”, “conhecer outro mundo e outra cultura” e também “comunicar com as pessoas”:

“(…) para ajudar os jovens a desenvolver o país através de uma boa educação em qualidade” (E6).

“(…) ajuda-nos a conhecer outro mundo, outra cultura especialmente o sistema da educação dos países da CPLP e do mundo” (E5).

“(…) aprender português serve para comunicar com os países lusófonos” (E4).

Neste âmbito o português aparece sempre, acima de tudo, como a língua que se deve saber porque é a língua oficial de um país e língua de instrução de Timor-Leste. Um elemento muito significativo nas respostas dadas relaciona-se com a ênfase colocada no domínio de uma língua internacional, no contexto da CPLP e da ONU, facto que estabelece esta como uma área em perceção crítica no contexto de Timor Lorosa'e.

A opinião dos entrevistados acerca de “Quais são os aspetos positivos (vantagens) e negativos (desvantagens/dificuldades) do ensino do português em Timor-Leste?” (item 9 do guião), releva no polo

positivo, duas categorias essenciais: “a qualificação profissional” e “a qualificação académica dos professores”:

A categoria “qualificação profissional” foi valorizada por três estudantes inquiridos:

“(…) o conhecimento de professores profissionais de português ajuda os alunos a falar bem a língua e dar orientações do uso corretos da própria língua no ensino aprendizagem” (E4).

A “qualificação académica” foi também positivamente revelada por três sujeitos:

“(…) os professores do Departamento de Língua Portuguesa são qualificados, possuindo o mestrado e o doutoramento, permitindo o bom ensino do português” (E5).

O conhecimento da língua do professor de português é entendido como fator primordial na confirmação dos aspetos positivos do ensino do português em Timor-Leste. Neste sentido, é visto como imperativo o conhecimento pelos profissionais de educação da língua que ensinam. A nível dos recursos humanos, os entrevistados valorizam ainda formação académica dos seus profissionais, devendo estes possuir graus académicos superiores para o acesso de uma melhor educação.

Para além dos aspetos positivos, os entrevistados identificaram também vários aspetos negativos no ensino do português em Timor-Leste. Estes aspetos foram classificados em duas categorias: “recursos materiais” e “circunstâncias de aprendizagem e uso do português”.

Seis dos estudantes do 1.º e 2.º anos do curso de Português e Formação de Professores do Ensino Básico referiram-se aos seguintes “recursos materiais”: “publicação de livros”, “gramáticas e dicionários”, “internet” e “materiais didáticos”:

“(…) falta publicações de livros recentes em português que nos permita um apoio na disponibilização da biblioteca e ou nas livrarias” (E1).

“(…) a falta de gramáticas e dicionários para a consulta de alunos e professores” (E1).

“(…) a falta de acesso à internet para as pesquisas” (E2).

“(...) falta de materiais didáticos para apoiar o ensino e aprendizagem da língua”
(E6).

Os mesmos números de inquiridos realçaram as “circunstâncias de aprendizagem e uso do português”. Neste contexto, o uso do português na sociedade e na escola é identificado por dois traços: “domínio escasso de língua” e “baixa nível de utilização do português na sala de aula”:

“(...) os professores de outras áreas não dominam bem o português e quando eles ensinam, os alunos não entendem nada do processo de ensino e aprendizagem” (E6).

“(...) a utilização da língua portuguesa no ensino e aprendizagem na sala de aula ainda é muito fraca” (E1).

O uso do português na sociedade é caracterizado como baixo; este facto diminui as possibilidades de consolidação da aprendizagem da língua:

“(...) o ambiente da sociedade timorense não é favorável para aprender o português” (E4).

“(...) eles aprendem a língua, mas não a sabem falar porque não a praticam no seu dai-a-dia” (E2).

Em síntese, as instituições da formação de Ensino Superior de Timor-Leste ainda não disponibilizam os recursos materiais adequados, isto é, existe um défice muito elevado de meios que não se encontram ao dispor dos alunos. Por outro lado, não existem condições “de aprendizagem e uso do português” na sociedade e, mesmo na escola/aulas para o uso regular do português. Como podem os professores ensinar em língua portuguesa, se eles próprios não a dominam? É certamente uma questão polémica, mas muito esclarecedora sobre o assunto em questão.

Indagamos ainda os nossos entrevistados acerca de “Quais são as principais dificuldades que encontra na aprendizagem do português?” (item 10 do guião). As respostas dos entrevistados encontram-se sistematizadas nos seguintes enunciados:

“[...] falta de novas publicações de referência em língua portuguesa nas bibliotecas” (E1).

“(...) a falta de laboratório de língua e de informática” (E2).

“(...) a falta de livros de gramática da Língua Portuguesa e dicionários para a consulta de professores e alunos” (E3).

“(...) a falta de sala de aulas” (E2).

“(...) a falta de facilidades de apoio para o ensino” (E1).

Valorizam-se, uma vez mais de forma unânime, os “recursos materiais”.

Um segundo grupo de dificuldade é relativo à “política do Ministério da Educação”. Quatro entrevistados assinalam, a este propósito com dois traços principais: “não cumprimento da lei” e “falta de regulamentação”:

“(...) a falta da exigência por parte do Ministério da Educação na implementação do português” (E3).

“(...) a falta de regulação para fortificar o ensino da língua portuguesa nas escolas básicas e secundárias do território nacional” (E1).

Três dos estudantes entrevistados referiram-se a dimensão turma e o uso da língua. A condição da turma é identificada com o traço “as turmas são muito grandes”:

“(...) as turmas são muitos grandes, numa sala pode ter 60 estudantes” (E6).

“(...) o ambiente escolar e da sociedade ainda não é favorável ao uso da comunicação do português” (E4).

As principais dificuldades que os entrevistados encontram na aprendizagem do português estão indissociavelmente ligadas com a falta de recursos materiais. Consideram também as políticas da educação como um fator primordial para esta dificuldade relevando a dualidade de pensamento do próprio Ministério da Educação, que expressa vontade em colocar o português como a principal língua falada e escrita, mas não coloca exigências suficientes para a correta implementação desta intenção.

Consideram ainda que as condições das turmas e o uso do português também são relevantes, ou seja, as salas de aula encontram-se sobrelotadas de estudantes e o próprio ambiente das escolas e da sociedade timorense não é recetivo ao acolhimento da língua portuguesa.

5. 2. 2. 10. Síntese dos dados

Com base na análise da opinião dos estudantes de 1.º e 2.º anos do curso de Ensino da Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNTIL, são de revelar os seguintes aspetos:

a) A motivação da escolha do curso de Formação Inicial de Professores de Português assenta na base de três aspetos principais: valorização da profissão, conhecimento do português e transformação da sociedade. A valorização dos saberes da profissão coloca em relevo a ajuda aos futuros alunos a desenvolver o português e a partilhar os conhecimentos de português. O conhecimento do português prioriza o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento do português. A transformação da sociedade perspetiva os inquiridos como agentes transformadoras da sociedade timorense.

b) As razões para o estudo do português em Timor-Leste manifestam-se em três aspetos fundamentais: ser língua oficial, língua histórica e língua internacional. Os estudantes consideram o português importante por ser a língua oficial consagrada na Constituição da RDTL, porque é a língua de instrução nas escolas e nas aulas e porque é a língua da administração pública. O português é uma língua dotada de força identitária dos timorenses. O português é uma língua internacional, no contexto da CPLP e da ONU.

c) Entre as principais razões para aprender o português referem-se os efeitos sociais e culturais da aprendizagem do português, a sua importância para o desenvolvimento do país e o facto de ser um meio para conhecer o mundo, outras culturas e comunicar com outras pessoas.

d) Os aspetos positivos identificados do ensino de português estão relacionados com os saberes dos professores e as suas qualificações académicas. Os professores do Departamento de Língua Portuguesa são vistos como profissionais qualificados, com mestrado e doutoramento, permitindo criar condições para o desenvolvimento das competências dos estudantes.

e) Os aspetos negativos do ensino de português reportaram-se à falta de recursos materiais essenciais: livros recentes em português, gramáticas e dicionários para as consultas de alunos e professores, e materiais didáticos para apoiar o ensino e a aprendizagem. As circunstâncias negativas

são referidas aos alunos que não falam português, aos professores que não dominam bem o português e ao facto de a utilização do português no ensino e aprendizagem ser muito escassa.

f) As principais dificuldades com que se deparam o ensino e a aprendizagem do português estão relacionados com recursos materiais, a política do Ministério da Educação, as condições das turmas e o uso do português. Os recursos materiais são tidos em conta propósito da falta de publicações de referências em português nas bibliotecas, da falta de laboratórios de língua e informática, da falta de livros de gramática e dicionários em português e da falta de salas de aula. Assinala-se a falta de exigências por parte do Ministério da Educação para uma implementação efetiva do português e a ausência de regulamentação que permite fortificar o ensino do português. Acresce, ainda o facto de as turmas serem muito grandes e de o ambiente escolar e social não ser favorável à comunicação em português.

5. 2. 3. Uma síntese global das opiniões dos entrevistados

Até aqui a análise realizada esteve centrada nas respostas dadas pelos sujeitos entrevistados, distribuídos pelas várias categorias estabelecidas – estudantes dos anos iniciais de formação, estagiários, professores cooperantes das escolas básicas, supervisores, diretores de curso, responsáveis das universidades e responsáveis políticos do Ministério da Educação.

Nesta rubrica, iremos proceder a uma síntese interpretativa das opiniões dos inquiridos, procurando identificar os elementos que nos permitirão caracterizar a visão dominante sobre o tema em análise.

As perguntas comuns a todos os entrevistados podem ser agrupadas em quatro temas principais: as razões da escolha da língua oficial, as línguas de escolarização, as línguas utilizadas e os contextos/circunstâncias.

Quando os sujeitos, no seu conjunto, falam sobre as razões da escolha da língua oficial selecionam predominantemente tópicos como língua do colonizador ou diferenciação, valorizando sobretudo razões históricas, razões políticas, razões identitárias e razões culturais.

Para os entrevistados, na sua globalidade, a explicação dominante para a escolha do português como língua oficial encontra-se no facto de ser uma língua intimamente associada à história do país e de, também por isso, ser uma língua que contribuiu para diferenciar Timor-Leste dos países vizinhos. Razões de natureza linguística são mais escassamente mobilizadas pelos respondentes.

A propósito das línguas de escolarização os entrevistados valorizam como línguas de instrução as línguas oficiais, descrevendo uma situação de uso preferencial do português e tétum nas práticas de ensino e aprendizagem. Neste contexto, as línguas de trabalho são mais escassamente identificadas pelos informantes.

Quando os sujeitos, falam sobre os contextos e circunstâncias em que se usa o português referem sobretudo as instituições públicas, as instituições escolares e as cerimónias, associando o português, língua oficial em Timor-Leste, a contextos formais identificados nos domínios político, educação e religioso. Na média é reconhecida uma presença reduzida do português.

Quando os inquiridos falam sobre os contextos e circunstâncias do uso do português na aula e fora de aula valorizam sobretudo a interação do professor na turma e a apresentação e discussão de trabalhos na aula.

Há, porém, a este propósito, variações quando se considera os diferentes grupos de respondentes. Neste circunstância os responsáveis da universidade e os responsáveis políticos identificam como contextos privilegiados a comunicação administrativa e eventos académicos; o primeiro destes tópicos surge também com expressão no discurso dos professores cooperantes, supervisores e diretores do curso.

Quando os sujeitos, no seu conjunto, falam sobre as línguas utilizadas na sala de aula, descrevem uma situação do uso preferencial do português e tétum como línguas de instrução. Neste contexto as línguas de trabalho são mais escassamente identificados pelos entrevistados.

Os guiões das entrevistas realizadas, como antes se mencionou, além das perguntas comuns a todos os entrevistados, incluíam perguntas especializadas em função de certos grupos de inquiridos.

As perguntas específicas aos responsáveis políticos do Ministério da Educação podem ser agrupadas em sete temas principais: as orientações assumidas na formação de professores, a materialização das orientações na prática, as medidas utilizadas para a implementação do português, o currículo do português, as dificuldades enfrentadas no ensino do português, a superação das dificuldades e as qualidades principais dos professores.

Quando aqueles responsáveis, falam sobre as orientações assumidas na formação de professores as orientações mencionam o decreto-lei que fixa a organização do sistema educativo, o regime carreira dos professores e a lei da função pública, valorizando, em consequência, as políticas gerais do Estado. Os inquiridos não identificam nas suas respostas os modos como as orientações da política são concretizadas; ora se limitam a afirmar a responsabilidade do Ministério, ora atribuem responsabilidade ao INFORDEPE.

Os sujeitos entrevistados, a propósito das medidas de promoção do uso do português, realçam como efeitos mais importantes das políticas ministeriais, a criação de estruturas orientadas para a formação, designadamente centros de formação em língua portuguesa e iniciativas e ações de formação. Estas iniciativas, realizadas pelo INFORDEPE, dirigem-se, sobretudo aos formadores.

Para os responsáveis políticos, o currículo de formação inicial dos professores de português deve assentar no currículo padrão mínimo, um documento que serve como referência para as universidades públicas e privadas em Timor-Leste, apresentando as competências, habilidades e os conteúdos básicos que devem estar no plano do curso; em complemento, os entrevistados referem-se às circunstâncias de operacionalização do currículo, apresentando a necessidade de ele estar centrado no estudante e de se considerar as necessidades existentes no país.

Já a propósito das principais dificuldades sobre o uso do português nas escolas, selecionam, maioritariamente, o facto de o português não ser língua materna dos alunos, valorizando, sobretudo o estatuto da língua.

Ainda neste domínio, são identificadas outras dificuldades relativas às motivações e aos hábitos dos estudantes, bem como à carência de materiais. Para estes entrevistados, a explicação dominante para esta dificuldade encontra-se na posição do português no conjunto das línguas em Timor-Leste, nos hábitos e atitudes dos estudantes e nas condições de trabalho que lhe são proporcionados.

Quando os sujeitos falam sobre os modos de superações das dificuldades encontrados selecionam como resposta mais relevante elevar o conhecimento de Português dos professores, valorizando sobretudo a formação de professores da Língua Portuguesa.

A superação das dificuldades encontradas deve passar também pelo reforço dos mecanismos de inspeção e pela melhoria do trabalho em parceria entre as universidades e o Ministério da Educação. Nesta perspetiva importa, ainda, assegurar um consenso nacional sobre o estatuto do português.

As perguntas específicas dirigidas aos responsáveis da Universidade e das faculdades e aos diretores dos cursos de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico selecionam os seguintes temas principais: as características do “bom professor” de Português, o perfil do professor Português que se pretende formar, os recursos que apoiam o processo de formação inicial, o currículo do curso de formação inicial, os aspetos mais fortes e mais débeis do curso de formação professores, os objetivos de formação, as áreas principais em que se pretender apostar no curso de formação de professores, os saberes mais valorizados na organização do currículo, as orientações das instituições,

a materialização das orientações na prática de formação, as principais mudanças que têm ocorrido, as principais dificuldades do ensino da Língua Portuguesa.

Quando estes sujeitos, caracterizam o “bom professor” de Português selecionam, predominantemente, tópicos como “educa os estudantes”, tem proficiência em português ou possui componentes de formação em pedagogia e metodologia do ensino e didática, valorizando em consequência sobretudo os resultado/efeitos, as competências linguísticas e a formação. A componente do perfil profissional menos valorizada encontra-se em características como ser exemplo, ser fonte de inspiração ou estimular a cidadania.

Ao falarem sobre o perfil desejável do professor português, os inquiridos privilegiam as competências linguísticas e as competências pedagógico-didáticas. Os aspetos menos valorizados a este propósito são os que o definem como professor inovador e mediador dos conteúdos.

Quando os sujeitos, no seu conjunto, falam sobre os aspetos mais débeis do curso de língua portuguesa identificam, predominantemente, a existência de professores menos qualificados na metodologia do ensino da língua e alunos com conhecimento do português muito fraco, desvalorizando referências à dimensão das turmas ou à falta de salas de aulas.

Os responsáveis da universidade e os diretores do curso, ao responderem sobre os recursos que, no seu ponto de vista, apoiam o processo de formação inicial como a existência de livros português, valorizam, sobretudo recursos materiais. Os recursos humanos são também considerados uma mais-valia para assegurar uma boa qualidade de ensino e aprendizagem aos formandos.

A propósito das competências desenvolvidas na formação de professores de português, os inquiridos valorizam sobretudo as competências linguísticas, os conhecimentos específicos da língua e literatura e as competências pedagógico-didáticas.

Congruentemente, quando falam sobre as áreas de saber mais valorizadas na organização do currículo, selecionam predominantemente, tópicos como conhecimentos específicos de língua e literatura e metodologia do ensino e didática.

Convidados a pronunciar-se sobre as principais mudanças que ocorreram nos últimos cinco anos, os entrevistados distinguem a formação dos recursos humanos, a existência de graduados com nível de mestrado em língua e literatura e doutoramento na área da linguística. Alguns dos entrevistados sinalizaram entre tais mudanças, o reconhecimento social e institucional dos graduados, acolhidos para trabalhar nas instituições do Governo, e o elevado número de estudantes que procuram os cursos de língua portuguesa.

Sobre novas mudanças que entendem necessários, os entrevistados valorizam, ainda assim, a qualificação dos docentes, referindo, com menor expressão, a necessidade de as instituições de formação implementarem rigorosamente o currículo ECTS e melhorarem o seu funcionamento.

A propósito das principais dificuldades enfrentadas pela formação de professores de português são reportadas sobretudo a falta de livros na biblioteca e à inexistência de laboratórios de língua. No entanto, há também inquiridos que registam a falta de professores de português.

Quando estes sujeitos, no seu conjunto, falam sobre os aspetos mais fortes dos cursos de formação inicial de português selecionam, predominantemente, tópicos como a existência de bibliografia em língua portuguesa e o apoio dado pelos professores internacionais. Entre os aspetos mais débeis dos cursos, ganha particular expressão o facto de os professores não serem da especialidade de língua e linguística; cerca de metade dos entrevistados referiram-se aos recursos materiais, considerando a falta de sala de aulas e falta de livros como debilidades importantes.

Relativamente aos objetivos da formação estes sujeitos valorizam sobretudo as competências linguísticas. Em consequência, quando perspetivam as principais áreas, em que pretendem apostar no curso de português, os responsáveis das instituições e dos programas de formação valorizam sobretudo o desenvolvimento das competências pedagógico-didáticas, sendo também, embora em menor grau, referidos os saberes das áreas de linguística e literatura.

As perguntas específicas sobre aspetos do currículo e do desenvolvimento curricular, feitas aos professores cooperantes, professores supervisores do estágio pedagógico e aos estagiários focaram-se em diversas temas, do currículo, à preparação de aulas de português, dos objetivos e conteúdos, aos materiais didáticos, e à avaliação dos estudantes de português, as razões da escolha da profissão de professor de português à sua formação.

Quando os sujeitos, no seu conjunto falam sobre os programas curriculares de português, mencionam a coexistência de distintos quadros curriculares, referindo, por exemplo, que o programa curricular de português de 2005 de 1.º a 6.º ano continua a ser utilizado, por efeito da existência dos manuais, em detrimento do programa curricular oficialmente aprovado.

Os inquiridos identificam entre os aspetos positivos dos programas curriculares que utilizam as orientações que eles proporcionam, por exemplo, ao nível das grelhas de desenvolvimento do ano letivo. Outros aspetos positivos referem-se ao facto de os manuais escolares estarem escritos em português e tétum (bilingue) e estarem disponíveis nas escolas.

Entre os aspetos mais negativos dos programas curriculares é destacada sobretudo a sua inadequação ao contexto, dadas as dificuldades dos alunos, desde logo, no domínio oral da língua

portuguesa. Outro aspeto negativo diz respeito ao facto de o manual ser muito complexo para os professores.

Quando estes entrevistados, descrevem a preparação da aula de Português valorizam sobretudo o papel dos textos de apoio, designadamente do manual escolar e do programa de Língua Portuguesa. Alguns entrevistados referiram que na preparação da aula têm em conta a situação real dos alunos com quem os professores atuam.

Quando os sujeitos, falam sobre os manuais escolares do ensino básico caracterizam-nos como textos que têm, poesias, narrativas, lendas, pequenas novelas, assim como textos que falam do contexto da CPLP e do mundo. Os manuais escolares, no discurso destes sujeitos, representam ao lado dos textos de apoio os principais materiais de referência.

Quando os sujeitos, no seu conjunto, falam sobre os textos que têm os manuais escolares do ensino básico selecionam, predominantemente, poesias, narrativas, lendas, pequenas novelas ou textos que falam do contexto da CPLP e mundo, valorizando, sobretudo os textos literários e textos não literários. Os manuais escolares, no discurso destes sujeitos, ao lado dos textos de apoio as principais materiais didáticas de referência.

Ao falarem sobre os objetivos que pretendem atingir quando ensinam português, os sujeitos entrevistados valorizam maioritariamente, “falar bem” e escrever corretamente o português, privilegiando, sobretudo, as competências linguísticas. Já quando inquiridos sobre os conteúdos que privilegiam no ensino do português, referem predominantemente as competências produtivas no falar e escrever, e recetivas no ouvir e ler, valorizando ainda e sobretudo, as competências linguísticas. O conhecimento sobre a língua surge neste contexto, como dimensão menos valorizada.

Relativamente às características que deve possuir um “bom professor”, os inquiridos selecionam, maioritariamente, tópicos como orientador/facilitador, avaliador, referindo-se aos seus conhecimentos nas áreas da linguística, de literatura, do ensino da língua e da pedagogia, valorizando, sobretudo as características do perfil comum, os saberes profissionais e as competências pedagógico-didáticas.

Quando falam sobre o perfil que pretendem desenvolver nos formandos selecionam, predominantemente, tópicos como cumpridor do seu dever ou verdadeiro exemplo, valorizando, sobretudo características do perfil comum. Menor expressão tem o papel do professor de português como alguém que tem um saber especializado nas áreas da linguística, literatura e áreas do ensino da língua.

As principais dificuldades encontradas no ensino do português relatadas pelos entrevistados relacionam-se com a falta de manuais escolares de língua portuguesa, dicionários e gramáticas, sendo certo que também são mencionados o domínio muito escasso da língua portuguesa e o número de alunos muito elevado na turma, bem como a falta da motivação aos alunos para aprenderem o português.

No que diz respeito aos critérios utilizadas na avaliação dos estagiários, são referidos, tópicos como a prática do ensino na sala de aula e a participação ativa no ensino, valorizando-se, sobretudo a preparação e prática do ensino e a participação. Apenas metade dos inquiridos mobilizam critérios associados ao domínio das competências de ensino da língua. Quanto aos principais aspetos que os estagiários de português devem ter em consideração na sua formação ganham relevo os conhecimentos linguísticos, da literatura e ensino da língua, o saber avaliar os alunos em Língua Portuguesa, valorizando-se, sobretudo o domínio da língua e das suas expressões e a avaliação.

A avaliação do estágio pedagógico do curso de português identifica como aspetos positivos o desempenho da função de professor, o ser professor; o contacto dos alunos com a profissão antes de terminarem os seus estudos e a possibilidade de aplicarem as técnicas que aprenderam durante o curso em práticas reais são aspetos também mencionados.

Esta avaliação, quando incide nos aspetos mais fortes do projeto de formação inicial de professores de português, valoriza, sobretudo os resultados que o projeto tem obtido e as competências pedagógico-didáticas que tem promovido. As debilidades maiores são referidas ao domínio da língua portuguesa que apesar de tudo, os estudantes continuam a apresentar.

As perguntas específicas dirigidas aos estudantes do 1.º e 2º anos do curso de Língua Portuguesa e da Formação de Professores do Ensino Básico da FEAH-UNT selecionavam cinco temas principais: razões de escolha do curso de Formação Inicial de Professores de Português, o estatuto de Língua Portuguesa em Timor-Leste, os significados de aprender português em Timor-Leste, os aspetos mais positivos e mais negativos do ensino de Português e as principais dificuldades encontrada no ensino de português.

A propósito de escolha do curso de formação inicial de professores de português, os entrevistados relevam sobretudo a profissão e o conhecimento do português que ela assegura. O papel do português como agente transformador da sociedade timorense é também mencionado.

A valorização do português em Timor-Leste assenta, sobretudo no seu estatuto de língua oficial e de língua histórica, sendo ainda referido o facto de ser meio da comunicação internacional.

Quando consideram os aspetos positivos do ensino da Língua Portuguesa, estes sujeitos, dão valor, sobretudo à qualificação profissional e a qualificação académica dos docentes. Entre os aspetos negativos do ensino da Língua Portuguesa encontram-se a falta de gramáticas e dicionários para a consulta de alunos e professores e o baixo nível de utilização do português na escola para lá da sala de aula. Também a falta de laboratórios de línguas e a falta de salas de aulas são aspetos negativos identificados. Outras dificuldades registadas têm a ver como o ambiente escolar e o facto de a sociedade ainda não ser favorável ao uso da comunicação em português.

5. 2. 4. Uma leitura crítica dos dados empíricos da documentação e das entrevistas

Os dados apresentados e analisados no capítulo V foram extraídos de dois campos empíricos: primeiro, do campo de documentação do Estado de Timor-Leste e das instituições de formação inicial de professores de português; depois, das entrevistas realizadas especificamente para este estudo.

Repara-se, agora, algumas considerações em jeito de síntese crítica dos dados apresentados.

5. 2. 4. 1. Sobre os dados resultantes de análise documental

Em Timor-Leste, as línguas que, de acordo com as orientações políticas e programáticas, deveriam ser usadas nas escolas básicas são o tétum e o português, em todas as disciplinas contempladas no currículo nacional da Educação Básica em vigor, com exceção da disciplina da Língua Inglesa no 3.º ciclo do ensino básico e a língua (bahasa) Indonésia no Ensino Secundário, desde o ano letivo de 2005/2006 até à presente data.

A partir do ano letivo de 2015, a reforma curricular do 1.º e 2.º ciclos veio introduzir uma alteração importante na língua usada na escola; nestes níveis de escolaridade, a língua em todas as disciplinas possam a ser o tétum, ficando o português restringido à disciplina da Língua Portuguesa. O português passa a ser utilizado como língua de escola a partir do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

É no 1.º ciclo do ensino básico que se estabelecem as bases para as aprendizagens. Um aluno que aprenda a pensar, a estruturar as ideias, a ler e a escrever adequadamente nos primeiros anos será sempre um estudante mais ativo, mas isto não acontece nas aprendizagens das crianças timorenses porque não fortificam a língua de instrução no ensino e aprendizagem.

Fundamentado nas afirmações políticas consagradas na Constituição da República Democrática de Timor-Leste, no seu artigo 13.º, ponto 1, “O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste” em vigor. Na Lei de Bases da Educação (LBE) diz-se, no artigo 8.º, “As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português”, sendo os objetivos do ensino básico ao ensino superior em Timor-Leste contemplados no Decreto-Lei n.º 23/2010, que se refere à proficiência dos professores nas línguas oficiais. O artigo 12.º deste decreto-lei situa como objetivos do ensino básico: g) “Desenvolver o conhecimento e apreço pelos valores característicos da identidade, línguas oficiais e nacionais, história e cultura timorenses, numa perspetiva de humanismo universalista” [...]. O artigo 16.º estabelece que “Todos os cursos do ensino secundário contêm componentes de formação [...] e de língua e cultura timorense adequadas à natureza dos diversos cursos”. O artigo 17.º traça os objetivos do Ensino Superior: “h) Promover e valorizar as línguas e a cultura timorense.” Já o artigo 35.º, no ponto 8, delibera que os “componentes curriculares do ensino básico e do ensino secundário contribuam, sistematicamente, para o desenvolvimento das capacidades ao nível da compreensão e produção de enunciados, orais e escritos, em português e tétum”, O professor tem de “a) Adquirir proficiência nas “línguas Tétum e Português nos domínios da fala, escrita, compreensão e leitura [...]” e “ c) Deter o domínio proficiente da Língua Portuguesa enquanto língua principal de instrução e de aquisição da ciência e do conhecimento, designadamente através do uso de linguagem técnica e de diferentes recursos estilísticos”.

Em 2010, o Ministério da Educação Timor-Leste (2010, p. 1) reafirmou o que “a Língua Portuguesa é uma das duas línguas oficiais de Timor-Leste e é, por isso, uma das línguas de escolarização, isto é, uma das línguas utilizadas para se ensinar e aprender as matérias escolares” (MED-TL, 2010, p. 1). Anteriormente, na Resolução do Governo n.º 3/2007, especificava-se, a “transição da língua de instrução para o português”, reforçando-se a orientação da “Reintrodução do Português como língua de instrução e o tétum como auxiliar didático”; estabelecia-se que o Governo através do Ministério da Educação deveria “produzir um documento sobre a implementação do uso do português, como língua de instrução, a ser usada e ensinado nas escolas, do nível pré-primário ao 12.º ano”.

Em síntese, todos os textos legais em vigor preveem a implementação do português no ensino-aprendizagem de todos os níveis de escolaridade. Na realidade, o Ministério da Educação não tem conseguido executar estas demandas políticas, verificando-se a implementação de políticas sem enquadramento legal, por omissão ou por ambiguidade. Um exemplo concreto é o da reforma

curricular do 1.º e 2.º ciclos de ensino básico de 2015, implementada pelo V Governo Constitucional e que está em vigor, que prevê o uso do tétum em todas as disciplinas. Este facto demonstra que o Ministério da Educação se afasta das afirmações políticas consagradas nos documentos do Estado e da realidade atual sobre a implementação da língua portuguesa no país.

O anterior chefe de Estado Timorense Taur Matan Ruak afirmou, em discursos que proferiu, a “incapacidade do Estado para implementar algumas das suas políticas definidas, como é o caso da generalização da Língua Portuguesa, crucial para que o país possa ter cada vez mais técnicos e especialistas formados”. O Chefe do Estado relevava então ser “necessário fortalecer as condições do ensino universitário em português, mas, a montante disso, atuar ao longo de todo o sistema educativo, onde o ensino da língua portuguesa nas escolas ainda não atinge níveis suficientes para ser usada com a qualidade que os estudantes precisam” (Lusa, 2017, p. 1).

Por outro lado, a UNTL, uma universidade do Estado, também não consegue implementar inteiramente a utilização do português como língua de ensino e aprendizagem em todos os cursos; apenas uma minoria consegue pôr em prática o uso do português como língua de instrução, como tal consagrada na Constituição da República e na Lei de Bases da Educação. Os planos curriculares são elaborados em língua portuguesa, mas o processo do ensino e aprendizagem implementa-se em tétum ou nas línguas de trabalho.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, os desafios são intensos e imensos. A política pública da implementação do idioma precisa ser repensada no quadro do sistema educativo, afastando qualquer ideia recusa de sobrevalorização da língua portuguesa em detrimento da língua tétum, pois tal significaria num desrespeito à cultura e à história timorense. Defende-se, sim, a escolha dos próprios timorenses quanto à sua identidade linguística expressa na oficialização dos dois idiomas, também como línguas de instrução. Neste sentido, torna-se imperativo lembrar o discurso de Hull (2001) que propunha “uma série de ações governamentais relevantes à difícil tarefa de implementação da Língua Portuguesa, e muitas das quais ainda não foram sistematizadas”. Na verdade, até à presente data, também os trabalhos administrativos quotidianos, no âmbito do Estado, não cumprem com a regulação política nacional.

A língua portuguesa em Timor-Leste não pode ser entendida apenas como uma herança colonial, mas como um instrumento de comunicação e transmissão de conhecimento científico, de identidade e da cultura do povo timorense que, aos poucos, como língua oficial e língua de instrução contribuiu para o processo de construção de identidade. Os laços históricos e culturais entre a língua portuguesa e Timor-Leste revelam que “o português não pode ser considerado uma língua «colonial», mas sim uma

língua livremente adotada [e ainda porque] o tétum e o português coexistiram num relacionamento mutuamente benéfico e que o português é o suporte natural do tétum no seu desenvolvimento continuado” (Hull, 2001, p. 88).

Por outro lado, entende-se que a língua portuguesa em Timor-Leste, com as suas necessidades específicas como língua de instrução, requer condições adequadas. Torna-se necessário criar sentidos sociais claros para os estudantes, estimulando-os a um uso efetivo da língua, entendida não como algo intocável, mas como componente das práticas sociais, disponibilizando recursos materiais suficientes, bibliotecas nacionais e escolares e acesso à edição digital.

Os sucessivos governos constitucionais vêm afirmando os diagnósticos e propostas gerais como se descreve a seguir: melhoria geral da qualidade de ensino (PG 1); melhorar e transformar o sistema educativo (PG 4); esforços notórios foram empreendidos na educação em português (PG 4); garantir que todas as crianças que a frequentem a escola e recebam um ensino de qualidade (PG 5 e 6); fomentar a aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa (PG 6).

A ideia fulcral de interligação entre a política de língua e o sucesso, no terreno, do português enquanto língua de ensino surge nas palavras do Ministro da Educação, João Câncio Freitas, quando afirma:

"(...) havia o desígnio nacional de educar as gerações futuras através da implementação de duas novas línguas no sistema educativo: o Tétum, a língua nativa, mas com reduzida capacidade de escrita, de forma e de conteúdos pensados e produzidos, e o Português, a língua estrangeira intrínseca à nossa identidade enquanto Nação, língua antiga, rica e completa, capaz de desenvolver o Tétum e servir o sistema educativo, mas com pouca expressão nacional, sobretudo devido à proibição do seu uso durante a ocupação indonésia." (Ramos & Teles, 2012, p. 7).

Outras afirmações políticas estão consagradas nos documentos como os objetivos e medidas gerais nos programas dos sucessivos Governos para a Educação Básica em Timor-Leste: a) reequacionamento da problemática da língua oficial de ensino e do ensino de outras línguas nacionais, o inglês e /ou o indonésio, como língua de trabalho (PG 4); b) uma melhoria radical na qualidade do sistema de ensino, incluindo a melhoria da formação de professores e outros recursos humanos (PG5); c) a provisão de materiais de ensino e aprendizagem com qualidade a todos os professores e alunos (PG 5); d) melhoria de qualidade do sistema do ensino, incluindo a formação contínua de professores, dos novos conteúdos curriculares e adaptando a nova metodologia centrada no aluno (PG 6); e)

introduzir uma nova metodologia de formação de professores marcada, numa primeira fase, pela formação dos professores em Língua Portuguesa (PG 6); f) criação de bibliotecas municipais, dotando-as de um abrangente acervo de livros (PG 6). Estes são os objetivos e medidas gerais dos Planos de Governos Constitucionais do 1.º ao 6.º ano, que se pretende implementar e desenvolver pelo Ministério da Educação. O Ministério da Educação não conseguiu, porém, atingir a meta definida, por razões políticas e por circunstâncias diversas.

Assim sendo, a existência de um sistema educativo capaz de assegurar um ensino e aprendizagem de qualidade não é ainda realidade para todas as crianças de Timor-Leste, pela ambiguidade da sua implementação no plano político. A garantia de uma nova metodologia de formação de professores incluindo a formação dos professores em Língua Portuguesa, específica e de qualidade e inovadora também não se encontra operacionalizada. O desenvolvimento do ensino assente no português como língua de instrução continua a ser uma difícil tarefa, seja para o Ministério da Educação, seja para os professores nas escolas básicas e secundárias do território nacional, estes por terem ainda uma proficiência da língua muito baixa.

Esta leitura crítica está de acordo com a ideia do primeiro-ministro timorense, Dr. Rui Maria de Araújo, que referiu em 2015 que “as dificuldades do sistema educativo e o mau aproveitamento dos alunos levaram alguns especialistas da didática e metodologia de ensino a avançarem com a ideia, "muito infeliz para alguns, defensável para outros", de utilizar a língua materna para "intensificar o ensino e a aprendizagem".

Por outro lado, Timor-Leste continua a enfrentar dificuldades e desafios no sistema educativo, com implicações na soberania e na afirmação nacional. Timor-Leste é o país membro da CPLP em que a implementação do português se tem confrontado com maiores dificuldades. Retomando a ideia de Mari Alkatiri (2016, p. 1), “o ensino do português é o "único caminho" para o reforço da soberania e afirmação nacional de Timor-Leste na região e no mundo”. O ex-governante salientou ainda que "o caminho é só um: fazer do português a língua de ensino, da ciência e do domínio da tecnologia, a par do desenvolvimento do tétum. Só assim continuaremos a afirmar a nossa diferença na região e no mundo".

O português como a língua de escolarização é, segundo o Primeiro-Ministro Rui Araújo (2017), um objetivo a perseguir: “vamos dotar o Ministério da Educação (ME) de meios para ter professores em todas as escolas para ensinar português em português” (Jornal Tornado, 2018, p. 2), realçando que o caminho é “colocar todo o país com professores de língua portuguesa para ensinar em todas as escolas. É a única forma de o fazer” (Lusa, 2017, p. 2).

Menezes (2018, p. 1) afirmou no 3.º Congresso Nacional da Educação, realizado em 2017, que Mari Alkatiri, no seu discurso, “defendeu uma linha de pensamento segundo a qual a melhor forma de reforçar a nossa diferença nesta região geográfica e o nosso papel em contexto de globalização é fazer do português a língua de ensino e da educação em parceria com o tétum; fazer do português a língua da ciência e do domínio da tecnologia; fazer do português a língua para o desenvolvimento e, inevitavelmente, fazer do tétum a língua para afirmar a nossa maneira diferente de pensar...” (Jornal Tornado, 2018, p. 1).

Benjamim Corte-Real e Araújo, Diretor do Instituto Nacional de Linguística da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), professor e investigador, naquele Congresso, fez um apelo no mesmo sentido, ao declarar que “há necessidade de elevar a carga horária para a aprendizagem da Língua Portuguesa”, solicitando que se desse “ouvidos às conclusões advindas do 3.º Congresso Nacional da Educação”. Sabina da Fonseca, afirmou que “a língua de ensino deve ser o português; a iniciação à leitura e à escrita deve ser em português; se queremos projetar a educação das crianças para o futuro, o ensino deve ser em língua portuguesa com recurso ao tétum”. Segundo Sabina da Fonseca “o tétum está em fase de desenvolvimento e deve apoiar-se ao português para se desenvolver” (Jornal Tornado, 2018, p. 2).

Contudo, as afirmações dos líderes políticos e académicos sobre o português como língua de escolarização continuam a ser confrontadas com o facto de os responsáveis máximos do Ministério da Educação, nos últimos cinco anos, não valorizarem as ideias destes líderes, antes alinhando as suas posições pelas opiniões de membros de organizações não governamentais, e de assessores internacionais para tornar a língua materna e o tétum as línguas de instrução e ensino no ensino básico no território nacional. O resultado é o retardamento do ensino do português aos jovens de todos os níveis de escolaridade no país.

Para a resistência timorense, a escolha das línguas oficiais afigurava-se como um imperativo para a afirmação plena da identidade timorense; daí a importância de aportar algumas explicações para a escolha do português e do tétum:

“(…) existem fortes razões para que o português seja reintroduzido (e expandido) como língua oficial. Será no interesse de Timor-Leste que assim seja. Não será por «saudosismo» piegas, mas sim no interesse próprio do país. [...] sem o português e uma forte ligação com Portugal e outros países lusófonos, o Timor-Leste seria «invadida» pela «cultura» anglófona e seria relegado para o lugar não muito honroso de um pequeno jardim australiano ou manter-se-ia a predominância da língua

indonésia e seria eternamente uma colônia cultural javanesa.” (Ramos-Horta, 1994, p. 318).

5. 2. 4. 2 Sobre os dados resultantes de análise das entrevistas

A língua oficial é a língua que é tomada como língua de um Estado (país), ou seja, é a língua que todos os habitantes do país precisam saber, utilizá-la em todas as ações oficiais, ou seja, nas suas relações com as instituições do Estado. A língua oficial é a língua que se espera que seja usada no contacto de um cidadão com a administração do seu país. No caso de Timor-Leste, as populações falam diversas línguas locais, no entanto, as línguas oficiais são o tétum e o português.

Recorde-se que uma língua oficial é, de acordo com Aline Bazenga, fundamentada na definição dada pela UNESCO, “a língua utilizada no quadro das diversas atividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais, de um estado soberano ou território” (Bazenga, 2007/2008, p. 1).

Como língua oficial e de instrução do ensino no país, a língua tétum divide com a língua portuguesa a função de “definição de uma identidade nacional” (Canas Mendes 2005, p. 153) e, especificamente em Timor-Leste, participa na disputa “conflito de gerações na opção da língua” que se apresenta à Nação.

Uma língua oficial caracteriza-se pela sua reciprocidade, ou seja, por um lado, deve ser a língua a usar nas ações dos cidadãos em relação ao Estado e, por outro lado, deve ser a língua usada nas relações do Estado com os seus cidadãos. Isto pode ser observado com facilidade no caso do ensino e aprendizagem nas escolas. O país tem a obrigação de garantir a educação aos seus cidadãos na(s) sua(s) língua(s) oficial(is) e língua(s) de instrução. Em Timor-Leste o ensino é realizado, devido a esta obrigação, em português e em tétum, mesmo que na escola sejam usadas e ensinadas outras línguas como o inglês e a língua (bahasa) indonésia.

Um aspeto importante que resulta daqui é que em Timor-Leste são faladas muitas línguas, mas as interações dos cidadãos com o Estado e do Estado com os cidadãos espera-se que sejam feitas através das línguas oficiais (o tétum e o português). Neste sentido, é muito importante compreender bem o sentido da relação entre uma grande diversidade real das línguas e a questão da língua oficial e da língua de instrução.

Na determinação das línguas oficiais de Timor-Leste, a Assembleia Constituinte do país, eleita em processo democrático, juntamente com membros do Conselho Nacional de Resistência Timorense

– CNRT e com representantes da população escolheram a língua portuguesa e o tétum como línguas oficiais de Timor-Leste, consideradas partes da identidade nacional.

Em Timor-Leste, a Constituição de 2002 passou a dizer que a língua portuguesa é a língua oficial de Timor-Leste. Antes, havia uma consideração tácita de que tínhamos uma língua, o português, que era a língua dos atos administrativos, das ações escolares, a língua na qual se publicavam livros, leis, manuais escolares, informações públicas em Timor-Leste.

A respeito da escolha das línguas oficiais de Timor-Leste, Costa (2012, p. 215) afirma:

“(…) o povo timorense, através dos seus legítimos representantes, escolheu o tétum e o português como suas línguas oficiais. A escolha da língua portuguesa contabiliza: um peso simbólico (por ser língua da resistência à invasão indonésia, língua usada para dar informações ao mundo sobre a luta e os efeitos da invasão), um aspeto identitário (o do seu passado sem grandes imposições, sem grande impacto), um aspeto afetivo (ligação ao catolicismo, igreja que em conflitos de guerra – segunda guerra mundial, invasão indonésia (nunca abandonou o povo) e um aspeto geoestratégico (Timor confinado à Indonésia e à Austrália). A escolha da língua tétum constitui a assunção do compromisso de defesa, desenvolvimento e promoção de uma língua em situação altamente desfavorecida”.

Em defesa da escolha do português como língua oficial em Timor-Leste e das vantagens que essa língua pode representar, inclusive para o Tétum, Hull (2001, p. 48) destaca que:

“(…) o caso da língua oficial portuguesa em Timor-Leste, podemos ver a aparência de uma imediata vantagem para o tétum e para outros vernáculos no português ter um prestígio menor do que tem o inglês. Este facto faz com que o português não vá constituir uma ameaça para a ordem linguística tradicional. No entanto, contrariamente a isso, nos países em que o português é a língua oficial, poucos foram os vernáculos que desapareceram por causa do prestígio do português. Por vários fatores de ordem histórico-cultural, a língua portuguesa tem-se mostrado mais capaz de se harmonizar com as línguas indígenas que o inglês”.

Um aspeto curioso “é o facto de que mesmo a minoria do partido da Associação Popular Democrática Timorense - APODETI, partido timorense que na altura do domínio indonésio era a favor

da integração de Timor-Leste à Indonésia, mantinha nos seus estatutos o uso oficial do Português” (Hull, 2001, p. 37).

A defesa da implementação do ensino de português nas escolas básicas de Timor-Leste encontra-se fundamentada não apenas na Constituição da República ou na LBE em vigor, mas também: em razões históricas - o português é uma língua de colonização, deixada pelos portugueses durante um processo que durou cerca de 450 anos, e uma língua de resistência que, ao longo de vinte e quatro anos da luta, foi usada pelos guerrilheiros contra o regime Soeharto; em razões políticas, como fator de diferenciação entre os timorenses e os indonésios e de promoção do desenvolvimento do sistema educativo; em razões identitárias que marcaram a civilização do povo timorense; em razões culturais, por muitos anos de convivência entre portugueses e timorenses, que criaram laços entre a cultura timorense e a cultura portuguesa; e, por fim, razões linguísticas, dado que o português contribuiu gradualmente para o desenvolvimento linguístico do tétum.

O português como língua de instrução tem um estatuto ambíguo aos olhos dos políticos e dos agentes do sistema educativo, verificadas as circunstâncias que são as do contexto timorense, incluindo, entre outras, as limitações no uso da língua, a carência de materiais didáticos e de livros de referência, bem como de manuais escolares em língua portuguesa; estes livros, na maioria dos casos, nem sequer estão nas mãos dos alunos, para lhes permitirem reforçar o domínio do português por meio da aprendizagem e da leitura.

É neste quadro que agora sistematizamos, na Tabela 99, as principais áreas críticas identificadas pelos entrevistados, agrupadas em seis áreas: recursos materiais, recursos humanos, recursos financeiros, infraestrutura, política de regulação e estatuto da língua.

Tabela 99: Áreas críticas identificadas nas opiniões dos entrevistados

Áreas críticas	Grupos de entrevistados			
	Responsáveis Políticos do Ministério da Educação	Responsáveis da Universidade e Diretores do curso	Professores cooperante, supervisores e estagiários	Estudantes do 1.º e 2.º Ano do curso de LP e FPEB
Recursos materiais				
a) Falta de livros de português nas bibliotecas		X	X	X
b) Falta de manuais escolares nas escolas			X	X
c) Falta de dicionários, gramáticas e outras referências nas escolas			X	X
d) Livros existentes não correspondem os programas curriculares		X		
e) Falta de novas publicações		X		X
f) Não existência de materiais didáticos			X	
g) Não existência de biblioteca escolar			X	
h) Falta de salas de aulas			X	X
i) Falta de laboratório da língua		X		X
j) Falta da sala de informática		X		X
Recursos humanos				
a) Falta de professores de Língua Portuguesa		X		
b) Muitos dos docentes não dominam a Língua Portuguesa	X			
c) Os alunos possuem fracos conhecimentos de Língua Portuguesa	X	X		
Recursos financeiro				
Falta de verba para investigação		X		
Política de regulação				
a) Falta de monitorização por parte do Ministério da Educação				X
b) Ausências de normativos sobre o ensino da Língua Portuguesa				X
Infraestrutura				
a) Turmas muito grandes			X	X
Estatuto da língua				
a) Estatuto da língua	X			

Verifica-se, pois, a identificação de um amplo número de áreas críticas que, no seu conjunto, permitem perceber as dificuldades com que se debate o português, o ensino do português e a formação de professores de português em Timor-Leste.

Por vezes, existe um consenso na identificação dos problemas; noutros casos, apenas um ou outro grupo de entrevistados os referem.

O que estas dificuldades requerem é a colaboração de todos, entidades políticas e instituições de formação, seja na identificação dos problemas seja na definição de planos que as permitam ultrapassar.

Desde logo, torna-se necessário assumir políticas coerentes. O que hoje temos são tendências contraditórias que muito afetam o desenvolvimento da educação. Temos uma reforma curricular do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico que prevê apenas o tétum como língua da escola e, por outro lado, o Ministério da Educação aposta na formação contínua de professores de português com vários projetos

envolvendo a Cooperação Portuguesa, visando fortalecer o domínio do português pelos professores em exercício.

A maioria dos professores do ensino básico e secundário apresenta ainda níveis de proficiência em língua portuguesa muito baixos. Por isso, é preciso insistir na formação dos professores, tanto na formação inicial como na formação contínua. Assim sendo, a cooperação portuguesa tem apoiado o setor educativo e, em particular, o ensino do português, considerado como uma das principais linhas do programa alargado de cooperação bilateral de Portugal com Timor-Leste.

A Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação Portuguesa (SENEC), Teresa Ribeiro, num discurso feito em Díli afirmou que “aquilo que notei e noto é que - embora os timorenses vejam um maior esforço e interesse na língua portuguesa -, eventualmente o trabalho que temos vindo a fazer, muitas vezes com enorme boa vontade, de alguma forma não tem do lado timorense um compromisso claro, tem de ser olhado de outro modo” (Lusa, 2017, p. 1). A mesma Governante declarou ainda que “Portugal está empenhado no ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste se for essa a vontade dos timorenses”. Timor-Leste quer ou não quer assumir língua portuguesa como língua oficial em toda a sua extensão? Esta é uma pergunta que não tem tido uma resposta óbvia no plano das práticas.

As vozes a favor do reforço do estatuto do português têm sido muitas. O anterior Chefe de Estado Timorense, Taur Matan Ruak, culpou “o Ministério da Educação por desperdiçar tempo, recursos humanos e financeiros preciosos para promover o desenvolvimento na educação pré-escolar e ou as escolas básicas as línguas maternas” (Lusa, 2017, p. 2). O Padre Domingos Alves, Reitor do Seminário Maior São Pedro e São Paulo Fatumeta-Dili, afirma que “Timor-Leste tem de ter a consciência de que deve dominar o português. Sem ele perdemos a nossa identidade linguística própria” (Jornal Tornado, 2018, p. 2). O Padre João Felgueiras afirmou que “o ensino da Língua Portuguesa é uma atividade que brota mais da alma e da vontade do povo do que qualquer outra iniciativa” (Jornal Tornado, 2018, p. 2). Não têm estas vozes, entre muitas outras, sido suficientes.

Nesta circunstância, mesmo a Universidade Nacional não assume o português como meio de comunicação e da divulgação dos conhecimentos académicos e tecnológicos. Na UNTL, o português é implementado e praticado no processo de ensino-aprendizagem no curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, na Faculdade Direito e na Faculdade de Ciências Exatas. Os restantes cursos ainda continuam com uma mistura de línguas oficiais e línguas de trabalho, com exceção do curso de inglês e de Tétum.

No seu contexto geopolítico, na região do sudoeste asiático e do Pacífico, Timor-Leste tem de afirmar a sua identidade. Timor-Leste está situado entre dois grandes países - a Austrália e a Indonésia. A língua portuguesa encontra-se fortemente ligada à identidade de Timor-Leste. Distante dos restantes países que têm o português como língua oficial, tendo visto proibido o seu uso durante mais de duas décadas pelas forças indonésias, o povo timorense nunca deixou de a considerar como sua, adotando-a como língua da resistência e, mais tarde, na Constituição, como língua oficial. A sua promoção no país deveria ser uma prioridade para os sucessivos governos.

De todos os Estados-membros da CPLP, “Timor-Leste é o mais deficitário na variável do uso e domínio desta língua”, salientou Xanana Gusmão, na apresentação da Política de Timor-Leste na liderança da CPLP: uma Visão Global para o Futuro, acrescentando que, “mais do que o valor simbólico que lhe atribuímos pelo papel fundamental que desempenhou durante o nosso período de luta pela independência, é agora também como instrumento importante de identidade geopolítica”. A língua portuguesa é, para Timor-Leste, uma “ferramenta de singularidade” na região da Ásia-Pacífico, em conjunto com o tétum, que absorve influências do português (2014).

Como se diz na Resolução do Parlamento Nacional n.º 24/2010, o português é “instrumento privilegiado para o aprofundamento dos laços históricos e culturais, de afeto, amizade e cooperação que nos ligam ao conjunto dos Estados Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa”; por isso,

“(…) importa dar continuidade aos esforços que têm vindo a ser desenvolvidas para afirmação da Língua Portuguesa como língua oficial nos organismos internacionais (...) que significa também o reforço da nossa presença nesses mesmos organismos; [...] o uso da Língua Portuguesa é (de grande importância) no âmbito da participação parlamentar nos fóruns internacionais designadamente na Assembleia Parlamentar da CPLP, espaço privilegiado de cooperação interparlamentar”.

A escolha do português comporta, pois, “um peso simbólico (por ser língua de resistência à invasão indonésia, língua usada para dar informações ao mundo sobre a luta e os efeitos da invasão), um aspeto identitário (o do seu passado sem grandes imposições, sem grande impacto), um aspeto afetivo (ligação ao catolicismo, igreja que em conflitos de guerra – segunda guerra mundial, invasão indonésia – nunca abandonou o povo) e um aspeto geoestratégico (Timor confinado à Indonésia e à Austrália)” (Thomaz, 1998); posição semelhante pode ser encontrada em Thomaz (2002); Batoréo (2010), Costa (2012) e Menezes (2018).

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Este capítulo está organizado e estruturado em duas secções. Na primeira é feita uma síntese das principais linhas de estruturação do estudo, considerando desde elementos contextuais a aspetos metodológicos e resultados obtidos; na segunda são apresentadas sugestões derivadas dos resultados do estudo, com potencial expressão no campo da investigação e também nas políticas institucionais e nacionais.

Detalhando a síntese da primeira secção, referimos aspetos relativos ao contexto histórico, político, social, linguístico e educativo de Timor-Leste no período 2002-2016, seguindo-se uma revisitação dos aspetos metodológicos e conceituais e uma sistematização dos principais resultados obtidos com a análise dos dados, resultantes da análise documental e da análise das entrevistas realizadas; na segunda secção fazem-se algumas propostas de trabalho no caminho desta investigação e apresentam-se possibilidades de melhoria nos planos de ação do Ministério da Educação e das instituições de formação inicial de professores, bem como sugestões de orientação das práticas de educação e de Formação de Professores do Ensino Básico.

6. 1. Conclusões

O estudo que realizámos foi desenvolvido num contexto que, neste momento, importa recordar ao nível das suas principais características nos planos político, socioeconómico, linguístico e educativo.

1) Elementos dos contextos

Timor-Leste foi colonizado por Portugal durante 450 anos. O período colonial não deixou muitas marcas no desenvolvimento das infraestruturas, da economia e da sociedade na metade oriental da ilha do crocodilo. Historicamente, não houve investimentos importantes na educação dos timorenses, com exceção dos anos entre 1970-1974/75, período em que a população educacional cresceu bastante e foram criadas várias escolas que permitiram aos jovens timorenses ingressar no sistema educativo. No ano letivo de 1974/75, o Estado Português criou escolas de ciclo preparatório em treze concelhos do Timor-Português.

A revolução do 25 abril de 1974, em Portugal, deu luz verde a que todas as províncias ultramarinas, incluindo o Timor-Português, hoje, Timor-Leste, pudesse decidir o seu destino. Os militares e os agentes da administração portuguesa retiraram-se da província, onde administravam os

serviços da colonização. A partir daí, os timorenses começaram a formar vários partidos políticos - Fretilin, União Democrática de Timor (UDT), APODETI e Partido TRABALHISTA - para trabalhar de forma eficaz no desenvolvimento das políticas capazes de traçar o caminho para a independência, de acordo com a visão de cada partido político. No dia 28 de novembro de 1975, um dos partidos mais conhecidos, o Fretilin, proclamou unilateralmente, pela voz de Francisco Xavier do Amaral, a independência nacional de Timor-Leste.

Entre 7 e 9 dias depois da proclamação da independência, no dia 7 de dezembro, a Indonésia invadiu Timor-Leste, que foi anexado ao longo de vinte e quatro anos. Na anexação, o Governo da Jacarta deu o nome de Timor-Leste à 27.^a província da Indonésia. O governo da Indonésia em Timor desenvolveu vários setores, incluindo o setor da educação. Foram criadas várias escolas de ensino básico, pré-secundário e secundário, seja o secundário geral ou o técnico vocacional, e foi fundada a Universidade Timor-Timur (Timor-Leste), o Instituto Politécnico Hera, a Escola Superior de Saúde e o Instituto Superior da Economia. O Governo da Indonésia ofereceu bolsas de estudo e vários estudantes timorenses foram estudar nas universidades de Bali, Java, Sulawesi, Kalimantan (Brunei), Sumatra, Ambon, Irian Jaya e Kupang.

Após o referendo de 1999, quando o representante do UNAMET, Ian Martin, divulgou o resultado do referendo, no qual a maioria dos timorenses escolheu a opção da independência, os professores de todos os níveis do ensino e os agentes da administração pública deixaram Timor-Leste e voltaram para Indonésia. No período pós-referendo, toda a infraestrutura educativa que tinha sido desenvolvida foi danificada e destruída pelas milícias aliadas da Indonésia. Em Timor-Leste tudo teve que se reiniciar, a partir do zero.

Em termos da sua condição social, o povo timorense vivia numa sociedade dual em que, por um lado, havia largas camadas da população que viviam em zonas rurais, do setor tradicional, numa economia de subsistência, e populações, tendencialmente urbanas, mais dinâmicas, ligadas aos serviços da administração pública e ao comércio.

A estrutura social mantém-se ao nível da chefatura que integra a grande família patriarcal. A aristocracia rural tradicional constituída por liurais mantém-se com grande importância, coexistindo com a administração representada pelos chefes do suco.

A economia timorense é baseada no sistema agrícola tradicional, comportando as roças queimadas e a cultura de arrozeiros irrigados nos vales das ribeiras ou das nascentes pelos montes, completando-se com a criação dos animais domésticos e pequenas indústrias artesanais de tecelagem, de que o tais de Timor é o exemplo mais conhecido.

A maioria da população vive na prática de uma economia subsistência. Neste sentido toda a população produz o que deve consumir no seu dia-a-dia, sendo o restante reservado à comercialização. Apenas a população de dois distritos - Ermera e Liquiça - e quatro postos administrativos - Aileu, Ainaro, Turiscai e Maubessi - têm uma agricultura orientada para a comercialização do café.

Timor-Leste tem uma grande diversidade etnolinguística. Esta diversidade exprime-se em dois grupos de línguas com os seus dialetos: o grupo de línguas austronésicas e o grupo de línguas papuásicas. O tétum – língua oficial - pertence ao grupo das línguas austronésicas.

O tétum é falado em cinco locais do território nacional (Suai, Alas, Bibiluto (Viqueque), Soibada (Manatuto) e Balibó (Bobonaro), com um número de falantes nativos muito reduzido.

O Tétum-Praça/ Dili foi um dialeto influenciado pelos vocábulos e pela estrutura da língua portuguesa que, no seu desenvolvimento, mais tarde, passou a ser utilizada por falantes de vários dialetos. O tétum veio a tornar-se uma língua nacional, acolhida por diversos povos para a sua comunicação diária. Hoje em dia, o tétum é considerado como língua unificadora de todas as línguas, como meio de comunicação nacional ou língua veicular.

Timor-Leste como país independente no início do terceiro milénio tem o português e o tétum como línguas oficiais, como está estabelecido no artigo 13.º da Constituição da República de Timor-Leste, que reconhece ainda o inglês e a língua indonésia como línguas de trabalho, facto consagrado no artigo 159.º. As línguas de ensino do sistema educativo timorense são, pois, o tétum e o português, como está estabelecido no artigo 8.º da Lei de Bases da Educação (LBE), na Resolução do Parlamento Nacional n.º 24/2010 sobre o uso da língua portuguesa e também nos principais documentos do Ministério da Educação de Timor-Leste. Anteriormente, a Resolução do Governo n.º 3/2007 tinha estabelecido o português como língua de instrução para o ensino aprendizagem e o tétum como língua auxiliar do processo didático.

No início da fase de transição, quando reabriram as escolas de todos os níveis de escolaridade, estas não tinham professores formados e qualificados nas diversas áreas de saber, de acordo com o currículo em vigor. No período da ocupação indonésia, os jovens timorenses pouco escolhiam os cursos da Faculdades de Educação e do Ensino para ser professor. Então foram recrutadas pessoas formadas nas áreas de ciências de administração, economia, ciências política, construção civil, engenharia mecânica, agricultura, estudantes universitários em curso, isto é, pessoas que concluíram o ensino secundário, de várias áreas, incluindo os antigos alunos do tempo colonial português para atuarem como professores, para pôr em funcionamento as escolas em todo o território nacional. As

dificuldades eram agravadas pela falta de edifícios, sala de aulas, cadeiras, mesas, quadros, materiais didáticos, entre outros.

Depois da restauração da independência a 20 de maio de 2002, o 1.º Governo Constitucional começou a implementar a lei principal (Constituição da República) para fortificar a implementação do sistema educativo e para assegurar os direitos e os deveres do Estado e de todos os cidadãos timorenses.

Gradualmente, o Governo começou a resolver as necessidades mais imediatas e a construção dos edifícios escolares. Além da infraestrutura, desde 2005, o primeiro Governo começou a definir e elaborar currículos apropriados para o 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, complementados com manuais escolares em todas as disciplinas em Língua Portuguesa.

Em 2012 o 4.º Governo Constitucional produziu um novo currículo apropriado para o 3.º ciclo do Ensino Básico, complementando com manuais e guias de professores, em língua portuguesa, para todas as disciplinas, exceto para as disciplinas de Língua Inglesa e Tétum.

Alguns destes manuais eram bilingues, como os de ciência naturais, educação física e desporto, entre outros. Também foi produzido um currículo para o Ensino Secundário Geral e Técnico Vocacional completado com os manuais escolares e guia de professores, elaborados em português, exceto nas disciplinas de Língua Inglesa, Tétum e Língua Indonésia. Os programas e os manuais procuravam corresponder a padrões de qualidade internacional.

O Primeiro Governo deu atenção à formação de professores em exercício através de cursos da Língua Portuguesa oferecidos em todos os municípios; mais tarde estes professores passaram a frequentar o curso de bacharelato nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Física e Química.

O Ministério da Educação criou também o curso PROFEP dedicado aos professores em exercício que, apenas com Ensino Básico do tempo colonial, passaram a ter oportunidades de aquisição de conhecimentos em Ciências, Matemática, Português, Pedagogia, Metodologia do Ensino, entre outros, considerado como um nível de formação correspondente ao previsto nos termos da lei. O funcionamento do curso de bacharelato e da PROFEP foram apoiados pela Cooperação Portuguesa e a Cooperação Brasileira (CAPES), juntamente com a UNTL.

O Primeiro Governo considerou que a formação de professores constituía uma das áreas a que se devia dar prioridade. No mesmo sentido atuaram o 2.º, o 3.º e os 4.º governos, que também deram importância a esta área de prioridade. Foram criados projetos de formação de professores para currículo do 3.º Ciclo de Ensino Básico e Secundário Geral e técnico vocacional.

Do 5.º ao 8.º Governo foi privilegiada a formação de professores em Língua Portuguesa através do projeto Formar Mais.

Na formulação da política e nas práticas de implementação no sistema educativo timorense existe uma discrepância ou grande divergência dos olhares dos 1.º aos 4.º Governos face aos do 5.º Governo em diante. Os quatro primeiros governos consideraram a qualificação dos professores como um dos aspetos mais importantes para reforçar a qualidade do ensino. Além da qualificação dos professores, também se investiu nos materiais didáticos, como as manuais escolares, nos guias de professores, tudo feito em língua portuguesa, a língua oficial e língua de instrução.

Já o 5.º Governo e os governos que se seguiram investiram na formação em língua portuguesa dos professores de todos os níveis da escolaridade, mas no ensino dos níveis de iniciação, como 1.º e 2.º ciclos, não aplicam a língua portuguesa que aprenderam, já que é o tétum que se implementa na sala de aulas. Além disso, os programas curriculares e manuais escolares também são feitas em Tétum.

Assim, não existe uma sincronia entre a preparação dos recursos do Estado no campo da educação e a utilização desses mesmos recursos, não existe uma sintonia entre o que se recebe/aprende e o que se oferece/ensina. O que estabelece na política da educação em Timor, o que se propõe nos documentos oficiais do Estado não está de acordo com aquilo que se implementa nas escolas do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. Neste sentido, a qualificação dos recursos não encontra correspondência com as metas e os objetivos definido nos documentos políticos e pedagógicos do Estado, por falta de entendimento entre os políticos de cada Governo com aquilo que se diz nos documentos políticos.

Numa perspetiva sociológica, os líderes políticos fundadores da nação e os governantes de todos os períodos da governação afirmam a sua opção pelo português. Existem pessoas que entendem o português como uma língua de herança colonial que está ao lado do tétum como língua oficial e língua de instrução, que não querem ver reduzida a sua importância no uso em Timor-Leste como país membro da CPLP, de acordo com as demandas da Constituição da República, a Lei de Bases da Educação e as outras leis em vigor e os princípios do Estado.

Nos finais de 2014 e início de 2015, o Ministério da Educação do 5.º Governo reformulou o currículo do Ensino Básico com o objetivo definido na Lei de Bases da Educação, o Ensino Básico com três ciclos: 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Para o 1.º ciclo (1.º ao 4.º ano) do Ensino Básico, o Ministério da Educação definiu no seu plano curricular o uso da língua tétum para todas as disciplinas, incluindo a disciplina da língua portuguesa, cujo programa curricular é definido em tétum, sendo o manual escolar

da disciplina da língua portuguesa em bilingue. No 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), ainda mantém os programas e os manuais do currículo de 2005.

O 6.º Governo reformulou o currículo do 2.º ciclo do Ensino Básico, propondo que todas as disciplinas sejam dadas em Tétum, exceto a língua portuguesa.

Também os manuais escolares do 3.º ciclo, em todas as disciplinas do 7.º, 8.º e 9.º, também já são bilingues: (Ciências Físico Naturais, Matemática, Artes Visuais e Música (Educação Artística), Corpo em Movimento (Educação Física), Aprender Cidadania, Crescendo e aprendendo (Empreendedorismo) e Língua Portuguesa.

Os materiais pedagógicos que apoiam o processo ensino e aprendizagem nas escolas são os manuais escolares de cada disciplina, elaborados de acordo com o currículo em vigor. O manual escolar é o único material pedagógico que está disponível na escola para colocar em funcionamento o ensino aprendizagem. Não existem outras referências de apoio para enriquecer o conteúdo da matéria dada na aula em tétum para as consultas e leituras dos alunos e professores. No caso do Português existem algumas outras referências como gramáticas e livros para leitura doados pela missão portuguesa e que estão disponíveis nas escolas.

A construção do sistema educativo timorense foi fundamentada na Constituição da República Democrática de Timor-Leste e fortificada com a Política Nacional da Educação (2007), a Lei de Bases da Educação (2008) e o Plano Estratégico Nacional da Educação (2009) e (2010). A sua implementação realizou-se através dos programas dos governos constitucionais.

A construção do sistema educativo é orientada, em continuidade, pela intenção de assegurar e garantir a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, de melhorar a qualidade das infraestruturas e de qualificar os professores.

No processo da construção do sistema educativo timorense, o português, língua oficial, é assumido como língua da escola, tal como consagrada nos principais documentos do Estado de Timor-Leste e com as afirmações dos políticos fundadores do país. Existem, porém, tensões importantes a este propósito.

A influência de assessores internacionais tem-se traduzido, em certos períodos, na valorização da opção pelo tétum ou pelas chamadas “línguas maternas” em detrimento do português.

Porém, o Ministério da Educação continua a apostar na formação contínua de professores em exercício de todos os níveis de escolaridade, com vários projetos desenvolvidos em articulação com a Cooperação Portuguesa.

Este cenário contraditório prejudica a visibilidade para os mais jovens das oportunidades que se lhes abrem com o português, porque o espaço que esta língua ocupa no mundo é enorme, com presença em diversos continentes do globo.

Por isso, o Governo de Timor-Leste, através do Ministério da Educação, deve investir na língua portuguesa como língua de ensino e aprendizagem em todas as áreas disciplinares e em todos os níveis da escolaridade, ao lado do tétum. Com a língua portuguesa deverá criar possibilidades que orientem os jovens timorenses para um futuro melhor, abrindo-lhes portas para o mundo globalizado.

2) Caracterização do estudo

O estudo “Formação Inicial de Professores de Português” fixou quatro objetivos principais: 1) Caracterizar os aspetos fundamentais da evolução da política educativa de Timor-Leste e as mudanças no sistema educativo, com particular atenção à formação de professores; 2) Descrever as orientações do Estado e das institucionais da formação inicial dos professores em Timor-Leste, nomeadamente dos professores de Português; 3) Caracterizar os projetos de formação inicial de professores, nomeadamente de professores de Português e 4) Caracterizar o modo como a formação inicial de professores tem confrontado a “questão da língua” em Timor-Leste, nos planos dos conteúdos e das práticas de formação, bem como das línguas de escolarização.

Os objetos de estudo selecionados foram os documentos políticos do Estado de Timor-Leste e os documentos políticos e públicos das instituições de formação inicial, assim como as opiniões e práticas identificadas em entrevistas realizadas a diferentes atores do sistema de educação e formação de Timor-Leste.

Considerando os objetivos do estudo e as referências teóricas adotadas, em que avulta o modelo de descrição do discurso pedagógico que foi selecionado, foram elaborados sistemas de categorias de análise capazes de permitir a descrição e caracterização de documentos de política educativa relativos ao ensino básico, de documentos relativos às orientações para a formação de professores adotadas por diversas instituições, os currículos de formação e, ainda, a análise dos discursos de vários atores no sistema de formação de professores de português.

Esperava-se que este sistema de análise fosse capaz de fornecer informação relevante acerca do contexto da formação inicial de professores português em Timor-Leste.

O desenvolvimento do trabalho baseou-se numa metodologia de investigação qualitativa e quantitativa.

3) Principais resultados

Os programas para a educação do 1.º ao 6.º Governo Constitucional realizam diagnósticos que vão identificando questões essenciais para o sistema educativo, da ausência de uma política nacional à necessidade de uma Lei de Bases da Educação; da importância da ajuda externa à necessidade de recursos humanos e infraestruturas; da importância da educação e formação aos desafios do desenvolvimento da educação em Língua Portuguesa. Nos mesmos programas são ainda apresentadas propostas gerais e comuns tais como: a assunção da Igreja Católica como principal parceiro na área da educação; a necessidade de ajuda multilateral no ensino da Língua Portuguesa; a utilização da língua portuguesa no ensino das ciências e matemática; a importância do desenvolvimento dos recursos humanos e da infraestrutura. Os diagnósticos e propostas gerais têm implicações a dois níveis: o desenvolvimento da própria educação e a relevância da educação para o desenvolvimento de outros setores.

Entre os objetivos e as medidas previstas nos programas dos governos para a Educação Básica em Timor-Leste incluem-se: a) o reequacionamento da problemática da língua oficial de ensino e do ensino de outras línguas nacionais e o papel do inglês e /ou do indonésio, como línguas de trabalho; b) uma melhoria radical na qualidade do sistema de ensino, incluindo a melhoria da formação de professores e outros recursos humanos; c) a provisão de materiais de ensino e aprendizagem com qualidade a todos os professores e alunos; d) a melhoria da formação contínua de professores nos novos conteúdos curriculares e na adoção de metodologias centradas no aluno; e) a introdução de novas metodologias de formação de professores marcada, numa primeira fase, pela formação dos professores em Língua Portuguesa; f) a criação de bibliotecas municipais, dotando-as de um abrangente acervo de livros. Estes são objetivos e medidas gerais dos programas dos governos constitucionais, do 4.º ao 6.º ano, que se pretendeu implementar e desenvolver pelo Ministério da Educação. O Ministério da Educação não conseguiu, porém, atingir as metas definidas, por razões políticas e por circunstâncias próprias dos contextos de operacionalização.

Nos documentos de política produzidos pelos vários governos, os recursos humanos, assim como as infraestruturas são dotados de grande importância. Considera-se essencial a existência de recursos humanos qualificados, ou seja, o pessoal docente deve possuir competências gerais e específicas para o ensino; estabelece-se como condição a cumprir a disponibilização de infraestruturas consideráveis para todos os alunos. Só desta forma o sistema educativo reunirá todas as condições para atingir os níveis de qualidade do ensino desejáveis.

As instituições de formação inicial de professores exprimem as suas orientações em documentos reguladores importantes como os planos estratégicos, os estatutos, o currículo e plano curriculares, os regulamentos académicos, os regulamentos de estágio, entre outros.

O currículo da formação inicial de professores de Língua Portuguesa em Timor-Leste está organizado em quatro áreas disciplinares: disciplinas transversais, disciplinas básicas educacionais, disciplinas específicas e disciplinas profissionais.

O modelo de formação inicial de professores de português em Timor-Leste é um modelo integrado, com três vertentes de formação: uma *vertente teórica*, implementada ao longo de oito semestres, em sala de aula, no quadro das disciplinas básicas gerais (transversais), disciplinas básicas educacionais, disciplinas específicas e as disciplinas profissionais; uma *vertente de prática pedagógica* implementada e desenvolvida nas escolas básicas e secundárias ao longo de seis meses efetivos; uma *vertente de elaboração da monografia como trabalho final da conclusão do curso*, de acordo com a especialidade e do tema a trabalhar.

Os pontos fortes do modelo implementado como instrumento de gestão comprometido com as especialidades de cada curso é para reforçar o desenvolvimento da educação através de um processo sistemático que garante a eficiência e eficácia da administração académica na implementação de um currículo adequado que responde o contexto real. As debilidades encontradas na implementação do modelo em causa, são a falta de recursos humanos especializadas nas áreas de linguísticas, de literaturas e ensino da língua, de pedagogia e metodologia e didática do ensino da língua. Também se encontra a falta de facilidades de apoio aos docentes e alunos, a falta de materiais didáticos, a falta de laboratórios da língua, bibliografias recentes e pertinentes que apoiam a desenvolver as competências dos alunos de acordo com as disciplinas implementadas no currículo para assegurar a qualidade dos conhecimentos da área especializada.

As opiniões expressas pelos entrevistados permitiram compreender aspetos importantes dos projetos e dos processos de formação de professores, entre os quais:

- i) como língua oficial do país, o português passou a ser utilizado de facto no contexto real do sistema educativo;
- ii) as línguas utilizadas no ensino-aprendizagem são o português e o tétum, ambas consideradas como línguas de instrução, sendo que, muitas vezes, o tétum é utilizado como língua auxiliar; em alguns casos são também utilizadas outras línguas, nomeadamente a língua indonésia;
- iii) O português é utilizado em todos os documentos oficiais do Governo e do Parlamento Nacional, nos tribunais, no contexto da administração académica nas universidades e nos institutos de

ensino superior. O português é ainda utilizado em cerimónias formais e solenes, nas instituições religiosas e nos media; no entanto, o uso social do português é escasso e é sobretudo na escola que os estudantes com ele contactam, sendo também genericamente baixo o nível de proficiência em língua portuguesa dos estudantes;

iv) o professor de português, de acordo com as opiniões dadas pelos entrevistados, deve ser um profissional organizado, sendo dinâmico, facilitador, motivador, paciente, exigente e com capacidade de comunicação. O professor deve ser capaz de transmitir aos alunos todos os seus conhecimentos, permitindo o desenvolvimento dos saberes, neste caso, em específico o professor deve expor o conteúdo da matéria em língua portuguesa de forma clara e esclarecedora;

v) na opinião dos entrevistados, os professores têm obrigação de desempenhar as suas funções utilizando sempre o português. O regime da Carreira dos Docentes estabelece que todos os professores têm que dominar a língua de instrução; a Lei de Bases da Educação obriga os professores a participar e frequentar formações de português com o objetivo de aumentar as suas capacidades e conhecimentos da língua;

vi) o currículo do curso de Formação de Professores de Português incide, em especial, nas áreas da linguística, da literatura, do ensino da língua, nomeadamente da escrita e das suas regras, da leitura e da interpretação dos textos;

vii) as competências pedagógico-didáticas (instrumentais), são a área estruturante do curso desenvolvendo-se no âmbito da expressão e compreensão do oral e do escrito, e concretizando-se nos domínios da metodologia e da didática da língua;

viii) as competências pedagógico-didáticas (gerais), reportadas a dimensões curriculares e organizacionais dos fenómenos educativo representam outra área estruturante;

ix) entre as principais áreas de aposta no curso de formação de professores de português encontram-se o domínio da língua, escrita e falada, por parte dos futuros docentes; uma outra aposta do curso concerne a extensão do uso do português a todos os níveis de escolarização, sem esquecer a sua divulgação na sociedade timorense;

x) o quadro curricular timorense é complexo e com tensões internas importantes; o programa curricular do ensino básico (7.º a 9.º anos) é um programa que corresponde à reforma curricular de 2010, que prevê o uso do português como língua de escolarização; o programa curricular correspondente ao 1.º e 2.º ciclos respeitante a reforma curricular de 2014, prevê que toda a matéria seja exposta em tétum;

- xi) a preparação das aulas requer materiais como o manual escolar de português, textos de apoio, fichas de trabalho e outros materiais didáticos; alguns destes materiais, que são partilhados com os alunos, nem sempre se encontram disponíveis nas escolas timorenses em número suficiente;
- xii) entre os aspetos positivos identificados no contexto do ensino do português nas escolas timorenses, encontram-se a existência de orientações de trabalho, de grelhas de desenvolvimento por ano letivo do programa curricular, de alguns manuais escolares e guias do professor, em português e tétum (bilingue); entre os aspetos negativos sobressaem a inadequação das orientações aos contextos: os alunos não têm hábitos da leitura; o nível de proficiência dos alunos em português é muito baixo;
- xiii) a nível dos recursos materiais é notória a falta de livros de português nas bibliotecas, de manuais escolares, de dicionários e gramáticas. Os livros existentes não correspondem aos programas curriculares, o corpo docente depara-se com a falta de novas publicações, não existem materiais didáticos acessíveis, as bibliotecas escolares simplesmente não existem, faltam salas de aula, laboratórios de língua e salas de informática;
- xiv) grandes lacunas são encontradas nos recursos humanos, dado não existirem em quantidade suficiente professores especializados em língua portuguesa; a maioria dos professores timorenses não tem proficiência da língua, pelo menos mediana; muitos docentes não dominam o português, até porque as formações a que são sujeitos são muito curtas; em consequência, os próprios alunos apresentam fracos conhecimentos da língua.
- xv) uma dificuldade enfrentada pelas instituições de formação inicial é a falta dos recursos financeiros necessários para apostar na investigação na área do português.

6. 2. Sugestões

As sugestões derivadas do trabalho de análise realizado apresentam-se em duas seções, uma de sugestões políticas e outras de sugestões práticas.

Face aos resultados do estudo, consideramos que algumas mudanças deveriam ser introduzidas no sistema de formação de professores, em que o Ministério da Educação de Timor-Leste, como agência responsável pela formação e pela educação em geral, tem um papel particularmente importante:

- o Ministério da Educação deve garantir a implementação do uso do Português em todos os níveis da escolaridade, em consonância com o seu estatuto de língua oficial e com os enunciados que a este respeito se encontram inscritos nos documentos fundamentais do Estado timorense e nas afirmações de política dos principais responsáveis timorenses, que têm acentuado a importância do

Português como língua histórica, política, identitária, cultural e linguística no desenvolvimento do sistema educativo nacional e do país;

- o Ministério da Educação de Timor-Leste deve promover a construção de novas salas de aula, em número suficiente, que permitam constituir turmas com um número razoável de estudantes, garantindo assim condições de trabalho mais adequadas e sustentáveis;

- o Ministério da Educação de Timor-Leste deve criar condições que permitam aos professores trabalharem com recursos didáticos, manuais escolares e obras de referência dicionários e gramáticas, para garantir um ensino do português com qualidade nas escolas básicas e secundárias do território nacional;

- o Ministério da Educação, juntamente com a UNTL e outras instituições de formação, deve providenciar a criação de laboratórios de língua e salas de informática equipadas com computadores e acesso a internet para apoiar os alunos e os professores nas suas pesquisas;

- o Ministério da Educação de Timor-Leste deve definir uma política de aquisição e distribuição de livros, materiais didáticos, manuais escolares, gramáticas, dicionários, etc. em cada nível de ensino, de acordo com as exigências do programa curricular e as necessidades escolares e com o número de alunos existentes nas escolas;

- o Ministério da Educação deve ter em consideração que o livro é o meio mais eficaz para a divulgação do património da língua portuguesa e para a preservação da língua e, por isso, as bibliotecas escolares devem ser apetrechadas com livros de autores de língua portuguesa, para apoiar o trabalho dos professores e alunos de todos os níveis da escolaridade;

Dado que as principais considerações a que chegámos apontam para a existência de áreas críticas na educação timorense, nos modelos e nas práticas de formação inicial de professores de português para o Ensino Básico e Secundário, sugere-se:

- atribuir maior valor às disciplinas básicas educacionais, Pedagogia, Administração Escolar, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, entre outras;

- valorizar o estágio pedagógico, ampliando a sua duração, para elevar a qualidade da experiência formativa dos futuros professores, garantindo uma distribuição mais equilibrada das componentes do currículo;

- formar recursos docentes especializados na formação de professores de português para os ensinos básico e secundário, promovendo a frequência de mestrados e doutoramento nas áreas do ensino de língua e literatura portuguesa;

- enriquecer os fundos das bibliotecas com novas publicações que correspondam à necessidade de desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos e professores;

- equipar salas de informática com computadores e acesso à internet para facilitar o trabalho dos alunos e professores;

- disponibilizar mais livros técnicos em língua portuguesa, nas áreas da linguística e dos estudos literários, para facilitar aos estudantes e professores no seu trabalho autónomo.

A prática pedagógica, nos cursos de formação, deveria incluir desde a observação e contacto com escolas e outras instituições da comunidade até à atividade docente orientada, que só se poderá fazer através da cooperação das instituições de formação com os estabelecimentos do ensino básico e secundário. A prática pedagógica deveria começar por uma sensibilização dos formandos para a realidade escolar, com a existência de apoios por parte de professores das instituições do Ensino Superior e das escolas, acabando na realização de um estágio pedagógico.

A comunidade dos docentes, deveria ser implicada de forma generalizada no estágio dos futuros professores, com intervenção dos professores das disciplinas de educação e das disciplinas das especialidades.

As propostas de sugestões práticas são dirigidas aos professores cooperantes e supervisores do estágio que prestam os serviços de educação e ensino aprendizagem do português nas escolas básicas e secundárias em Timor-Leste:

A análise desenvolvida no âmbito desta investigação deixou perceber que se torna necessário que:

- as escolas desenvolvam ações de formação contínua para promover o desenvolvimento profissional dos professores de português, nos planos do saber linguístico, literário, pedagógico-didático e metodológico;

- os professores de português do ensino básico e secundário sejam preparados para o uso de outras referências, que não apenas o manual escolar, e para a renovação das práticas de ensino da língua;

- os professores de português do Ensino Básico e Secundário sejam capacitados no domínio da língua portuguesa e do seu ensino, através da frequência de cursos de especialização e de mestrados, visando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que os qualifiquem como profissionais da educação;

- sejam desenvolvidas ações de formação que permitam aos professores dominar os conteúdos programáticos e conhecer criticamente os manuais escolares, as orientações metodológicas e outros

documentos, bem como utilizar os materiais e os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Estas são sugestões derivadas do trabalho de investigação que realizámos, com o qual procurámos desvelar aspetos de uma realidade tão complexa quanto a que se refere à formação de professores de português em Timor-Leste, cuja transformação será, sem dúvida, importante para a melhoria do sistema educativo timorense

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Livros e artigos

- AFONSO, C. C. (2010). *Didáctica de Língua Estrangeiras: Objetivos, Conteúdos e Metodologias*. Portugal: Edições Pedago, LDA.
- ALMEIDA, N. C. H. (2008). *Língua Portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania* (Dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Lisboa.
- ALBARELLO, L., Digneffe, F., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2011). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALARCÃO, I., Freitas, C., Ponte, J. P. D., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (documento de trabalho do CRUP – ensino superior, formação), in <http://www.crup.pt> (consulta 12. 11. 2016).
- ALVES, M. da P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- APPLE, R. W. (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, 2^a ed. Nova Iorque & Londres: Routledge.
- ARAÚJO, C. (2013). *Desenvolvimento da Língua Portuguesa no Primeiro Década do Século XXI* (Texto apresentado no Seminário da Educação em Díli). Díli: FEAH-UNTL.
- AZEVEDO, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Duarte Ribeiro.
- BALLOCK, S. (1974). Towards a policy for professionalisation of teacher. In *OECD Report the teacher and educational change: a new role: Paris*: OECD Publications, iv, pp. 211 – 227.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- BARDIN, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BANCO de PORTUGAL (2018). *Evolução da Economias dos PALOP e Timor-Leste 2017/2018*. Lisboa: www.bportugal.pt
- BATORÉO, H. J. (2009). A Língua Portuguesa em Timor-Leste: de que forma deve o ensino de Português adaptar-se as diferentes realidades nacionais? In *Revista Estudo Linguístico/Linguistic Studies*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, pp. 1-9.
- BATORÉO, H. J. (2010). Ensinar Português no Enquadramento Poliglóssia de Timor-Leste. In *Palavras*. 37, Lisboa: Associação de Professores de Português, Primavera, pp. 56 – 65.

- BEACCO, J. C. e BYRAM, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europa*. Strasbourg: Council of Europa.
- BELO, C. X. (2008). *A língua Portuguesa em Timor-Leste*. Texto disponível online em: <http://www.ciberduvidas.com/lusofonias.php?rid=1758> (acedido 15 de dezembro de 2015).
- BELO, J. C. (2010). *A Formação de Professores de Matemática no Timor-Leste a Luz da Etnomatemática*. (Dissertação de mestrado não publicada). Brasil: Universidade Federal de Goiás.
- BERG, C. (2013). Desafios para a Formação de Professores do Ponto de Vista da Diversidade Linguística. In Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira e Cistina Flores (Coord.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel. pp. 174 -181.
- BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e os Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRITO, R. H. P. (2010). *Temas para Compreensão do Atual Quadro Linguístico de Timor-Leste*. Ciências & Letras. Porto Alegre, n° 48, pp. 175 – 194.
- BRITO, R. H. P. & CORTE-REAL, B. A. (2005). *Aspectos da Política Linguística de Timor-Leste, Desvendado Contra-Corrente*. Ciências & Letras. Porto Alegre, pp 1 – 10. <<http://www.mackenzie.br/.../Artigo 2 Regininha>>. Acessado em 18/12/2015.
- BURGESS, R. G. (1984). *In the field: an introductions to field research*. London: Allen & Unwin.
- BULLOCK, A. (1975). *A language for life*. London: HMSO.
- CARNEIRO, A. S. R. (2010). Políticas Linguísticas em Timor-Leste: tensões no campo da formação docente. In *Cadernos de CNLF*, vol. XIV, N.º 4, t. 3., pp. 3167 – 3179 (consultado em 11 de agosto de 2016 em http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3167-3179.pdf).
- CASTRO, R. V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 13-29.

- CASTRO, R. V. de & SOUSA, M^a. De L. (1989). O ensino da gramática do Português. In M^a Fátima Sequeira et. al., *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, R. V. (1991). *Aspetos de interação verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CASTRO, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- CASTRO, R. V. (2005). O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de (re)configuração. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (orgs.). *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 31-78.
- CASTRO, R. V. (2007). A Reconfiguração Contemporânea da Identidade do Professor de Português: Tendências e Possibilidades. In *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC, pp. 127-139.
- CARVALHO, M. J. A. (2001). Panorama Linguístico de Timor. In *Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, n^o 14 Jul-Set 2001. Lisboa: Instituto Camões.
- CARVALHO, M. B. (2007). *Formação de Professores em Timor-Leste. Contributos para a Construção de um Modelo de Formação Inicial e Contínua* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- COSTA, L. (2005). Línguas de Timor. In Fernando Cristóvão (Dir. e Coord. de), *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.
- COSTA, L. (2012). A língua. Fator de identidade nacional leste-timorense. In Bastos, Neusa B. (org.). *Aspectos linguísticos, culturais e identitários*, São Paulo: PUC-SP.
- CONSELHO DELIMITAÇÃO DEFINITIVA DAS FRONTEIRAS MARÍTIMAS. (2017). *Fronteiras Marítimas de Timor-Leste*. Governo da República Democrática de Timor-Leste: Gabinete das Fronteiras Marítimas.
- COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- COUTINHO, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática; 2.^a Edição*. Coimbra: Almedina.
- CUNHA, A. C. (2008). *Ser Professores: Base de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- CRISTÓVÃO, F. (2008). *Da lusitanidade à lusofonia*. Coimbra: Almedina.

- DALE, R. (1998). Globalization: a new world for comparative education? In Schriewer, J. (ed). *Discourse and Comparative Education*. Berlin: Peter Lang.
- DALE, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Educational Policy*. 14(1), 1-17.
- DALE, R. & ROBERTSON, S. L. (2002). *The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education*. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36.
- DE KETELE, J., & ROEGIERS, X. (1996). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DELGADO-MARTINS, M^a. R. & Duarte, I. (1993). “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”, in M^a Fátima Sequeira, (org.). *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.
- DIAS, R. E. (2002). *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil* (Dissertação de mestrado não publicado). Brasil: Rio de Janeiro
- DIONÍSIO, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidade de leitores*. Coimbra: Almedina.
- DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC) (2005). *Português Língua Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DUARTE, I. (1992). “Oficina gramatical: contexto de uso obrigatório do conjuntivo”. In M^a. Raquel Delgado-Martins *et.al.* *Para a didática do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri.
- DUARTE, I. (1995). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. Delgado-Martins, [et al.] (Org.). *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-84.
- DUARTE, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In Inês Sim-Sim (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, 2001, pp. 27 – 34.
- DUARTE, I. (2001). *Língua: Português*. *Inovação*, 12(1-2), 215-228.
- ELLIOTT, J. (1991). A Modelo Professionalism and its Implications for Teacher Education. *British Educational Research Journal*, 17 (4), pp.309 -318.
- ESTOLA, E.; UITTO, M. & SYRJALA, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In M. A. Flores (Org.). *Formação e Desenvolvimento Profissional de professores: contributo internacional*. Coimbra: Almedina, pp. 105 – 128.
- ESTRELA, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, Volume XI, 1, 17 – 27.

- ESTRELA, A & ESTRELA, M. T. (1993). *A formação contínua e a reforma educativa*. Educação. 6, 73-77.
- ESPERANÇA, J. P. T. (2001). *Estudos de Linguística Timorense*. Aveiro, SUL – Associação de Cooperação para o Desenvolvimento.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. de Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora
- ERLANDSON, D. A. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- FERNANDES, A. A. (2006). *Estudo Comparativo entre Professores que fizeram e não fizeram curso de Formação Docente na República Democrática de Timor-Leste*. (Dissertação não publicada). Brasil: Universidade de Brasília.
- FARIA, I. (1983). Produção e reconhecimento do Ensino do Português. *Palavras*. 4/5/6.
- FERRAZ, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho SA.
- FERRY, G. (1991). *El Traecto de la Formación*. Madrid: Paidós.
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FERREIRA, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjetividade dos professores. *Revistas Brasileiras de Educação*, v.13, nº38, pp 239 -251.
- FERREIRA, A. G.; MOTA, L. (2009). *Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário*. Exedra, Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>. Acesso em: 15 março. 2016.
- FINLÂNDIA (1974). *Decision in principle on the degrees of higher education*. Helsinquia.
- FONSECA, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. Apostila.
- FONSECA, F. I. & FONSECA, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- FORMOSINHO, J. (1984). A renovação pedagógica uma administração burocrática centralizada. *O Ensino*. 7-8-9-10, 101-107.
- FORMOSINHO, J. (1986). Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In Gabinete de Estudo e Planeamento do Ministério da Educação, *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa, pp. 81-106.
- FORMOSINHO, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In FORMOSINHO, J. (Coord.) *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 93 – 118.

- FORMOSINHO, J. (2011). Dilemas e tensões da atuação da universidade a formação profissional de desenvolvimento humano. In Pimenta, S. G., Almeida, M. I. de. (Ed) *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 128 – 155.
- FIGUEREIDO, F. A. (2004). *Timor. A presença Portuguesa (1769 – 1945)*. (Tese não publicada). Porto: Universidade do Porto. *Edição 8 de Agosto de 2017. (Acedido no dia 5 de outubro de 2017)*.
- FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Onitor
- FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na Formação de Professores. In Maria C. Morais, J. A. Pacheco e M. O Evangelista (orgs.). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127 – 160.
- FLORES, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In. M. Célia Moraes, J. A. Pacheco & M. Olinda Evangelista (Orgs.). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (127 – 160). Porto: Porto Editora.
- FLORES, M. A.; VIEIRA, F.; FERREIRA, F. I. (2014). Formação Inicial de Professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In Maria C. Borges e Orlando F. Aquino (Orgs.). *A Formação Inicial de Professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais*. Uberlândia: EDUFU, pp. 61-95.
- FRANÇA, B. (1879). *Macau e os seus Habitantes: Relações com Timor*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GALLISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- GUNN, G. C. (1999). *Timor Loro Sae 500 Anos*. Macau: Livros do Oriente.
- GUTERRES, F. da C. (2006). *Elites and Prospect Democracy in East Timor*. (Os Elites e a Perspectiva da Democracia em Timor-Leste). Tese de Doutoramento. Brisbane: *Departement of Internacional Busines and Asian Studies of Griffith University*, Disponível em: <<http://www4.gu.edu.au:8080/adroot/uploads/approved/adtQGU20061108.163627/public/02Whole.pdf>>. Acessado em: 20/11/2014.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. São Francisco, Ca., Jossey-Brass.
- GUSMÃO, M.M. (2010). *Cooperação Bilateral Brasil – Timor-Leste na Profissionalização Docente em Serviço: Perspetiva e Desafios do século XXI*. (Dissertação de mestrado não publicado). Brasília: Universidade Brasília.
- GORDEN, R. (1975). *Interviewing: Strategy, Techniques and Tactics*. Homewood, Dorsey Press.
- HULL, G. (1999). The Languages of Timor 1772-1997: a Literature Review. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*. Sydney: University of Western Sydney Macarthur.

- HULL, G. (2001). *Identidade, Língua e Política. Educacional*. Dili: Instituto Camões.
- HULL, G. (2001). Língua, Identidade e Resistência. Entrevista a Geoffrey Hull. Timor Lorosa' e. *Camões-Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, 80-92. Lisboa: Instituto Camões.
- HUSÉN, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelas: Pierre Mardaga.
- HORTA, J. R. (2012). Timor-Leste, tétum, português, língua indonésia ou inglês? *Público, Caderno Opinião*, 22 de abril de 2012. Disponível online em: <http://umalulik.blogspot.pt/2012/04/debate-timor-leste-tetum-portugues.html> (consultado a 27 de dezembro de 2015).
- HONORÉ, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Madrid: Narcea.
- ILARI, R. (1986). *A Linguística e o ensino da língua Portuguesa, 2ª. Ed.* São Paulo: Fontes.
- LEIRIA, I. (2004). Portuguesa língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. In *Idiomático* 3, Instituto Camões, [<http://www.institutocamoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>] (acedido em 20/12/2015).
- LEIRIA, I (Coord.) et al. (2008). *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Lisboa: DGIDC/ME
- LEAL, S. M. (2009). Ser Professor... de Português: Especificidades da formação dos professores de língua maternal. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1302 -1315.
- LEE, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. (2007). Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katalysis* (online), vol.10 n. spe, pp. 37-45. Disponível em: http://www.cielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. (Acedido em 2016.3.4).
- LOMAS, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e Escrever nas Aulas*. Lisboa: ASA Editores.
- LOUREIRO, J. (1990). *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: INIC (organização de António Nóvoa)
- LOURENÇO, S. (2011). *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português em Timor-Leste*. Lisboa: LIDEL
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagogia e Universitária. LTDA.

- MACDONALD K. and TIPTON T. (1993). In Gilbert N (ed.) (1993). *Researching Social Life*. London, SAGE Publications.
- MAGALHÃES, A. B. de (1999). *Timor Leste na Encruzilhada da Transição Indonésia*. Lisboa: Gradiva/Fundação Mário Soares.
- MAGALHÃES, A. B. de (2004). Manuscrito de Preparação do Projecto de Reestruturação do Ensino em Timor. (Não publicado).
- MARTINS, S. F. (2011). *As Políticas e as Práticas de Profissionalização Docente em Serviço em Timor-Leste: um Estudo Avaliativo*. (Dissertação não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MARTINS, F. M. (2010). *Autoavaliação Institucional da Educação Superior: Uma Experiência Brasileira e suas Implicações para a Educação Superior de Timor-Leste* (Tese de doutoramento não publicada). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- MARTINS, G. (2006). *Estudos de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MENESES, D.N. da C. (2008). *Timor: de Colonia a País nos fins do século XX. Um sistema educativo em Re-estruturação (um estudo documental)*. (Dissertação não publicada). Porto: Universidade Portucalense. Edição 8 de Agosto de 2018. (Acedido no dia 5 de outubro de 2018).
- MONTEIRO, I. (2004). *Formação inicial, identidade profissional e profissão docente: As representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco*. (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MORAIS, A. M., NEVES, I. P. (2007). A teoria de Brasil Bernstein: alguns aspectos fundamentais, *Revista Práxis Educativa*, 2 (2), pp. 115 -130.
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In José Carlos Morgado, Maria Isabel Reis (Orgs.). *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Centro Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 41-58.
- MORGADO, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Lisboa: De Facto Editores.
- MOREIRA, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. (2003). Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In Goldenberg, P.; Marsiglia, R. M. G.; Maria. H. A Gomes. (orgs.). *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz. pp.117-142.

- MINAYO, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.
- NIEMI, H. & JAKKU-SIHVONEN, R. (2006). Redearch-based teacher education. In Jakku-Sihvonen, R. & Nieme, H. (Eds.) *Research-based teacher education in Finland – reflections by finnish teacher educators* (31 -50) Turku: Finnish Educational Research Association.
- NOGUEIRA, J. T. (1989). O ensino da língua materna – tópicos para reflexão. *Palavras*, 8, 513.
- NÓVOA, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (11 – 30). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (org.) (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (org.) (1999). *Profissão Professor, 2ª Edição*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1999). Os Professores no virado milénio: do excesso dos discursos a pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), pp. 11-20.
- NUNES, C. S. C. & NUNES, H. S. C. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... *Educação em Perspectivas*, Viçosa, v. 4, nº 1, pp. 199 – 219.
- OZGA, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- PAN, S.-Y. (2006). Economic globalization, politico-cultural identity and university autonomy: the struggle of Tsinghua University in China. *Journal of Education Policy*, 21(3) pp. 245-266.
- PARDAL, L. A. (1991). *Modelos e Sistemas de Formação de Professores*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade Aveiro.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Método e Técnica de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PARDAL, L & LOPES, E.S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PACHECO, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. & VIEIRA, A. P. (2006). Europeização do Currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Eds.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 87 – 126). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2006). *Currículo teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

- PERRENOUD, P. (1991). *L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société?*. Geneve: Service de la Recherche Sociologique (mimeo).
- PEDERSEN, J. & ARNEBERG, M. (1999). *Social and Economic Conditions in East Timor*. Fafo Institute of Applied Social Science. Oslo; Norway. *Edição 17 de junho de 2016. (Acedido no dia 5 de agosto de 2016).*
- PINHO, H. (2012). *Atlas de Timor-Leste*. Porto: Porto Editora.
- PIMENTEL, A. (2001). *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Londrina: Universidade Londrina, Caderno de Pesquisa n° 114, pp. 179 – 195.
- PHILLIPS, B. S. (1974). *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Agir.
- POULSON, L. (2005). As Políticas Educativas e Curriculares e o Ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004) *In M. L. Dionísio e Rui Vieira de Castro (orgs). O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, pp. 13 – 29.
- PORTUGAL. (2007). Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n° 43/2007, de 22 de fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1.../DL432007.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS-HORTA, J. (1994). *Timor-Leste - Amanhã em Díli*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- RAMOS, A. M. & TELES, F. (2012). *Memória das Políticas Educativas em Timor-Leste - A CONSOLIDAÇÃO DE UM SISTEMA (2007-2012)*. Universidade de Aveiro.
- RAJALA, R. (2014). Formação inicial de professores na Finlândia: desenvolvimento e desafios futuros. *In Maria C. Borges e Orlando, F. Aquino (Org.), A Formação Inicial de Professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais*. Umeå: Editora da Universidade de Umeå, pp. 33-60.
- REIS, C. & ADRAGÃO, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- RIBEIRO, D. (1989). Formação de Professores nas Universidade Novas. *Revista da Universidade de Aveiro. Série Ciências da Educação* 2 (1,2) p.123.
- RIBEIRO, C. A. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, A. F. (2016). O professor de Portuguesa língua não materna: Que perfil? Uma abordagem. In A. C. da Silva (org.), *Questões Atuais da Educação em Línguas dos domínios do ensino do Português a uma política de língua*. Famalicão: Edições Húmus LDA, (pp. 41 – 57).
- ROCHA, N. (1999). *Timor. O Fim do Império*. Vol. I. Lisboa: Editora Orbipress.
- ROLDÃO, M., C. (2008). *Formação de professores, currículo, supervisão*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROVER, A. (2006). *Metodologia científica educação a distância*. Santa Catarina: Universidade do Oeste de Santa Catarina.
- RUAK, T. M. (2001). A importância da língua da portuguesa na Resistência contra ocupação indonésia. *In Revista Camões*. N.º 14, 41-42.
- SAHLBERG, P. (2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teacher College Press.
- SANTOS, F. A., PINTO, M. G. & MELO, R. (2011). O Ensino de Língua Portuguesa na Formação de Professores no Timor-Leste. *Anais do SIMELP*. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, pp. 326 – 332.
- SANTOS, B. de S. (1985). Estado e Sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, 87-88-89 (XXI), 869-901.
- SAINT-GEORGES, P. de (2011). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In L. Albarello et. al. (eds.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- SACHS, J. (2001). *Learning to be a teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity*. Conferência convidada proferida no Congresso da ISATT, Faro, Portugal, setembro 21-25.
- SEABRA, F. (2010). *Ensino básico: Repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação* (Tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, V. A. (2005). Contributos para uma Política da Língua Portuguesa. In A. Moreira et al., *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 25 – 36.

- SILVA, N. M. P. (2011). *Avaliação do impacto do programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no desenvolvimento e implementação do conhecimento didático*; (Tese não publicado). Braga: Universidade do Minho.
- SILVEIRA, D. T. & CORDOVA, F. P. (2009). A Pesquisa Científica; In Gerhart, T. E & Silveiro, D. T., *Método de pesquisa*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande Sul.
- SIM-SIM, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In Inês Sim-Sim (org.). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação, n.º 2, 2001, pp. 51- 64.
- SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- SOUSA, M. E. S. (2018). *O Ensino do Português na educação Básica e a Formação de Professores em Timor-Leste. Circunstância, Discursos e Práticas*. (Tese não Publicado), Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, J. G. (1998). *Perang tersembunyi. Sejarah Timor-Timur Yang Dilupakan*. (A Guerra Escondida: a história de Timor-Leste que foi esquecida). Jacarta: FORTILOS.
- TEODORO, A. (2003). *Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edição Afrontamento.
- THOMAZ, L. F. R. (1978). "O caso de Timor: Timor na Área de Geografia que insere" *Democracia e Liberdade*. Lisboa: Instituto Democracia e Liberdade, n° 6, julho, pp. 71 - 85.
- THOMAZ, L. F. R. (1998). *De Ceuta a Timor, 2ª Edição*. Lisboa: Difel.
- THOMAZ, L. F. R. (2002). Babel Loro Sa'e. O Problema Linguístico de Timor-Leste. *Colecção Cadernos Camões*. Lisboa: Instituto Camões.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME.
- VILELA, G., DUARTE, I.M. & FIGUEREDO, O. (1995). Metodologia do Ensino do Português. In A. D. Carvalho (Org.). *Novas Metodologias em Educação* (pp. 227 -261) Porto: Porto Editora.

2) Documentos Oficiais e Legislação de Timor-Leste

- GOVERNO Timor-Leste (2009). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2010 – 2015*. Ministério da Educação: Díli.

GOVERNO Timor-Leste (2010). *Plano estratégico de Desenvolvimento 2011 – 2030*. Timor-Leste. Díli.

GOVERNO Timor-Leste (2010). *Censos da População de 2010*. Ministério das Finanças: Díli.

MEC [Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste]. (2005). *Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário*. Díli: Timor-Leste.

MECJD (2005). *Política Nacional de Educação 2005-2009*. Díli: Timor-Leste.

MEC (2006). *Política Nacional da Educação e Cultura 2006 – 2010*. Díli: Timor-Leste.

MECJD (2006). *Plano de Gestão da Reforma Curricular para o Ensino Primário*. Timor-Leste: Díli.

ME (2006). *Política Nacional da Educação 2007 – 2012: Construir a Nossa Nação através de uma Educação de Qualidade*. Timor-Leste: Díli.

ME (2010). *Plano estratégico Nacional de Educação de 2011 – 2030*. Timor-Leste: Díli.

ME (2010). *Reforma Curricular do Ensino Básico: Princípios Orientadores e Plano de Desenvolvimento*. Timor-Leste: Díli

ME (2010). *Programa do Português 3º Ciclo do Ensino Básico*. Timor-Leste: Díli

ME (2011). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Timor-Leste: Díli.

ME (2012). *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores*. Timor-Leste: Díli

ME (2016). *Formar mais: Formação Contínua de Professores*. Timor-Leste: Díli.

ME (2011). Diploma Ministerial nº 20/ME/ 2011. O novo sistema de qualificação dos docentes timorenses para a definição dos termos da sua integração no Estatuto da Carreira Docente

PARLAMENTO Nacional (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Timor-Leste: Díli.

PRESIDÊNCIA do Conselho de Ministros (2002). *Programa do I Governo Constitucional (2002 -2006)*. Timor-Leste: Díli.

PRESIDÊNCIA do Conselho de Ministros. (2007). *Programa do IV Governo Constitucional (2007-2012)*. Timor-Leste: Díli.

PRESIDÊNCIA do Conselho de Ministros (2012). *Programa do V Governo Constitucional: Legislatura 2012 – 2017*. Timor-Leste: Díli.

PRESIDÊNCIA do Conselho de Ministros. (2015). *Programa do VI Governo Constitucional (2015 – 2017)*. Timor-Leste: Díli.

Decreto-Lei N.º 8/2004 Estatuto da Função Pública.

Decreto-Lei N.º 14/2008 Lei de Bases da Educação.

Decreto-lei N.º 04/2011 Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE)

Decreto-Lei N° 3/2007 A Política Nacional de Educação.

Decreto-Lei N.º 22/2010 Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Decreto-Lei N° 23/2010 Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Docentes do Ensino Básico e Secundário.

RESOLUÇÃO DO PARLAMENTO NACIONAL n° 24/2010 de 26 de outubro sobre: O uso das Línguas Oficiais.

RESOLUÇÃO DO GOVERNO n° 24/2011 de 7 de setembro sobre: A Aprovação do Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico e Medidas Urgentes de Sua Implementação Gradual...5136. Série I, n° 33, 7 de setembro de 2001, RDTL. Ministério.

3) Documentos das Instituições de Ensino Superior em Timor-Leste

Annual Review Report. ICFP Baucau, 14 October 2011

Faculdade de Educação Artes e Humanidades (2014). *Currículo Sistema ECTS 2014*. Díli: UNTL

Conselho Geral (2013). *Estatutos da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e*. Díli: UNTL.

ICR (2013). *Regulamento Académico*. Díli: Instituto de Ciência Religiosa Tomas Aquino.

ISC (2008). *Acreditação: Manual Académico do Ano Letivo de 2009 – 2013*. Díli: Instituto Superior da Educação Cristal.

UNITAL (2014). *Livro de Orientação para o Ano Académico de 2014*. Díli: Universidade Oriental Timor Lorosa'e

4) Outros textos

ALKATIRI, M. B. A. (2016). III Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial. Publicado por Instituto Internacional da Língua Portuguesa edição 21 de junho de 2016, <https://iilp.wordpress.com/2016/06/21/iii-conferencia-internacional-sobre-o-futuro-da-lingua-portuguesa-no-sistema-mundial/> (Acedido no dia 30 de julho de 2016).

ARAÚJO, R. M. (2015). Os professores a ensinar português e em português em todas as escolas. Jornal de Lusa edição 6 de maio de 2015. https://www.rtp.pt/noticias/mundo/pm-timorense-quer-professores-a-ensinar-portugues-e-em-portugues-em-todas-as-escolas_n826196 (Acedido no dia 15 de junho de 2016).

MENEZES, M. A. (2018). As incoerências da ministra Dulce de Jesus e a visita de Teresa Ribeiro a Timor-Leste. Jornal Tornado, em <https://www.jornaltornado.pt/as-incoerencias-da-ministra-dulce-de-jesus-e-a-visita-de-teresa-ribeir>. Edição 9 de outubro de 2018 (Acedido no dia 24 de outubro de 2018).

MENEZES, M. A. (2018). Em defesa da língua portuguesa em Timor-Leste. Jornal Tornado, em <https://www.jornaltornado.pt/frases-em-defesa-da-lingua-portuguesa-em-timor-leste>. (Acedido no dia 10 de setembro de 2018).

ANEXOS

ANEXO I

PLANO DO I GOVERNO CONSTITUCIONAL

(2002- 2006)



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE

Parlamento nacional

Programa do I Governo Constitucional

A Constituição da República Democrática de Timor-Leste determina, e bem, que o Governo apresente ao Parlamento Nacional, para sua apreciação, o seu Programa.

Na verdade, o Programa é, em toda a sua extensão, um programa mínimo extraído do Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em coerência com o Orçamento Geral do Estado para o ano fiscal 2002-2003, bem como das perspectivas orçamentais e de desenvolvimento dos anos seguintes.

O Plano Nacional de Desenvolvimento é produto de um trabalho participativo assente na prática de consulta ampla levada a cabo pelo II Governo de Transição com a Sociedade Civil e as Comunidades de base, tendo como instrumento de trabalho a Comissão Nacional do Plano, presidida pelo Chefe do Governo, e a sua vertente Conselho Consultivo Nacional da Sociedade Civil presidido, pelo agora Presidente da República, Kay Rala Xanana Gusmão.

Importa frisar que, tanto o Plano como o Programa, são a expressão da vontade que não se limita apenas à do partido maioritário, pois caracteriza-se pela sua grande abrangência e inclusão, abrangente nos pontos de vista e linhas mestras de actuação apresentados e inclusivo na participação das mais diversas franjas da sociedade na sua elaboração.

São, assim, fruto do trabalho de todos quantos neles deram a sua participação.

É uma obra de timorenses para timorenses, concluída com apoio de especialistas internacionais. Ela reflecte o estado da Nação, o sofrimento, as esperanças, as expectativas, *quiças*, os sonhos do Povo timorense.

Mas representa, acima de tudo, desafios. Enormes desafios do futuro, desafios do progresso, aliados à necessidade de se consolidar a paz e a estabilidade, desafios do desenvolvimento integrado e

são as seguintes:

Total do Orçamento do FCTL

O Orçamento do FCTL para 2002-03 monta a US\$77.7 milhões e compreende o financiamento de custos recorrentes, incluindo alguns referentes a capitais menores, assim como US\$10 milhões do Programa de Capital e de Desenvolvimento (PCD). Este programa vai permitir ao Governo, de forma rápida, edificar uma capacidade institucional na programação, concepção e gestão que serão de utilidade mais tarde quando Timor-Leste tiver de considerar o investimento, resultante das suas próprias receitas provenientes do petróleo, em sectores de desenvolvimento social e económico.

Será procurada Assistência Técnica do BAD para desenvolver este programa na sua totalidade num sistema de rotação de três anos.

Educação e Saúde

Duma forma geral, em 2002-03, optou-se por uma política orientada para os pobres, com mais de 35% dos recursos afectados aos sectores da educação e da saúde.

O Governo comprometeu mais de US\$11 milhões, em quatro anos, em financiamento adicional para a expansão do acesso à instrução básica, atacando o problema da alfabetização de adultos, a educação profissional e a melhoria geral da qualidade do ensino. Mais ainda, é quase garantido que a instrução primária irá receber mais de 50% dos fundos do Orçamento. Prende-se desenvolver e adoptar uma política de ensino, um enquadramento institucional e um plano de acção para a instrução primária e secundária, durante este ano. Isto incluirá a política de associações com o sector privado, com as ONG's, incluindo organizações religiosas, para a prestação de educação ao nosso Povo. Para reforçar a transparência e a responsabilização, nos escalões mais baixos, e melhorar a prestação de serviços, promover-se-á uma associação de pais nas escolas primárias a fim de se controlar o desempenho e a gestão dos recursos.

No sector da Saúde, fundos adicionais de US\$1.7 milhões serão atribuídos para a melhoria dos serviços de saúde essenciais ao Povo de Timor-Leste. O Governo atribuirá US\$1.1 milhões para a reconstrução e equipamento de hospitais; implementação dos serviços distritais de saúde; estabelecimento do banco de sangue; serviços de imunização e laboratoriais e melhoria da qualidade dos serviços básicos.

A parte de leão dos recursos será devotada aos cuidados de saúde preventiva e promotiva, incluindo os serviços de cuidados maternos e da criança, com os hospitais a receberem menos 40% do orçamento para a saúde. Para melhorar a prestação de serviços, especialmente no referente aos cuidados maternos e da criança, planeia-se proceder à formação de parteiras e aumentar a cobertura da imunização entre as

ANEXO II

PLANO DO IV GOVERNO CONSTITUCIONAL

(2007 – 2012)



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE
PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS

PROGRAMA DO IV GOVERNO CONSTITUCIONAL

2007-2012

definidos;

- Promover e executar, em todo o território nacional, em articulação com as associações juvenis, o poder local e as instituições religiosas, programas de ocupação dos tempos livres dos jovens;
- Incrementar programas de intercâmbio local, nacional e internacional, envolvendo associações e grupos juvenis, particularmente com timorenses na diáspora e com a CPLP;
- Promover o voluntariado juvenil, privilegiando as áreas de saneamento básico, de preservação do ambiente e do património cultural e construção de infra-estruturas culturais e recreativas (Centros Comunitários);
- Incentivar a sã competitividade, nomeadamente através da realização de práticas desportivas, de exposições de jovens criadores, a nível nacional e internacional, e da instituição de prémios de mérito;

1. Educação

Em Timor-Leste, desde a independência nacional até à presente data, as políticas em educação configuraram acções de envergadura destinadas a melhorar e transformar o sistema educativo herdado de 24 anos de ocupação indonésia.

Com o imprescindível apoio da ajuda externa, nomeadamente da Ajuda Portuguesa ao Desenvolvimento, esforços notórios foram empreendidos na educação em português que, a par do tétum, constitui uma das duas línguas oficiais do País.

A Igreja católica em Timor-Leste é, desde tempos remotos, o principal parceiro na assunção de responsabilidades educativas, chegando a sítios onde nunca outra estrutura educativa foi implantada.

A ajuda multilateral de outros parceiros, contribuiu, também, para evoluções significativas durante esses anos, traduzidas na elevação global do nível de escolaridade da população timorense.

Verifica-se, contudo, a persistência e/ou surgimento de disfunções, constrangimentos e lacunas, tais como:

- Inexistência de políticas claras e práticas consistentes no domínio da pequena infância e do pré-escolar;
- Graves assimetrias locais e sociais no acesso à educação, em termos de cobertura e de qualidade da oferta da escolaridade obrigatória, com particular incidência nas zonas rurais;
- Um parque escolar degradado e com manifesto prejuízo para a escolaridade obrigatória, com distorções geográficas e com problemas de salubridade e de adequação aos objectivos pedagógicos (falta de recintos para a prática do desporto escolar, educação física, educação

tecnológica e outras);

- Deficiência e insuficiência dos mecanismos, dispositivos e estruturas de acompanhamento e de supervisão do sistema educativo;
- Persistência da percepção social distorcida e desvalorizada do ensino técnico;
- Implementação deficiente do ensino técnico e falta de articulação com o sistema de formação profissional;
- Insuficiência de recursos humanos qualificados para a docência e para as funções de gestão, planificação e supervisão do sistema educativo;
- Inexistência de uma adequada descentralização dos serviços regionais de educação, com valências na administração, na formação de professores, bibliotecas/centros de recursos, orçamento e inspeção escolar, em coordenação com a política nacional de desenvolvimento educativo;
- Falta uma política clara sobre o papel da língua de ensino como factor primordial da unidade nacional;
- Inexistência de uma Lei de Bases do sistema educativo e de outra legislação subsequente para regular o sistema educativo básico, secundário e superior;
- Inexistência de facilidades e condições residenciais para pessoal docente nas áreas rurais;
- Inexistência de uma política de formação de professores que guie toda a formação, numa perspectiva de formação contínua para os professores.

Neste contexto, o Governo propõe-se desenvolver programas de melhoria da qualidade e da equidade na educação, adoptando os seguintes princípios orientadores:

- Da qualidade, colocando o enfoque no processo e resultados da aprendizagem;
- Da equidade, implicando uma grande sensibilidade institucional para as diferenças locais e sociais no acesso à educação, dando uma atenção especial às regiões e grupos sociais menos favorecidos;
- Da pertinência social e económica traduzindo-se numa procura constante de ganhos sociais e económicos para Timor-Leste e para os timorenses;
- Da participação das famílias na gestão e tomada de decisões;
- Da parceria social, através do apoio às iniciativas privadas a todos os níveis do ensino, incluindo o superior, numa perspectiva de planificação e coordenação da política educativa.

Sem nunca substituir ou limitar a intervenção do Estado como promotor da educação, o Governo considera imprescindível o papel de outros parceiros, nomeadamente da Igreja e das ONG's, na promoção do ensino privado alternativo ao ensino público.

Para viabilizar a modernização do sistema, ancorado nos princípios acima definidos, torna-se necessário, na vigência desta Legislatura, desenvolver estudos, avaliar opções programáticas e desenvolver cenários alternativos que permitam o lançamento das bases de um Programa Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos, através do diálogo permanente com a sociedade e os diferentes actores sociais, evitando a descoordenação das intervenções e pugnando por orientações claras e tendentes à uniformização dos programas educativos veiculados numa língua nacional que constitua um vector de unidade de todos os timorenses.

O Governo irá, progressivamente, criar infra-estruturas e as condições necessárias para capacitar o pessoal docente e não docente das escolas, habilitando-o nesta árdua tarefa de educar para saberes e valores, numa perspectiva de integração no mercado e de educação para o respeito pelo próximo e para a construção do bem comum.

Ensino Básico

Para além da consolidação das inovações introduzidas neste nível de ensino, os esforços do Governo serão orientados para a melhoria da qualidade pedagógica, a diminuição das assimetrias geográficas e sociais no acesso e, ainda, para contemplar, de modo integrado, o desenvolvimento de atitudes, valores, comportamentos, capacidades, aptidões, para além da aquisição de conhecimentos e técnicas.

O objectivo central a prosseguir é a promoção e o incremento da qualidade. Para além deste objectivo estratégico, o Governo programa:

- O reequacionamento da problemática da língua oficial de ensino e do ensino de outras línguas, incluindo as línguas nacionais, o inglês e/ou o indonésio, como línguas de trabalho;
- A melhoria e o reforço do parque escolar, mediante acções de manutenção preventiva, recuperação e apetrechamento das escolas com material adaptado ao projecto pedagógico;
- O fortalecimento da política de maior retenção (diminuição do absentismo escolar) e promoção no ensino básico, que deverá ser gratuito para todas as crianças;
- A criação de condições institucionais, pedagógicas e académicas que favoreçam a emergência de quadros qualificados na gestão, coordenação pedagógica e investigação aplicada, a nível do ensino básico; Esta medida passará pela criação de sistemas de incentivos (promoções, formações, pagamentos), que contribuirão para a diminuição do absentismo, da violência na escola ou de comportamentos discriminatórios com origem no género, de tipo étnico ou de classe social;
- Paralelamente, serão desenvolvidos estudos de viabilidade e envidados esforços no sentido do alargamento gradativo da escolaridade obrigatória, na observância dos parâmetros da qualidade, da equidade e da sustentabilidade financeira.

ANEXO III

PLANO DO V GOVERNO CONSTITUCIONAL

(2012 – 2017)

Ao longo dos próximos cinco anos, o Governo irá garantir que todas as crianças frequentam a escola e recebem um ensino de qualidade que lhes transmita os conhecimentos e as qualificações de que necessitam para ter vidas saudáveis e produtivas e para contribuir de forma activa para o desenvolvimento da nossa Nação. Para concretizar estas metas, o Governo irá alargar o investimento no nosso sistema de educação, para garantir que dispomos das infra-estruturas e dos docentes de que precisamos para permitir o acesso a um ensino de qualidade a todas as crianças, independentemente da zona do país onde vivem.

2.2.1 Ensino pré-escolar

O ensino pré-escolar dá às crianças vantagens substanciais no que se refere aos seus estudos posteriores, todavia as taxas de frequência em Timor-Leste são muito baixas. Para garantir que as crianças timorenses começam os seus estudos da melhor maneira o Governo irá alargar e melhorar os serviços pré-escolares de modo a garantir cuidados e ensino para todas as crianças, em especial as mais vulneráveis e desfavorecidas. Serão implementados um novo currículo e um programa de orientações pedagógicas uniforme, mas com padrões de ensino a variarem de escola para escola. É importante que o ensino e a aprendizagem se assentem nas necessidades identificadas e na melhor prática em termos de programas de desenvolvimento infantil.

Ao longo dos próximos cinco anos, o Governo construirá pelo menos 250 novas pré-escolas e recuperará todas as salas de aulas actualmente degradadas, para que haja um número suficiente de salas de aulas em todas as áreas geográficas do país. Todas as novas escolas e salas de aulas serão devidamente equipadas.

O Governo irá ainda desenvolver programas de formação abrangente aos professores do pré-escolar, a nível teórico e prático, sendo estes formados em metodologias pedagógicas apropriadas à educação pré-escolar. Desta forma, garantirá que, pelo menos, metade de todas as crianças timorenses, entre os três e os cinco anos, recebe ensino pré-escolar de qualidade.

Com vista a melhorar o acesso à educação e assegurar que as crianças têm uma base sólida de conhecimentos, em termos de literacia e numeracia, os idiomas locais poderão, nuns casos, e, noutros, deverão ser usados, como idiomas de ensino e aprendizagem, proporcionando assim uma transição suave para o domínio das línguas oficiais de Timor-Leste.

2.2.2 Ensino básico

Desde 1999, Timor-Leste tem feito grandes esforços na melhoria do ensino primário, o qual abrange actualmente os primeiros nove anos de escolaridade, tendo conseguido

progressos consideráveis, especialmente na formação de professores e na construção de escolas.

Porém continua a haver muitos desafios, incluindo crianças que iniciam os estudos com idade acima do indicado, crianças que abandonam a escola, crianças que demoram muitos anos a concluir o ensino básico e uma maior taxa de abandono por parte das raparigas em relação aos rapazes. O rápido crescimento populacional irá também criar uma procura considerável no futuro por mais professores, salas de aula e despesas com a educação.

O Governo irá continuar a reforçar o sistema para que preste acesso universal e garanta a conclusão de um ensino básico de qualidade por parte de todas as crianças.

Ao longo dos próximos 5 anos, o Governo procurará garantir:

- ✓ • A matrícula de todas as crianças no 1.º ano do ensino básico, segundo a idade adequada
- ✓ • A redução do abandono escolar, que actualmente é na ordem dos 70%, e a conclusão do ensino básico no tempo previsto para o efeito, ou seja, graduação de todas as crianças após o cumprimento de 9 anos de escolaridade (actualmente as crianças necessitam de em média 11.2 anos para concluir o sexto ano de escolaridade)
- ✓ • Introdução das recomendações da “Política de Ensino Multilingue baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste”, para a aquisição de competências mínimas de literacia e numeracia, nos casos em que a língua constitui uma barreira à aprendizagem e ao sucesso escolar, de forma a desenvolver a participação mais activa dos alunos e enquanto transição sistemática para a aprendizagem das línguas oficiais.
- ✓ • Uma melhoria radical na qualidade do sistema de ensino, incluindo a melhoria da formação de professores e outros recursos humanos
- ✓ • A provisão dos edifícios e instalações escolares necessários e proporcionais ao crescimento populacional das crianças em idade escolar
- ✓ • O desenvolvimento e implementação de um currículo escolar moderno e pedagogicamente adequado
- ✓ • A provisão de materiais de ensino e aprendizagem com qualidade a todos os professores e alunos
- ✓ • Desenvolvimento de um novo e descentralizado sistema de gestão escolar que garanta a provisão de educação de qualidade de forma eficiente, acessível e sustentável. Esta nova abordagem irá incluir os aspectos administrativos, financeiros, académicos, logísticos e de recursos humanos, assim como o envolvimento dos professores, pais e alunos.

ANEXO IV

PROGRAMA DO VI GOVERNO CONSTITUCIONAL

(2015 – 2017)

O Governo irá continuar a desenvolver programas de formação abrangente aos professores do pré-escolar, ao nível teórico e prático, sendo estes formados em metodologias pedagógicas apropriadas ao ensino do pré-escolar. O objectivo é garantir que, pelo menos, metade de todas as crianças timorenses, entre os três e os cinco anos, receba ensino pré-escolar de qualidade, e também receba o apoio de um novo programa de saúde e nutrição infantil específico para as crianças destas idades.

Com vista a melhorar o acesso à educação, iremos continuar a assegurar que as crianças têm uma base sólida de conhecimentos, em termos de literacia e numeracia, mediante métodos de ensino e aprendizagem que facilitem o domínio das línguas oficiais de Timor-Leste.

O Governo irá ainda realizar a acreditação das pré-escolas existentes e definir os critérios mínimos de funcionamento e desenvolver o papel das Associações de Pais e Professores no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, medidas estas que serão transversais ao ensino básico e secundário.

1.2.2 Ensino básico

Desde 1999, Timor-Leste tem feito grandes esforços na melhoria do ensino primário, o qual abrange actualmente os primeiros nove anos de escolaridade, tendo conseguido progressos consideráveis, especialmente na formação de professores e na construção de escolas.

Porém continua a haver muitos desafios, incluindo crianças que iniciam os estudos com idade acima do indicado, crianças que abandonam a escola, crianças que demoram muitos anos a concluir o ensino básico e uma maior taxa de abandono por parte das raparigas em relação aos rapazes. O rápido crescimento populacional irá também criar uma procura considerável no futuro de mais professores, salas de aula e despesas com a educação.

O Governo irá continuar a reforçar o sistema para que preste acesso universal e garanta a conclusão de um ensino básico de qualidade por parte de todas as crianças.

Ao longo dos próximos dois anos e meio, o Governo irá continuar a garantir:

- A matrícula de todas as crianças no 1.º ano do ensino básico, segundo a idade adequada.
- A redução do abandono escolar, realizando o projecto de prevenção do abandono escolar em todos os municípios, através da concretização das metas assumidas. Note-se que a taxa de abandono escolar evoluiu de 2.24% em 2012 para 2.3% em 2013 e que actualmente as crianças ainda necessitam de em média 11.2 anos para concluir o sexto ano de escolaridade.
- A aquisição de competências mínimas de literacia e numeracia, com base nas recomendações e resultados da “política de ensino multilingue”, aferindo sobre os projectos-piloto em curso.

- Implementação e monitorização do novo currículo nacional de base do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.
- Melhorar a qualidade do sistema de ensino, incluindo a formação contínua de professores, dos novos conteúdos curriculares e adoptando a nova metodologia centrada no aluno.
- A provisão dos edifícios e instalações escolares necessários e proporcionais ao crescimento populacional das crianças em idade escolar, continuando a implementar o Programa Nacional de Reabilitação do Património Comunitário focando-se nas infra-estruturas existentes.
- O desenvolvimento e implementação de um currículo escolar contextual e pedagogicamente adequado, implementando e monitorizando o novo currículo do 1º e 2º ciclos do ensino básico e disponibilizando programas de formação de professores e materiais de ensino e aprendizagem de qualidade.
- Continuar a introduzir novos mecanismos de gestão escolar que garanta a provisão de educação de qualidade de forma eficiente, acessível e sustentável. Esta abordagem inclui os aspectos administrativos, financeiros, académicos, logísticos e de recursos humanos, assim como o envolvimento dos professores, pais e alunos.
- Realizar uma avaliação do actual mapa escolar em face da procura e da distribuição populacional.
- Implementar o Programa Nacional de Transporte Escolar, garantindo a sua sustentabilidade.
- Introduzir uma nova metodologia de formação de professores marcada, numa primeira fase, pela formação dos professores em língua portuguesa.
- Desenvolver o sistema de colocação anual de professores.
- Desenvolver um curso de formação específico para quadros da administração e inspecção escolar.
- Expandir o programa de horta pedagógica.
- Constituir o Fundo Especial da Merenda Escolar, integrando este programa com outros programas governamentais, incluindo a Loja do Povo e as Cooperativas.
- Transmitir programas de carácter educativos produzidos pelo Ministério da Educação em horário diurno.
- Promover a criação de bibliotecas municipais, dotando-as de um abrangente acervo de livros.
- Estabelecer uma rede de comunicação entre as 202 escolas básicas centrais, através de rede de intranet e de teleconferência.

1.2.3 Ensino secundário

O Governo garantirá que todos os alunos que concluem o ensino básico têm acesso ao ensino secundário. Para tal, é necessário o alargamento do acesso ao ensino secundário, pela provisão de infra-estruturas adequadas, pela formação de professores qualificados nas escolas secundárias e pela adopção de currículos adequados para servir as necessidades de

ANEXO V

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E

ANTECEDENTES

1. Nos termos do Estatuto da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (Decreto-Lei Nº16/2010 de 20 de Outubro) está legalmente criada a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades como sendo uma das unidades orgânicas da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
2. O mesmo Decreto-Lei estipula que as Faculdades "elaboram os seus próprios Estatutos, no respeito pela Lei e pelos Estatutos da Universidade" a serem aprovados pelo Conselho Geral.
3. Nos termos desse mesmo Decreto-Lei verifica-se a intenção do Legislador em conceder autonomia científica e académica às Faculdades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, permitindo assim um grau superior de especialização nas respectivas áreas científicas de cada Faculdade, promovendo assim a diversidade ideológica e o enriquecimento científico dos seus membros.

CAPÍTULO I

Natureza e Missão

Artigo 1º

Definição

1. O presente Diploma regula o Estatuto da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades nos termos e limites do Decreto-Lei 16/2010 que regula o Estatuto da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
2. O nome, hino, o emblema, o lema, o Jornal Académico e o Estandarte da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades serão definidos posteriormente por despacho do Decano da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, após consulta do Senado Académico da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
3. O Emblema e o Estandarte da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades deverão ser derivações do modelo da Universidade Nacional Timor Lorosa'e que permitam uma clara identificação dos símbolos da Universidade e dos Símbolos Nacionais na sua composição.

Artigo 2º

Visão

1. A Faculdade de Educação, Artes e Humanidades prossegue a Visão da Universidade Nacional Timor Lorosa'e que é ser o Centro de Excelência para o Ensino Superior em Timor-Leste.
2. A Faculdade de Educação, Artes e Humanidades prossegue a sua própria Visão, que é ser o centro de excelência de formação de professores profissionais e qualificados no domínio de ciências, tecnologias, artes e culturas para o benefício público.



Tendo sido aprovado por unanimidade dos membros presentes do Conselho Geral a 3 de Julho de 2013 às 17:45, publique-se e implemente-se.

Assina,

A Presidente do Conselho Geral



Madre Guilhermina Marçal, FdCC

ESTATUTO DA UNITAL



**ESTATUTO
UNIVERSIDADE ORIENTAL TIMOR LESTE
(UNITAL)**

P R E Â M B U L O

O Ensino Superior é o Centro de Execução da Ciência, Tecnologia e Arte como uma Instituição Científica, que é cheio de valorosas aspirações que servem para intelectualizar a vivacidade do povo na forma de alcançar o objectivo Nacional, como inserido na Constituição Nacional da República Democrática de Timor Leste (RDTL).

A Universidade Orientalde Timor Leste, é como uma das formas do Ensino Superior, que executam as tarefas e funções do Ensino Superior em esforço de intelectualizar a vivacidade do povo maubere, especialmente no sector da educação no nível da Universidade. Universidade Oriental de Timor Leste (UNITAL), como a parte do sistema de Educação Nacional que é baseado pelos princípios fundamentais de Timor Leste. Isto é, Honrra, Pátria e Povo ao mesmo tempo a Constituição Nacional RDTL, que tem objectivo de preparar os paticipantes da Educação, para tornarem-se como membros da sociedade que são competentes na exe3cução no desenvolvimento e extensão da ciência, tecnologia e arte, e igualmente esforçando sua utilização ao interesse do povo e da Nação.

A Universidade Orientalde Timor Leste é um Orgão de Ensino Superior, que é situada na Capital da República Democrática de Timor Leste em Dili. E assumindo a sua terefa e responsabilidade para desenvolver os recursos humanos de Timor Leste, de acordo com a exigência da necessidade do desenvolvimento tanto na Região da Cidade de Dili como em todas as Regiões de Timor Leste, relembra-se que a cultura como uma parte da comunidade académica que é de valor Universal.

A Universidade Oriental de Timor Leste como Orgão do Ensino Superior é independente na execução da sua função, tarefa e responsabilidade que é sempre guiado pelo Estatuto da Fundação e da Universidade Oriental de Timor Leste e mais outros Leis em vigor.

Por esta razão, o Estatuto da Universidade Oriental de Timor Leste, é compilado, e tem a sua função como guiador básico para planear as actividades, e a execução das actividades das três tarefas principais do Ensino Superior , é como referência de desenvolvimento do regulamento público, regulamento académica, e hirarquia operacional que está em vigor.

CAPÍTULO I FUNDAÇÃO

Artigo 1

1. Fundação da Univercidade, é a Fundação Assu-Wa'in de Timor Leste adiante designado por FUNATIL;
2. Universidade, é a Universidade Orientalde Timor Leste;
3. Universidade Orientalde Timor Leste que é abreviado por (UNITAL) situado em Dili, Capital da República de Timor Leste;
4. Educação Nacional, é a Educação orientada pela cultura do Povo de Timor Leste que é baseado pela Democracia e Constituição da República Democrática de Timor Leste;
5. O Ensino Superior é o Ensino do nível mais alto do Ensino Médio da Escola formal;
6. O Instituto Superior é o Organizador/ Gestor do nível Ensino mais alto do Ensino médio da Escola Formal;
7. Estatuto da Universidade Oriental de Timor Leste é a linha fundamental da execução das actividades que se usam como modelo para educar, desenvolver programas e performar as actividades funcionais em acordo com o objectivo da Universidade Orientalde Timor Leste, que contém princípios fundamentais que se ujam como base para o estabelecimento das normas gerais, normas de academia e regras operacionais em vigor da Universidade Orientalde Timor Leste;
8. A qualidade do ensino na Universidade é o ensino académico e ensino profissional;
9. O nível do ensino na Universidade é o nível do Ensino Superior;
10. O Ensino Académico é orientado principalmente na dominação da ciência e tecnologia e as suas evoluções;
11. O Ensino Profissional é o ensino superior que é orientado principalmente para incrementar a capacidade da aplicação da ciência no determinado périto;
12. O Currículo é o currículo da Universidade Orientalde Timor Leste;
13. Comunidade Académica é a unidade que é consiste em docentes e estudantes e estudantes no ambiente da Universidade Orientalde Timor Leste;
14. Os Professores do ensino são os Docentes e os assessores académicos;
15. Os Estudantes são participantes do ensino que foram registados na Universidade Orientalde Timor Leste;
16. Finalista é aquele que já acabou o seu estudo na Universidade Orientalde Timor Leste;
17. Liderança é o conjuntode Orgãos que decidem a decisão final na Universidade Orientalde Timor Leste;
18. Senado da Universidade é um Orgão normativo e representativo mais alto na Univercidade ORIENTAL de Timor Leste;
19. Senado Faculdade é um Orgão normativo e representativo mais alto no ambiente das Faculdades da Univercidade Orientalde Timor Leste;

ESTATUTO DE ISE CRISTAL



ESTATUTO DA FUNDAÇÃO CRISTAL

PREÂMBULO

A Fundação Cristal é uma Instituição da Educação Formal que se debruça e abrange as áreas de educação do jardim infantil, Ensino Primário, Pré-secundário, Secundário, Instituto Superior, Educação Não Formal para a formação profissional, cursos de Alfabetização e cursos de língua estrangeira.

Foi estabelecida em Dili, Timor Leste em 1984 e renovada/reescrita no dia 5 de Junho de 2000. Para melhor responder às exigências do tempo actual, na competência que lhe é conferida, o Conselho da Direcção ou Board como fundadores da Fundação Cristal, reuniram-se no dia 30 de Janeiro de 2008 para em especial fazerem a revisão e emendas do Estatuto da Fundação Cristal.

A Fundação proverá uma fonte de sustento ao apoio vital à Instituição Educativa do Cristal no desenvolvimento e manutenção da qualidade dos programas de ensino e pesquisas, provendo uma estrutura que constantemente irá participar nos esforços de angariar, prover, receber, investir, administrar, e distribuir fundos provenientes doutras fontes quer privadas ou institucionais, designadas à promoção da excelência da Instituição Educativa do Cristal através das suas disciplinas escolares e académicas.

Artigo 1

Nome, Moto e Local

Sec. 1: O nome da Fundação é Fundação Cristal (Cristo, Alma e Luz) e contém os valores da cultura de Timor-Leste que seguidamente se abrevia em "Fundação Cristal".

Sec. 2: Moto da Fundação Cristal é: "Saber é Progredir".

Sec. 3: O Centro da Fundação é localizado em Dili, Timor Leste.

Artigo 2

Visão e Missão

Sec. 1: A Visão fundamentada da Fundação Cristal é na expectativa duma preparação de um Timor-Leste democrático, profissional, autónomo e crítico em relação à vivência social dentro da harmonia e prosperidade.

Sec. 2: A Missão é fundamentada no melhoramento do conteúdo da educação formal em aumentar as capacidades dos professores, docentes e agentes organizadores através de treinos e cursos no intuito de estarem preparados para a irradicação do

analfabetismo através do programa de alfabetização, e assim, elevar a capacidade da população na área de negócios, dando-lhe valores fundamentais como povo e como cidadão.

Artigo 3 Valores e Princípios

Sec. 1: Os valores da Fundação Cristal é: justiça, democracia e igualdade.

Sec. 2 : Princípios :

Fundação Cristal é uma organização non-profit, fundamentada na:

- Confiança
- Transparência
- Responsabilidade
- Defensor dos fracos e necessitados
- Trabalho árduo
- Compromisso

Artigo 4 Objectivo

Sec. 1: O objectivo principal do estabelecimento da Fundação Cristal é contribuir para o desenvolvimento através da Instituição Educativa Cristal como Instituição de Educação Formal nas áreas de : Jardim Infantil, Educação Básica, Pré-seundária, Secundária e Instituto Superior, incluindo a Divisão da Educação Não Formal.

Sec. 2: A Fundação Cristal, baseia-se na cooperação não lucrativa com a característica caritativa de educação através da contribuição e suportes financeiros doutras fontes para a importância do desenvolvimento da Instituição Educativa do Cristal.

Sec. 3: Depois do estabelecimento oficial da Instituição Educativa do Cristal no dia 5 de Junho de 1984, a Fundação continua com o estado cooperativo não lucrativo e continua na responsabilidade como entidade financeira para o seu suporte. Por isso, a Fundação recebe e investe fundos oferecidos como presente ou subscrições quer em dinheiro ou bens, e com o poder do acesso ao conhecimento do uso e alocação financeira ou as respectivas riquezas para a importância da Instituição Educativa do Cristal nas suas actividades de educação, Ensino, Pesquisa, Formação Profissional, Cursos de Alfabetização e Cursos de Línguas.

Sec. 4: A Fundação tem por função como :

- 1) Corpo jurídico financeiro para a Instituição Educativa do Cristal (desde o jardim infantil, Ensino Básico, Pré-Secundário, Secundário, Instituto Superior Cristal, e Divisão da Educação Não Formal).
- 2) Entidade autorizadora do envio de fundos para a Instituição Educativa do Cristal.
- 3) Receptor e administrador dos fundos ou doutros bens para a importância da gestão da Fundação ou da Instituição Educativa do Cristal.
- 4) Órgão de investimento para a Instituição Educativa do Cristal.
- 5) Entidade autorizadora de todas as saídas ou gastos da Instituição Educativa do Cristal.

ANEXO VI

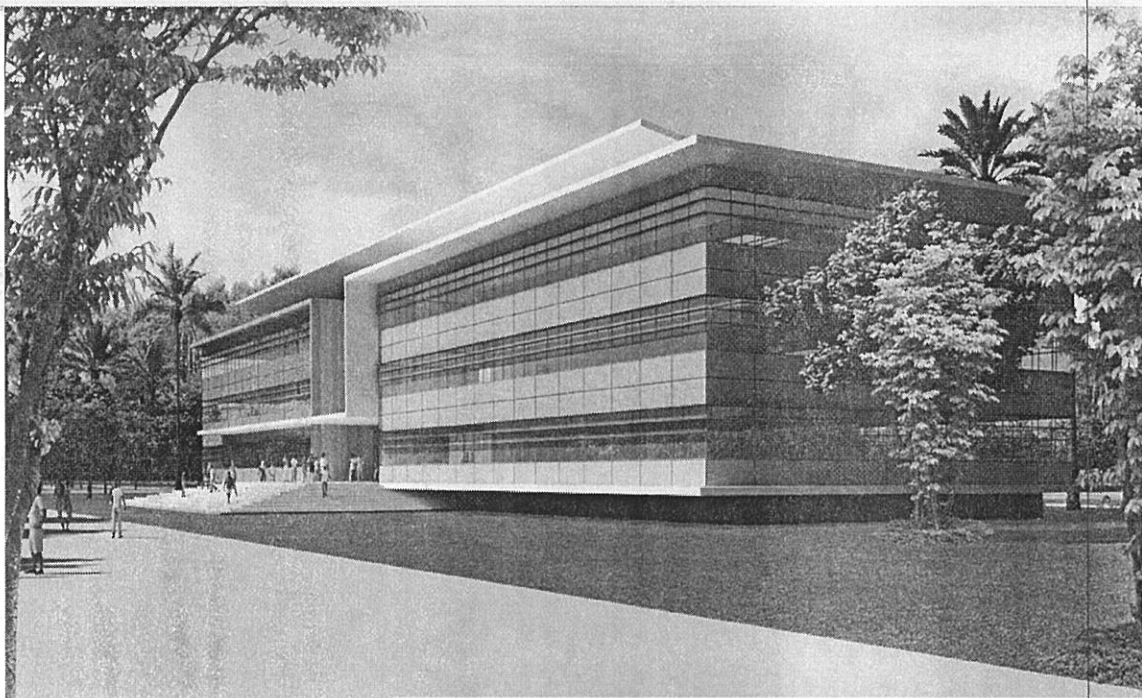
PLANO ESTRATÉGICO DAS INSTITUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL



UNTL



STRATEGIC PLAN 2011-2020



**UNIVERSIDADE
NACIONAL
TIMOR-LOROSA'E**

MAY 2011

Background

The Universidade Nacional Timor-Lorosa'e [popularly known as UNTL] was established on 17th November 2000 under the auspices of UNTAET, with the initiation of society leaders and thinkers by merging two academic institutions – Universitas Timor Timur [1986-1999] and Politeknik Dili [1990-1999] to emerge as a single National University to address the needs of Higher Education in Timor-Leste. This is one of the first government entities formed immediately after the historic 1999 referendum, however, without an independent legal status for long time. The young country was concentrating on the Primary Universal Education as its immediate priority, in sync with Millennium Development Goals pursued by the nation. For about ten years, UNTL was operating within the control of Ministry of Education. It is in the 2010, it attained autonomy and a separate legal statute was promulgated to bolster UNTL's capacity.

Status of Higher Education in Timor-Leste

- There are over fifteen institutions all private except UNTL in the tertiary education sector. Although most of them are offering diploma, degree and licensure courses, there was no accreditation system until two years ago. In 2008, a national body for Accreditation of Higher Education institutions, including members from international institutions has conducted a quality assurance process against set standards and certified most of them. UNTL, having received 77.8% score attained accreditation.
- Students to UNTL are enrolled after completion of Senior Secondary School. While 19% of students pass out from Senior Secondary School, only 2% will enroll for higher education in all institutions put together¹. As most of the youth look for either options of employment or join Vocational Training courses that give them assured jobs on completion.
- Amongst the fifteen plus institutions, UNTL attracts the highest numbers of students over 10,000 every year while the nearest best is only 1500². Most of the institutions are centered on Dili, barring three to four institutions in the districts. Almost all of them suffer from insufficient Teaching staff, limited text books to consult, limited infrastructure facilities.

UNTL's current structure and functions

- At the top, UNTL is governed by the General Council headed by the Consul General to whom the Rector reports and is supported by Management Council and Disciplinary Council. The Academic Senate, Cultural Council and the Student Provedor [Ombudsman] are the organs of consultation

¹ NCRD, Sep. 2008, *State of the National Report*, Vol. I & II, Dili

² The World Bank, IFC and ADB, Aug. 2007, *Economic and Social Development Brief*

on the specific fields. Within the UNTL, the Rector heads the University and is assisted by Vice Rectors, Pro-Rectors and General Administrator who is overall head of all the matters of Administration. The Academic wing has faculties headed by Dean and assisted by Vice-Deans for Academic Affairs, Student Affairs and Financial & Administrative affairs, which runs various departments by lecturers and lab staff.

- UNTL's Academic wing has seven Faculties for graduates and one PG and Research Studies besides two National Centres. The Faculties that offer Under Graduate, Graduate and Licensure Courses are – Agriculture and Animal Health, Social Sciences, Education, Arts & Humanities, Economics and Management, Engineering, Science and Technology, Medicine and Health Sciences and Law. Twenty nine departments work under these seven Faculties. National Institute for Linguistics [INL] is pioneering in Tetum promotion while National Centre for Scientific Investigation [CNIC] functions as a body for fostering Research.
- Over 250 Academic staff of Professors, Lecturers – [permanent, contract and visiting] out of which over 100 are international form the core strength of UNTL's Academic human capital. This includes Laboratory staff.
- The non-academic functions of UNTL are majorly Student Affairs for supporting extra-curricular activities, Cooperation Affairs for vigorously promoting national and world wide networks, Inspection and Quality Assurance for establishing and safeguarding the quality standards of Education, General Administration for supporting in all administrative aspects.
- UNTL has established a distinctive function of Provedor and Counseling services to perform Student and Staff Ombudsman function for establishing a bias-free environment in the campus and counseling remedies.
- With new statute, enhanced financial autonomy, new structure at the top and new stewardship, UNTL has come of age to look at its future with more confidence and commitment to evolve itself as a force to reckon with. The foremost step towards this institution building activity is developing a Strategic Plan for next ten years. Once prepared, with relentless efforts, implementing the Plan will ensure chances of growth and progress of the institution.
- During 2007, UNTL has evolved a ten-year Strategic Plan, parts of which are implemented. However, this exercise was not taken up in full steam and not many staff is even aware of such a Plan. There was no evidence of participatory approach of evolving this plan, although many valuable

Approach and Methodology

ANEXO VII

REGULAMENTO DO ESTÁGIO



UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ARTES E HUMANIDADES

REGULAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

DÍLI

2015

PREÂMBULO

A Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da UNTL é uma unidade de ensino superior que forma professores, técnicos da educação de diversas áreas disciplinares.

Os objectivos gerais da FEAH são a formação superior, a investigação e a extensão. Sendo um ensino universitário, a FEAH forma professores para o ensino (Pré-Escolar, Básico, Secundário) e profissionais para a educação.

Para o cumprimento dos objectivos que se propõe alcançar, torna-se indispensável, na FEAH, a existência de regulamentos, cuja finalidade é organizar e orientar as actividades da orientação da Prática Pedagógica na unidade FEAH.

Nesta base, o presente Regulamento do Estágio Pedagógico contempla um conjunto de princípios, normas e orientações que devem ser observados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO I

NATUREZA E PRINCÍPIOS GERAIS

Artigo 1.º

Natureza

1. O Estágio Pedagógico visa proporcionar aprendizagem e prática especificamente direcionada para o exercício da atividade profissional, possibilitando a inserção do futuro bacharel e licenciado no mercado de trabalho e apoiando actividades de extensão ou treino profissional.
2. O foco do Estágio Pedagógico abrange exclusivamente as actividades curriculares e extracurriculares.

Artigo 2.º

Princípios gerais

A FEAH-UNTL e os seus estudantes devem aplicar o presente regulamento de boa-fé com respeito ao princípio académico e científico.

1. O Regulamento do Estágio Pedagógico abrange todas as actividades relacionadas com a Prática Pedagógicas como profissionalização do docente nos princípios do Ensino Superior, isto é a extensão dedicada a comunidade escolar do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário do Território de Timor-Leste.
2. O presente Regulamento do Estágio Pedagógico aplica-se a todos os cursos de bacharelato e da licenciatura existentes na FEAH-UNTL

Artigo 3º

1. A FEAH-UNTL considera em função do Regulamento do Estágio Pedagógico em geral para todos os cursos existentes na FEAH-UNTL.
2. A FEAH e os Departamentos considerando os critérios específicos do Estágio Pedagógico que se baseia no ponto 1 deste artigo.

3. A responsabilidade docentes orientadores apresentar os resultados da avaliação a Comissão organizadora ao Conselho Pedagógico e Científico.
4. Considera-se aprovado nas Práticas do estágio Pedagógico, o estudante que obtiver uma nota final igual ou superior cinco vírgula cinco (5,5) valores.
5. Na prática do Estágio Pedagógico existe exame final através da apresentação do relatório.

CAPÍTULO VIII DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 21.º

Controlo

A Direcção do Conselho Pedagógico e Científico da Faculdade e os Departamentos são os órgãos responsáveis pela implementação do presente Regulamento.

Artigo 22.º

Casos omissos

Todos os casos omissos ou duvidosos serão resolvidos por Despacho do CPC da FEAH, conforme regularizado no manual do Estágio

Artigo 23.º

Transitório

Os estudantes do currículo transitório e Currículo Conteúdo Mínimo serão regulados conforme com os seus currículos apropriados.

Artigo 24.º

O presente regulamento entre em vigor a partir da data da sua publicação

Publicado em: Díli

Aos vinte e seis dias do mês de Junho de 2015

O Presidente do Conselho Pedagógico e Científico

Hermenegildo Ribeiro da Costa, M.Sc.

ANEXO VIII

REGULAMENTO DE MONOGRAFIA



**UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ARTES E HUMANIDADES**

REGULAMENTO DE MONOGRAFIA

DÍLI

2015

CAPÍTULO I

OBJECTO E ÂMBITO

Artigo 1º

Objecto

1. A Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL, os seus estudantes e docentes devem aplicar o presente regulamento de boa-fé com respeito pelos princípios académico e científico e pelas Leis e restantes regulamentos da UNTL.
2. O Regulamento de Monografia abrange todas as actividades relacionadas com a elaboração de Trabalhos de Fim de Curso, nomeadamente Monografias, que permita a investigação dedicada a comunidade académica em vigor na FEAH-UNTL.
3. O presente Regulamento de Monografia aplica-se a todos os cursos de Bacharelato e da Licenciatura da FEAH-UNTL.

Artigo 2º

Âmbito de Aplicação

1. A FEAH aplica o presente regulamento quando o programa curricular de um curso prevê a elaboração de uma Monografia, em conformidade com os restantes regulamentos académicos da UNTL, sendo necessária a sua realização para a conclusão do estudo.
2. O presente regulamento é válido para todos os estudantes a frequentar qualquer dos cursos de Bacharelato e Licenciatura existentes na Faculdade de Educação Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
3. O presente regulamento é válido para todos os estudantes que ainda não tenham apresentado os temas de estudo antes da publicação deste regulamento.

CAPÍTULO II

VALORES DE CRÉDITOS, OBJETIVOS E DOCUMENTAÇÃO

Artigo 3º

Créditos

1. O valor académico de Monografia é considerado 12 créditos para o Bacharelato e 16 créditos para a Licenciatura de acordo com o currículo em vigor
2. As monografias efectuadas antes da entrada em vigor do presente regulamento, com valor de seis créditos, ainda são regularizadas por despacho do Presidente do Conselho Pedagógico e Científico.

CAPITULO VIII
DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 23º
Disposições Transitórias

Até 1 de Janeiro de 2017, os docentes licenciados do nível C2 com experiência de serviço na Universidade no mínimo de dez anos podem assumir a responsabilidade de orientador ou co-orientador de Monografia mas deverão sempre integrar uma equipa de duas pessoas.

Artigo 24º
Plagio e Trafico de Obras Científicas

Caso o estudante elabore a sua monografia e fizer plágio ou tráfico de obras científicas não será válido de acordo com artigo 18.º ponto 1, 2 e 3 do código de conduta da UNTL, sem prejuízo da abertura obrigatória de processo disciplinar para todos os envolvidos.

Artigo 25º
Entrada em Vigor e Anexos

1. O presente regulamento entra em vigor a partir da data da sua publicação.
2. O modelo geral de Monografia anexado neste regulamento.
3. O modelo específico é a responsabilidade do respectivo Departamento.

Publicado em Díli

Aos sete dias do mês de Julho de 2015

O Presidente do Conselho Pedagógico e Científico,

Hermenegildo Ribeiro da Costa, M. Sc.

ANEXO IX

REGULAMENTO ACADÉMICO



UNTL

Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Av. Cidade de Lisboa, Díli - Timor Leste

Tel: +670 3321251

REGULAMENTO ACADÉMICO
DA
UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E

REGULAMENTO ACADÉMICO
DA
UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'É

CAPITULO I
ÂMBITO E PRINCÍPIOS

Artigo 1º

Âmbito

1. O Regulamento Académico é o regulamento interno da Universidade Nacional Timor Lorosa'ê, Universidade Pública do Estado, que regula as actividades de Ensino e Acesso ao Ensino em conformidade com a regulamentação em vigor relativa ao Ensino Superior em Timor-Leste.
2. Na Universidade Nacional Timor Lorosa'ê vigora este Regulamento Académico Geral em conformidade com a sua Autonomia Pedagógica, prevista no Artigo 7º do Decreto-Lei 16/2010 de 20 de Outubro.
3. Nas Faculdades e seus respectivos Departamentos vigoram regulamentos específicos que se baseiam neste Regulamento Académico Geral.

Artigo 2º

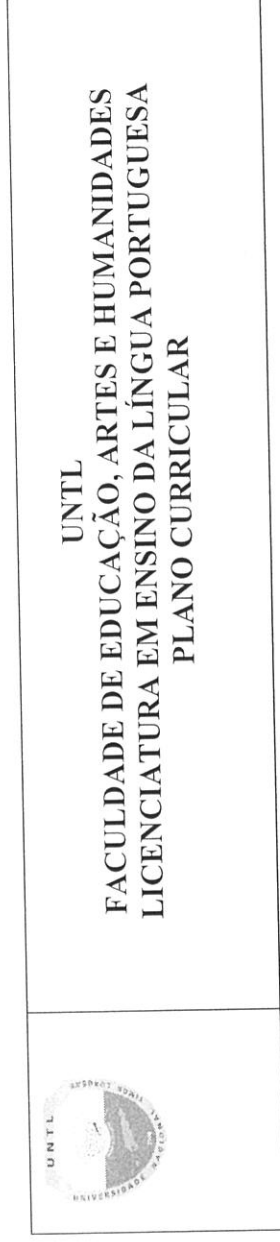
Princípios Gerais

1. A Universidade Nacional Timor Lorosa'ê, os seus docentes, funcionários e estudantes devem aplicar o presente regulamento de boa fé e com respeito pelos seguintes princípios estruturantes:
 - a) **Princípio da Igualdade** – ninguém será beneficiado ou prejudicado, privado dos seus direitos ou isentado dos seus deveres em função da sua ascendência, género, raça, língua, origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, situação económica ou condição social.
 - b) **Princípio da Verdade Académica** – todas as avaliações e trabalhos académicos serão avaliados pelos docentes com respeito pelos mais altos padrões de proporcionalidade, transparência e coerência, tendo em vista a valorização do trabalho e estudo efectuado pelo estudante que sustentou do ponto de vista científico as suas ideias e trabalhos desenvolvidos como sendo seus.
 - c) **Princípio da Utilização das Línguas Oficiais** – A Universidade Nacional Timor Lorosa'ê promove o ensino nas Línguas Tétum e Português, sem prejuízo de protocolos e programas especiais desenvolvidos no âmbito de cooperação internacional, do intercâmbio académico e de cursos linguísticos de aprendizagem de idiomas estrangeiros.
 - d) **Princípio da Transparência Financeira** – Sob pena de acção disciplinar para pagante e receptor, é proibido o pagamento de qualquer custo ou taxa não oficial de estudantes a

ANEXO X

CURRÍCULOS DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Currículo Sistema ECTS versão Dare 2014



CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA CURRÍCULO PLENO A PARTIR DAS 6480 HORAS/ 240 CRÉDITOS

1.Objectivo do Curso

O Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa tem como objectivo formar professores para a leccionação da Língua Portuguesa nos níveis do Ensino Pré-Secundário e Ensino Secundário em Timor -Leste, na perspectiva da formação de cidadãos aptos a actuarem numa sociedade em contínua transformação.

2.Perfil do Curso

7. Currículo Mínimo para a Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa
- Disciplinas / créditos / carga horária total / semestres lectivos / anos lectivos:
- *Grau de Licenciatura*: 42 disciplinas; 158 créditos; pelo menos 4266 horas; 8 semestres; 4 anos

Currículo Mínimo para a Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa

Disciplinas / créditos / carga horária total / semestres lectivos / anos lectivos:

Nº	Denominação da Disciplina	Carga Semestral	Carga Semanal	CRÉD	Pré-Requisitos	SEMESTRE
1	<p><u>Língua Portuguesa I</u></p> <p><i>Actos discursivos básicos para apresentação, caracterização, pedido e transmissão de informação, expressão de opinião, etc.,</i></p> <p>1.Fonética/ Fonologia</p> <p>Correspondência fonema/grafema; Sílabas átonas e tónicas; Unidades fónicas básicas; Entoação - Frases declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas; Ênfase prosódica</p> <p>2.Morfologia/Sintaxe</p> <p>Nome; Determinante artigo; Adjectivo qualificativo; Pronomes pessoais – formas tónicas e átonas; Variante átona “se” com valor passivo; Pronomes</p>	108h	5h 30m	4		1

CURRÍCULO DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DE FEC-UNITAL

5.4. Departamento do Curso de Língua Portuguesa (Nível Estudo Licenciatura)

Smt	Código/No Disciplina	Disciplina	SCS	Horário
I	dP.NG.01	Língua Portuguesa I	4	200
	EdP.E.02	Língua Inglesa I	2	100
	EdP.NE.03	Ética e Moral	2	100
	EdP.NG.04	Direitos Humanos	2	100
	EdP.NG.05	Padrão da Ortografia do Tetum	2	100
	EdP.E.06	Leitura I	4	200
	EdP.E.07	História e Cultura de Timor-Leste I	4	200
	EdP.NG.08		3	150
Total de Créditos Semestral			23	-
II	EdP.NG.09	Língua Portuguesa II	4	200
	EdP.E.10	Leitura II	2	100
	EdP.NG.11	Gramática do Tetum	4	200
	EdP.NG.12	Língua Inglesa II	2	100
	EdP.E.13	Compreensão Oral I	4	200
	EdP.E.14	Pragmática	4	200
	EdP.NG.15	História e Cultura de Timor-Leste II	3	200
Total de Créditos Semestral			20	-
III	EdP.E.16	Língua Portuguesa III	4	4090
	EdP.NE.17	Literatura Portuguesa I	4	400
	EdP.NE.18	Introdução aos Estudos Literários	2	100
	EdP.NG.19	Introdução à Linguística I	4	400
	EdP.NE.20	Pedagogia do Ensino	3	150
	EdP.E.21	Comunicação I	2	100
	EdP.NG.22	Estudos de Poemas	4	200
Total de Créditos Semestral			23	-
IV	EdP.E.23	Língua Portuguesa IV	4	200
	EdP.E.24	Literatura Portuguesa II	4	200
	EdP.E.25	Literatura Oral Timorense	4	200
	EdP.NE.26	Comunicação II	4	200
	EdP.E.27	Introdução à Linguística II	4	200
	EdP.NG.28	Compreensão Oral II	2	100
Total de Créditos Semestral			22	-
V	EdP.E.29	Língua Portuguesa V	4	200
	EdP.E.30	Sociologia da Literatura	2	100
	EdP.E.31	Estudos de Prosas	4	200
	EdP.E.32	Síntaxe do Português	4	200
	EdP.E.33	Fonética e Fonologia I	2	100
	EdP.E.34	Morfologia e Lexiologia	2	100
EdP.E.35	Metodologia e Técnicas de Investigação	4	200	
Total de Créditos Semestral			24	-
VI	EdP.NG.36	Língua Portuguesa VI	4	200
	EdP.E.37	Semântica do Português	4	200
	EdP.E.38	Escrita em Português I	2	100
	EdP.E.39	Análise do Livro Manual do Ensino LP	2	100
	EdP.E.40	Fonética e Fonologia II	2	100

	EdP.E.41	Psico-linguística	2	200
	EdP.E.42	Linguística Histórica	2	200
	EdP.E.43	Filosofia de Língua	4	200
Total de Créditos Semestral			22	
VII	EdP.E.45	Língua Portuguesa VII	4	200
	EdP.E.46	Seminário de Linguística e Literatura	3	150
	EdP.E.47	Linguística Comparativa	3	150
	EdP.E.48	Escrita em Português II	4	200
	EdP.E.49	Desenvolvimento da Escrita Científica	4	200
	EdP.NG.50	Estágio Profissional	5	250
Total de Créditos Semestral			23	-
VIII	EdP.E.51	Língua Portuguesa VIII	4	-
	EdP.E.52	Análise de Texto	2	-
	EdP.E.53	Sócio-linguística	2	-
	EdP.E.54	Monografia	6	-
Total de Créditos Semestral			14	-
TOTAL DE CRÉDITOS			167	-

ANEXO XI
CÓDIGO CONDUTA

TOMO I
CÓDIGO DE CONDUTA

CAPITULO I
ÂMBITO

Artigo 1º

Objectivo

1. O Código de Conduta é um conjunto de princípios e regras, orientadores das actividades e acções quotidianas dos membros da Comunidade Académica da Universidade Nacional Timor Lorosa'e cujo objectivo é a promoção e manutenção da harmonia e bem-estar no seu *campus* académico.

Artigo 2º

Aplicação Subjectiva

1. Este código aplica-se a todos os membros da Comunidade Académica.
2. O desconhecimento deste documento não impede a sua aplicação, é obrigação de todos os membros da Comunidade Académica da UNTL conhecer e promover o bom ambiente universitário em conformidade com o conteúdo deste documento.
3. A Comunidade Académica é composta pelos seguintes grupos de indivíduos:
 - a) Estudantes de todos os cursos da UNTL, incluindo as pós-graduações e cursos de extensão;
 - b) Docentes da UNTL, contratados ou permanentes, a tempo parcial ou tempo inteiro, voluntários ou remunerados, incluindo os docentes convidados e visitantes, bem como os docentes no exercício de cargos de chefia académica;
 - c) Funcionários da UNTL, sem prejuízo da aplicação das normas e princípios da Função Pública.

Artigo 3º

Imperativos Éticos

A conduta de todos os membros da Comunidade Académica reflecte-se diariamente nas suas decisões, atitudes e comportamentos, nas relações recíprocas com o seu próximo e em representação da Universidade, em conformidade com os seguintes imperativos éticos:

- a) O respeito absoluto pelo desenvolvimento intelectual e humano, que é direito inalienável de cada indivíduo;

- b) A preservação de uma matriz humana e ambiente académico que permita esse desenvolvimento intelectual do indivíduo em harmonia com os valores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e;
- c) A implementação de uma cultura de boa-fé e responsabilidade social pro-activa tendo em vista a formação não só intelectual, mas também a formação assente em valores Humanos de honestidade, fraternidade e altruísmo;
- d) O respeito pela utilização criteriosa dos recursos públicos de que a Universidade dispõe, concedidos com o apoio e sacrifício do povo de Timor-Leste para promover o futuro dos seus jovens ao serviço do desenvolvimento Nacional.

Artigo 4º

Violações do código

1. É responsabilidade de todos os membros cumprir e velar pelo cumprimento deste Código, das normas e dos Estatutos da Universidade, quando haja suspeitas de algum incumprimento das normas deste Código, tomar-se-ão as medidas apropriadas para averiguar e, se necessário, corrigir a situação.
2. A Universidade compromete-se a proteger os membros da Comunidade Académica contra eventuais represálias por parte dos visados nas comunicações de infracção.
3. Os membros da Comunidade Académica devem:
 - a) Informar e exprimir as suas preocupações de boa fé, com imparcialidade, honestidade e rigor;
 - b) Fornecer aos responsáveis e órgãos competentes todas as informações nos casos em que sejam notificados pela prática de possíveis infracções;
 - c) Sujeitar-se a procedimentos disciplinares nos casos em que cometa, ordene ou aprove a prática de infracções disciplinares, ou que delas tendo conhecimento, e podendo fazê-lo, não tome imediatamente as medidas necessárias para terminar com as infracções.

Artigo 5º

Poder disciplinar

1. A UNTL tem autonomia disciplinar, nos termos da Lei, e o poder disciplinar é exercido pelo Reitor de acordo com o estipulado nos Estatutos.
2. Sem prejuízo das Leis criminais aplicáveis, o exercício do poder disciplinar rege-se, no caso do pessoal não docente, de acordo com o estipulado no:
 - a) Estatuto da Carreira Docente Universitária;
 - b) Código do Trabalho;
 - c) Estatuto da UNTL;
 - d) Código de Conduta da UNTL;
 - e) Restantes normas da UNTL aplicáveis ao caso em concreto.

CÓDIGO CONDUTA DA UNITAL



5/2/13

Fac. Educação

REGULAMENTO N.º04 SOBRE
CÓDIGO DE CONDUTA ESTUDANTIL

TÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 1.º
(Código de Conduta Estudantil)

O Código de Conduta Estudantil da UNITAL é regular a vida dos estudantes acerca da ordem e da convivência entre os membros no seio de Campus e em relação a todos da UNITAL de acordo com o cargo, os direitos e obrigações de cada um para participar na vida de Campus, criando uma atmosfera harmoniosa, ordeira, segura e dinâmica que consiste de um ambiente familiar, cooperação mútua e o alcance da inteligência no Ensino Superior como Centro Científico e Campus como uma sociedade científica personalizada em Timor-Leste.

Artigo 2.º
(Um Ambiente de Constante Estável)

O Código de Conduta Estudantil na vida de Campus, os estudantes e outros cidadãos da UNITAL devem obedecê-lo e implementá-lo, de modo a criar um ambiente constante estável no Campus em termos de:

1. Harmonia

Todos os membros de Campus e responsáveis da Universidade, da Faculdade e do Departamento conforme as suas funções e atribuições de cada um, devem criar entre eles um ambiente harmonioso e equilibrado e realizar a boa interação através do respeito mútuo, compaixão e carinho.

2. Ordem

Todos os residentes estudantes de Campus devem continuar a cumprir, especialmente, os regulamentos em vigor na UNITAL e executá-los com rigor, disciplina e inteira responsabilidade, de acordo com os procedimentos usuais aplicáveis.

3. Dinâmica

Todos os membros da UNITAL devem ser activos ao desenvolvimento de criatividades e prestações de serviço para aumentar os conhecimentos e competências, bem como o orgulho da Alma Mater fora de Campus, como também os avanços da ciência e da tecnologia e, as exigências das novas evoluções.

Artigo 3.º
(Vida de Campus)

O Código de Conduta da vida de Campus permanecerá com atenção e execução com base nas normas em vigor, em geral, na sociedade e constitui plenamente que a violação de uma norma ou regulamento em vigor na UNITAL, em particular, pode

Hino jmr
Cracoria
2018

ANEXO XII

GUIÃO DE ENTREVISTAS

Doutoramento em Educação, Área de Especialização em Literacias e Ensino do Português

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÃO E
PRÁTICAS (2002 – 2016)

Manuel Belo de Carvalho

GUIÃO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

BRAGA

2016

Entrevistado: _____ : (_____)

1. Ano de estudo/Serviço : _____

2. Idade: _____

3. Sexo: _____

4. Posição/cargo: _____

5. Língua materna: _____

6. Nacionalidade: _____

7. Residência: _____

8. Profissão do pai: _____

9. Profissão da mãe: _____

Lugar onde foi feita a entrevista: _____

Ano 2017 mês: _____; dia: _____; horas _____

Observações:

A presente entrevista insere -se no âmbito do Projeto de Investigação
Formação Inicial de Professores de Português em Timor-Leste: Orientação e Práticas (2002 – 2016)

e visa recolher informações dos entrevistados acerca da formação inicial de professores de Português em Timor-Leste.

Os dados recolhidos são confidenciais e serão utilizados unicamente para efeitos de trabalho de investigação.

Solicitar aos entrevistados que, caso tenham dúvidas sobre o significado das palavras ou expressões, dêem conta dessas dificuldades.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÃO E PRÁTICAS (2002 – 2016)

Manuel Belo de Carvalho

Entrevistados: Estudantes do 1º e 2º Ano do Curso de Formação Inicial de Professores de Português

GUIÃO DE ENTREVISTA

A. Perguntas comuns transversais

- 1) Em sua opinião, por que razão Timor-Leste escolheu o Português como língua oficial?
- 2) De acordo com a sua experiência, quais são as línguas de escolarização que os professores das escolas básicas e secundárias utilizam nas suas aulas? Porquê?
- 3) De acordo com a sua experiência, em que circunstâncias (*em que lugar, em que profissão*) é que é utilizado o português na sociedade timorense?
- 4) Nas suas aulas de estudante universitário, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?
- 5) a) Em que circunstâncias é utilizado o português nas aulas que frequenta?
b) No seu caso, em que circunstâncias utiliza o português, dentro e fora da Universidade?

B) Perguntas especializadas

- 6) Por que escolheu o curso de de Formação Inicial de Professores de Português?
- 7) Considera que o estudo do português em Timor-Leste é importante? Porquê?
- 8) Em sua opinião para que serve aprender português em Timor-Leste?
- 9) Em sua opinião quais são os aspetos mais positivos (*vantagens*) e mais negativos (*desvantagens/dificuldades*) do ensino do português em Timor-Leste?
- 10) No seu caso quais são as principais dificuldades que encontra na aprendizagem do português?

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÃO E
PRÁTICAS (2002 – 2016)

Manuel Belo de Carvalho

Entrevistados: Estagiários do Curso de Língua Portuguesa da FEAH-UNTL

GUIÃO DE ENTREVISTA

A) Perguntas comuns transversais

- 1) Em sua opinião, por que razão Timor-Leste escolheu o Português como língua oficial?
- 2) Em sua opinião, quais são as línguas de escolarização que utilizam os professores das escolas básicas e secundárias nas suas aulas? Porquê?
- 3) Em sua opinião em que circunstâncias (*em que lugar, em que profissão*) é que é utilizado o português na sociedade timorense?
- 4) Nas suas aulas de estudante universitário, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?
- 5) a) Em que circunstâncias é utilizado o português nas aulas que frequenta?
b) No seu caso, em que circunstâncias utiliza o português?

B) Perguntas comuns para os estagiários, professores cooperantes e supervisores

- 6) a) Qual é o programa curricular de português que utiliza na aula?
b) Em sua opinião, quais são os aspetos mais positivos e mais negativos do programa que utiliza nas suas aulas?
- 7) Diga-me como é que, normalmente, prepara as suas aulas de português?
- 8) Que objetivos quer atingir quando ensina português?
- 9) Quais são os conteúdos que valoriza no ensino do português?
- 10) Que tipos de materiais didáticos utiliza para ensinar o português?
- 11) Como utiliza o manual escolar nas suas aulas?
- 12) Como avalia os seus estudantes de português?

13) Descreve aquilo que se passa habitualmente na sua aula de português?

C) Perguntas especializadas

13) Escolheu ser professor de português; esta continua a ser uma escolha para o seu futuro? A sua convicção foi reforçada pela experiência de estágio? Porquê?

14) Quais são as principais dificuldades que encontra em ser professor de português?

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÃO E
PRÁTICAS (2002 – 2016)

Manuel Belo de Carvalho

Entrevistados: Professores cooperantes

GUIÃO DE ENTREVISTA

A) Perguntas comuns transversais

- 1) Em sua opinião, por que razão Timor-Leste escolheu o Português como língua oficial?
- 2) Em sua opinião, quais são as línguas de escolarização que utilizam os professores das escolas básicas e secundárias nas suas aulas? Porquê?
- 3) Em sua opinião em que circunstâncias (*em que lugar, em que profissão*) é que é utilizado o português na sociedade timorense?
- 4) Nas suas aulas, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?
- 5) a) Em que circunstâncias é utilizado o português nas suas aulas?
b) No seu caso, em que circunstâncias utiliza o português?

B) Perguntas comuns para estagiários, professores cooperantes e supervisores

- 6) a) Qual é o programa curricular de Português que utiliza na aula?
b) Quais são os aspetos mais positivos e mais negativos do programa que utiliza nas suas aulas?
- 7) a) Como prepara a aula de português?
b) Que aspetos considera na planificação de aula?
- 8) Que textos têm os manuais escolares do ensino básico que usa?
- 9) Que tipos de materiais didáticos utiliza para ensinar o português?
- 10) Que objetivos quer atingir quando ensina português?
- 11) a) Quais são os conteúdos que valoriza no ensino do português?
b) Como avalia os seus estudantes de português?

12) Descreve aquilo que se passa habitualmente na sua aula de português?

C) Perguntas especializadas

13) Em sua opinião quais são as características de um bom professor de português?

14) Quais são os critérios que utiliza na avaliação dos seus estagiários?

15) Quais são as principais dificuldades do ensino do português na sala de aula?

16) Em sua opinião quais são os principais aspetos que os estagiários do curso de português devem ter em consideração?

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÃO E
PRÁTICAS (2002 – 2016)

Manuel Belo de Carvalho

Entrevistados: Professores supervisores

GUIÃO DE ENTREVISTA

A) Perguntas comuns transversais

- 1) Em sua opinião, por que razão Timor-Leste escolheu o Português como língua oficial?
- 2) Em sua opinião, quais são as línguas de escolarização que utilizam os professores das escolas básicas e secundárias nas suas aulas? Porquê?
- 3) Em sua opinião em que circunstâncias (*em que lugar, em que profissão*) é que é utilizado o português na sociedade timorense?
- 4) Nas suas aulas, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?
- 5) a) Em que circunstâncias é utilizado o português nas suas aulas?
b) No seu caso, em que circunstâncias utiliza o português?

B) Perguntas comuns para estagiários, professores cooperantes e supervisores

- 6) a) Qual é o programa curricular de português que utiliza na aula?
b) Quais são os aspetos mais positivos e mais negativos do programa que utiliza nas suas aulas?
- 7) a) Como prepara a aula de português?
b) Que aspetos considera na planificação de aula?
- 8) Que textos têm os manuais escolares do ensino básico que usa?
- 9) Que tipos de materiais didáticos utiliza para ensinar o português?
- 10) Que objetivos quer atingir quando ensina português?
- 11) a) Quais são os conteúdos que valoriza no ensino do português?

b) Como avalia os seus estudantes de português?

12) Descreve aquilo que se passa habitualmente na sua aula de português?

C) Perguntas especializadas

12) O que pensa (quais são os principais aspetos positivos e negativos) do estágio pedagógico do curso de Português / FPEB da FEAH-UNTL?

13) Em sua opinião quais são os perfis que se pretende desenvolver nos formandos do curso de português e FPEB?

14) Quais são os aspetos mais fortes e mais débeis no projeto de formação inicial de professores de português da sua instituição?

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÃO E PRÁTICAS
(2002 – 2016)

Manuel Belo de Carvalho

Entrevistados: Diretores do curso de Língua Portuguesa e Formação de Professores do Ensino Básico

GUIÃO DE ENTREVISTA

A) Perguntas comuns transversais

- 1) Em sua opinião, por que razão Timor-Leste escolheu o Português como língua oficial?
- 2) Em sua opinião, quais são as línguas de escolarização que utilizam os professores das escolas básicas e secundárias na suas aulas? Porquê?
- 3) Em sua opinião em que circunstâncias (*em que lugar, em que profissão*) é que é utilizado o português na sociedade timorense?
- 4) Nas suas aulas, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?
- 5) a) Em que circunstâncias é utilizado o português nas suas aulas?
b) No seu caso, em que circunstâncias utiliza o português?

B) Perguntas comuns para os Diretores do curso, Vice-Decano dos Assuntos Académicos e Decano, Pro-Reitor, Vice-reitor e Reitor da UNTL, UNITAL e ISE-Cristal

- 6) Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor de português?
- 7) Qual é o perfil do professor de português que se pretende formar na sua faculdade/universidade?
- 8) Quais são os recursos que na sua instituição apoiam o processo de formação inicial de professores de português?
- 9) Como caracteriza o currículo do curso de formação inicial de professores de português na sua instituição?
- 10) Quais são os aspetos mais fortes e mais débeis do curso de formação de professores de português na sua Instituição?

C) Perguntas especializadas

- 11) Como avalia os resultados do curso de formação de professores de português no Departamento do Ensino de Português /FPEB?
- 12) Quais são os aspetos mais fortes e mais débeis do projeto de curso de formação inicial de português?
- 13) Quais são os objetivos da formação que pretende no curso da L-P /FPEB?
- 14) Quais são as áreas principais em que pretendem apostar no curso de português?

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÃO E PRÁTICAS
(2002 – 2016)

Manuel Belo de Carvalho

Entrevistados: Vice-decano Assuntos Académicos, Decano, Pró-reitor, Vice-reitor e Reitor da
UNTL, UNITAL e ISE-Cristal

GUIÃO DE ENTREVISTA

A) Perguntas comuns transversais

- 1) Em sua opinião, por que razão Timor-Leste escolheu o Português como língua oficial?
- 2) Em sua opinião, quais são as línguas de escolarização que utilizam os professores das escolas básicas e secundárias nas suas aulas? Porquê?
- 3) Em sua opinião em que circunstâncias (*em que lugar, em que profissão*) é que é utilizado o português na sociedade timorense?
- 4) Nas aulas da sua instituição, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?
- 5) No seu caso, em que circunstâncias utiliza o português?

B) Perguntas comuns para os Diretores do e Vice-Decano Assuntos Académicos e Decano, Pro-Reitor, Vice-reitor e Reitor da UNTL, UNITAL e ISE-Cristal

- 6) Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor de português?
- 7) Qual é o perfil do professor de português que pretende formar na sua faculdade/universidade?
- 8) a) Quais são os aspetos mais fortes e mais débeis do curso de português na sua instituição?
b) Quais são os recursos que na sua instituição apoiam o processo de formação inicial de professores de português?
- 9) No seu pensar, que perspectiva de competências é desenvolvida na formação de professores de Português na FEAH-UNTL/FCE-UNITAL/ISE-Cristal?
- 10) a) Como caracteriza o currículo do curso de formação inicial de professores de português na sua instituição?

b) Quais são áreas de saber mais valorizados na organização do currículo da sua instituição?

C) Perguntas especializadas

- 11) Quais são as orientações da sua instituição (UNTL, UNITAL e ESE-Cristal) para a formação de professores de português?
- 12) Como é que a sua instituição materializa estas orientações na prática da formação real?
- 13) Em sua opinião, quais as principais mudanças que ocorreram nos últimos 5 anos na formação de professores de português na FEAH –UNTL/FCE-UNITAL / ISE-Cristal?
- 14) Que novas mudanças devem ser introduzidas?
- 15) Quais são as principais dificuldades com que se confronta o ensino de português na UNTL, UNITAL e ISE.Cristal?

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: ORIENTAÇÃO E PRÁTICAS
(2002 – 2016)

Manuel Belo de Carvalho

Entrevistados: Diretor Nacional e Diretores Gerais do Ministério da Educação

GUIÃO DE ENTREVISTA

A) Perguntas comuns transversais

- 1) Em sua opinião, por que razão Timor-Leste escolheu o Português como língua oficial?
- 2) Em sua opinião, quais são as línguas de escolarização que utilizam os professores das escolas básicas e secundárias nas suas aulas? Porquê?
- 3) Em sua opinião em que circunstâncias (*em que lugar, em que profissão*) é que é utilizado o Português na sociedade timorense?
- 4) Em sua opinião, nas aulas das escolas básicas e secundárias, quais são as línguas que são usadas? Em que circunstâncias?
- 5) Em sua opinião, em que circunstâncias é utilizado o português nas aulas das escolas básicas e secundárias?

Perguntas especializadas

- 6) a) Em sua opinião quais são as orientações que devem ser assumidas na formação de professores de português em Timor-Leste?
b) Como se podem materializar essas orientações na prática?
- 7) No pensar do senhor, que medidas deviam ser utilizados para implementar o português nas escolas?
- 8) Em sua opinião qual deve ser o currículo de português no curso de formação inicial de professores?
- 9) a) Em sua opinião quais são as principais dificuldades com que enfrenta o uso de português na sala de aulas nas escolas básicas e secundárias?
b) Como é que podem ser superadas essas dificuldades?

10) Em sua opinião quais devem ser as qualidades principais dos professores de português nas escolas básicas e secundárias de Timor-Leste?