



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TIMOR-  
LESTE: UMA PROPOSTA COM GÊNEROS TEXTUAIS NA  
SALA DE AULA**

**LAURENTINA BELO**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2015**

**LAURENTINA BELO**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TIMOR-  
LESTE: UMA PROPOSTA COM GÊNEROS TEXTUAIS NA  
SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores, sob a orientação da **Professora Dr<sup>a</sup>. Simone Dália de Gusmão Aranha.**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B452p Belo, Laurentina  
Políticas linguísticas e formação de professores de língua portuguesa no Timor-Leste [manuscrito] : uma proposta com gêneros textuais na sala de aula / Laurentina Belo. - 2015.  
117 p. : il. color.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.  
"Orientação: Prof. Dr. Simone Dália de Gusmão Aranha, Departamento de Educação".

1. Formação de Professor 2. Ensino de Língua Portuguesa  
3. Gêneros Textuais 4. Anúncio Publicitário I. Título.

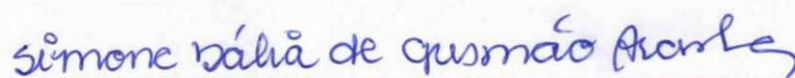
21. ed. CDD 371.12

**LAURENTINA BELO**

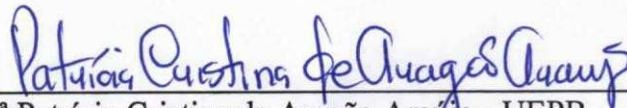
**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO  
TIMOR-LESTE: UMA PROPOSTA COM GÊNEROS  
TEXTUAIS NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Formação de Professores, da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre  
em Formação de Professores.

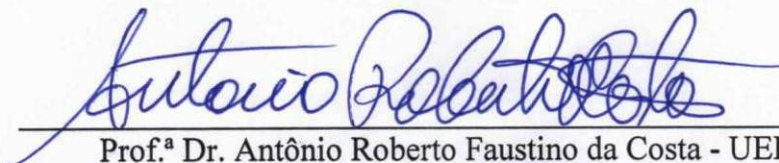
Aprovada em 17/12 /2015.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Dália de Gusmão Aranha – UEPB  
Orientadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo - UEPB  
Examinadora



Prof.<sup>a</sup> Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa - UEPB  
Examinador

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

**(Paulo Freire)**

A vida está cheia de desafios que, se aproveitados de forma criativa, transformam-se em oportunidades.

**(Marxwell Maltz)**

## **DEDICATÓRIA**

A todos os professores e colegas que me deram todo apoio, contribuindo para a conclusão desta etapa acadêmica.

À minha família, meu pai Elias Belo, minha mãe Cristalina, minha avó Brígida Belo (*in memoriam*). Eles que, mesmo sendo analfabetos, tiveram o caráter e a preocupação necessários para me estimular nessa caminhada, servindo de modelos para minha vida, especialmente, na área da Educação.

Aos meus irmãos: Atino, Aje, Alitu, Pedro e Patrício, que sempre acompanharam minha jornada de estudos e apoiaram-me nos tempos difíceis. E, por fim, dedico aos meus tios, pelo incentivo e apoio constante.

## AGRADECIMENTOS

A palavra “agradecimento” significa expressão de gratidão. Através deste simples vocábulo, agradeço aqueles que contribuíram para que eu alcançasse meus objetivos.

Em primeiro lugar, devo agradecer a Deus pela oportunidade de continuar meus estudos, por ter guiado meus caminhos nos tempos difíceis, por me fortalecer, incentivando-me a amar minha profissão e, assim, adquirir novos conhecimentos.

Agradeço ao meu pai Elias Belo, minha mãe Cristalina Belo, minha Avó Brígida Belo (*in memória*). Aos meus irmãos, Agostinho Eduardo Belo, José António Belo, Laurentino Belo, Pedro Belo, Patrício Belo, minha sobrinha Cidália Ximenes Belo e a toda minha família.

Ao Governo da República Democrática de Timor-Leste, através do Ministério da Educação, Gabinete de Bolsas de Estudo (GBE), a partir do Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano (FDCH). Órgãos responsáveis pelo financiamento de estudantes timorenses no Brasil, durante todo o processo de aprendizagem, incentivando, dessa forma, a melhoria da educação do nosso país.

Ao representante do Ministério da Educação de Timor Leste no Brasil (Adido), Sr. Luís de Sousa Sequeira, pelo seu empenho e dedicação para conosco.

Ao Excelentíssimo Senhor Reitor da Universidade Estadual da Paraíba, Prof. Dr. Antonio Guedes Rangel Júnior, por sua dedicação e cooperação para com o governo e estudantes de Timor leste.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Dália de Gusmão Aranha, como minha orientadora e também atual Coordenadora deste Mestrado Profissional, por sua gentileza em me aceitar como orientanda, com toda a paciência e generosidade.

Ao Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino Costa, primeiro coordenador deste Mestrado.

Ao Coordenador de Assuntos Internacionais (CORI), da Universidade Estadual da Paraíba, Prof. Dr. Carlos Enrique Ruiz Ferreira e sua equipe, por toda sua atenção e carinho, desde o início de nossa jornada no Brasil.

A todos os docentes da UEPB, principalmente os do Mestrado Profissional em Formação de Professores - Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes da Silva Leandro, Dr<sup>a</sup>. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Dr. João Bueno, Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva e Dr<sup>a</sup>. Kalina Naro Guimarães. Eles que com sua dedicação, gentilmente, contribuíram para minha formação intelectual e profissional.

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita, que ao ministrar a disciplina “Mídias e Tecnologias”, auxiliou-me na aquisição de novos conhecimentos do uso das tecnologias na sala de aula.

Ao Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna e a Professora Dr<sup>a</sup> Paula de Almeida Castro, que foram os primeiros orientadores do meu projeto da Pesquisa.

À Professora Mestre Roberta Soares Paiva como apoio na disciplina “Português para alunos timorenses”.

À Monalisa Barboza Santos, pelo apoio criterioso na organização da versão final desta dissertação.

Aos professores e ao Diretor da Escola Pré-Secundário An´nur, pela consideração e motivação ao me apoiarem nos meus estudos no exterior.

Ao Diretor e aos professores da Escola Primária Cristal Díli, que compartilharam a experiência como educadores no ensino básico.

À Professora Dr<sup>a</sup> Lúcia Maria M. C. Vidal Pereira Soares, Prof.<sup>a</sup> Maria Helena Barrinha, pelo envio de informações e documentos que me auxiliaram nesta pesquisa.

A todos os amigos do Mestrado em Formação de Professores, especialmente a Marilda Coelho da Silva, Antônia Santana Camelo Lima, Hertha Cristina Carneiro Pessoa e Carmen Lúcia Figueirêdo Pereira, pela amizade partilhada.

Ao longo deste mestrado, enfrentei várias dificuldades, como o uso da língua portuguesa na construção dos textos científicos e na compreensão dos conteúdos das disciplinas, porém, pela Graça de Deus, contei com colegas e professores que me deram apoio e me auxiliaram nesse processo: a eles a minha eterna gratidão.

Minha gratidão a todas essas pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na minha jornada de formação acadêmica.



## RESUMO

Atualmente, a educação timorense enfrenta um grande desafio, relacionado à formação dos docentes, uma vez que os professores atuantes e em desenvolvimento não dominam a língua oficial do país: a Língua Portuguesa. Diante disso, este estudo busca impulsionar o nível de qualidade da formação de professores no Timor-Leste, além de, mais especificamente, sugerir uma proposta pedagógica – através de uma Sequência Didática - envolvendo o gênero textual anúncio publicitário nas aulas de Língua Portuguesa. Temos a seguinte questão problema a ser discutida: De que forma uma proposta didático-pedagógica, utilizando-se de gêneros textuais pode contribuir para o fortalecimento do uso da Língua Portuguesa nas escolas do Timor-Leste? A fim de responder tal questionamento, realizamos, inicialmente, uma reflexão em torno da Educação e da formação de professores no Timor-Leste e, para isso, nos fundamentamos em teóricos, como Tardif (2010), Gatti (2011), Carvalho (2007), bem como na legislação educacional desse país. Em relação ao trabalho com os gêneros textuais, nos baseamos em Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Cristóvão e Nascimento (2006), Silva (2008), e, mais especificamente, sobre o gênero publicitário, nos ancoramos no estudo de Aranha (2001). Defendemos a hipótese de que adotar uma proposta pedagógica, a partir do gênero textual anúncio publicitário em sala de aula, funciona como uma estratégia metodológica bastante eficaz, tendo em vista que os alunos poderão observar a língua em pleno funcionamento, considerando aspectos do texto verbal e do não verbal, além do efeito persuasivo que se destaca no gênero em foco.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Anúncio Publicitário.

## **ABSTRACT**

Nowadays, Timorese education faces a great challenge related to teachers training, since working teachers and teachers on training do not domain the official language of the country: the Portuguese language. Based on the above, this study seeks to promote the quality of the training of teachers in East Timor, also, more specifically, to suggest a pedagogical proposal – through a pedagogic sequence – using the textual genre advertisement in Portuguese language classes. The following research question is discussed: How a didactic and pedagogical proposal using textual genres may contribute to the strengthening of the use of Portuguese language in East Timor schools? A reflection is made on education and teacher training in East Timor in order to answer this question. Our theoretical background is based on Tardif (2010), Gatti (2011), Carvalho (2007), as well as the educational legislation of the country. Related to the work with textual genres the study is based on Bakhtin (1997), Marchuschi (2008), Cristóvão and Nascimento (2006), Silva (2008), and, more specifically on advertisement, Aranha (2001). We believe that adopting a pedagogical proposal in class with the use of the textual genre advertisement, works as a methodological strategy highly efficient, given that the students have the opportunity to observe the language in operation, considering the aspects of the verbal and non-verbal texts, and also the persuasive effect that stands out in this textual genre.

**KEY-WORDS:** Teacher training. Portuguese language teaching. Textual genres. Advertisement.

## REZUMU

Ohin loron, edukasaun rai Timor nian see oin ba dezafiu boot ida, kona ba hanorin profesór sira, tan profesór sira ne'e be hanorin dadaun no sira ne'e be aprende dadaun la domina dalen ofisiál país nian: Dalen Portugés. Tan ne'e, estudu ida ne'e buka fo barani atu forma profesór sira ho kualidade iha rai Timor-Leste, hodi mos, iha knaar rasik, hato'o menon pedagójiku ida – halolo tuir Sekuénsia Didátikan ida–hodi uza testu kona anúnsiu publisidade nian iha aula sira Dalen Portugés nian. Ami iha kestaun ida ne'e atu dada-lia: Oin sa menon didátiku-pedagójiku ida, ne'e be uza jéneru testu sira nian bele tulun atu hametin ema ko'alia Dalen Portugés iha eskola sira Timor-Leste nian? Atu hatán ba kestaun ida ne'e, ami hala'o, uluk nana'in, reflesaun ida kona Edukasaun no formasaun profesór sira nian iha Timor-Leste, ba ne'e, ami hala'o tuir fundamentu teóricu sira, hanesan Tardif (2010), Gatti (2011), Carvalho (2007), hanesan mos tuir lei edukasaun país ida ne'e nian. Kona ba knaar ho jéneru testu sira nian, ami hala'o tuir Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Cristóvão no Nascimento (2006), Silva (2008), no, liu-liu, kona jéneru publisidade nian, ami kaer metin ba Aranha (2001) nia estudu. Ami defende ipóteze atu uza menon pedagójika ida, hahú ho jéneru testu hosi anúnsiu publisidade nian iha aula, tan hanesan estratéjia métodu ida nian ne'e be la'o di'ak tebes, nune'e alunu sira bele haree oin sa dalen funciona di'ak loos, hodi hanoin kona testu verbal no la verbal, liu-liu ninia efeitu ne'e be konvense ho testu ne'e be hato'o dadaun.

**LIAFUAN-XAVI:** Formasaun Profesór sira nian. Hanorin Dalen Portugés. Jéneru testu sira nian. Anúnsiu Publisidade nian.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
<b>CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO NO TIMOR-LESTE .....</b>	<b>13</b>
TIMOR-LESTE: SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS E O SETOR EDUCACIONAL .....	13
A educação do Timor-Leste no período colonial português.....	14
A educação do Timor-Leste no período da ocupação da Indonésia.....	19
A Educação do Timor-Leste como país independente .....	20
O objetivo das políticas educacionais do Timor-Leste .....	22
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TIMOR E NO BRASIL .....</b>	<b>25</b>
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ASPECTOS GERAIS .....	25
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO NO TIMOR-LESTE ..	29
<b>A legislação no Timor-Leste: A LDB, Leis de base da Educação .....</b>	<b>32</b>
<b>A legislação do Brasil: A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....</b>	<b>33</b>
A POLÍTICA LINGUÍSTICA NO TIMOR-LESTE.....	34
<b>CAPÍTULO III – O RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS BÁSICAS TIMORENSES .....</b>	<b>39</b>
3.1 SOBRE A PESQUISA NO MESTRADO E A PRÁTICA DOCENTE DA PESQUISADORA.....	39
<b>CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE “FORTALECIMENTO” DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM GÊNEROS TEXTUAIS.....</b>	<b>44</b>
ESCLARECIMENTOS GERAIS ACERCA DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	44
O gênero textual: anúncio publicitário.....	46

A PROPOSTA PEDAGÓGICA COM GÊNEROS TEXTUAIS .....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	52
REFERÊNCIAS .....	53
ANEXOS .....	58

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é um aspecto fundamental para a consolidação da qualidade do ensino e aprendizagem de línguas na Escola Básica. Assim, é imprescindível propiciar acesso aos conhecimentos necessários para subdiá-la em sua ação pedagógica.

No Timor-Leste, a capacitação de professores de Língua Portuguesa (LP) nesse nível de ensino é um grande desafio. Os professores encontram dificuldades na realização de atividades didático-pedagógicas em sala de aula, isso porque, a maioria dos docentes, do Ensino Básico, não tem o domínio da língua portuguesa. Este fato imprime um impacto negativo ao processo de aprendizagem dos alunos, cujas competências comunicativas nessa língua não são desenvolvidas, refletindo negativamente em seu cotidiano escolar.

Para que a formação dos professores de língua portuguesa, no Timor-Leste, seja mais eficaz, é necessário um maior investimento em políticas públicas nesse setor, além de uma formação de qualidade, desenvolvendo-se, assim, as capacidades linguísticas, textuais e comunicativas desse profissional. A formação de professores em Língua Portuguesa precisa, de modo geral, investir no desenvolvimento das competências comunicativas, como ler, escrever e interagir. Essa situação é ainda mais emergencial no contexto timorense. Só um professor bem formado é capaz de transmitir um saber eficiente sobre a Língua aos seus alunos, preparando-os para o futuro. Isso é indispensável, porque as práticas da linguagem é algo de grande importância para os seres humanos. É a capacidade de interagir com outras pessoas que nos possibilita compreender o mundo em nossa volta. Estamos, e sempre estivemos, mergulhados no mundo da linguagem, da fala e da escrita no convívio social.

A fim de alcançar tais metas, o governo timorense, após sua independência, tem apostado em aspectos fundamentais como a reconstrução e construção das infraestruturas da Educação, o reforço da capacidade institucional, a melhoria do sistema educativo e, principalmente formação de professores competentes, que dominem os métodos pedagógicos de ensino com qualidade.

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas do Timor-Leste está em fase de iniciação, usam-se os poucos recursos disponíveis como livros e materiais para o professor. O ensino e a aprendizagem, para os jovens timorenses, têm enorme importância, para que eles possam liderar a sua nação no futuro.

A língua é um instrumento de comunicação e um ato social, pressupõe a existência de um espaço social e cultural. Nesse sentido, a língua portuguesa não é somente um

conjunto de regras gramaticais ou uma lista de vocabulário a serem memorizadas. Ela passa a ser o instrumento através do qual podemos interagir com o mundo em que vivemos. No entanto, conhecer a gramática, a estrutura organizada de uma língua é igualmente necessária. A partir desses apontamentos, esta pesquisa versa em torno do seguinte questionamento: Como uma proposta didático-pedagógica, utilizando-se de gêneros textuais pode contribuir para o fortalecimento do uso da língua portuguesa nas escolas do Timor-Leste?

Em relação ao objetivo geral, visamos impulsionar o nível de qualidade da formação de professores no Timor-Leste. Para tanto, traçamos o seguinte objetivo específico: Sugerir estratégias de fortalecimento do uso da Língua Portuguesa, através de uma proposta didático-pedagógica, envolvendo o gênero textual anúncio publicitário.

Para realizar este estudo, direcionado à Educação do Timor-Leste e à formação de professores, nos fundamentamos em teóricos como Tardif (2010), Gatti (2011), Carvalho (2007) bem como na legislação educacional do Timor-Leste. E para contemplar o trabalho com os gêneros textuais, ancoramos nossos estudos em Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Cristóvão e Nascimento (2006). Este estudo corresponde a uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual, a partir de fontes sobre a educação e a história do Timor-Leste, nos embasamos para desenvolver uma proposta pedagógica, através de uma sequência didática, para a Educação Básica, trazendo uma discussão em torno da formação de professores timorenses que ministram a disciplina de Língua Portuguesa.

Além dos aspectos apontados anteriormente, será apresentado, nesta pesquisa, uma discussão acerca das políticas timorenses de reimplantação da língua portuguesa no país, com a análise de documentos oficiais, na busca de entender a relação de identidade e cultura do povo timorense com a língua oficial, seja pela sua história como instrumento de resistência do país, seja por decisões políticas.

Após esta discussão histórica, discorreremos a respeito da formação do professor de língua, do contexto no qual ela está inserida. Em seguida, traremos reflexões a partir do relato de experiência desta pesquisadora em uma escola básica no Timor, e, por fim, apresentaremos uma proposta de “fortalecimento” para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de um trabalho com gêneros textuais no ambiente escolar.

## **CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO NO TIMOR-LESTE**

O capítulo “A Educação do Timor-Leste” apresenta uma visão geral de como as influências internas e externas corroboraram para a realidade social do país. O Timor apresenta uma complexa história de colonização, ocupação e independência. Por conta disso, a Educação timorense tem enfrentado diversos desafios ao longo do tempo. Nesse sentido, como um dos objetivos desta pesquisa é apresentar uma proposta pedagógica de fortalecimento de LP, para que isto ocorra de forma efetiva, faz-se necessário uma retomada dos aspectos históricos interligados ao setor educacional. Além disso, este capítulo apresenta uma reflexão sobre as Políticas Educacionais do país em foco.

### **TIMOR-LESTE: SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS E O SETOR EDUCACIONAL**

Para conhecermos melhor a dimensão histórica do Timor-Leste e os desafios que esse país enfrentou e enfrenta no âmbito sócio-cultural, educacional, econômico e político ao longo do tempo, torna-se imprescindível apresentarmos alguns fatores relevantes.

Geograficamente, o Timor-Leste é um país novo, que se situa na parte oriental da ilha de Timor, no extremo sudeste asiático. Em relação à Educação sabe-se que é uma exigência das autoridades o incentivo ao desenvolvimento das ciências e tecnologias em todo o país. Para falar sobre a Educação no Timor-Leste, devemos citar três momentos históricos importantes, que influenciaram o povo timorense no desenvolvimento de sua instrução formal, a saber: o período colonial português, que durou mais de quatro séculos e meio, o período da ocupação da Indonésia, durante 24 anos, e a fase de desenvolvimento da Educação do Timor-Leste como país independente, que corresponde ao período atual.

O Timor-Leste é considerado o primeiro país do século XXI, com uma história de 450 anos de convivência com a administração portuguesa, 24 anos de ocupação pela Indonésia e 2 anos de Governo de transição (UNTAET). O Timor conquistou sua independência em 20 de maio de 2002, sendo internacionalmente reconhecido pelas Nações Unidas, e está politicamente dividido em 13 distritos administrativos, 65 sub-distritos e 442 juntas, freguesias ou sucos. Sua população é de aproximadamente 1.201.255 habitantes, segundo o censo realizado no Timor-Leste em 2012. O país caracteriza-se por



ser uma verdadeira Babel linguística, contando, simultaneamente, com 16 dialetos falados no interior do país.

Tradicionalmente, os 450 anos de administração portuguesa e os 24 anos de luta pela independência contra o invasor levaram a uma decisão política de escolha da Língua Portuguesa como língua oficial, embora seja o Tétum a língua materna do Timor, pois ela representa a identidade da nação, veículo de comunicação dos países da CPLP, língua e instrumento de trabalho nas instituições de um país livre e democrático.

O Timor-Leste ficou em ruínas na sua quase totalidade, sobretudo, no setor da Educação, conforme referendo de 30 de agosto de 1999, causadas pelas ondas de violência ocorridas no país. Essa situação constitui um grande desafio para o Estado recém-nascido e sem experiência nos seus recursos humanos. Segundo Guterres (2012), para assegurar a Independência Nacional e cumprir as metas do desenvolvimento nos anos que se seguiam, era necessário preparar os quadros técnicos com profissionais de qualidade para assegurarem a autonomia da sociedade e a soberania do Estado.

Assim, o governo timorense tem apostado em aspectos fundamentais como a reconstrução e construção das infraestruturas da Educação, investindo no reforço da capacidade institucional e na melhoria do sistema educativo, seja no desenvolvimento curricular, como na formação de professores competentes, que dominem os métodos pedagógicos com qualidade.

### **A educação no Timor-Leste no período colonial português**

No início do século XVI, os portugueses chegaram ao Timor-Leste. Durante três séculos e meio, estes não criaram oportunidades e condições para a Educação do povo timorense, muito pelo contrário, o povo era oprimido. Esta foi a estratégia dos colonizadores para garantir a sua posição na ilha colonizada. Se compararmos com as histórias de outros povos do mundo, como os holandeses na Indonésia, os britânicos na América do Norte, os espanhóis na América Latina e outros, há uma grande diferença, pois esses povos criaram as condições e educaram os seus nativos, fato não acontecido no Timor.

Segundo Magalhães (2004, *apud* CARVALHO, 2007), após três séculos e meio, o Estado português não desenvolveu qualquer estratégia educacional na ilha de Timor. Só na década de 80, no século XIX, os missionários da Companhia de Jesus fundaram um internato masculino. As Canossianas fundaram o Internato feminino em Lahane (Instituto

de Religião Católica). No início do século XIX, os Missionários jesuítas fundaram as escolas de Soibada para rapazes em 1903 e para meninas em 1905. Em 1942, a Igreja católica criou a primeira escola de professores catequistas na Diocese de Díli. Mais tarde, em 1962, transformou a escola de habilitação de professores do posto em escola com curso de 4 anos, com 4 classes e 2 anos, após o ciclo preparatório.

Na década de 50, havia ensino primário completo em apenas cinco localidades: Dili, Lahane, Maliana, Ossú e Soibada. Na década de 60 e nos primeiros anos de 70, o número de crianças que frequentavam a escola primária cresceu, cerca de 95.000, número citado pelo Estado. O principal problema do ensino no Timor-Leste, naquela época, ainda era um ensino colonianista, isto é, um ensino que não levava em conta as realidades e as necessidades timorenses, alienando os estudantes, levando-os a ignorar os problemas de sua terra e tornando-os incapazes de resolver ou questionar sobre a realidade na qual estavam inseridos. Constituiu-se de um ensino que em vez de preparar homens capazes de servir a sua terra e ao seu povo, prepara homens para servir os colonialismos e os seus interesses. (MAGALHÃES, 2004 *apud* CARVALHO, 2007).

Os problemas do país não estavam só na Educação, é possível enumerarmos muitos outros, tais como os apontados por Magalhães (2004):

A fome e a subnutrição; as doenças, a falta de higiene; o incompleto desenvolvimento físico e mental, resultante da subnutrição e doenças com reflexos no rendimento escolar; a dificuldade das comunicações; o desprezo que é voltado para o trabalho manual e o ensino da agricultura, para as artes e ofícios, muito distante dos estudos meramente teóricos, com protelamento do ensino oficial; a pouca utilidade do que era ensinado nas escolas, resultante do seu caráter livresco, sem o apoio de outras referências, práticas e saberes; e a inadaptação dos programas, nomeadamente História e Geografia, a realidade de Timor (MAGALHÃES, 2004 p.20-21 *apud* ROSÁRIO, 2010).

No período colonial português, o número de pessoas - população de Quelicai - que frequentou as escolas foi pequeno, devido aos problemas de economia, saúde e higiene. Neste período, os professores portugueses e os missionários utilizaram a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação para a nação “Timor-Português”, apresentando a religião católica para toda população e, assim, promovendo uma interação social e administrativa.

Quanto à Educação na década de 1960, houve três fatores que influenciaram o Estado português a começar a dar atenção ao sistema educativo timorense. Primeiramente, a Revolta de Uatolari, em Viqueque, ocorrida em fevereiro de 1956, este episódio tratou-se

de uma luta pela independência do Timor-Leste do Estado português. Em fevereiro de 1961, deu-se a luta armada na Indonésia e a guerra colonial em Angola, que representaram o começo da resistência em prol da independência das colônias de Holanda e Portugal na Ásia e na África, respectivamente. Aumentou, ainda, a pressão internacional sobre Portugal, com vistas à descolonização, culminando na Revolução dos Cravos, em 1974.

No ano letivo de 1974 e 1975, foram criadas escolas do ciclo preparatório em 13 sedes de conselho (MAGALHÃES, 2004, *apud* CARVALHO, 2007). Apesar de este despertar tão tardio para o desenvolvimento da Educação, o certo é que o número de crianças escolarizadas aumentou muito rapidamente na década de 1960 e nos primeiros anos da década de 1970. Segundo os últimos dados estatísticos disponíveis fornecidos pelo supervisor educacional da administração portuguesa do território, no ano letivo de 1973/1974, estariam inscritas no ensino primário no Timor, incluindo as classes pré-primárias, 94.689 crianças. O desenvolvimento da Educação praticada no Timor-Leste nas referidas décadas, baseado nos dados estatísticos, que o Gabinete do Coordenador, para Reformulação do Ensino no Timor (GCRET), recolheu como sendo os últimos números obtidos nos serviços de Educação da administração portuguesa, como demonstra o quadro seguinte:

**QUADRO I** - Evolução do número de alunos e docentes do Ensino Primário do Timor-português entre os anos letivos de 1961/1962, correspondente às primeiras escolas católicas, até 1973/1974.

<b>Ano Letivo</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de monitores e professores</b>
1962-1963	8.995	229
1963-1964	12.994	391
1964-1965	14.228	411
1965-1966	18.488	386
1966-1967	20.813	450
1967-1968	23.059	450
1968-1969	27.229	467
1969-1970	29.382	513
1970-1971	33.115	559
1971-1972	36.208	662
1972-1973	60.233	537
1973-1974	94.689	1.100

Fonte: Gabinete do Coordenador para a Reformulação do Ensino no Timor (GCRET), 1974.

A única escola agrícola existente começou a funcionar na missão salesiana de Fatumaca em 1968/1969. Os 19 primeiros capatazes agrícolas concluíram o curso em 1971, mas o governo indonésio anulou este curso durante sua ocupação. Três anos depois,

em 1971/1972, iniciou-se o ensino de artes e ofícios, em Fatumaca, também os cursos de carpintaria, marcenaria e serralharia mecânica. O ensino oficial de artes e ofícios teve início em Díli em 1973/1974, com reduzido número de alunos, nas especialidades de mecânica, mestre de obras, tipografia e encadernação. O funcionamento deste ensino, à época, não dispunha de instalações próprias. Apenas as aulas teóricas funcionavam em uma sala do Liceu, que foi criado no ano letivo 1973/1974.

Na metade da ilha de Timor-Leste, paralelamente ao ensino de Português, há o ensino das escolas chinesas, frequentadas por cidadãos de Formosa e por cidadãos timorenses de origem chinesa. Em todo o território, há mais de 400 alunos que frequentam as escolas chinesas localizadas nos distritos de Aileu, Atcabe, Baucau, Ermera, Lautem, Letefoho, Liquiça, Lospalos, Maliana, Manatuto, Maubisse, Same e Viqueque. Nestas escolas, administra-se o ensino primário com 7 anos de duração (sendo 1 ano de Educação pré-primária e 6 anos de instrução primária). Além dos distritos localizados na zona rural, há outras escolas chinesas na cidade de Díli, nas quais estão matriculados cerca de 800 alunos no ensino primário e mais de 300 no secundário, totalizando 6 anos de estudos, conforme atestam os dados da pesquisa de Carvalho (2007).

O ensino assemelha-se ao Liceu português, mas nos programas de Formosa, a língua empregada é o chinês. O português e o inglês são aprendidos no Timor como língua estrangeira. Entretanto, no ano letivo 1974/1975, no Estado português, foram sendo criadas escolas de ciclo preparatório em todas as sedes de conselho, nesta época havia 13 conselhos no Timor.

Além do ciclo preparatório, havia também o ensino liceu<sup>1</sup>, o ensino técnico e 3 escolas de habilitação de professores do posto escolar<sup>2</sup>, além das escolas de artes e ofícios, da escola de prática agrícola, da escola secundária e do ensino chinês. O panorama do ensino no Timor no ano letivo 1974/1975 era completamente diferente do que se verificava em Magalhães (2004).

Destacaremos alguns dados estatísticos sobre a situação do desenvolvimento do ensino de ciclo preparatório e outros níveis no ano letivo de 1974/1975 no quadro a seguir:

---

<sup>1</sup> Ensino voltado para a formação de professores na época colonial portuguesa.

<sup>2</sup> Trata-se de uma formação profissional datada da época colonial de 3 anos de duração, ofertada após aquela referente a 4º classe.

**QUADRO II:** Número de escolas e de alunos do ciclo preparatório e outros níveis existentes no ano letivo 1974/1975.

<b>Escolas</b>	<b>Números de Escolas</b>	<b>Números de Alunos</b>
Ciclo preparatório (2 anos)	15	2.177
Ensino liceu (5 anos + 3 anos de estabelecimento)	4 (3 escolas e 1 seminário maior)	761
Ensino técnico (3 anos)	1	318
Escolas de habilitação dos professores do posto (4 anos)	1	282
Escola de arte e ofícios (3 anos)	2	100
Escola da prática Agrícola	1	Dezenas
Escola secundário (6 anos)	1	300
Ensino Chinês	15	1200

Fonte: Gabinete do Coordenador para a Reformulação do Ensino no Timor (GCRET), 1974, adotada por Carvalho (2007).

A Educação, naquela época, enfrentava muitos problemas e era elitista, porque a minoria dos que tinham acesso a ela era composta pelos filhos do Rei e de autoridades portuguesas, sendo a escola negada para a quase totalidade da população do Timor-Leste. Havia poucos professores para ensinar os alunos, além da falta expressiva de materiais didáticos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A Língua Portuguesa, introduzida no Timor-Leste pelos colonizadores portugueses, passou a fazer parte de nossa cultura e de nossa história. Está presente em nosso dia a dia nas palavras que se incorporaram ao Tétum, nos nomes e sobrenomes que batizam os cidadãos, enfim, na história que construímos.

Durante o domínio português, na administração, ou no sistema de ensino, era usada essencialmente a língua portuguesa, embora coexistindo com o Tétum e com outras línguas. A língua portuguesa influenciou profundamente o Tétum, especialmente o Tétum-praça, que constitui atualmente a versão oficial da língua e a que se ensina nas escolas. O ensino da língua portuguesa foi banido, proibido em todo o território de Timor, com ele construímos uma resistência e uma identidade.

Os governantes timorenses têm noção de que foi através da colonização portuguesa que o país como um todo criou uma identidade própria e se diferenciou da outra metade da ilha e dos milhares de ilhas restantes que compõem o arquipélago indonésio. Contando com a colaboração ativa de Portugal e do Brasil, a língua portuguesa vem progressivamente recuperando terreno e estatuto.

## **A Educação do Timor-Leste no Período da Ocupação da Indonésia**

Durante o período de ocupação da Indonésia, a quantidade de crianças timorenses que frequentava a escola era de 60%. O governo indonésio, via autoridade no Timor, tomou medidas para criar as escolas de ensino Primário, Pré-Secundário e Secundário em todo o território e recrutar os professores para preencher as diversas vagas nessas escolas. Inicialmente, a construção de salas de aula se propôs a ser um espaço privilegiado para as crianças que precisavam, urgentemente, de frequentar a escola.

Por esta razão, a implantação da Educação precisava ser feita o mais rápido possível, na cidade e nos campos rurais de todo o território. Entre 1976 a 1982, foram construídas 984 salas de aulas para escolas primárias e 342 salas de Liceu remodeladas. Em abril de 1986, havia um total de 498 escolas primárias com 109.884 crianças e 2.978 professores (ROCHA, 1999, p. 431 *apud* CARVALHO, 2007).

A primeira escola de formação de professores, da educação primária de Timor-Leste, foi fundada pelo governo indonésio, em Díli, e outra foi inaugurada pela fundação católica em 1979. Estas duas escolas deram oportunidade aos timorenses que desejavam desenvolver as suas capacidades e serem professores das escolas primárias.

Em 1982, havia 22 escolas de nível secundário (15 escolas públicas e 7 privadas), com mais de 4.000 estudantes e 256 professores indonésios. Em 1998, existiam 71 escolas de nível secundário, com mais de 17.000 alunos e várias escolas técnicas profissionais com 1.428 alunos matriculados. Ainda nesta ocasião, o país contava com um curso politécnico, três institutos de ensino superior e duas universidades.

Juntamente com o desenvolvimento educacional formal, verificaram-se esforços para promover a Educação do povo em geral do ponto de vista da alfabetização, na tentativa de minimizar o problema e promover um maior desenvolvimento comunitário. Estes programas, conforme aponta Rocha (1999), eram dirigidos àqueles que, até 1975, não tiveram oportunidade de ingressar no mundo letrado. Com este programa, dentro de 10 anos (entre 1976-1986), 15.487 pessoas foram alfabetizadas.

Em relação à língua portuguesa, ninguém a falava naquele momento, pois ela foi proibida pelo governo indonésio, que não a compreendia. Durante essa ocupação, de 1975 a 1999, a invasora Indonésia proibiu, em todas as escolas, o ensino do português, substituindo-o pelo ensino do Malaio. Os novos programas ensinavam às crianças a cultura e a história indonésia, ignorando, por completo, as especificidades da cultura e da história

do Timor-Leste. Durante os 24 anos da resistência, a Língua Portuguesa foi idioma de trabalho da guerrilha da FALINTIL<sup>3</sup>: debates, discussões, planejamentos, definição de táticas e estratégias, programas, estudos coletivos, educação, política, conscientização, tudo era tratado em português.

Contudo, no período da Administração de Transição ou UNTAET (*United Nations Transition Administration in East Timor*), do ano de 1999 até 2002, o sistema de educação e a infraestrutura do país estavam quase totalmente destruídos pelos militares da Indonésia e cerca de 90% das escolas não podiam funcionar. De acordo com Carvalho (2007), por volta de 80% dos professores não timorenses de todos os níveis deixaram o território. A partir de outubro de 2000, algumas escolas começaram a funcionar e, até 2001, a maioria das escolas voltaram à normalidade, com a implementação de um Currículo de Emergência. O ensino de Língua Portuguesa foi retomado como disciplina importante no ensino básico até ao ensino superior. Além disso, ainda se usava a língua indonésia nas atividades de ensino e aprendizagem.

No ano letivo de 2001-2002, o Instituto Camões introduziu na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) a Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas e a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) ofereceu um curso de bacharelado, ambos voltados para a formação de professores, com duração de quatro e três anos, respectivamente (FONSECA, 2010). O sistema educativo de formação de professores, naquele período, ainda ensinava a língua indonésia, posto que a maioria dos professores não tinham conhecimento para ensinar em português. Ademais, quase todos eram formados em língua indonésia.

Antes de terminar o movimento da ocupação da Indonésia no país, foi firmado um acordo, entre o governo da Indonésia e de Portugal, em Nova Iorque, no dia 5 de Maio de 1999. Tal acordo afirmava que era necessária uma “consulta popular”, organizada pelo secretário geral, a fim de que fosse firmada ou não a autonomia do território, no seio da República da Indonésia.

### **A Educação no Timor-Leste, como país independente**

Após o período da ocupação Indonésia (1976-1999), a Educação no contexto do ensino primário cresceu, mas a Educação pré-secundária e secundária cresceram em um

---

<sup>3</sup> Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor-Leste.

ritmo mais lento. Por esta razão, a geração mais jovem possui níveis mais altos de aptidões educacionais em relação à geração mais velha. A população nos dois pontos mais pobres era a que menos frequentou a escola e, mesmo nos grupos mais avançados, as taxas de matrícula não atingiram 100%. Claramente, não existe igualdade e o número baixo de matrículas faz o desenvolvimento de recursos humanos ser um desafio particularmente difícil.

Após o referendo, sobre a independência do Timor-Leste da Indonésia, a violência invadiu o país, edifícios foram incendiados e 90% das escolas foram danificadas. O país iniciou uma rápida campanha de reconstrução, e logo as forças de manutenção da paz, das Nações Unidas, chegaram e estabeleceram uma administração de transição no país. Na educação primária, a taxa bruta de matrícula aumentou de 89% para 113%, em 2001, a taxa líquida de matrícula aumentou de 51% para 67%. Isto foi uma realização importante, dado o estado em que as escolas se encontravam.

Em relação aos recursos físicos das escolas, o desenvolvimento ocorreu de uma forma progressiva de cada ano. No entanto, o maior problema, que ainda há e continua a surgir em todos os níveis da educação, seja para os professores, seja para os alunos, é a falta de material didático para programar o currículo, assim como a aquisição de recursos para laboratórios, bibliotecas e área de informática.

O Timor-Leste restaurou a sua independência no ano de 2002. A partir de então, tornou-se o primeiro país do novo milênio, soberano nas decisões fundamentais relacionadas ao seu futuro. Em agosto do ano de 2000, o conselho nacional de resistência timorense votou pela restauração do estatuto do Português como língua oficial do Timor e declarou o Tétum a sua língua nacional. Em 20 de maio de 2002, a constituição nacional da República Democrática de Timor-Leste, no artigo 13, sobre “línguas nacionais e oficiais”, afirmou que o Tétum e o Português são as línguas oficiais da República Democrática do Timor-Leste, o Tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado. O objetivo de escolha dessas duas línguas foi adotá-las como instrumento de comunicação da ideologia nacionalista e patriótica do povo Maubere, durante a resistência contra a Indonésia pela independência do Timor entre 1974-1975.

Na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, iniciou-se a introdução da Língua Portuguesa, devido a um acordo assinado por dois governos - Portugal e Timor-Leste-, no ano de 2001, para a formação de professores timorenses. Essa iniciativa abriu novas perspectivas para a reintrodução dessa língua no Timor-Leste. Foi criado o curso de licenciatura na UNTL, para o ingresso dos primeiros estudantes nesta faculdade, e os



primeiros profissionais nesta área, na nova geração. A Educação no Timor-Leste, antes da independência, foi claramente insuficiente e o resultado desta situação é a alta taxa de analfabetismo atual. Mais de 40% da população adulta não é capaz de ler e escrever, inclusive quase metade da população feminina adulta, e cerca de um terço da população adulta masculina.

No contexto do ensino de língua portuguesa no nível básico, por motivos ligados à construção de uma identidade nacional para o país, o objetivo do Plano Curricular do Ensino acerca da importância da mediação linguística do Tétum e do Português, no processo de ensino-aprendizagem (TIMOR-LESTE, 2005, p. 24), assenta-se nos seguintes termos:

O objetivo curricular do Plano das Línguas Tétum e Português no Ensino Primário é desenvolver nos jovens um conhecimento que lhes permita a compreender e produzir discursos orais; interagir verbalmente de uma forma apropriada nas diversas situações; ser um leitor assíduo; usar a escrita com correção; dominar técnicas de composição de vários tipos de textos; saber utilizar corretamente algumas regras gramaticais.

O ensino de língua portuguesa no Timor-Leste foi (e continua sendo) um desafio para professores e alunos nas escolas, em virtude de que muitos docentes não dispunham de habilidade e conhecimento do referido idioma, tendo em vista que este não é a língua nativa do povo timorense.

No ano 2002, o Governo do Timor-Leste, através do Ministério da Educação, estabeleceu um acordo de cooperação com o governo do Brasil, no sentido de oferecer aos professores nativos da língua, desenvolver estratégias de ensino voltadas para os docentes do nível básico, através do programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste (PROFEP). A qualidade da educação e o uso da Língua Portuguesa é uma exigência importante para a formação de professores no ensino básico, para aprimorar a capacidade do conhecimento na formação inicial e continuada dos professores.

### **O objetivo das Políticas Educacionais do Timor-Leste**

As políticas educacionais do Timor-Leste baseiam-se na visão de uma Educação desejada por todos os timorenses, que procuram qualidade e valores associados à igualdade, à eficácia e à eficiência. O crescimento no setor educacional implica

diretamente na qualidade da vida econômica, social e cultural de todos. Por isso, o Ministério da Educação organiza e procura oferecer todos os serviços necessários para atender a tais valores, elencando objetivos gerais e fundamentais para o desenvolvimento da Educação, para todos os níveis de escolaridade no país, investindo em professores capacitados, com o objetivo de alcançar níveis adequados no ensino-aprendizagem com o apoio e participação dos pais e da comunidade.

Destarte, o MEC concentrou-se nos seguintes objetivos principais no período de 2008: a) promover uma educação primária universal de qualidade, com ênfase no aumento da igualdade de oportunidades, dar acesso a todos, melhorar o desempenho dos alunos na área da Educação; b) acelerar a reintrodução da Língua Portuguesa e do Tétum nas escolas; c) racionalizar e adequar a oferta da educação pós-básica, principalmente a educação técnico-profissional e a educação superior.

Há também um planejamento dos objetivos e princípios fundamentais no Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN), que foi elaborado em 2002, depois de uma Consulta Nacional. Ele possui um sistema fiscal de um período de 5 anos para planejamento do desenvolvimento nacional. A estratégia do PDN é buscar reduzir a pobreza e desenvolver a nação. Segundo o PDN, os objetivos são: 1. Melhorar a situação da educação para população; 2. Contribuir para o bem-estar econômico, social e cultural dos indivíduos, famílias e comunidades no Timor-Leste; 3. Aumentar o acesso à educação e melhorar o sistema interno da escola.

Os objetivos do ensino básico são, portanto, diversos. Vão desde assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer e do aprender a viver juntos, até garantir as crianças com necessidades educativas especiais, sejam necessidades físicas, sejam mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento, aproveitamento das suas capacidades.

O ensino básico deve ser organizado de modo a promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, valorizando um processo de informação e orientação educacionais em colaboração com os responsáveis pelos discentes. Este sistema de Ensino Básico, no Timor-Leste, está organizado em Educação Pré-Primária e Ensino Básico. A primeira é referente aos dois anos letivos com sistema trimestral. Já o Ensino Básico (Ensino Primário e Pré-Secundário) tem a duração de nove anos de escolaridade com sistema trimestral, desde 04 de outubro de 2008.

Porém, para atender a essa quantidade de alunos, há poucos profissionais. Um dos principais fatores para falta de profissionais está relacionado ao período colonial português, no qual, professores que ensinavam o português não eram professores de carreira, ou seja, não possuíam formação para ensinar, apesar de falarem essa língua. No período de ocupação indonésia, não era mais possível usar a Língua Portuguesa, ela só era usada para a resistência. No período de independência, baseado na constituição, o português passou a ser a língua oficial do Timor-Leste, mas não havia profissionais qualificados para atender os alunos no Ensino Básico, alguns não frequentaram a formação de professores, ou seja, os professores apesar de falarem a Língua Portuguesa não sabem ensiná-la.

## **CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TIMOR-LESTE E NO BRASIL**

O presente capítulo discorrerá a respeito da formação do professor e como as reflexões realizadas em torno da prática docente podem trazer resultados efetivos para o ensino-aprendizagem, possibilitando, ao docente, estratégias de ação que o ajudem a lidar com as dificuldades nascidas no dia a dia escolar. Objetivamos, através desse capítulo, realizar reflexões gerais sobre a formação, a representação e os processos de mudança que integram a docência, além disso, apresentamos informações acerca da capacitação dos professores timorenses do ensino básico, apontando a importância entre a cooperação entre Brasil e Timor-Leste, cuja parceria tem contribuído para a realidade da educação do país. O capítulo também traz um panorama geral em relação às leis de bases educacionais dos dois países, assim como a política linguística que tem sido implementada em Timor.

### **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ASPECTOS GERAIS**

A formação inicial e continuada de professores é a base fundamental nas ações pedagógicas. Assim, é necessário formarmos profissionais competentes para atuarem nessa área educacional, e, para isso, sugerimos que professores de Língua Portuguesa viabilizem o trabalho com vários gêneros textuais na sua prática escolar. O trabalho com gêneros é uma forma de interagir socio-discursivamente, contribuindo na melhoria da produção oral e escrita dos alunos.

Durante a formação continuada dos professores, ocorre sempre um processo de desenvolvimento individual, a fim de que o profissional da educação possa adquirir e aperfeiçoar suas capacidades. Ferry (1987) esclarece que esta formação possui características específicas, que podem ser organizadas em três dimensões. A primeira está relacionada aos componentes acadêmicos e científicos – ou seja, os conteúdos das chamadas “ciências das especialidades”, voltada para a área de formação do docente. A segunda dimensão está para os componentes profissionais pedagógicos, voltados para o desenvolvimento e prática do ensino, que faz parte das “ciências educacionais”. E, por fim, a terceira dimensão, a formação de professores decorrente da analogia estrutural, entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional.

Nos meios linguísticos debate-se a respeito dos desafios enfrentados na formação de professores de língua, afirmando que há cinco grandes desafios a este respeito, desafios apontados por Dolz (2009) e citado por Carnin (2011),

O primeiro concerne à *preparação linguística* necessária para poder exercer a profissão docente. O segundo consiste em formar um grupo de professores capaz de *avaliar as capacidades e dificuldades dos alunos* para orientar suas intervenções em função de suas necessidades. O terceiro supõe a *elaboração conjunta, com os professores de situações de comunicação* que permitam as aprendizagens linguísticas. Trata-se de estudar quais são as condições de uma intervenção eficaz na aula e de aprender a construir e a adaptar sequências didáticas. O quarto consiste na *colocação em prática do ensino, experimentando os principais gestos profissionais do professor de línguas*. Trata-se de pensar as modalidades de acompanhamento do professor debutante pelo formador e de assegurar um retorno reflexivo sobre as próprias práticas. Formar a partir do exercício da atividade profissional, mas tratando de analisar as práticas, com um retorno reflexivo, portanto, fazendo até a teoria. O quinto desafio da formação consiste na *articulação entre formação e pesquisa*, condição indispensável para desenvolver uma formação rigorosa (DOLZ, 2009, p. 2-3).

No ponto de vista do autor, é necessário procurar soluções para cada um dos desafios apontados no ensino de língua. No primeiro, ele diz que não se pode ensinar um objeto sem conhecê-lo, e não se pode transmitir uma língua que se ignora. A significação exige do responsável a necessidade de dominar o processo de deslocamento do saber linguístico no ensino e aprendizagem da sala de aula.

Para o segundo desafio, ele mostra a necessidade de se fazer diagnósticos da situação, a partir das reflexões feitas pelos professores, para que os alunos sejam capazes de enfrentar as dificuldades.

No terceiro desafio, é necessário um aprofundamento e reflexão, por parte dos professores, em relação à adaptação e melhoramento das práticas em sala de aula, para que haja adaptações nas sequências didáticas, a fim de que seja feito um melhor trabalho no ensino.

O quarto desafio está relacionado ao desenvolvimento de acompanhamento do professor formador. Segundo Dolz (2009), focalizar na prática do ensino e abrir-se para reflexão é uma das melhores saídas, pois, dessa forma, ocorrerá uma aproximação entre a teoria e a prática em sala de aula, ou seja, o estabelecimento de um professor reflexivo.

No último desafio, há uma aproximação entre a pesquisa, inovação e formação. Os três aspectos têm ligação importante, tanto na formação inicial, como também para a

formação continuada. A pesquisa oferece subsídio aos novos desafios, que situa o trabalho do professor. Através dos desafios, compreendemos que o professor é um dos fatores principais no desenvolvimento da educação e da cidadania do país.

A formação dos professores deve buscar princípios que assegurem um processo educativo transformador da realidade social, da escola e do contexto, no qual ela está inserida. Deve ser uma formação embasada na construção e reconstrução de conhecimentos que ressaltem no professor a importância da sua ação pedagógica compartilhada por toda a equipe docente para a melhoria da qualidade da educação. A formação inicial deve ser vista como uma etapa necessária ao processo de formação do docente, haja vista que instrumenta e prepara o caminho abrindo horizontes para o exercício da docência.

Além disso, o exercício da docência deve se preocupar também com o caráter humanizador e social que ele exerce, pois, dessa forma, assim como afirma Santiago (2006)

Ser docente na perspectiva da pedagogia da humanização é ser e ter preocupação com o sujeito individual e social. É ser profissional em processo de formação permanente, que a partir dessa formação inicial, do chão social da educação e com a profissão de professor/professora, poderá contribuir para uma vida melhor através do trabalho em educação e para construção de uma escola digna. (SANTIAGO, 2006, p.117).

A partir dessa visão, o docente poderá capacitar-se como forma de desenvolvimento pessoal, mas consciente de que sua formação poderá acrescentar para o estabelecimento de um ensino de qualidade e assim como afirmou o autor, essa capacitação auxiliará para a construção de uma escola digna e preparada.

O novo paradigma da educação é capacitar o professor para, além de transmitir o conteúdo pedagógico, ser também orientador. A aquisição do conhecimento favorece o professor informações que devem ser colocadas em ação já durante a aula. Algumas escolas públicas e privadas buscam capacitar o professor para exercer o papel de orientador: o educador passa a ajudar o aluno a buscar, compreender e integrar a informação em sua forma de conhecimento, socializando as questões biológicas e psicológicas das manifestações da afetividade no âmbito escolar. Dessa forma, além do domínio do conteúdo, o professor deve capacitar-se no âmbito das ciências da educação e da pedagogia, pois, assim, ele baseará a sua prática contemplando sua experiência cotidiana com os discentes, assim como afirma Tardif (2010).

Nesse contexto, pensar a formação, dentro de um processo contínuo, é valorizar a dignidade, é assegurar presença competente e responsável no mundo da educação, é certificar uma constante busca pela realização do seu trabalho fundamentando-se em sua formação.

Segundo Gatti (2011, p. 89), a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa, com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Portanto, é fundamental que o educador reflita sobre suas práticas, organizando suas próprias teorias, compreendendo as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo, que melhorando o seu trabalho em sala de aula, recria constantemente sua prática. A formação precisa, intencionalmente, possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão.

Silva (2007), na sua investigação sobre educação, afirma que a formação do professor é um dos temas que mais se destaca nas publicações educacionais da atualidade. Há uma farta e diversa bibliografia que aborda pesquisas e construções sobre os educadores e a sua atuação profissional. Apenas para citar alguns exemplos, no cenário internacional, temos os trabalhos de Nóvoa (1991, 1992/ 2000), Sacrista (2002), Zeichner (1998), Kincheloe (1997), Tardif (2002), entre outros. No âmbito da educação brasileira destacamos os trabalhos de Libâneo (2002) Pimenta (2002), Esteban e Zaccur (2002), André (2001), Ludke (2001) Barbosa (2004) e outros.

Gatti (2011) chama a atenção para as novas exigências ao trabalho docente, pois no contexto atual faz-se necessário que o professor esteja bem preparado para lidar com as dificuldades que surgem na ação docente. Assim sendo, o professor deve atender às especificidades do momento, visando atender às expectativas escolares. As pesquisas no campo da formação de professores enfrentam um duplo desafio: os problemas historicamente detectados e os novos desafios decorrentes das mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que têm exigido um novo perfil profissional dos professores.

Como o propósito desta pesquisa é estudar o professor, a sua formação, as suas representações sociais e os seus processos de mudança, convidamos a dialogar conosco os pesquisadores que tenham uma perspectiva crítica em relação à formação inicial e contínua do professor no Timor-Leste. Tradicionalmente, considera-se que a formação inicial é composta de dois elementos: a formação acadêmica ou científica e a formação pedagógica,

esta última, englobando aspectos práticos e teóricos. Estes componentes devem constituir um conjunto organizado e integrado nos seus objetivos e meios.

A capacitação inicial implica a realização de atividades cientificamente conduzidas à observação e contato com o meio social exterior à escola. Isso deve estar em vista ao acontecimento concreto da criança e do jovem, para o estabelecimento de uma ligação entre a escola e a vida. Para tanto, alguns elementos devem fazer parte desse processo de preparação, segundo Carvalho (2007), como, por exemplo, o asseguramento, por agências do ensino superior, como as faculdades de ciências da educação nas universidades e nos institutos superiores de educação, estes que contemplem conhecimentos de diversas teorias pedagógicas.

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO NO TIMOR-LESTE

O modelo de formação inicial, adotado pela UNTL, tem como componentes de formação a teoria e a prática, de modo integrado, sendo uma prática pedagógica de seis meses em um semestre para formar a profissionalização da docência, um estágio de serviço social, através de cooperação do governo e da sociedade civil, e o trabalho de conclusão de curso, para que se reflita criticamente e se busque novas soluções para os problemas de Educação.

Depois de formado, é possível haver a continuação destes estudos. Há diferentes graus de importância atribuídos aos modelos de formação. A formação em serviço dos professores no Timor-Leste é promovida pelo IFCP (Instituto de Formação Profissional e Contínua) do Ministério da Educação, que é um centro de formação nacional. A duração destas formações é de uma a três semanas e centra-se na aquisição de conhecimentos acadêmicos especializados e de competências profissionais, que devem auxiliar os professores no ensino em sala de aula.

Além disso, há a formação contínua em nível de Bacharelado com cooperação do governo do Timor-Leste com as missões portuguesas e brasileiras. Um desempenho profissional essencialmente baseado nas orientações, ou nas boas práticas pré-formatadas, foi o suficiente para atingir os objetivos da educação escolar, enquanto esta restringiu a um grupo cada vez mais selecionado. Simplesmente, uma série de fatores obriga a uma nova atitude profissional, em que a predominância do cumprimento das orientações ou das aplicações das práticas pré-formatadas, já não chegam ou são de pouco valor para conseguir os resultados desejados em termos de aprendizagem dos alunos.



A criação do Departamento de Formação dos Professores é uma ação acadêmica real para responder à exigência e à necessidade da comunidade de território na área da educação, designadamente no Ensino Primário e no Secundário para formar professores. Segundo várias alterações propostas, dois aspectos pareceram importantes para um trabalho efetivo dos professores em sala de aula: uma melhor formação acadêmica em relação ao passado e melhor conhecimento das línguas utilizadas.

Diante desta realidade, é possível observar que diversos pesquisadores estão investigando e produzindo trabalhos científicos em torno da realidade do Timor-Leste. Entre os anos de 2003 a 2014 foram produzidos diversas dissertações e teses, dentro e fora do país. Os investigadores, para aprofundar suas pesquisas e teorias, recolhem informações sobre as políticas linguísticas e sobre a formação de professores de língua portuguesa no Timor-Leste.

Na revisão da literatura sobre a política linguística no Timor-Leste, os autores levantam vários aspectos que explicam a escolha da língua portuguesa, como língua oficial do país. Para ilustrar essas pesquisas destacamos os estudos de Carneiro, Reis, Ferreira e Canarin a seguir.

Carneiro (2014), que desenvolveu a pesquisa “Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste”, relata e defende o contexto multilíngue do Timor-Leste. Isso porque a Língua Portuguesa é a segunda língua do país, em sua discussão o autor demonstra o Português e o Tétum como oficiais do país. Identifica o inglês e o indonésio como língua de trabalho. O seu estudo, portanto, objetiva realizar um panorama geral destinado a professores e alunos, que vivem nesse ambiente multilíngue.

Reis (2011), com a pesquisa “A co-oficialidade da Língua Tétum e do Português: um desafio para formação de professores no Timor-Leste”, realiza uma investigação através dos documentos oficiais da educação da Nação. O seu objeto da pesquisa foi o currículo adotado pelo Timor, desde o ensino básico até o superior, além dos guias utilizados pelos professores. Esse autor demonstra que a utilização do Tétum na escola é um grande desafio, pois faltam recursos didáticos para os professores. Além disso, o autor ressalta a importância de se formar professores de língua que atuem de modo específico no ensino superior, dessa forma, este poderá dialogar melhor com os demais educadores e educandos.

Os seguintes estudos apontam para a formação realizada em Timor, todavia, de que forma o processo de formação e profissionalização do professor brasileiro pode contribuir para a educação do Timor-Leste? Ferreira (2011) visa identificar aspectos importantes

desse processo. A partir disso, o autor realiza pesquisas bibliográficas sobre a literatura nacional e estrangeira, tendo como ponto de partida os documentos oficiais do Brasil e do Timor-Leste. Esta pesquisa comprova que é necessária a realização de melhorias no processo educacional e de formação dos professores timorenses.

Canarin (2013), ao verificar a avaliação da educação timorense, afirma que a cooperação entre o governo do Brasil e do Timor-Leste é um forte elemento para o estabelecimento do programa de qualificação docente e ensino da Língua Portuguesa, no Timor-Leste. O pesquisador realizou uma pesquisa qualitativa e este estudo mostra que para solucionar os problemas da educação, o uso de materiais didáticos do curso de formação de professores, do sistema educativo do Brasil, é imprescindível para uma melhoria na educação do Timor.

Durante o domínio da colônia portuguesa, a língua usada na administração do Timor-Leste era o português. Neste período, a formação de professores estava voltada ao catecismo e o currículo utilizado era uma adaptação ao de Portugal, já que quase 90% da população era analfabeta, pois não frequentavam a escola.

Na ocupação Indonésia, entre 1957 a 1999, a língua oficial do país era a Bahasa Indonésia, e os currículos aplicados nas escolas eram os da Indonésia. O governo deu oportunidade para todos os cidadãos ter acesso à Educação. A formação de professores desse período ocorreu a partir de duas escolas públicas e três escolas privadas. As escolas públicas eram as Sekolah Penderitaan Guru Negeri (SPGN) e Sekolah Guru Olahraga (SGO). Além das escolas públicas, o país contava com as escolas privadas, cujos nomes eram: Sekolah Pendidikan Guru Katolik (SPGK) localizada em Díli, além da escola para professores catequistas, localizada em Maliana - Pendidikan Guru Agama Katolik (PGAK) e também uma escola de ensino superior - Instituto Pastoral Indonésia (IPI).

Após esses dois períodos, o sistema de educação e formação de professores aumentou, desde o pré-escolar até o nível ensino superior. O Timor-Leste tornou-se independente em 20 de maio de 2002, a partir daí o mundo conheceu uma nova nação. Este novo país enfrenta grandes problemas a serem resolvidos, como na área infraestruturas, na educação, na economia e na saúde.

Para solucionar esses problemas, o I Governo Constitucional, em seu plano desenvolvimento Nacional (PDN), definiu uma visão fundamental a ser desenvolvido a médio e longo prazo, cujo foco principal é a saúde e educação. Para atingir tais melhorias, o governo definiu como objetivo o investimento em recursos humanos através de formação de professores, aumento da escolarização primária, melhoria nas taxas de retenção,

modernização do currículo e reforço do envolvimento da comunidade na gestão das escolas (RDTL, 2002).

Para alcançar as metas planejadas, o governo criou a cooperação entre os países que fazem parte da CPLP, principalmente, entre o Brasil e Portugal. Assim como outras organizações não governamentais (ONG), como, por exemplo, a UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A partir desta cooperação, há um trabalho junto ao governo, a fim de reconstruir a infraestrutura das escolas e diminuir o analfabetismo no país.

A relação estabelecida entre o Timor-Leste e os dois países – Brasil e Portugal – tem como principal alvo a reintrodução e estabelecimento da Língua Portuguesa no país. Diante disso, após a regularização do sistema de educação do Timor, desde o início dos anos 2000, iniciou-se o ensino por parte de professores vindos de Portugal e os professores brasileiros iniciaram os trabalhos a partir de 2005. A seguir, serão apresentados os principais pontos de regularização da educação no Timor-Leste.

### **A legislação no Timor-Leste: a LBE, Lei de Bases da Educação**

A Educação do Timor-Leste, de acordo com a LBE de 29 de outubro de 2008, divide-se em quatro seções: educação pré-escolar, educação escolar, educação extraescolar e formação profissional, conforme quadro abaixo.

**Tabela 1 Seções da Educação do Timor-Leste**

Legislação	Pré-escolar	Escolar			Extraescolar	Formação profissional
		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior		
Seção	II	III			IV	V
Subseção		I	II	III		
Artigo	9º	11º	14º	17º	33º	34º

Fonte: LBE (2008) de Timor-Leste

A educação escolar divide-se em três partes: ensino básico, ensino secundário e ensino superior. O ensino básico tem três ciclos: 1º, 2º e 3º ciclo. O 1º ciclo é composto por 1º, 2º, 3º e 4º ano. O 2º ciclo é composto por 5º e 6º ano. O 3º ciclo é composto por 7º, 8º e 9º ano. O ensino secundário é composto por 10º, 11º e 12º ano.

No que diz respeito à formação profissional dos docentes a lei determina que:

Os profissionais da educação colocados ao ensino pré-escolar e básico em Timor-Leste, em princípio são aqueles que terminem a formação nos cursos de magistério primário, ensino médio e instituto superior ou na universidade. Para isso, a Lei de Bases da Educação rege que os profissionais destinados ao ensino pré-escolar e ensino básico são “aquelas que adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharelado, organizados em estabelecimentos do ensino universitário ou equivalentes” (LBE, 2008, p. 15).

No entanto, a realidade nos revela que os educadores que lecionam na educação pré-escolar são os finalistas do magistério primário, que têm a formação em pedagogia profissional, ensino médio e alguns de ensino superior, que atribuem o grau de bacharelado.

Sobre a formação do profissional do ensino médio, os docentes são aqueles que terminam seu estudo na universidade ou institutos superiores ou equivalentes. De acordo com a Lei da Base da Educação de Timor-Leste, a qualificação dos ministrantes no ensino secundário/médio são aqueles que assegurem a formação no ensino superior na área da educação e têm a formação pedagógica adequada e que atribui o grau de graduação ou licenciatura. Para isso, a lei traz a seguinte afirmação:

A qualificação profissional dos professores de ensino secundário pode, ainda, adquirir-se através de cursos de licenciatura ministrados em estabelecimentos do ensino universitário, que assegurem a formação científica na área de docência respectiva, complementados por formação pedagógica adequada (LBE, 2008, p. 15).

Em relação à formação do profissional destinado ao Ensino Superior, de acordo com a Lei da Base da Educação de Timor-Leste, os docentes da Universidade são aqueles que possuem o curso de mestrado ou doutorado. Porém, caso necessário, os licenciados que obtenham melhores notas e experiências na área da educação podem ministrar aulas nesta instituição.

### A legislação no Brasil: a LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Legislação	Ensino básico					Educ. Professor e Tec.	Educ. Superior	Educ. Especial
	Educ. Inf.	Ensino Fund.	Ensino Médio	EPTM	EJA			
Capítulo	II					III	IV	V
Seção	II	III	IV	IV-A	V			
Artigo	29º a 31º	32º e 33º	35º e 36º	36º A, B e C	37º e 38º	39º, a 42º	43º, a 57º	58º, a 60º

Fonte: LDBEN (2010).

A partir deste quadro, faz-se necessário o destaque das seguintes informações. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Básica brasileira é composta por: Ensino Básico (que compreende a educação Infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio) e Ensino Superior. Além das modalidades da EJA e da educação especial.

Durante o período do ensino médio é contemplado tanto a educação profissional técnica como também a de nível Médio, Educação de jovens e adultos (EJA) e Educação profissional e Tecnologia. Em relação aos docentes da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 2010), principalmente no artigo 62, para atuar na educação infantil, ensino fundamental e médio, precisaria docentes formados ou qualificados no mínimo na universidade ou no instituto superior de educação. Isto é, caso não existam docentes qualificados nestas instituições, os formados em nível médio podem exercitar seu magistério primário na educação infantil (LDB, 2010).

Destarte, os profissionais da educação preparados a ministrar na educação básica, desde o ensino infantil até ao ensino médio, são os finalistas da universidade ou instituto superior na área da educação. Caso necessário, os formados em nível médio poderão substituí-los.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB, 2010), considerando a realidade do ensino superior, os ministrantes da universidade ou instituto superior devem ser aqueles que terminam se capacitam através do mestrado e/ou doutorado com melhor aproveitamento. Mesmo assim, em alguns casos, os professores, que foram destaque na graduação em Educação, podem realizar seu ofício profissional na instituição superior caso seja necessário. Sendo assim, “para fortalecer este argumento, o artigo 66 nos manifesta a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado” (LDB, 2010, p. 48).

## A POLÍTICA LINGUÍSTICA NO TIMOR-LESTE

A formação de professores, no início da independência do Timor, deu-se a partir de criação de programas de qualificações de professores. Dessa forma, o governo visa estabelecer condições favoráveis para a preparação dos educadores, que não possuem conhecimento suficiente para ensinar a Língua Portuguesa.

As políticas linguísticas estão voltadas para as decisões, tomadas por cada país, relacionadas à língua e à sociedade, dessa forma, o governo timorense, baseado nas concepções das políticas linguísticas, após restaurar a independência, decidiu que a língua portuguesa fosse concebida como língua oficial do país e o Tétum como língua nacional. Nesse sentido, Albuquerque (2012) esclarece:

Constituição da República Democrática de Timor-Leste: **Artigo 13.º (Línguas oficiais e línguas nacionais)**

1. O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste.
2. O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado. (...)

**Artigo 159.º (Línguas de trabalho)**

A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário (RTDL, 2002, p. 11-12/45).

Sobre as demais línguas nativas leste-timorenses, o *Artigo 13º* da constituição decreta que “as línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado”. Diante disso, outras informações são encontradas no Decreto do Governo n.º 1.2004 de 14 de abril, intitulado “O padrão ortográfico da língua Tétum”. Este documento regula o Tétum-Oficial e o papel do INL (Instituto Nacional de Linguística). Neste decreto, há somente duas alíneas no Artigo 4º que dizem o seguinte:

1. O INL deve desenvolver as atividades científicas necessárias à preservação e proteção das restantes línguas nacionais, trabalhando nomeadamente os respectivos padrões ortográficos.
2. O trabalho de pesquisa e desenvolvimento do Tétum e restantes línguas nacionais da República Democrática de Timor-Leste devem ser conduzidos em estreita cooperação com o INL (RTDL, 2004, p. 2).

A escolha da Língua Portuguesa como oficial é influenciada por razões políticas, pois, diariamente, as pessoas utilizam o Tétum para comunicar-se, enquanto isso, as Instituições Administrativas e Educativas do país utilizam-se da língua portuguesa. A Língua Portuguesa também foi utilizada em alguns momentos de guerra, como uma língua de resistência à dominação da Indonésia.

O documento oficial do país na resolução do Parlamento Nacional n.º 20/2011, que diz que:

A política da língua em Timor-Leste, como meio para aceder e contribuir para o conhecimento universal, mas também como meio privilegiado para consolidar a unidade e coesão nacionais, ao permitir a comunicação harmoniosa entre as partes que compõem o todo nacional e a interação

com povos historicamente irmanados, no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, tem, pois, um carácter essencialmente estratégico. [...] o caso de Timor-Leste não é único na história, sendo muitos os Estados que tiveram que dar prioridade à promoção da unidade linguística de modo a garantir a sua própria coesão e identidade nacionais. Despacho Ministerial n.º 14/G-ME/IV/2015 Que Aprova as Diretrizes para a Implementação das Línguas de Ensino e Instrução no Currículo Nacional para a Educação Pré-Escolar.

Em linhas gerais, o Parlamento Nacional, através do artigo 92º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, recomenda ao governo que:

- I – Crie com a maior brevidade possível uma rede universal de ensino pré-escolar nas línguas oficiais que prepare as crianças, durante pelo menos dois anos, para entrar em contato nas melhores condições com o currículo em língua portuguesa a partir do 1º ano;
- II - Intensifique, com o concurso dos parceiros estruturantes nesta área, o esforço de formação inicial e contínua dos professores do ensino primário, com base no currículo e nos manuais oficiais em vigor para os primeiro e segundo ciclos, do 1º ao 6º ano;
- III – Introduza, a partir de Janeiro de 2012, o currículo oficial em língua portuguesa para o terceiro ciclo, feito pela Universidade do Minho e entregue ao Ministério da Educação em Agosto de 2010, e o plano oficial em língua portuguesa para o ensino secundário, feito pela Universidade de Aveiro e entregue em Maio de 2011, o que deverá ser precedido e acompanhado por formação intensa dos correspondentes professores, sob responsabilidade das referidas universidades;
- IV – Adquira e distribua a cada aluno, no início de cada ano letivo, os manuais oficiais, em língua portuguesa, correspondentes ao ciclo, ano e disciplina, que ele deverá conservar mesmo depois de mudar de ano;
- V – Elabore um Programa de Médio Prazo de Reabilitação e Construção de Pré-escolas, Escolas Básicas e Escolas Secundárias, em número suficiente para que as turmas não excedam os 25 alunos em nenhum ano;
- VI – Estenda a todas as capitais de distrito, incluindo à capital nacional, Escolas de Referência nas quais todos os finalistas da formação inicial adquiram, durante um ano, pela prática acompanhada por docentes portugueses, os melhores padrões educativos em língua portuguesa, antes de serem colocados no sistema;
- VII – Aumente a partir de 2012 o número de bolsas de estudo aos melhores alunos do ensino secundário para prosseguirem estudos superiores em países lusófonos;
- VIII – Mandate o Instituto Nacional de Linguística PARA CRIAR em cooperação com as instituições responsáveis pelas escolas religiosas, uma comissão de peritos, nacionais e de outros países lusófonos, que proponha uma revisão da norma ortográfica da língua Tétum até ao fim da presente legislatura.

Sobre a noção de Língua Materna, Dubois (2006, p. 378) entende como a “língua que usada no país origem do falante, e que o falante adquiriu desde a infância durante aprendizado da linguagem”. Além disso, o mesmo autor afirma que “língua materna é a língua que usada no país origem do falante, e que o falante adquiriu desde a infância durante aprendizado da linguagem” (DUBOIS, 2006, p. 378). Em outras palavras, a língua portuguesa não pode ser considerada língua materna dos timorenses, pois esta só é aprendida, atualmente, na escola, ou seja, cada ambiente familiar poderá utilizar uma língua ou dialeto diferenciado, caracterizando o hibridismo linguístico que existe no país.

Grosso (2005) *apud* Almeida (2008, p. 36) afirma “a ideia usando o conceito de língua de socialização: “O conceito de Língua Materna apela a outro, ao de língua da socialização, que, por definição, transmite e faz interiorizar à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família”.

Segundo observação de Almeida (2008), a realidade timorense é clara e sem complexos – e isso já é um ponto de partida importante, que representa um avanço qualitativo naquilo que tem sido a estratégia de ensino do português – que a língua portuguesa não é língua materna para os jovens estudantes que frequentam a escola, admitem-se, ainda assim, que possam existir raras exceções. Nesse sentido, a perspectiva com que se analisa o processo de aprendizagem da língua portuguesa no Timor deve ser muito diferente daquela que é aplicada, por exemplo, em Portugal.

A introdução das línguas maternas no sistema escolar de Timor-Leste, prevista em dois decretos, é um tema antigo do complexo debate linguístico que sempre marcou a realidade timorense. Essa opção tem sido fortemente defendida, desde os primeiros anos da independência de Timor-Leste, apoiada de forma mais intensa por organizações como a UNICEF e o Banco Mundial desde finais de 2003. Na ocasião, o então ministro da Educação, Armindo Maia, reconhecia a pressão internacional nesse sentido, considerando que a ideia era impraticável e “logística e financeiramente” impossível de implementar.

A proposta de abordagem e trabalho com o Tétum, nos primeiros anos de escolaridade, apareceu formalmente em outubro de 2003, situação que adiaria a utilização da Língua Portuguesa para mais tarde.

Por ocasião do 1º Congresso Nacional da Educação de Timor-Leste, realizado nesse mesmo ano, fontes do setor educativo referiam que a UNICEF tinha oferecido um “atrativo pacote financeiro” ao Governo timorense para a implementação da ideia. O tema ressurgiu nos últimos tempos em Díli e ficou legislado com dois decretos-leis do Governo timorense, publicados no Jornal da República de Timor-Leste, que introduzem o uso de línguas



maternas no pré-escolar e arranque do ensino básico, remetendo o português como língua principal apenas no 3º ciclo.

Para elevar a qualidade da educação e da língua portuguesa no Timor-Leste, as autoridades do país realizam um projeto de cooperação com alguns membros do CPLC, a fim de contemplar tais questões relacionadas à Educação do Timor em relação a outros países.

A IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Brasília, Brasil, no ano de 2002, tornou-se o momento em que há muito se aguardava, a República Democrática de Timor-Leste reuniria, finalmente, as condições necessárias para estabelecer o estatuto de Estado-membro de pleno Direito da CPLP, vendo, assim, cumpridos a vontade e desejo dos Estados-membros da Comunidade, no esforço de apoiar a libertação de um país com quem partilham uma mesma história e Língua.

O Brasil, como um representante do sul, e também dos BRICs, merece destaque pela sua cooperação no Timor-Leste, não somente pelas suas doações, mas pelo seu específico capital cultural. A Agência Brasileira de Cooperação (ABC), que integra a estrutura do Ministério das Relações Exteriores (MRE), tem como objetivo negociar, coordenar, implementar e acompanhar os programas e projetos brasileiros de cooperação técnica, executados com base em acordos firmados pelo Brasil com outros países e organismos internacionais.

## **CAPITULO III – O RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS BÁSICAS TIMORENSES**

Este capítulo apresenta um panorama geral sobre a pesquisa realizada no Mestrado em Formação de Professores, pela Universidade Estadual da Paraíba, no Brasil, incluindo, também, a experiência desta pesquisadora como docente de língua portuguesa no seu país de origem: o Timor-Leste. A organização do capítulo está dividida em duas etapas. Inicialmente, será apresentada a natureza da pesquisa - bibliográfica, documental e descritiva-, e, em seguida, trataremos do relato da experiência como professora, em escolas privadas no ensino básico em Dili, no Timor-Leste.

### **3.1 SOBRE A PESQUISA NO MESTRADO E A PRÁTICA DOCENTE DA PESQUISADORA**

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. O referencial teórico a ser utilizado nesta pesquisa é oriunda de pesquisas feitas na Biblioteca Central da Universidade Estadual da Paraíba e também em vários *sites* da internet, ao longo do curso de mestrado, realizado no Brasil.

Conforme aponta Pádua (2007), a pesquisa bibliográfica é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do tema da pesquisa. Requer o conhecimento de termos técnicos e sinônimos. Além disso, é imprescindível para qualquer pesquisa científica registrar e organizar os dados bibliográficos referentes aos documentos.

Esse tipo de pesquisa é feita a partir do levantamento de referências teóricas “[...] já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da *web* e *sites* sobre o tema a estudar” (FONSECA, 2002, p. 31). As pesquisas científicas, que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, ainda conforme Fonseca (2002), procuram referências teóricas publicadas como objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para Severino (2011, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos

como livros, artigos e teses [...], e na pesquisa documental, como fontes de documentação legais e outras configurações”.

Nessa perspectiva, observaremos como a formação acadêmica de professores timorenses subsidia a sua relação com a língua portuguesa, vista como língua mediadora do processo de ensino-aprendizagem (LBEN, 2008), considerando ser o português o idioma oficial daquele país. Serão, portanto, investigadas as competências linguística, comunicativa e textual desses professores em formação inicial ou continuada no seu agir pedagógico.

Em relação ao cotidiano dos alunos e professores no ambiente escolar, precisamos entender as características e os comportamentos dos sujeitos envolvidos. Segundo Severino (2007, p. 119), André (2005) e Mattos (2011, p. 50), a etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo questionador do etnógrafo. Os instrumentos da pesquisa são pesquisas qualitativas no campo da análise de holística ou dialeto da cultura, a participação ativa e dinâmica no processo interação humana, e interações entre o pesquisador e do objeto em estudo, durante o processo ensino e aprendizagem na sala de aula. Portanto, esta pesquisa também parte de fundamentos da etnografia.

A palavra “etnografia” é formada por dois vocábulo gregos *ethnos*, que significa povo, e *graphein* que significa escrita ou descrição. Portanto, etimologicamente, a etnografia é o estudo descritivo de um povo.

Segundo Geertz (2008, p.4), a etnografia representa a análise antropológica como forma de conhecimento. A prática etnográfica interessa-se por estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e escrever diários. Assim, ao desenvolver um estudo etnográfico, estamos realizando uma interpretação, tentando ser o mais fiel possível à realidade analisada. Esse contato com a realidade escolar se configura como um momento privilegiado de aprendizagem para nós, professores da área da Educação.

Mattos também define etnografia: grafia que vem do grego *graf(o)*, que significa escrever sobre um tipo particular, um *etn(o)* ou uma sociedade em particular. A noção de etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por objetivo o estudo e a descrição dos povos, da sua língua, sua raça e manifestações materiais de suas atividades. (MATTOS, 2011, p. 53).

Neste contexto, apresentaremos um relato da experiência de ensino da língua portuguesa em duas escolas privadas no Timor-Leste. As escolas que serão mencionadas como *locus* da experiência de docência são: a Escola Pre-Secundária An´nur e o pré-

primário Cristal, em Dili Timor-Leste. Esta pesquisadora teve a sua formação inicial frequentando o curso de Formação de professores do Ensino Básico, na Universidade Nacional de Timor-Leste. Esse relato nasceu da sua experiência de ensino em duas escolas privadas na Cidade de Díli, sendo uma escola privada Pré Secundária An'ur (Mesquita do Muçulmano) e a outra na Escola Primária Cristal Católica.

A realização do ensino-aprendizagem nas escolas do Timor-Leste é um desafio para os alunos como também aos professores, principalmente quando se trata do ensino de língua portuguesa. Em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa deve ser bilíngue ou multilíngue, ou seja, para ensinar os conteúdos, deve utilizar mais de uma língua simultaneamente. As línguas que são utilizadas em sala de aula são a língua portuguesa, o Tétum, a Língua Inglesa e o Indonésio. Além disso, cada indivíduo, estudante ou professor, tem também seu dialeto próprio, oriundo de regiões diferentes. Por conseguinte, os conteúdos e os materiais pedagógicos (livros) são dados em Língua Portuguesa, mas a explicação os professores são traduzidas para as outras línguas que os alunos conhecem, para que assim eles possam captar os conhecimentos dados.

O uso da Língua Portuguesa é bem escasso, porque alunos e professores, em sala de aula, utilizam a língua de modo tradicional e de forma decorada, utilizando-se dela só naquele momento, ou seja, fora da escola não a utiliza, conversando e comunicando-se através de dialetos ou pelo Tétum. Dessa forma, a minoria da população utiliza a Língua Portuguesa em seu dia a dia, isto é, os alunos no horário do intervalo falam Tétum. Da mesma forma, os professores, quando saem da sala de aula, não têm a prática de falar a língua portuguesa com a família e a comunidade onde vivem.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas busca aprofundar o conhecimento da língua, a fim de estabelecer um equilíbrio entre esta e o Tétum, diante das práticas orais e escritas. É importante ressaltar que as crianças que nasceram no período da independência têm uma compreensão melhor da língua, isso porque iniciaram seus estudos estabelecendo um contato com a Língua Portuguesa e com o Tétum desde cedo. Assim, mesmo os alunos não sendo nativos do português, utilizando-a em suas casas e com a família, eles têm um contato maior no ensino básico, momento quando aprenderão melhor a segunda língua, além daquela que utiliza em sua região e comunidade.

Convivendo com esta realidade, esta pesquisadora atuou alguns anos como professora voluntária da escola, constatando que o professor tem um papel importante na formação dos discentes, por incentivá-los a praticar e comunicar-se utilizando a LP no ambiente escolar.

Como foi visto, nessa dissertação, os professores timorenses enfrentam um grande desafio - o não domínio da língua portuguesa- e para solucionar este impasse, procuram se aperfeiçoar. Os materiais didáticos são escritos em português, por isso, é necessário aprender a falar e escrever de modo eficiente, estabelecendo um elo com o Tétum. Em relação à prática em sala de aula, esses professores precisam falar em LP e desenvolver a explicação também em Tétum, para que os alunos possam compreender o conteúdo ministrado.

É necessária uma reflexão acerca dos materiais didáticos utilizados pelas escolas timorenses. Consideremos algumas observações realizadas de dois livros didáticos utilizados. O livro didático “Português em Timor”, de Coimbra e Coimbra (2008), traz uma abordagem que reflete bastante a realidade do ensino de língua no país. Em relação à leitura e escrita, observa-se que a leitura não é trabalhada na perspectiva da compreensão ou interpretação. Os textos não são discursos, mas treinos linguísticos. A leitura também é vista como recurso viabilizador da resolução de exercícios. A escrita é vista como treino mecânico de vocabulário e de regras gramaticais. Predomina-se em toda a obra o preenchimento de lacunas em frases, denunciando que obra preconiza o estudo da frase e não do texto. Não há, na obra, nenhuma atividade de produção textual.

O outro livro didático que destacamos é o “TIMI 3” de Borges, Tirani e Goja, de 2011. O material apresenta um sumário que revela dois dados interessantes: o primeiro, de ordem linguística, ressalta a predominância do ensino da gramática normativa sobre o estudo do texto. O segundo, de ordem ideológica, denuncia o olhar do colonizador. Os autores, portugueses, discorrem sobre aspectos socioculturais dos países CPLP e destacam Portugal como o carro-chefe, como se o país fosse o “dono” da língua portuguesa. Curiosamente, o Timor-Leste aparece como último da lista, assim como foi na história. O fato, porém, de haver a preocupação em acrescentar informações socioculturais sobre os países CPLP é um avanço. O problema foi o viés adotado, ou seja, o ponto de vista considerado válido, legítimo, é o do colonizador português. Se a obra é para o Timor, por que não colocar o Timor como o primeiro da lista? O aluno só vai ouvir falar do seu país na última unidade do livro.

Embora a ênfase recaia sobre estudo da gramática normativa e não sobre o estudo do texto, há presença de gêneros textuais. Na unidade 1, por um exemplo, a fábula e a canção aparecem. Os gêneros são pouco diversificados e não são trabalhados mediante a textualidade, mas como o pretexto para o estudo de vocabulário e da estrutura frasal da

língua portuguesa (sintaxe). Os textos em caráter de treinos linguísticos preponderam sobre os gêneros textuais.

Em relação à escrita, não há atividades direcionadas para a leitura enquanto prática de compreensão ou interpretação de textos. A leitura serve apenas para a resolução das questões dos exercícios. As atividades são basicamente de preenchimento de linhas: tanto nos exercícios, nos quais constam frases com lacunas para ser preenchidas, como forma de treino linguístico de vocabulário ou de aspectos gramaticais, como no momento da produção textual que também segue a mesma “lógica” do preenchimento de linhas: o aluno precisa desenvolver um tema em 21 linhas, sem receber nenhuma orientação para desenvolver a escrita. Assim, a escrita é vista como um exercício mecânico que transportará o papel e as regras gramaticais e o vocabulário da língua portuguesa.

É nesse contexto que esta pesquisadora atuou como docente. Como se percebe, é necessário, urgentemente, haver uma mudança no agir pedagógico das escolas timorenses.

Conscientes dessa problemática, no capítulo seguinte, será apresentada uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas básicas timorenses, fundamentada no uso de gêneros textuais como uma eficaz estratégia sócio comunicativa.

## **CAPITULO IV – UMA PROPOSTA DE “FORTALECIMENTO” DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS TIMORENSES: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM GÊNEROS TEXTUAIS**

No decorrer desta pesquisa, investigamos a questão do ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, apontando alguns obstáculos que precisam ser superados na área da educação. Diante dessa realidade, faz-se necessário um planejamento adequado e a execução de metodologias e metas de trabalho que auxiliem os discentes e os docentes a compreender e praticar o português, construindo pontes entre a sua língua materna e a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua.

Nessa perspectiva, este capítulo fará um breve percurso sobre a noção dos gêneros textuais, assim como trará uma proposta de intervenção na escola, utilizando-se de gêneros como estratégia produtiva para o ensino da Língua Portuguesa no Timor, através de uma sequência didática.

### **ESCLARECIMENTOS GERAIS ACERCA DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Os gêneros textuais são instrumentos capazes de oferecer a alunos e professores uma forma de compreender a língua em seu funcionamento, por isso, o ensino de Língua Portuguesa deve preocupar-se com a formação de sujeitos capazes de se posicionar e argumentar na sociedade.

Os gêneros textuais tem despertado o interesse investigativo em desenvolver pesquisas relevantes sobre a temática. Uma hipótese para a tamanha importância que vem ganhando essas discussões talvez resida no fato de que a utilização do conceito de gênero e seus desdobramentos, cada vez mais, se fazem presentes nos ambientes de ensino. Cristóvão e Nascimento (2006, p.46), por exemplo, afirmam que “é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que dominem o funcionamento textual com vistas a sua inserção”, ou seja, através do trabalho com os gêneros textuais a escola deverá proporcionar aos discentes realidades em que ele enxergue a utilidade deste trabalho em seu dia a dia, aperfeiçoando, portanto, suas competências comunicativas e discursivas.

Em sua proposta teórica, Bakhtin elege três grandes dimensões norteadoras para caracterizar os gêneros textuais: conteúdo temático, estilo e forma composicional. São esses três elementos que, numa relação intrínseca, constituem os enunciados, nas relações

que se dão nas diferentes esferas da atividade humana. Diante disso, Silva (2008) afirma que:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (SILVA, 1997, p. 279).

Na visão de Marcuschi (2005) *apud* Deuschle (2009, P. 21), supostamente, uma comunidade escolar deve propiciar aos seus membros, sejam estes alunos ou professores, a oportunidade de se expressarem por si mesmos. A aprendizagem, por meio desse meio de produção do conhecimento – os gêneros textuais - permite a utilização de um espaço de comunicação, que liberta a criatividade e a inovação do pensamento humano de forma mais democrática e igualitária.

Diante desses apontamentos, compreendemos que nos dias atuais os estudos e aplicação do trabalho com os gêneros textuais estão ganhando espaço, e são extremamente proveitosos, isso porque, através dos gêneros, a linguagem é colocada em seu pleno funcionamento, mas essa abordagem só trará resultados satisfatórios se o gênero não for tratado como “modelos estanques nem como formas culturais e cognitivas de ação social” (MILLER *APUD* MARCUSCHI, P.151).

Diante de tamanha importância, o professor deve se questionar: como trabalhar o gênero na sala de aula? Qual seu papel diante dessa realidade? De que forma esse trabalho pode trazer melhorias para o ensino de LP em Timor-Leste? A realidade atual do ensino de língua nos mostra que o trabalho realizado no país ainda possui muitas dificuldades, porém uma das estratégias que pode ser contemplada é a observação dos gêneros sob um ponto de vista de relações.

Ao observarmos os gêneros textuais por uma ótica de relações estamos adotando-o como ponto de partida e de chegada, isso porque quando o professor passa a trabalhar a partir de gêneros textuais considerando sua funcionalidade no meio social, interagindo com o texto, o aluno assume o papel de sujeito do seu dizer, refletindo sobre o que foi dito e com que finalidade, além disso, ele estará estabelecendo contato com a língua em seu pleno funcionamento. Ou seja, o docente deve “selecionar e efetuar a mediação entre o aluno e o vasto rico material verbal que circula em nossa sociedade, criando oportunidades para que o educando se constitua em um leitor plural: assíduo, crítico e autônomo” (WITTKE; BALDO, 2010, P. 102).



## O gênero textual: anúncio publicitário

A necessidade da realização de um trabalho fundamentado em um planejamento anterior se faz necessário na realidade do Timor-Leste. Diante disso, ao considerar os gêneros textuais, no ensino de Língua Portuguesa, deve-se mostrar a sua funcionalidade no dia a dia dos alunos como algo imprescindível. Considerando esta questão, o presente estudo traz uma proposta de trabalho com o anúncio publicitário, cuja abordagem pode trazer melhorias no ensino da língua do país.

Contudo, primeiramente, faz-se necessário a realização de alguns esclarecimentos a respeito deste gênero. Ao discutir sobre anúncio publicitário, é necessário considerar, por exemplo, a interferência entre o verbal e o icônico. O professor, ao trabalhar esta proposta, deve se instrumentalizar de alguns aspectos conceituais, voltados aos termos “propaganda” e “publicidade”. Calazans (1992) *apud* Aranha (2001) esclarece que “o termo *propaganda* origina-se do latim - *pangere* - e, semanticamente, corresponde ao verbo plantar. Assim sendo, nada mais coerente afirmar que ao utilizar-se da propaganda o enunciador está “plantando” um efeito de sentido no seu enunciatário” (ARANHA, 2001, p.46). Sendo assim, o texto propagandístico objetiva “plantar” o desejo e a necessidade, utilizando-se do verbal e do icônico, isto é, através do jogo criativo entre as imagens e as palavras.

O termo propaganda é utilizado, em muitas situações, como sinônimo de publicidade, porém, existem diferenças entre os termos. A propaganda funciona como um termo mais abrangente que se relaciona tanto a venda de produtos como também a propagação de uma ideia, seja ela de forma política, ideológica ou eleitoral.

A publicidade, assim, como afirma Aranha (2001), “se relaciona apenas com mensagens comerciais” (p.46), explorando as vontades individuais de consumo. Em outras palavras, as publicidades, amplamente divulgadas por diversos meios, buscam e seguem uma política propagandística, instigando o desejo de consumo e utilizando de fortes elementos persuasivos.

Nesta perspectiva, a proposta desenvolvida neste trabalho aborda a questão da publicidade, por meio do anúncio publicitário como ponto principal da sequência didática. Dessa forma, ao trabalhar com este gênero em sala de aula, o professor deverá considerar questões como o intuito do anúncio publicitário como forma de incentivo ao consumo, assim como os efeitos construídos através das palavras e das imagens utilizadas, além do forte elemento da linguagem persuasiva e argumentativa. Assim “a linguagem publicitária

é ousada, criativa e bastante atrativa. As imagens, o aspecto não verbal aliado ao linguístico, colaboram com esse clima de sedução, valorizando ainda mais o produto ou ideia que se põe em destaque” (ARANHA, 2001, p.46).

O tópico posterior apresenta uma proposta de trabalho com o gênero anúncio publicitário, a partir da ótica da persuasão, como estratégia de convencimento para a compra de um produto. Um fator relevante, para o desenvolvimento deste trabalho, foi a questão do uso da linguagem não-verbal no estabelecimento do sentido do texto, aspecto pouco trabalhado na realidade do ensino timorense, por isso, a presente proposta busca a realização de um trabalho envolvendo este aspecto da linguagem.

## A PROPOSTA PEDAGÓGICA COM GÊNEROS TEXTUAIS

### **ESCOLA PRÉ-SECUNDÁRIA AN'NUR**

**Turma:** 8º ano

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Assunto:** Gênero Textual: anúncio publicitário;

#### **Objetivo Geral:**

- ✓ Desenvolver capacidades de linguagem, através do gênero anúncio publicitário.

#### **Objetivos específicos:**

- ✓ Demonstrar as capacidades da linguagem, através da leitura de gêneros de caráter persuasivo;
- ✓ Reconhecer a importância do texto não verbal no estabelecimento do sentido e o seu uso nos anúncios publicitários;
- ✓ Identificar como o criador da publicidade articula as linguagens e as estratégias argumentativas em prol do objetivo do anúncio, que é o de vender um produto e/ou uma ideia;
- ✓ Compreender os diferentes contextos de comunicação e sua intencionalidade;

<b>Plano de atividades</b>
----------------------------

### **1º ENCONTRO – Reconhecendo o poder da persuasão**

**Objetivo:** Compreender e identificar a persuasão através do anúncio publicitário.

- Nesse primeiro momento, será realizada a dinâmica sobre o poder da persuasão. Inicialmente, serão apresentados aos alunos diferentes produtos. A turma será dividida em três grupos, cada um ficará responsável por elaborar uma estratégia de venda. Em seguida, cada equipe apresentará seus argumentos, buscando convencer os colegas em relação à compra do produto anunciado. O objetivo dessa atividade é mostrar aos alunos a importância da persuasão presente nos anúncios publicitários.
- Logo após esse momento inicial, os alunos receberão diversos recortes de jornais e revistas, ou seja, materiais que funcionem como suportes, estabelecendo a circulação do anúncio publicitário.
- Os alunos serão questionados se eles conseguem identificar alguns anúncios e quais os seus conhecimentos prévios em relação a este gênero textual.
- Em seguida, os alunos receberão um anúncio publicitário (ANEXO A) e, a partir dele, deverão fazer o reconhecimento acerca do produto que está sendo anunciado, respondendo um conjunto de questionamentos, como, por exemplo: O que está sendo anunciado? Quais as vantagens demonstradas pelo anunciante? O anúncio é convincente?

## **2º ENCONTRO – O verbal e o não verbal nos anúncios publicitários**

**Objetivo:** Apresentar um panorama geral sobre o texto verbal e o texto não verbal.

- Inicialmente, será retomado o anúncio publicitário, trabalhado na aula anterior. Os alunos deverão demonstrar de que forma compreenderam a mensagem do anúncio e quais as impressões que tiveram a seu respeito.
- Logo após, serão trabalhados aspectos da linguagem verbal e não verbal. Deve ser destacado o uso da imagem e das palavras para a construção do sentido do anúncio. A partir dessa discussão, o professor apresentará aos alunos a noção de texto não verbal ou visual e também como se constrói o texto verbal. Além disso, neste encontro, deve-se trabalhar a conceituação de *slogan*.
- Em seguida, através de *slides*, serão fornecidos outros exemplos de textos verbais e não verbais, a fim de que haja um esclarecimento maior em relação a esses tipos de construção do texto. Alguns destes exemplos podem ser consultados nos anexos desta dissertação.

### **3º ENCONTRO – O efeito da linguagem não verbal em anúncios publicitários**

**Objetivo:** Reconhecer a importância do texto não verbal em anúncios publicitários e trabalhar a criatividade nesse gênero textual.

- Inicialmente, será entregue aos alunos o anúncio da Lacta (empresa brasileira fabricante de chocolates). Depois, os alunos realizarão um exercício de interpretação do anúncio, abordando as seguintes questões:
  - ✓ Quais os elementos visuais que aparecem na imagem?
  - ✓ Quais as cores utilizadas?
  - ✓ Qual o sentido da utilização de cada imagem do anúncio?
- Em seguida, o professor esclarecerá aos alunos alguns aspectos a respeito desse gênero textual, que poderá vender um produto, demonstrando o objetivo do gênero que é vender algo, nesse caso, o chocolate.
- Diante disso, o professor discorrerá acerca dos elementos utilizados pelo anunciante do chocolate, como, por exemplo, a disposição das palavras na boca, a repetição dos vocábulos “...boca fechada, aberta, fechada, aberta” que nos remete ao ato da mastigação.

### **4º ENCONTRO – O artifício da intertextualidade**

**Objetivo:** Apresentar o conceito de intertextualidade utilizando-se do anúncio publicitário.

- O professor iniciará uma exposição acerca da intertextualidade, para isso utilizará exemplos próximos à realidade dos alunos, objetivando uma visão geral sobre o tema em estudo.
- Em seguida, o professor apresentará a noção de que o gênero anúncio publicitário pode utilizar esse artifício para envolver o seu público alvo. Assim, utilizará alguns anúncios publicitários, cujo conteúdo apresenta uma clara referência a outros textos.
- Após este momento, serão entregues aos alunos diversos anúncios publicitários que apresentem esse teor intertextual, para isso, o professor apresentará o conceito de referência, isto é, explorará os conhecimentos prévios dos alunos.

### 5º ENCONTRO – Analisando o gênero...

**Objetivo:** Concretizar o conhecimento adquirido durante a sequência didática, em relação ao anúncio publicitário.

- O professor retomará a questão do gênero, cujo objetivo é de vender produtos e persuadir o consumidor. A partir disso, a turma será dividida em alguns grupos e cada um realizará uma atividade de análise do anúncio da empresa de pasta de dente brasileira – Colgate.
- Sob a orientação do professor, os grupos analisarão o anúncio e respondendo às seguintes questões:
  - ✓ Qual o objetivo do anúncio?
  - ✓ O anúncio estabelece uma relação próxima com o consumidor?
  - ✓ Quais os benefícios que o consumidor poderá ganhar ao usar o produto anunciado?
- ✓ É possível afirmar que esse anúncio apresenta uma persuasão? Por quê?
- ✓ Em sua opinião, esse anúncio consegue atingir o objetivo a que se propõe? Por quê?
- ✓ Se você tivesse criado esse anúncio, mudaria alguma coisa para aprimorá-lo ou para transformá-lo?
- Após esse encaminhamento, os grupos devem comparar as respostas dadas, verificando as semelhanças ou diferenças entre as análises.

### 6º ENCONTRO – Planejando o gênero...

**Objetivo:** Definir o público, a linguagem, estrutura e onde o texto circulará.

- A partir da atividade realizada na aula anterior, o anúncio publicitário servirá como ponto de partida para que os grupos de alunos elaborem um anúncio publicitário, vendo um produto. Para isso, escolherão um produto inusitado, como, por exemplo, sabão tira-manchas, etc.
- Após a escolha do tema, os alunos deverão planejar e selecionar os conteúdos, imagens, materiais, tipos de letras que serão utilizados na produção no anúncio.
- Sobre a questão do meio de circulação, o grupo decidirá onde os anúncios deverão ser veiculados: No jornal da escola? Em murais? Em Cartazes? Em Folhetos?

- O professor deverá auxiliar os alunos durante esse processo, retomando o que foi estudado. Ele deve também colaborar na seleção de um slogan, de imagens e textos para essa produção do gênero.

### **7º ENCONTRO – Avaliação e reescrita**

**Objetivo:** Refletir acerca da produção realizada, realizando o processo de reescrita do texto.

- Antes de divulgar o anúncio criado, os alunos deverão refletir sobre qual o efeito que o anúncio deverá causar no leitor.
- Para isso, os alunos deverão observar se a estrutura e o conteúdo do texto estão adequados ao gênero. Em seguida, os alunos deverão, com o auxílio do professor, revisar o texto verbal e escolher a imagem que deverá complementar a mensagem a ser divulgada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Timor-Leste, os professores da Língua Portuguesa nas Escolas Primárias ainda não possuem uma formação adequada para ensinar adequadamente a Língua Portuguesa. Alguns desses professores têm formação em outras áreas do conhecimento, porém, mesmo assim, a maioria também não cursou o Ensino Superior, apesar de frequentar outros cursos, como o Bacharelado e a Formação Contínua. No entanto, essa formação não é suficiente para conduzir o trabalho pedagógico.

A formação de professores de Língua Portuguesa é um aspecto muito importante para melhorar o ensino no Timor-Leste. Só com um ensino de qualidade, os alunos terão acesso ao conhecimento de sua história, como nação, a um mundo globalizado e a uma identidade plenamente timorense. Para tanto, um acompanhamento frequente para esses professores pode ser uma alternativa para resolver essa questão. Dessa forma, com um acompanhamento, com cursos oferecidos pela Universidade e pelo Ministério, os professores poderão sentir-se mais seguros em sala de aula.

Além de se investir na formação de professores, para mudar o quadro, sugerimos que os manuais didáticos de língua portuguesa devam ser produzidos por uma equipe composta de professores timorenses, portugueses e brasileiros. Por sua vez, esses dois últimos deveriam atuar no ensino superior, com conhecimento de linguística, preferencialmente. Assim, esses profissionais formariam uma comissão de elaboração de livros didáticos, considerando a realidade do Timor, baseando-se na perspectiva do trabalho com diversos gêneros textuais na sala de aula.

O Governo timorense poderia ainda firmar uma parceria entre Timor, Brasil e Portugal, criando um órgão responsável pela qualidade de livros didáticos, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em vigor no Brasil. Assim, haveria um maior vigor quando à adoção de livros didáticos adequados, e, conseqüentemente, não haveria tantos entraves no ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Timor-Leste.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nuno Carlos Henriques de. **Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania**, 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em:

<[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/479/1/17753\\_Disserta00E700E3odeMestradoLCP.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/479/1/17753_Disserta00E700E3odeMestradoLCP.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de: **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 68 p. – (série de pesquisa; vol 13) 2005.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. O gênero em foco: da categorização nos estudos clássicos da linguagem à aplicação no ensino contemporânea de língua materna. In: SILVA, Antônio de Pádua Dias de et AL (ORGS.), **Ensino da língua portuguesa: do impresso ao virtual**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2006.

\_\_\_\_\_. Simone Dália de Gusmão. Texto publicitário, linguagem e consumo. In: **A modalização do dizer no texto publicitário: um estudo discursivo da identidade feminina**. 2001. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

BORGES, Isabel; TIRONE, Martina; GÔJA, Teresa. **Timi3: português língua estrangeira/ português língua segunda**. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.

CALAZANS, F. M. de A. **Propaganda Subliminar Multimídia**. São Paulo: Summus, 1992. (Novas buscas em comunicação).

CANARIN, Ricardo Teixeira. CANARIN, Gisele Joaquim. **Formação de Professores em Timor-Leste: Desafios e perspectivas**. In: V SIMFOP - Simpósio sobre formação de Professores. Anais: ISSN 2175-9162. Santa Catarina, 2013.

CAMPINA, Teresa Neuma de Farias. Leitura e escrita: trilhas de texto no espaço da sala da aula. In: SILVA, Antônio de Pádua Dias de et AL (ORGS.), **Ensino da língua portuguesa: do impresso ao virtual**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2006.

CARNIN, A. **Entre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unisinos: São Leopoldo, 2011.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. **Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: Língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste**. 2014. 277 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Sp, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/MONALISA/Downloads/CarneiroAlanSilvioRibeiro\\_D.pdf](file:///C:/Users/MONALISA/Downloads/CarneiroAlanSilvioRibeiro_D.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2015.



\_\_\_\_\_. Alan Silvio Ribeiro. **Política Linguística em Timor-Leste: uma reflexão acerca dos materiais didáticos.** XI CONLAB. Salvador, 2011.

CARVALHO, M. Belo de. **Formação de professores em Timor-Leste: Contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua,** 2007. Dissertação (Mestrado) Minho, 2007.

CARVALHO, N. de. **Publicidade: a linguagem da sedução.** São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos).

COIMBRA, Isabel & COIMBRA, Olga Mata. **Português em Timor I.** Lisboa, Porto; Coimbra: Lidel, 2003.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros Textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 2ª ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

DEUSCHELE, Maristela Sell Claudino. **O uso dos Gêneros Textuais na Língua Inglesa.** 2009. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu, Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, 2009. Disponível em: <[http://novo.more.ufsc.br/tese\\_dissert/inserir\\_tese\\_dissert](http://novo.more.ufsc.br/tese_dissert/inserir_tese_dissert)>. Acesso em: 24 abr. 2015.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística.** São Paulo: Cultrix, 2006.

FARIAS, Ana Cely Alves de, ARAÚJO, Martha Borges de et al – projetos. Gestoras 2007. **Projeto político pedagógico da escola Lafayete Cavalcante,** outubro 2007.

FARIAS, Y. O. (Org.) **O Discurso Publicitário: instrumentos de análise.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

FERREIRA, Manuel. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste.** 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Formação e Profissionalização Docente, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4399/5/Dissertação - Manuel Ferreira - 2011.pdf](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4399/5/Dissertação_-_Manuel_Ferreira_-_2011.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

FERREIRA, Maria A. de Jesus (Org.). **Formação de professores de línguas: gênero textuais em praticas sociais.** Cascavel: Uni oeste, 2008.

FONSECA, Sabina da. **Análise dos Manuais de Língua Portuguesa utilizados no ensino primário em Timor-Leste.** 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino do Português Como Língua Segunda e Estrangeira, Estudos Portugueses, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://run.unl.pt/bitstream/10362/4662/1/sabinaferreira.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

FONSECA, João J. Saraiva: **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual Ceara 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 15 de Abr. 2015.

FUNÇÃO CRISTAL. **Perfil da fundação Cristal**, Dili Timor-Leste, 2015. Disponível em: <http://www.isc-tl.com/atividades-da-fundacao-cristal-1/> Acesso em: 10 de jan. 2015.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá. Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford, 1926 - **A interpretação das culturas** / Rio de Janeiro: LTC, 2008

GOVERNO RDTL. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. 2002.

GUTERRES, Guilherme Bonifácio. **Educação e formação de adultos EFA em Timor-Leste**. 2013. 44 f. Pré-projeto de Dissertação (Mestrado) - Universidade do Porto, Porto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAGALHÃES, A. B. **Timor-Leste na Encruzilhada da Transição Indonésia**. Lisboa: Gradiva/ Fundação Mário Soares.1999\_. Manuscrito de Preparação do Projecto de Reestruturação do Ensino em Timor. Lisboa: Gradiva/ Fundação Mário Soares. 2004

\_\_\_\_\_, A. B. **Timor-Leste: Terra de esperança**. Porto, 1990.

MARTINS, Francisco Miguel. **Auto avaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para educação superior de Timor-Leste**. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade da Bahia, 2010.

MARTINS, D.J.N. **Efectivitas Guru Dalam Mengajar Di SMU Nino Coni Santana Gleno**. (Tese Não publicado) Dili: FCE – UNTL, Timor-Leste: 2008.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de. Abordagem etnográfica na investigação científica. In: CARMEN, Lucia Guimarães de e CASTRO, Paula Almeida de. (Organizadoras). **Etnografia e Educação conceitos e usos**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2011.

MECJD. **Ministério de Educação, Cultura, Juventude e Desporto do Timor-Leste**. I Congresso Nacional de Educação em Timor-Leste, 2003.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei Bases de sistema Educativo**. Díli, 2008.

\_\_\_\_\_. **Listas Dos Professores em Distrito Baucau**: Timor –Baucau, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gabinete de Assuntos Europeus e relações Internacionais.** Sistema Educativo Português Caracterização e propostas para o futuro, 1999.

MOREIRA, Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina 2008.

NÓVOA, A. HAMELINE, D. **Profissão Professor.** Org. António Nóvoa, Porto, Porto Editora, 1991, 191 p.

ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio:** no Movimento dos Sentidos. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

PÁDUA, Matallo Marchesini de: **Metodologia Da Pesquisa:** Abordagem Teoria E Prática. 13 ed. Ver e atual. Campina SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PINTO, A. G. **Publicidade:** um discurso de sedução. Portugal: Porto Editora LDA, 1997. (Coleção Linguística Porto Editora).

RAMOS, Marta Anaísa Bezerra. O professor em Formação e a transposição didática de gêneros textuais: entraves e solução. In: SILVA, Antônio de Pádua Dias de ET AL (ORGS.), **Ensino da língua portuguesa: do impresso ao virtual.** Campina Grande/PB: EDUEPB, 2006.

REIS, Francisca Maria Soares dos. **A co-oficialidade da Língua Tétum e da Língua Portuguesa:** um desafio para a formação de professores do Timor-Leste. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguagem e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/MONALISA/Downloads/FRANCISCA\_MARIA\_SOARES\_DOS\_REIS\_cor.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

ROCHA, N. Timor. O Fim do Império. Vol. I. Lisboa: Editora Orbipress. 1999.

ROSÁRIO, Lino Verdial do. **Um Estudo Comparativo da Formação de professores de Matemática no Timor-Leste e no Brasil:** uma proposta de qualificação para os professores em exercício no Ensino Médio do Timor-Leste, 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <[https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Dissertação\\_Lino\\_Verdial\\_do\\_Rosário.pdf](https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Dissertação_Lino_Verdial_do_Rosário.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2015.

RDTL. **Lei n.º 14/2008: Lei Bases da Educação de 29 de outubro.** Jornal da República, Série I, n.º 40, de 29 de outubro de 2008.

SANTIAGO, M. E. **Formação de professores e prática pedagógica** / José Batista Neto e Eliete Santiago (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. SANTOS, Leonor Werneck dos. **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. P. 59-69.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. **Teoria aplicada sobre Gêneros do discurso/textuais**. UFG, 2008.

SILVA, B.E. **O impacto da formação nas Representações sociais da matemática** – o caso de graduação de curso da pedagogia para início de escolarização. Brasil, 2007.

SILVA, I. B. **A pedagogia da ciência: uma leitura do discurso epistemológico**. Ijuí: Unijuí, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TIMOR-LESTE, **Constituição República Democrática**, 20 de Maio de 2002.

\_\_\_\_\_, Lei nº 14/2008 de 29 de Outubro de 2008. Lei de Base da Educação de Timor-Leste.

\_\_\_\_\_. Política Nacional do Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste, 2006 - 2010.

\_\_\_\_\_. Política Nacional do Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste, 2007-2012.

WITTKE, Cleide Inês; BALDO, Alessandra. **Efeito discursivo do gênero textual no ensino de língua**. Anais do SITED, Porto Alegre, p. 102-108, set. 2010.

# ANEXOS

## ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS UTILIZADOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Figura 01 – Exemplo de anúncio publicitário



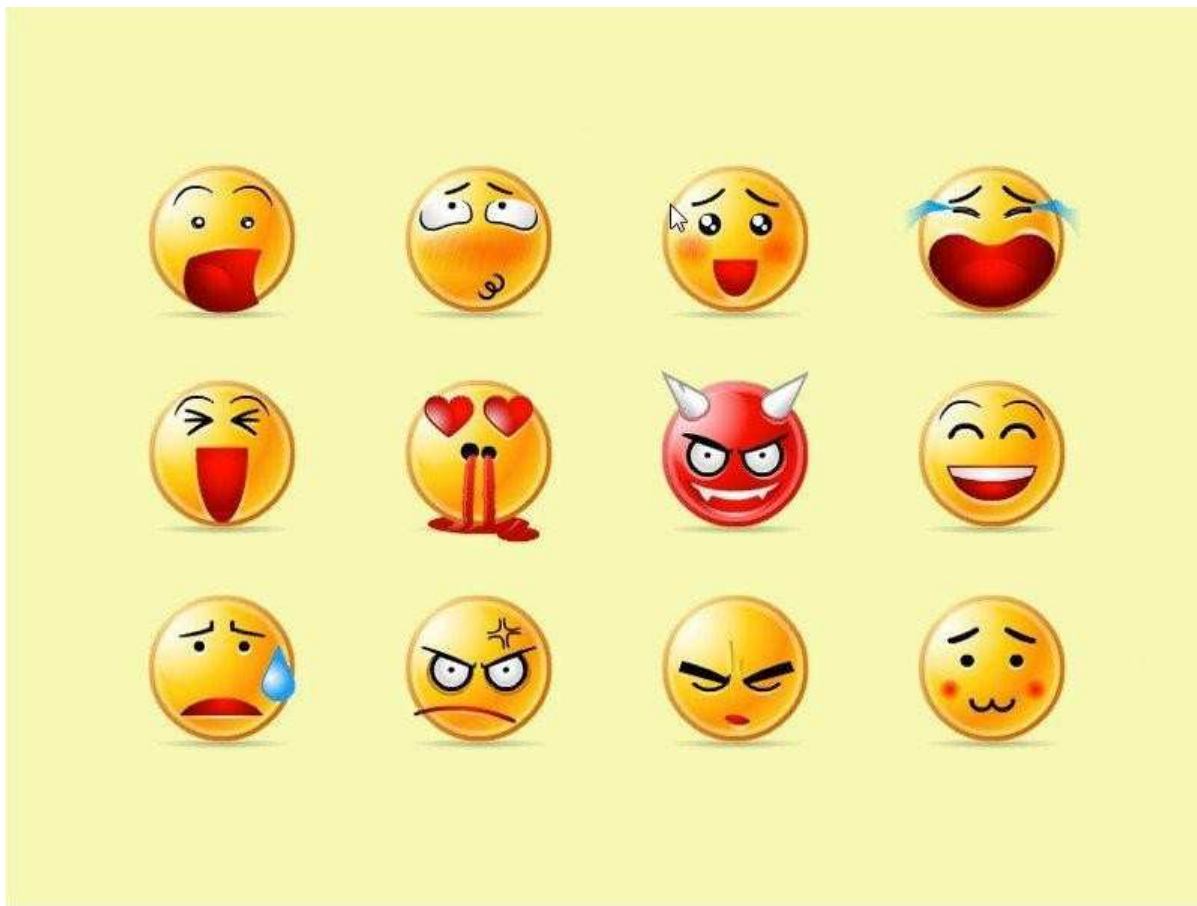
Disponível em: <http://especiellinguagem.blogspot.com.br/2011/03/linguagem-verbal-e-nao-verbal.html>. Acesso em: Maio de 2015.

Figura 02 – Exemplo de texto verbal

	<b>E</b>		1								
V	O	C	Ê	2							
	T	E	M	3							
D	I	F	I	C	U	L	D	A	D	E	4
		E	M	5							
	L	E	R	6							
	E	S	T	E	7						
	E	X	A	M	E	?	7				
<hr/>											
A	G	O	R	A	8						
I	M	A	G	I	N	E	9				
<hr/>											
O	Q	U	A	D	R	O	10				
	N	E	G	R	O	11					
	P	I	E	L	E	T	O				

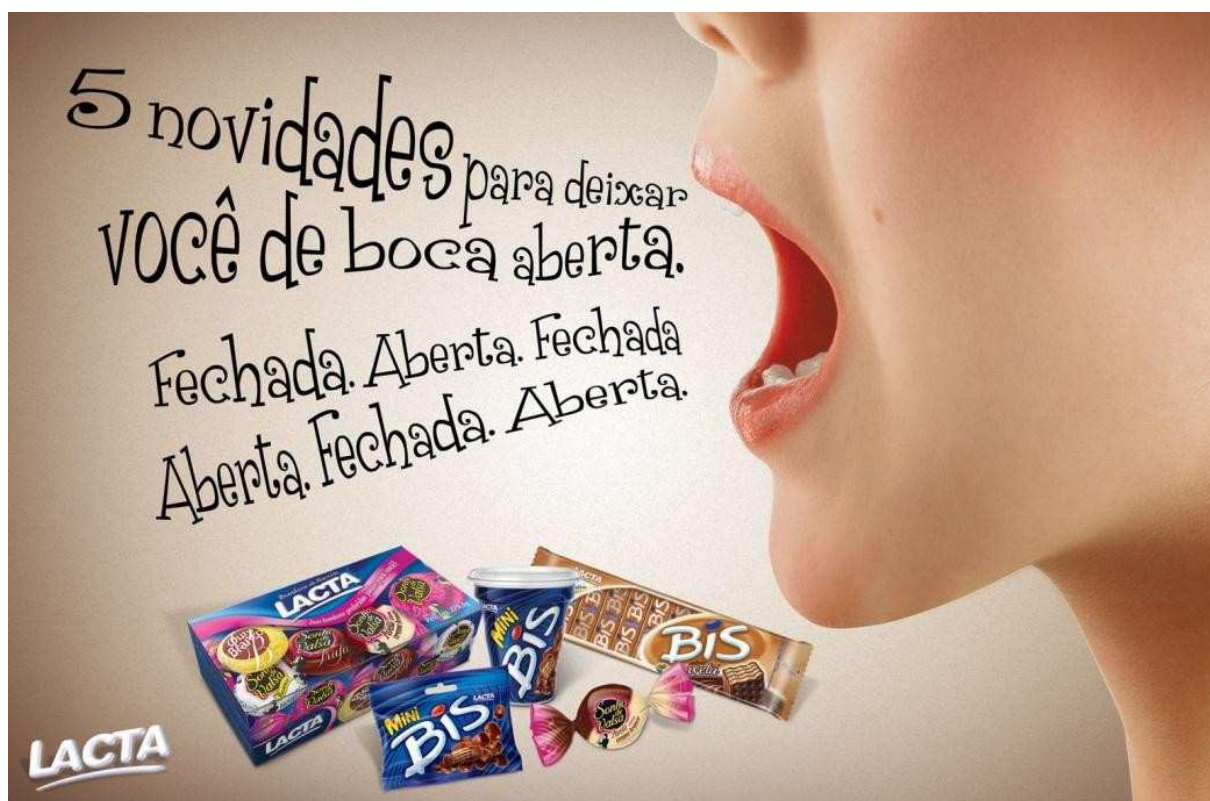


Figura 03 – Exemplo de texto não verbal



Disponível em: <https://pensamentopublicitario.files.wordpress.com/2012/04/e0ccd276fc1.jpg>.  
Acesso em: Maio de 2015.

Figura 04 – Anúncio publicitário Lacta



Disponível em: <http://escritosmodernos.blogspot.com.br/2011/08/trabalho-avaliativo-p02-o-anuncio.html>. Acesso em: Maio de 2015.



Figura 04 – Anúncio publicitário



Disponível em: <http://newtrade.com.br/colgate-usa-post-em-branco-para-promover-seu-produto/>. Acesso em: maio de 2015.

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA  
REALIZADA NO MESTRADO  
EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
(PPGFP)  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**PROJETO DE PESQUISA**

**(Primeira Versão, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna)**

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO TIMOR-LESTE**

**LAURENTINA BELO**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2013**

## 1. INTRODUÇÃO

Geograficamente Timor Leste é um novo país que se situa na parte oriental da ilha de Timor, no extremo Sudeste Asiático. Em relação da educação é uma exigência importante o desenvolvimento das ciências e tecnologias em todos os países. Para falar da educação em Timor-Leste, citamos três momentos históricos diferentes que influenciam o povo timorense no desenvolvimento de sua educação. Os três momentos históricos são o período colonial português, de mais de quatro séculos e meio; período da ocupação da Indonésia, durante vinte e quatro anos; e a fase de desenvolvimento da educação de Timor-Leste como país independente, período corrente atual.

### **Educação de Timor-Leste no Período Colonial de Português**

No início do século XVI, os portugueses chegaram nom Timor-Leste. Durante três séculos e meio, os portugueses não criavam oportunidades e condições para a educação do povo timorense, deixaram ser um povo oprimido, abaixo dos colonialistas para não ter qualquer conhecimento de mundo. Esta é a estratégia dos colonizadores para garantir a sua posição na ilha colonizada. Se compararmos com as histórias de outros lugares do mundo, como os holandeses na Indonésia, os britânicos na América do Norte, os espanhóis na América Latina e outros, é diferente, eles criaram as condições e educaram os povos locais. Segundo Magalhães (2004), após três séculos e meio, o Estado português não desenvolveu qualquer aspecto na ilha de Timor. Só na década de 80 do século XIX, os missionários da Companhia de Jesus fundaram um internato masculino e as Canossianas fundaram Internato feminino em Lahane (Instituto de Religião Católica).

No início do século XIX, os Missionários jesuítas fundaram as escolas de Soibada para rapazes em 1903, e para meninas em 1905. Em 1942, a Igreja católica criou a primeira escola de professores catequistas na Diocese de Díli. Em 1962, mais tarde, transformou a escola de habilitação de professores do posto em escola com curso de 4 anos, com 4 classes ou 2 anos, após o ciclo preparatório. Na década de cinquenta, havia ensino primário completo em apenas cinco localidades: Díli, Lahane, Maliana, Ossú, e Soibada. Na década de sessenta e anos primeiros anos de setenta, o número de crianças a frequentar a escola primária cresceu, cerca de 95.000, número citado pelo Estado.

A educação na década de 60 teve três fatores que influenciaram o Estado português a começar a dar atenção ao sistema educativo timorense. Primeiramente, A Revolta de Uatolari, em Viqueque, ocorrida em fevereiro de 1956, que foi uma luta pela independência de Timor-Leste do Estado português. Ainda houve, em fevereiro de 1961, a Luta armada na Indonésia e guerra colonial em Angola, que representou o começo da luta daqueles pela independência dos holandeses e destes dos portugueses em África. Aumentou, ainda, a pressão internacional sobre Portugal, com vista a descolonização, culminando na Revolução dos Cravos, em 1974.

No ano letivo de 1974 e 1975, são criadas escolas do ciclo preparatório em 13 sedes de conselho (Magalhães, 2004). Apesar desse despertar tão tardio para o desenvolvimento da educação, o certo é que o número das crianças escolarizadas aumentou muito rapidamente na década de sessenta e nos primeiros anos da década de setenta. Segundo os últimos dados estatísticos disponíveis fornecidos pelo supervisor da educação da administração portuguesa do território, no ano letivo de 1973/1974, estariam inscritos no ensino primário em Timor, incluindo as classes pré-primárias, 94.689 crianças. O desenvolvimento da educação praticada em Timor-Leste nas décadas de sessenta e setenta, baseado nos dados estatísticos que o Gabinete Coordenador para Reformulação do Ensino em Timor (GCRET) recolheu como os últimos números obtidos nos serviços de educação da administração portuguesa como se vê no quadro seguinte.

**QUADRO I** - Evolução do número dos alunos e docentes do Ensino Primário de Timor-português entre o ano letivo de 1961/1962, correspondente às primeiras escolas católicas à 1973/1974.

<b>Ano Letivo</b>	<b>Número dos alunos</b>	<b>Número de monitores e professores</b>
1962-1963	8.995	229
1963-1964	12.994	391
1964-1965	14.228	411
1965-1966	18.488	386
1966-1967	20.813	450
1967-1968	23.059	450
1968-1969	27.229	467

1969-1970	29.382	513
1970-1971	33.115	559
1971-1972	36.208	662
1972-1973	60.233	537
1973-1974	94.689	1.100

Fonte : Gabinete Coordenador para a reformulação do Ensino em Timor (GCRET) 1974.

A única escola agrícola existente começou a funcionar na missão salesiana de Fatumaca em 1968/1969. Os 19 primeiros capatazes agrícolas acabaram o curso em 1971; o governo indonésio anulou este curso durante sua ocupação. Três anos depois em 1971/1972 iniciou o ensino de artes e ofícios, em Fatumaca também os cursos de carpintaria, marcenaria e serralharia mecânica. O ensino oficial de artes e ofícios teve início em Dili em 1973/1974, com reduzido número de alunos, nas especialidades de mecânica com posição tipografia e encadernação. O funcionamento deste, na altura não dispõe das instalações próprias, apenas funcionamento das aulas teóricas em uma sala do Liceu. O Liceu foi criado no ano 1973/1974.

O principal problema do ensino em Timor-Leste naquela altura ainda era um ensino colonianista, isto é, um ensino que não tem em conta as realidades e necessidades timorenses. Em um ensino que aliena os estudantes, que os leva a ignorar os problemas da sua terra, e a tornarem-se incapazes de resolver esses problemas e os seus problemas. É um ensino que em vez de preparar homens capazes de servir a sua terra e ao seu povo, prepara homens para servir os colonialismos e os seus interesses (Magalhães, 2004: 20).

Muitos problemas do ensino em Timor português, que enumeraremos em seguida, não são aspectos deste problema mais geral e mais fundo que acabamos de referir. É possível enumerarmos os seguintes problemas: a fome e a subnutrição; as doenças, a falta de higiene e suas condições; o incompleto desenvolvimento físico e mental resultante da subnutrição e doenças com reflexos no rendimento escolar; a dificuldade das comunicações; o desprezo que é voltado para o trabalho manual e o ensino da agricultura, para as artes e ofícios, muito distante dos estudos meramente teóricos, com protelamento do ensino oficial; a pouca utilidade para os timorenses da maior parte do ensino ministrado, resultante do seu caráter livresco, baseado somente em livro, sem o apoio de

outras referências ou práticas; e a inadaptação dos programas, nomeadamente História e Geografia, a realidade de Timor (Magalhães: 20-21).

Na metade da ilha de Timor-Leste, paralelamente ao ensino de Português, há o ensino das escolas chinesas, frequentadas por cidadãos da Formosa e por Cidadão timorense de origem chinesa. Em todo o território há mais de 400 alunos a frequentar as escolas chinesas da anterior nas seguintes povoações: Aileu, Atcabe, Baucau, Ermera, Lautem, Letefoho, Liquiça, Lospalos, Maliana, Manatuto, Maubisse, Same e Viqueque. Nestas escolas administra-se o ensino primário de 7 anos (1 ano de pré-primária e 6 anos de primária). Além nas povoações a interiores, há outras escolas chinesas na cidade de Dili 800 alunos no ensino primário e mais de 300 no secundário (6 anos de estudo).

O ensino assemelha-se ao liceu português, mas os programas são os de Formosa, e a língua que se empregue é o chinês. O português e o inglês aprendem como língua estrangeira. Entretanto, no ano letivo 1974/1975, no estado Português, foram sendo criadas escolas de ciclo preparatório em todas as sedes de conselho (havia 13 concelhos em Timor).

Além do ciclo preparatório, havia também ensino liceu, ensino técnico, e 3 escolas de habilitação de professores do posto escolar (é uma formação profissional de 3 anos após a do 4º classe, no tempo colonial), escolas de artes, ofícios, escola de prática agrícola, escola secundária e ensino chinês. O panorama do ensino em Timor no ano letivo 1974/1975, era completamente diferente do que se verificava em Magalhães (2004).

Destacaremos, mais adiante, alguns dados estatísticos sobre a situação do desenvolvimento do ensino de ciclo preparatório e outro níveis no ano letivo de 1974/1975 no quadro seguinte:

**Quadro II** Número das escolas e número dos alunos de ciclo preparatorio e outro niveis que existe no ano letivo 1974/1975.

<b>Escolas</b>	<b>Números das Escolas</b>	<b>Números dos Alunos</b>
Ciclo preparatório (2 anos )	15	2.177
Ensino liceu (5 anos + 3 anos de estabelecimento)	4 (3 escolas e 1 seminário maior)	761
Ensino técnico (3 anos )	1	318

Escolas de habilitação dos professores do posto (4 anos )	1	282
Escola de arte e ofícios (3 anos )	2	100
Escola da 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 adotado pelo Carvalho 2007.

A educação naquela época havia muitos problemas chama-se elite porque a maioria são os filhos do Rei que foi frequentar a escola e a maioria da população de Timor Leste não frequentaram na escola, menos professor para ensinar os alunos, e falou muito os materiais didáticos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem na Escola.

### **Educação de Timor-Leste no Período da Ocupação Indonésia**

A quantidade de crianças timorenses que frequentam a escola é de 60%. O governo indonésio, via autoridade em Timor, tomou medidas para criar as escolas de ensino Primário, Pré-Secundário e Secundário em todo o território e recrutar os professores para preencher as diversas vagas nessas escolas. Inicialmente a construção de salas de aula se colocou a ser o que as crianças precisavam urgentemente: frequentar a escola para obter a educação. Por esta razão, a implementação da educação precisava ser feita urgentemente na cidade e nos campos rurais de todo o território. Entre 1976 a 1982, foram construídas 984 salas de aulas para escolas primárias e 342 salas de liceu remodeladas. Em Abril de 1986, havia um total de 498 escolas primárias com 109.884 crianças e 2.978 professores (Rocha, 1999: 431).

A primeira escola de formação de professores da educação primária de Timor-Leste foi fundada pelo governo indonésio em Díli e outra foi inaugurada por fundação católica em 1979. Estas duas escolas deram oportunidade aos timorenses de frequentar para que pudessem desenvolver as suas capacidades de serem professores das escolas primárias.

Em 1982, havia 22 escolas de nível secundário (15 escolas públicas e 7 escolas privadas) com mais de 4.000 estudantes e 256 professores indonésios. Em 1998, existiam 71 escolas de nível secundário com mais 17.000 alunos e várias escolas



técnicas profissionais com 1.428 alunos. Ainda nesta ocasião existiam um politécnico, três institutos de ensino superior e duas universidades.

Conjuntamente com desenvolvimento educativo formal, houve esforço para promover a educação do povo em geral em um ponto de vista de alfabetização entre os quais o problema da educação e desenvolvimento educacional comunitário. Estes programas eram dirigidos àqueles que até 1975 não tiveram oportunidade de entrar no mundo letrado. Com este programa, dentro de 10 anos (entre 1976-1986), 15.487 pessoas foram alfabetizadas (Rocha, 1999). Em relação com a Língua Portuguesa, ninguém que fala naquele momento porque proibido pelo governo de Indonésio.

Durante essa ocupação, de 1975 a 1999, a invasora Indonésia proibiu em todas as escolas o ensino do Português, substituindo-o pelo ensino do Malaio. Os novos programas ensinavam às crianças a cultura e a história indonésia, ignorando por completo as especificidades da cultura e da história de Timor-Leste. Durante os 24 anos da luta, a Língua Portuguesa foi a língua de trabalho da guerrilha, da FALINTIL: debates, discussões, planejamentos, definição de táticas e estratégias, programas, estudos coletivos, educação, política, conscientização, tudo era em Língua Portuguesa.

Com tudo, no período de Administração de Transição ou UNTAET (United Nations Transition Administration in East Timor) no ano 1999 até 2002. Neste período, o sistema de educação e a infraestrutura estavam quase totalmente destruídos pelos militares do Indonésia a cerca de 90% das escolas que não podiam funcionar. A cerca de 80% dos professores não timorenses de todos os níveis deixaram o território. A partir de Outubro algumas escolas tivessem começando funcionar e até no ano 2001, a maioria das escolas voltou à normalidade com a implementação de um Currículo de Emergência. O ensino na escola começando a ensinar a Língua Portuguesa como uma disciplina importante no Ensino Básico até ao Ensino Superior, além disso, ainda usava a língua Indonésia as atividades do ensino e aprendizagem.

No ano letivo de 2001 No ano letivo de 2001-2002, o Instituto Camões introduziu na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) a Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas e a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) um curso de Bacharelato, ambos para a formação de professores, com a duração de quatro e três anos, respectivamente (Fonseca, 2010. pg.21). O sistema educativo de formação de professores naquele período, ainda ensinar a língua Indonésia porque a maioria dos professores não tem conhecimento de ensinar a Língua Portuguesa, além disso, as maiorias dos professores formaram em Língua Indonésia.

## A Educação em Timor-Leste Independente

Timor-Leste restaurou a sua independência no ano de 2002. A partir de então, tornou-se o primeiro país no novo milênio, soberano nas decisões fundamentais relacionadas ao seu futuro. Em agosto do ano 2000, o Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT) votou pela restauração do estatuto do Português como língua oficial em Timor-Leste e declarou o Tetum a sua língua nacional. Em 20 de maio de 2002, a constituição nacional da República Democrática de Timor-Leste, no **artigo 13**, sobre “línguas nacionais e oficiais” afirmou que o **Tetum e o Português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste**; o Tetum e as outras línguas nacionais são valorizados e desenvolvidos pelo Estado. O objetivo de escolha dessas duas línguas foi adotado como instrumento da comunicação de ideologia Nacionalista e patrótico do povo Maubere durante na resistência a luta contra Indonésia para ser independência no ano 1974-1975.

No contexto do ensino língua portuguesa no ensino básico por motivo de uma identidade nacional de Timor Leste. Segundo o objetivo curricular do Plano curricular sobre a importância do ensino da língua Tetum e o Português no processo ensino e aprendizagem (2005, pg. 24) afirma:

O objetivo curricular do Plano das Línguas Tetum e Portuguesa no Ensino Primário é desenvolver nos jovens um conhecimento que lhes permita a compreender e produzir discursos orais; interagir verbalmente de uma forma apropriada nas diversas situações; ser um leitor assíduo; usar a escrita com a correção; dominar técnicas da composição de vários tipos de textos; saber a utilizar corretamente algumas regras gramaticais.

Ensino da Língua Portuguesa no Timor Leste foi um desafio para os professores e os alunos nas escolas por motivo de muitos professores não têm habilidade e conhecimento da Língua Portuguesa.

A qualidade da educação e o uso de Língua Portuguesa é uma exigência importante para a formação de professores no ensino básico, para melhorar, a capacidade do conhecimento na formação inicial e continua dos professores, no ano 2002 o Governo de Timor Leste através do Ministério da Educação tem um acordo de cooperação com o governo do Brasil de oferecer os professores da Língua Portuguesa para ensinar os professores do ensino básico em Timor leste no programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor Leste (PROFEP).

## **2. PROBLEMA**

Atualmente no Timor-Leste, os professores não têm habilitações necessárias para o seu desempenho profissional adequado e enfrentam muitas dificuldades para ensinar a língua oficial: Português. Torna-se, por isso, importante para o pesquisador, definir a competência dos professores de Língua Portuguesa do ensino Básico tanto a nível do conhecimento pedagógico como em relação à familiaridade com a língua. Portanto as questões para pesquisa neste problema são as seguintes:

- Qual é a formação inicial e continuada como professor da Língua Portuguesa ?
- Quais são as dificuldades que enfrentas pelos professores da Língua Portuguesa em formação no Timor Leste?
- Como o currículo do Instituto de Formação de Professores do Ministério da Educação atende essa demanda?

## **3. HIPÓTESE**

Para que a formação dos professores de Língua Portuguesa no Timor Leste, seja mais específica e eficaz é necessário maior investimento em políticas públicas para este setor, além de uma formação mais continuada, para que o professor desenvolva as suas capacidades linguísticas, textuais e comunicativas da Língua Portuguesa e assim “dominar” a língua para transmitir com segurança aos seus alunos.

## **4. OBJETIVOS:**

### **Geral:**

Analisar os aspectos linguísticos que devem ser levados em consideração nas políticas de formação de professores de Língua Portuguesa no Timor Leste.

### **Específicos:**

- Analisar as características gerais da educação dos professores no Timor
- Verificar a caracterização do Português, tanto como idioma nacional, como língua inserção no cotidiano social, enfocando basicamente os campos da sociolinguística que estudam situações de línguas em contato.
- Definir as propriedades curriculares de formação do professor de Língua Portuguesa para o Timor Leste.
- Pesquisar o programa de cooperação bilateral entre Brasil e o Timor Leste para melhorar a qualidade da formação de professores.

## 5. JUSTIFICATIVA

Atualmente no Timor-Leste, os professores não têm habilitações necessárias para o seu desempenho profissional adequado. Torna-se, por isso, importante para o pesquisador, definir a competência dos professores de Língua Portuguesa do ensino Básico tanto a nível do conhecimento pedagógico como em relação à familiaridade com a língua.

A formação de professores da Língua Portuguesa do ensino básico é um desafio para atividades do ensino em sala de aula. Atualmente os professores do ensino básico maioria não tem conhecimento da Língua Portuguesa e dá o impacto negativo aos alunos por menos comunicar a Língua Portuguesa na vida diária.

Política linguística do Timor Leste, de acordo com Constituição República de Timor Leste no artigo 13, 2007: pg.5 afirma que: (Línguas oficiais e língua Nacional): 1. O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor Leste. 2. O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo estado.

Em relação do ensino nas escolas, um dos primeiros materiais didáticos foram desenvolvidos para Timor Leste, o livro *Português em Timor 1* (COIMBRA & COIMBRA, 2003) mas até hoje é um material importante para o ensino de Português no nível do Ensino Básico até ao Ensino Superior.

## 6. METODOLOGIA

Esta pesquisa será de natureza teórica ou bibliográfica, documental e descritiva. A pesquisa bibliográfica é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, Documentação e bibliografia, sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do tema da pesquisa que são: Requer o conhecimento de termos técnicos e sinónimos; Imprescindível para qualquer pesquisa científica; registrar e organizar os dados bibliográficos referentes aos documentos. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas. Qualquer trabalho científico inicia-se com a pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas como objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).



## REFERÊNCIAS

Maurice Tardif (**Saberes Docentes e formação Profissional**)

Maria de Lourdes Cró: **Formação Inicial e Continua de Educadores/Professores, Estratégias de Intervenção.**

Luis Paulo Leopoldo Mercado (**formação inicial e continua dos professores**)

Alan Silvil Ribeiro Carneiro **POLÍTICA LINGUÍSTICA EM TIMOR-LESTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS**

António Novó ( **Profissão Professor**)

Moreira. Herivelto, Caleffe. Luiz Gonzaga: **Metodologia da pesquisa para para o Professor Pesquisador.**

Batoréo, H. Jakubowicz (**Catedra “Português Língua Segunda e Língua Estrangeira”:** **Bibliografia sobre a situação linguística e o ensino a língua portuguesa em Timor leste).**

RDTL (2008). **Lei n.º 14/2008: Lei Bases da Educação de 29 de outubro.** *Jornal da República, Série I, n.º 40, de 29 de outubro de 2008.*

RDTL (2002). **Constituição da República Democrática de Timor Leste.** Díli.

**ARTIGO 1**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES (PPGFP)  
MESTRADO PROFISSIONAL  
DISCIPLINA: ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REFLEXÕES  
SOBRE A QUESTÃO EDUCACIONAL EM TIMOR LESTE<sup>4</sup>**

**LAURENTINA BELO**

**CAMPINA GRANDE-PB  
2013**

---

<sup>4</sup> Artigo Científico apresentado à disciplina Alfabetização e Práticas Pedagógicas – Mestrado Profissional em Formação de Professores – PPGFP/UEPB.

## FORMAÇÃO DE PROFESSOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO EDUCACIONAL EM TIMOR LESTE<sup>5</sup>

Laurentina Belo<sup>6</sup>

[laurentina.belo@yahoo.com](mailto:laurentina.belo@yahoo.com)

PPGFP – UEPB

Patrícia Cristina A. Aragão<sup>7</sup>

[patriciacao@yahoo.com](mailto:patriciacao@yahoo.com)

PPGFP - UEPB

**RESUMO:** A formação do professor é fundamental para a qualidade do ensino e aprendizagem. Assim sendo, faz-se necessário propiciar ao mesmo, acesso aos conhecimentos necessários para subsidiá-lo em sua ação pedagógica. Diante desta situação, o governo timorense após sua independência aposta nos aspectos fundamentais como a reconstrução e construção das infraestruturas da educação, o reforço da capacidade institucional, a melhoria do sistema educativo, principalmente na formação professores competentes, que dominem os métodos pedagógicos de ensino com qualidade para que resultem numa educação de qualidade que qualifique escolar e profissionalmente os cidadãos. Assim, o objetivo deste artigo é analisar como tem sido a formação de professor do Timor Leste a partir das políticas educacionais. Para realizar este estudo, de caráter bibliográfico e descritivo fundamenta-se nas teorias de Tardif (2010), Eliete (2006), Gatti (2011), Magalhães (1990), bem como a legislação educacional do Timor Leste.

**Palavras-chave:** Formação. Professor. Políticas educacionais. Timor Leste.

**ABSTRACT:** Teacher training is crucial to the quality of teaching and learning. Therefore, it is necessary to provide the same access to knowledge required to subsidize it in its pedagogical action. In the face of this situation, the Timorese Government after its independence bet on fundamental aspects such as reconstruction and construction of infrastructures for education, the strengthening of institutional capacity, improving the education system, especially in training competent teachers, which dominate the teaching methods with quality education resulting in a quality education that qualify and professionally citizens. Thus, the objective of this article is to analyze how has been the formation of teacher of East Timor from the educational policies. To perform this study, bibliographic and descriptive character is based on the theories of Tardif (2010), Eliete (2006), Gatti (2011), Magalhães (1990), as well as the educational law of East Timor.

**Keywords:** Training. Professor. Educational Policies. East Timor.

<sup>5</sup> Artigo Científico apresentado à disciplina Alfabetização e Práticas Pedagógicas – Mestrado Profissional em Formação de Professores – PPGFP/UEPB.

<sup>6</sup> Mestranda no Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2013.

<sup>7</sup> Professora Orientadora desta disciplina.



## 1 INTRODUÇÃO

Timor Leste, o primeiro país do século XXI, 450 anos em convivência com a administração portuguesa, 24 anos pela ocupação indonésia e 2 anos no governo da transição UNTAET, a restauração de Independência 20 de Maio de 2002 e internacionalmente foi reconhecido pelas Nações Unidas. O país dividido em 13 distritos administrativos, 65 subdistritos e 442 junta freguesias ou sucos, a população por volta de 1 milhão de habitantes. O país caracteriza-se uma babel linguística, com os 16 dialetos mais falados, no interior do país. Tradicionalmente, os 450 anos na administração portuguesa e os 24 anos de luta pela Independência contra o invasor, por decisão política escolheu a Língua Portuguesa a par de os Tétum ser Língua oficial, identidade da nação, veículo de comunicação dos países do CPLP, Língua de instrumento e de trabalho nas instituições, país livre e democrático.

Timor Leste ficou em ruínas na quase totalidade, sobretudo no setor da Educação e após do referendo 30 de Agosto de 1999, causados pelas ondas de violências ocorridas no país. Esta situação constitui um grande desafio para o Estado recém-nascido e sem experiência nos seus recursos humanos. Para assegurar a Independência Nacional e cumprir as metas do desenvolvimento nos próximos anos, é necessário preparar os quadros técnicos profissionais de qualidade para assegurarem a autonomia da sociedade e a soberania do estado. Assim, o governo timorense aposta nos aspectos fundamentais como a reconstrução e construção das infraestruturas da educação, o reforço da capacidade institucional a melhoria do sistema educativo, quer seja no desenvolvimento curricular como na formação professores competentes que dominem os métodos pedagógicos de ensino com qualidade de que resultem numa educação de qualidade que qualifique escolar e profissionalmente os cidadãos.

O Ministério da Educação torna-se o alicerce fundamental, transforma uma filosofia transcendente e humanismo, qualidade, potencial, autossuficiente que possam estabelecer nas instituições de ensino, um mecanismo de responsabilidade para a reconstrução e construção da nação. Recursos humanos qualificados, inteligentes, criativos, responsáveis, com espírito patriotismo, consciência de solidariedade, espírito digna e amor fraterno, educar. Orientar e motivar as gerações mais jovens para o futuro do desenvolvimento da nação. Torna-se, assim, um desígnio racional.

O plano estratégico do governo, a educação sendo um dos objetivos para cumprir. Para tal, o ministério da educação, responsabilidade máximo para reformar o sistema de ensino de qualidade, melhorar os métodos e as pedagogias nas instituições de ensino, formando recursos humanos competitivos, capazes de responder aos desafios da globalização e o avanço das tecnologias do mundo. Para o acesso e sucesso à formação profissional, porventura, todos os intervenientes ou órgãos do estado, olhando aos objetivos e as prioridades que condicionem com a sociedade, abre novos espaços aos aprendestes a realizar as suas experiências e competências para o desenvolvimento econômico, melhorando a vida cotidiana.

Dado exposto, o objetivo deste artigo é analisar como tem sido a formação de professor do Timor Leste a partir das políticas educacionais. A pesquisa de cunho bibliográfico e descritiva foi realizada a partir de teorias de autores que tratam desta temática e da legislação educacional do referido país.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSOR**

A formação dos professores deve buscar princípios que assegurem um processo educativo transformador da realidade social da escola e do contexto no qual ela está inserida. Deve ser uma formação embasada na construção e reconstrução de conhecimentos que ressaltem no professor a importância da sua ação pedagógica compartilhada por toda a equipe docente para a melhoria da qualidade da educação.

A formação inicial deve ser vista como uma etapa necessária ao processo de formação do docente, haja vista que, instrumenta e prepara o caminho abrindo horizontes para o exercício da docência. Para Santiago (2006, p. 117)

Ser docente na perspectiva da pedagogia da humanização é ser e ter preocupação com o sujeito individual e social. É ser profissional em processo de formação permanente, que a partir dessa formação inicial, do chão social da educação e com a profissão de professor/professora, poderá contribuir para uma vida melhor através do trabalho em educação e para construção de uma escola digna.

O novo paradigma da educação é capacitar o professor para, além de transmitir o conteúdo pedagógico, ser também orientador. A aquisição do conhecimento favorece o professor informações que devem ser colocados em ação já durante a aula. Algumas

escolas públicas e privadas buscam capacitar o professor a exercer o papel de orientador: o professor passa a ajudar o aluno a buscar, compreender e integrar a informação em sua forma de conhecimento, socializando as questões biológicas e psicológicas das manifestações da afetividade no âmbito escolar.

Segundo Tardif (2010, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Nesse contexto, pensar a formação dentro de um processo contínuo é valorizar a dignidade, é assegurar presença competente e responsável no mundo da educação, é certificar uma constante busca pela realização do seu trabalho fundamentando-se em sua formação.

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional (BRASIL, 2002).

Tardif (2010, pp. 38-39) afirma que:

Os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

É por meio dos saberes, saber fazer e saber ser, que os professores julgam a formação adquirida, ao realismo dos planos e das reformas que lhes são propostos e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, no contexto atual, a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser limitada ao nível cognitivo.

Portanto, é indispensável ao professor, que para desenvolver o exercício da docência tenha essas habilidades citadas para associar a teoria com a prática. E isso só será possível se ele tiver uma boa formação. Além da formação inicial bem fundamentada, é necessário que o professor faça investimento educativo contínuo e sistemático para assim desenvolver-se como profissional.

Entende-se que a formação do professor não pode ser tratada como um acúmulo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Segundo Gatti (2011, p. 89)

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Portanto, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre suas práticas, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo, que melhorando o seu trabalho em sala de aula, recria constantemente sua prática.

Nesse sentido, é necessário que o professor na sua formação busque participar de forma crítica e compromissada com a educação. Assim sendo, destaca-se a importância da formação continuada, com vistas à qualificação, reflexão da prática docente, como uma maneira de valorizar os saberes das experiências dos professores.

A profissão docente passa pela modernização para formar os professores de maneira participativa, formá-los para a convivência democrática. Dessa forma, a escola apresenta importantes variáveis no processo ensino-aprendizagem, como: a clientela escolar, a comunidade onde a escola está inserida, a escola e o professor, tendo como ponto de partida para o conhecimento da comunidade, o conjunto de dados sobre os seus mais variados aspectos.

Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defende-se, não atribui-se as mesmas finalidades à escola, e, portanto, não define-se da mesma maneira o papel dos professores. Em consenso com Batista Neto (2010, p. 55), apresenta-se sete itens que constituem agenda do debate acerca da formação, valorização e a profissionalização do professor, a saber: “política de financiamento da educação, piso inicial de salário, condições gerais de trabalho, política de formação inicial e continuada, reforma curricular dos cursos de formação, fiscalização e controle social do acesso ao magistério e código de ética”.

Gatti (2011, p. 25) chama a atenção para as novas exigências ao trabalho docente, pois no contexto atual faz-se necessário que o professor esteja bem preparado para lidar com as dificuldades que surgem na ação docente, segundo ela, “cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade

de tarefas que são chamadas a cumprir nas escolas”. Assim sendo, o professor deve atender as especificidades do momento, visando atender as expectativas escolares.

Assim, trata-se de trabalhar com o corpo docente, favorecendo processos coletivos e reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados neste sentido, de criar sistema de incentivo e a sistematização das práticas pedagógicas dos professores a sua socialização. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do cotidiano e favorece-se o processo pesquisa-ação.

Silva (1999, p. 56) enfoca a necessidade de o professor buscar sempre a formação continuada. Segundo ele, a formação do professor não deve apenas ser uma exigência da escola ou do sistema em relação a cada professor, tampouco deve ser um imperativo, propagandístico e esvaziado de significação da prática. Deve ser elemento constitutivo do próprio processo de formação do formador. Esse pode ser um procedimento capaz de garantir que cada professor, enquanto indivíduo/profissional e a escola, da qual vira elemento constituinte juntamente com outros indivíduos profissionais, sejam habilitados por essa postura formativa continuada. É importante ressaltar conforme Tardif (2010, p. 61),

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.

Portanto, quando alunos e professores se assumem como sujeitos que vivem ensinando e aprendendo uns com os outros, cada um se colocando no processo da aprendizagem como ser que aprende com a ação, reflexão-ação, tudo fica possível para que ambos vivenciem uma verdadeira escola do fazer a diferença.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA TIMOR LESTE**

Timor-Leste reconhece a importância da educação, formação, ciência e cultura para desenvolver não só um Estado economicamente próspero e sustentável, como também uma nação tolerante, justa e informada, uma nação onde cada cidadão tenha a oportunidade de receber instrução e de participar de forma plena no processo de desenvolvimento do país (MEAZINE, 2010).

Quanto à situação política, os sucessivos domínios tiveram o seu impacto na educação e particularmente na formação de professores. Deste modo, considera-se importante referir algumas das diferentes fases de formação de professores que existiram em Timor-Leste.

Durante a Administração Portuguesa, a formação de professores em Timor-Leste deveu-se, sobretudo ao contributo dos missionários na sua missão de evangelização (DUARTE, 1987). A partir do ano letivo de 1965/66, o Governador de Timor, Alberty Correia, em parceria com D. Jaime Garcia, Bispo de Díli, transformou a escola de professores catequistas na Escola de Professores, refere Duarte (1987: 51), a 7 de Agosto, foi pela primeira vez criada uma escola de habilitação de professores de posto-escolar em Timor, à qual foi dada o nome de “Engenheiro Canto Resende”, onde se formaram professores timorenses que tiveram a seu cargo a ministração do ensino nas escolas primárias espalhadas pelo território.

Esta escola funcionou até os anos 1975. Este nível de formação de professores mais elevado no território. Os referidos professores, na época da integração na Indonésia tiveram de seguir novamente o curso de formação de professores de modo a aperfeiçoarem a Língua Indonésia e 30 adaptarem-se ao currículo indonésio.

Entre 1975 e 1999, a formação de professores teve várias fases de desenvolvimento, iniciando-se com a Instituição Pública para Formação de Professores do Ensino Primário (SPG), equivalente ao Ensino Médio, em 1979. Em Julho do ano seguinte foi aberta pela missão católica uma escola para a formação de professores de religião católica (SPGK), e (SGO) para formar Professores de Educação Física no Ensino Primário. Existia, o Curso de Formação de Professores (KPG), para os professores e monitores escolares que leccionavam nas escolas durante o domínio português. No ano de 1984, foi aberta a escola de formação de professores do 3º ciclo (PGSLTP).

Timor, sendo a 27ª província, também sofreu o impacto da política da educacional indonésio. Com o encerramento das escolas básicas também houve uma mudanças nos diferentes níveis de formação de formação para os professores do Ensino Básico. Foi desta forma que também a escola de formação de professores (SPG) de Díli foi encerrada em 1990.

Em 1994, os professores e futuros professores passaram a frequentar um curso médio com a duração de 1 a 2 anos com direito, respectivamente, ao *Diploma 1* ou o *Diploma 2*. Para a formação de professores para o Pré- Secundário e o Ensino Secundário foi aberto, em 1986, uma universidade (UNTIM). A única existente na província até o fim

do domínio Indonésio. Entre outras faculdades existentes na UNTIM, a faculdade de educação que veio a formar alguns professores do Ensino Secundário em diferentes áreas, Até o ano de 1999, devido a situação política deixou de funcionar.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

**I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

**II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

**III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Atualmente existem vários institutos de formação de professores entre as quais, a formação inicial de professores na *UNTL* em Díli e o instituto de formação de professores sob a responsabilidade dos Marista em Baucau. A *UNTL*, começou a funcionar em 2001, com várias faculdades, entre as quais a faculdade de educação, dividida em vários departamentos: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Língua Malaia; biologia; Física; Química, Matemática e Formação de Professores, e de Séries Iniciais. A língua de introdução no ensino superior ainda continua a ser em língua indonésia, introduzindo-se já em alguns departamentos o Tétum e o Português, com exceção os cursos da FUP e do departamento de Língua portuguesa e de Séries Iniciais.

Na formação contínua o Instituto Profissional e Formação Contínua, começou a funcionar a partir de 2005. Quanto à introdução do Português no ensino formal, esta continua a ser um dos aspectos a desenvolver na formação de professores, nomeadamente nos cursos intensivos aos professores formados no período da ocupação indonésia e nas

outras províncias da indonésia. Tendo como língua de introdução no ensino à Língua Portuguesa, inicia-se uma nova era em educação, inclusive na formação de professores.

Para além dos cursos formais, tem-se iniciado a formação de professores com cursos intensivos de Língua Portuguesa, a partir do ano 2000, aos professores para ingressarem nos cursos formais.

A formação de professores foi desde sempre uma das questões que mereceram maior enfoque no sistema educativo de Timor Leste, pois, do seu funcionamento eficaz depende a qualidade de formação destes. Ao longo dos tempos, a formação de professores tem sido um marco para o desenvolvimento do país, sendo então uma das exigências à inovação e numa planificação realista tendo em atenção às mudanças sociais, apela-se a atenção dos dirigentes, à coerência das políticas educativas em relação a algumas decisões, a desconexão entre a formação e a prática desenvolvida pelos professores, prevendo a origem de problemas de vária ordem como, por exemplo, a falta de motivação para o desenvolvimento de um trabalho e inovador.

Esta formação e outros fatores relacionados ao desenvolvimento e à qualificação dos professores contribuem para o sucesso das reformas educativas. Relembrando que durante a transição para a independência de Timor-Leste a manutenção do sistema de Educação e Ensino, ficaram dependentes do esforço e dedicação de muitos timorenses, alguns deles sem o mínimo de qualificação exigida para a docência. O facto demonstra que importante é organizar a atividade docente com base em princípios nobres de qualificação, mérito, solidariedade e dignidade profissional (DELORS cit. MORAIS, 2005, p.13).

Para transportar a legítima opinião do referido autor ao processo de requalificação dos professores timorenses, recorre-se ao Decreto-Lei 23/2010 relativo ao Estatuto da Carreira Docente, dos Educadores de Infância, dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Tal Decreto visa promover os mecanismos de formação e avaliação do desempenho dos docentes para garantir a qualidade do sistema educativo e do ensino baseada nos *Princípios do Mérito e da Qualificação*. O diploma assegura e reconhece a experiência adquirida pelos professores ao longo da execução do seu trabalho, desde que cumpram todos os requisitos referidos no artº 4 do respectivo Decreto.

A qualidade do sistema de educação e de ensino é pressuposto do desenvolvimento humano e do progresso econômico, social e cultural de Timor Leste; 2) A qualificação académica e contínua do Pessoal Docente constitui fator determinante para o desenvolvimento humano e do progresso econômico, social e cultural de Timor Leste; 3)



Docente constitui fator determinante para o bom desenvolvimento do sistema de educação e ensino e para sucesso escolar dos alunos; e 3) Compete ao Ministério da Educação implementar as medidas necessárias ao cumprimento do princípio ora consagrado.

A propósito do referido documento, é de salientar que a qualificação é uma das competências básicas para aqueles que querem prosseguir, ou assumir a carreira docente. A requalificação das competências dos professores não é só vista no seu desempenho com os alunos, mas também através de uma “formação intensiva e continuada” conforme previsto no art. 4º do respectivo Decreto:

1. O Ano Letivo do Sistema de Ensino não Superior tem início no dia 11 de Janeiro de 2010 e encerra no dia 18 de Dezembro de 2010, cumprindo 223 dias úteis de aulas.
2. Os períodos letivos serão interrompidos por 3 vezes ao longo do ano para gozo de férias dos Professores e para realização de Cursos Intensivos de Formação.
3. O período de gozo de férias de 20 úteis a que têm direito os professores é, maioritariamente, pré-determinado pelo Ministério da Educação de forma a garantir a disponibilidade total para a frequência dos 3 períodos de formação intensiva que irão decorrer ao longo do Ano Letivo.
4. O período de férias não pré-determinado no presente Despacho poderá ser gozado durante o período de aulas mediante pedido de autorização ao Diretor Escolar, garantida que seja a respectiva substituição.
5. O quadro com a calendarização dos períodos de aulas, de gozo de férias, de formação intensiva de professores e de feriados nacionais é anexo ao presente Despacho, dele fazendo parte integrante.

Como visto na alínea 2, a formação não está a ser realizada no período do ano escolar, mas sim, no período de férias. Isto é, por um lado, pode prejudicar ou perturbar os dias de férias dos professores, além disso, o salário destes professores não compatível com o trabalho exercido; por outro lado, é uma boa aposta que os professores devem aproveitar, sendo assim, não é suficiente para responder todas as dúvidas que eles apresentam.

A preocupação do Ministério da Educação e Cultura timorense é a formação de professores. Além de falta do número de professores, a maioria dos professores atuantes possui uma formação de baixa qualidade para exercer o magistério. E isso é válido tanto para os que já atuavam no tempo colonial português, como também para os que começaram a atuar a partir da ocupação Indonésia. Apontamos algumas das lacunas da formação desses professores: aqueles que já atuavam no tempo colonial português, dominam um pouco a Língua Portuguesa, mas a maioria deles está envelhecendo e não domina metodologias suficientes e diversificadas para atuar nas escolas.

Ao contrário dos professores antigos, os que se formaram na época da Indonésia, ainda são novos e pelo menos têm conhecimentos sobre exercícios do magistério, mas não têm conhecimento em Língua Portuguesa, ou não dominam ainda a Língua Portuguesa. E ambos os grupos, novos ou antigos, têm uma formação relativamente baixa, no que concerne ao uso de metodologias e estratégias para a sua prática pedagógica, pois as práticas vigentes nos dois períodos eram mais tradicionais e visavam apenas à transmissão de conhecimentos, vinculados diretamente ao mercado de trabalho.

Plano Nacional da Educação, o que refere à política de formação de professores em Timor-Leste para uma garantia da qualidade da qualificação docente, diz respeito perspectiva científica e pedagógica que contribuam no enriquecimento profissional dos professores e para a qualidade do ensino. Para se atingir o objetivo desse programa educacional, o ministério da educação prioriza os cursos de:

- a) Formação inicial, que se realizada pela Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), em Díli e pelo Instituto de Formação de Professores, e Baucau, sem excluir a possibilidade de no futuro entidades poderem ser autorizadas a organizar cursos de formação de professores;
- b) Formação em serviço de professores, 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 (TIMOR-LESTE, 2007-2012, p.19).

O mesmo, segundo, a LBE N°. 14/2008 de 29 de outubro, no art. 49º, a formação de educadores e professores assenta nas modalidades:

1. Formação inicial de nível superior, que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
2. Formação contínua, que complementa e atualiza a formação inicial, numa perspectiva de formação permanente, suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais relevantes e a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, assim como a requalificação na mesma carreira:

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

Observamos que tanto as políticas da educação, quanto a LBE lançada recentemente, destacam a formação inicial e a formação continuada como base de Timor-Leste precisaria de uma política nacional de formação de professores, adequada ao seu atual contexto histórico, econômico e sócio cultural, garantindo assim uma melhor formação de acordo com as novas exigências do mundo globalizado, mas sem perder de vista os importantes vínculos com o seu passado, no qual está assentada grande parte desse contexto atual. Para tanto, uma das políticas educacionais vigentes, considera a importância dos estudos e formação de professores também fora do país, em busca de referenciais teóricos e práticos exteriores, fortalecendo ainda mais esse projeto de consolidação da nação timorense, com a troca de conhecimentos entre seus professores e estudantes e professores de outros países.

É o que já vem ocorrendo, principalmente com Portugal e Brasil, devido ao vínculo da Língua Portuguesa, considerada oficial no Timor-Leste.

Atualmente, um dos programas portugueses e brasileiros que tem se destacado nesta perspectiva é o “Programa de qualificação de docentes e ensino de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2008) que contempla a participação de profissionais de ambos os países, que colaboraram para a formação de professores de Língua Portuguesa, formação de professores de outras disciplinas de ensino, elaboração de currículo escolar, módulos e livros, gestão administrativa, entre tantas outras atividades importantes para a formação de professores no Timor-Leste.

Para atuar na formação continuada foi instituída uma instituição formadora, conhecido como Centro Nacional da Formação de Professores Contínua (CNFPC), que funciona sob o Ministério da Educação e com colaboração com professores portugueses e brasileiros, tem o papel de dar continuidade ao aperfeiçoamento dos professores timorenses.

Para garantir a formação contínua dos professores, no dia de independência do País, 20 de maio de 2002, o governo do Brasil e do Timor Leste tiveram acordo Básico de Cooperação Técnica para Implementação do Projeto “**Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor Leste (PROFORMAÇÃO)**”.

Para elevar o grau de conhecimento e enriquecer a experiência dos professores, estabeleceu-se na CNFPC, o curso de bacharelado onde atuam os professores portugueses e brasileiros. Apesar desses objetivos, o curso tem como introduzir a Língua Portuguesa por meio do ensino em todas as disciplinas de estudo.

Um dos projetos brasileiros na área da educação no Timor Leste é a implementação do programa “Promoção de qualidade no Ensino de Ciência PQG Ciências”. A implementação desse programa concretizou-se com o ensino em quatro áreas: Matemática, Física, Química e Biologia. Foi nessa oportunidade que os professores timorenses de vários graus de escolaridade participaram das aulas em Língua Portuguesa. O processo de aprendizagem era sempre articulado no vínculo entre teoria e prática. Pela primeira vez participamos de projetos de pesquisa, como por exemplo, o “Programa da saída de campo”.

Os dados obtidos em campo eram levados para o laboratório onde eram estudados e analisados por nós.

Outro projeto brasileiro é o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFEP) ou também chamado PROFEP-Timor. É um dos cursos de nível secundário (com habilitação em magistério) implementados pelos professores brasileiros. Seu desempenho principal é preparar os professores para ensinar na escola primária. Seu currículo estrutura-se em seis áreas de conhecimento, divididas em dois grandes grupos: uma base do ensino secundário e outra base para formação pedagógica.

Em seus eixos integradores apresentam espaço de interdisciplinaridade, em que os conteúdos das diversas temáticas são articulados em torno das experiências dos próprios professores cursistas. As atividades lidam também com pesquisa e/ou ação a respeito da realidade vivida dos cursistas (Relatório Parcial da Coordenação de atividades do Programa de Formação de Professores em exercício na Escola Primária em Timor-Leste. Período: Novembro de 2009 à Abril de 2010).

Além de apoios na formação continuada, Portugal e Brasil também contribuem também na formação inicial realizada na UNTL, por meio da introdução de Língua Portuguesa aos estudantes universitários e apoio pedagógico na Faculdade de Educação.

A Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), estabelecida em 2000, possui, até o momento, uma Faculdade de Ciências da Educação, composta por Departamentos como: Matemática, Química, Física, Biologia, Língua Portuguesa, Inglesa e o Departamento de Comunicação Social. A UNTL possui também um Departamento de Formação de Professores das Séries Iniciais. Além da Universidade, que é pública, existem apenas outras duas instituições privadas de ensino superior: A Instituição Cristal e o

Instituto Marista em Baucau. Ambas também atuam na formação de professores e de técnicos profissionais. Como sabemos as instituições formadoras no Timor Leste são recentes e, portanto, apenas no final de 2007 foi iniciada a implantação da Pós- Graduação, em nível de especialização; e no ano seguinte foi implantado o mestrado em Educação. Ambos os cursos, por iniciativa e auxílio das cooperações brasileira e portuguesa.

O programa da Licenciatura em formação dos professores do Ensino Básico em na UNTL consiste 50 disciplinas com carga horária de 3.264 horas e 160 créditos. As disciplinas estão divididas por semestres e o curso tem a duração total de 4 anos letivo, UNTL(2008)

A implantação da Pós-Graduação na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e PG-UNTL faz parte do programa da CAPES. A abertura de Pós-Graduação em Educação na UNTL foi realizada em 13 de Setembro de 2007, através da cooperação entre UNTL e CAPES, com introdução inicial do curso de especialização em quatro áreas: (1) Língua Portuguesa, (2) Educação e Ensino, (3) a Gestão Educacional e (4) Meio Ambiente. Durante esse processo, foram selecionados 51 alunos, mas posteriormente alguns foram desistindo por razões de tempo e dificuldades econômicas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo analisou a formação de professor no Timor Leste a partir das políticas educacionais. De acordo com dados obtidos com a pesquisa realizada foi possível perceber que, o número dos professores que atua nas escolas timorenses, na maioria não fez estudos específicos sobre a área ou disciplina que leciona, ou seja, veio de outras áreas de conhecimento. Outra parte desses professores ainda não finalizou seus estudos, mas devido à escassez de professores de algumas disciplinas curriculares e também devido à expansão do acesso à educação, já se encontram atuando nas salas de aulas.

Nesse contexto, destacamos a importância, portanto, não só da formação inicial, mas também de uma política de formação continuada, com o objetivo de melhorar a qualificação de todos estes professores, enriquecendo suas práticas pedagógicas com novas metodologias de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.

CARVALHO, M. Belo de. **Formação de professore em Timor Leste**: Contributos para a construção de um modelo de frmação inicial e continua. Dissertação Mestrado, Minho, 2007.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá. Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. Brasília: UNESCO, 2011.

MARTINS, Francisco Miguel. **Auto avaliação institucional da educação superior**: uma experiência brasileira e suas implicações para educação superior de Timor-Leste. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade da Bahia, 2010.

MAGALHÃES, A. Barbedo de. **Timor-Leste**: Terra de esperança. Porto, 1990.

SANTIAGO, M. E. **Formação de professores e prática pedagógica** / José Batista Neto e Eliete Santiago (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TIMOR LESTE, **Constituição República Democrática**, 20 de Maio de 2002. TIMOR-LESTE, Lei nº 14/2008 de 29 de Outubro de 2008. Lei de Base da Educação de Timor-Leste.

\_\_\_\_\_. Política Nacional do Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste (2006 - 2010).

\_\_\_\_\_. Política Nacional do Ministério da Educação e Cultura de Timor-Leste (2007-2012).

SILVA, I. B. **A pedagogia da ciência**: uma leitura do discurso epistemológico. Ijuí: Unijuí, 1999.

## ARTIGO 2



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES (PPGFP)  
MESTRADO PROFISSIONAL  
DISCIPLINA: TÓPICOS EM EDUCAÇÃO**

**UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL LAFAYETE CAVALCANTE EM  
CAMPINA GRANDE-PB: A PRÁTICA DOCENTE**

**LAURENTINA BELO**

**CAMPINA GRANDE-  
PB 2013**

## UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL LAFAYETE CAVALCANTE EM CAMPINA GRANDE-PB: A PRÁTICA DOCENTE

Laurentina Belo

[laurentina.belo@yahoo.com](mailto:laurentina.belo@yahoo.com)

**PPGFP-UEPB**

Paula Almeida de Castro

[emailsdapaula@gmail.com](mailto:emailsdapaula@gmail.com)

**PRPGP – UEPB**

### **Resumo**

Este trabalho tem como foco observar a prática pedagógica na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Lafayette Cavalcante em Campina Grande-PB, no período de 13 à 18 de dezembro de 2013. O objetivo desta pesquisa é analisar o cotidiano, ou seja, as situações vividas em sala, compreendendo as práticas educativas articulando à pesquisa etnográfica. Na observação utilizamos a metodologia etnográfica e o questionário. Consideramos que a prática docente foi um sucesso quanto ao ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II.

**Palavras-chave:** prática pedagógica, observação e interação.

### **1. Introdução**

Estivemos observando e participando do cotidiano da Escola Municipal Lafayette Cavalcante, especificamente observando a dinâmica da sala de aula e as aulas ministradas pela professora Maria de Lourdes Bento para os alunos do 5º ano do ensino fundamental do turno manhã, com o total de 34 alunos: 13 meninas e 21 meninos, o que nos possibilitou construir o nosso exercício etnográfico.

A palavra “etnografia” vem de dois vocábulos gregos “ethnos” que significa povo e graphein significa escrita ou descrição”. Portanto, etimologicamente, a etnografia é estudo descrito de um povo.

Segundo Geertz (2008, p. 4) a etnografia representa a análise antropológica como forma de conhecimento. A prática etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e manter um diário. Por meio deste significado o autor afirma que deve ser realizado uma “descrição densa”. A descrição densa segundo o autor divide em dois significação como “*Le penseur*” está fazendo”: “pensando e refletindo”, e o pensar do pensamentos.” (GEERTZ, 2008, p.5).



Trata-se de uma leitura de segunda ordem. Estamos cientes, portanto, de que ao etnografar, estamos realizando uma interpretação, tentando ser o mais fiel possível a realidade, mas quem é capaz de fazer uma leitura de primeira ordem são apenas os nativos.

Assim, a descrição densa aponta para três características; é uma interpretativa, é fluxo do discurso social, e o comportamento é uma ação simbólica de preocupação analítica.

Mattos também define etnografia: Grafia vem do grego graf (o) significa escrever, sobre um tipo particular – um etn(o) ou uma sociedade em particular. A significação da etnografia é a especialidade da antropologia que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça e manifestações materiais de suas atividades. (MATTOS, 2011, p. 53).

Neste sentido, iremos descrever e interpretar sobre a realidade da Escola Lafayette Cavalcante enfatizando a relação professores, funcionários e alunos, enfatizando a prática docente desenvolvida no 5º ano manhã.

### **3. Escola Municipal Lafayette Cavalcante e o seu cotidiano**

A Escola Municipal Lafayette Cavalcante, está localizada na rua: Maestro Nestor Gomes Santiago, nº 58, Bairro das Malvinas na Zona Sudoeste da cidade. O Bairro da Malvinas (Conjunto Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz) fica localizado na Zona sudoeste, a 6 km do centro da cidade. Construindo no início da década de 80, foi invadido no ano de 1983, no Governo de Wilson Braga, recebeu esse nome por causa da guerra, existente na época, entre a Argentina e Inglaterra pela posse das Ilhas Malvinas. Inicialmente os moradores passaram várias dificuldades, devido à falta de infraestrutura do conjunto, tiveram que conviver com a falta de serviços essenciais como a água, energia elétrica e rede de esgoto.

Entretanto, hoje a realidade é outra. O conjunto tem mais de 30 mil habitantes, sendo o bairro mais populoso da nossa cidade. Tem várias escolas públicas e privadas, farmácias, posto de saúde, postos de PSF, supermercados, lanchonetes, panificadoras, salões de beleza, feira livre, fábricas de fundo de quintal, etc.

A escola foi construída entre os anos 1985 a 1987, no Governo de Tarcísio de Miranda Burity e inaugurada no ano de 1988, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno e oferecendo à comunidade as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Primeira Etapa do Ensino Regular (1ª à 4ª séries) e Educação de Jovens e adultos.

O Lafayette Cavalcante recebeu esse nome em homenagem ao político e ex-prefeito de Campina Grande. Pela Escola já passaram quatro gestoras, as três últimas escolhidas através do voto direto da comunidade escolar. A partir da implementação do sistema de ciclos e ampliação do tempo escolar (de 8 para 9 anos) a escola passou a oferecer a sua clientela o Ensino Regular completo, distribuídos nos três turnos de funcionamento.

A clientela da Escola é proveniente de famílias pobres do bairro ou de áreas vizinhas, mantidas em sua maioria por atividades informais. A maioria dos pais dos alunos da Escola exerce atividades assalariadas como marcenaria, segurança pública e privada, encanador, eletricista, funcionários públicos, balconistas, vendedores, ambulantes ou simplesmente vivem do que eles denominam de “bicos” (pequenos serviços prestados). A manutenção da Instituição se dá através de programas do Governo Federal como: o PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola), que representa uma ajuda anual para aquisição de materiais de consumo ou de custeio (móveis ou eletrodomésticos, por exemplo), o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), destinado à aquisição de gêneros alimentícios para a merenda escolar. Além disso, a Escola também recebe ajuda da Secretária de Educação, Esporte e Cultura do Município.

A Escola Municipal Lafayette Cavalcante é composto por Conselho Escolar, Direção, Equipe Pedagógica, Equipe Administrativa e órgãos complementares. O coordenador tem como função coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político pedagógico e plano de ação da escola e coordenar a construção coletiva e efetivação da proposta curricular da escola, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE.

Os Professores colaboram com o diretor da escola e como os outros componentes para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para a boa qualidade da escola.

As aulas da manhã começam às 7h:00 e vão até às 11h:15 com o intervalo de 9h: 30 às 9 h: 45 para o lanche e recreação. As crianças são recepcionadas no pátio e conduzidas em fila até a sala de aula pelas professoras às 7h:00, e as 9h:30 antes do intervalo as crianças lancham na sala de aula e depois estão liberadas para o intervalo. Período no qual observamos as brincadeiras, onde as crianças interagem não somente com os colegas de sua sala de aula, mas com colegas de outras salas.

### 3. A prática docente no 5º ano manhã

Concordamos com André (2008, p. 35) quando afirma que para observação e interpretação da prática docente escolar cotidiana devemos estar atentos primeiro ao encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sociointeracionais na sala de aula, segundo, as relações construídas pelos agentes da instituição escolar; e terceiro aos fatores socioculturais mais amplos que afetam dinâmica escolar.

Neste sentido consideramos estes três fatores conduzimos a nossa observação na Escola e na sala de aula privilegiando as situações de interação entre comportamento de alunos e professores.

A primeira aula que observamos foi no dia 13 de dezembro de 2013 sobre Língua Portuguesa. O texto tomado como referência foi a história bíblica do nascimento de Jesus. Foi desenvolvido conversação sobre o texto com os alunos, interpretação do texto oral, escrita e ilustração.

A professora explica a história do nascimento de Jesus. E introduz a sua aula falando que nós brasileiros enfeitamos nossas casas no período do Natal e que o Natal representa para os cristãos o nascimento de Jesus Cristo. E logo pergunta aos alunos: Quem conhece essa história? O aluno levanta a mão e responde: eu. Podemos ler a seguir alguns trechos de como prosseguiu a aula:

Professora: “antes de Jesus nascer existia dois jovens: José e Maria”. Certa noite apareceu um anjo e disse: Ave cheia de graça o senhor e convosco, e disse a Maria que ela iria ter um filho e iria chamá-lo de Jesus (...). Maria perguntou: como posso ter um filho se não sou casada. (...) O anjo respondeu: Não temas o senhor enviará o espírito santo (...). A professora: qual o nome do anjo? Aluno: anjo Gabriel (...). (13 de dezembro de 2013).

Os alunos comentam sobre a manjedoura. A professora fala sobre os doutores da lei e sobre o exemplo de fé de José e Maria. Fala também sobre Jesus e como as crianças devem refletir nesse período de Natal sobre o sentido religioso desta festa, comentando sobre felicidade, a distinção do bem e do mal como sendo importante para que as crianças se tornem verdadeiros cidadãos, destacando valores humanos que devem ser cultivados.

Por último, a professora explica a maneira de fazer as atividades com as seguintes orientações: O verdadeira sentido de natal; as ilustração; a história de Maria; o natal é?; O que é natal para você?; Que significa natal?; Fazer o texto sobre o Natal.

Portanto, durante o processo aprendizagem os alunos conversam com a professora sobre o conteúdo, em um processo dialógico. Os alunos interagiram o tempo todo contribuindo para o êxito de sua aprendizagem.

A segunda observação ocorreu no dia 18 de dezembro de 2013, foi a aplicação de um exercício de história e Geografia, das 7h:00 às 9h:20 e no segundo horário da 9h:30 às 11h: 15. A professora distribuiu um exercício impresso sobre conteúdos já ministrados anteriormente. A professora leu o exercício e explicou as questões. Os alunos perguntaram sobre as questões que não compreenderam. A professora fez pergunta aos alunos sobre o que acontece durante o natal e explicou sobre a tradição, cultura, comida e sobre a árvore natal. O aluno pergunta sobre a bandeira do Brasil e da Paraíba. E quando os alunos entregaram os exercícios, a professora corrigiu os erros dos alunos e explicou a resposta de modo geral.

Deste modo, também ocorreu exposições dialógicas, observando que a participação do aluno é de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem. Estando os conteúdos de acordo com o contexto sociocultural dos alunos contribuindo para melhor aprendizagem.

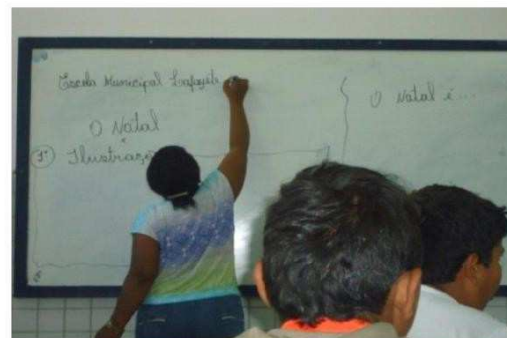
#### **4. Considerações finais**

O exercício etnográfico nos permitiu ter contato com uma realidade desconhecida, e compreende-la diante de nossas limitações. O universo escolar a nós é familiar, porém o cotidiano da Escola Municipal Lafayete Cavalcante era estranho, mas o contato, a observação contribuiu para tornar este ambiente familiar e compreender a prática docente de maneira prática, sabendo que neste contexto escolar por nós observado e etnografado há particularidades que certamente será diferente de outras realidades escolares.

A observação desta prática docente foi uma nova experiência para aprender e realizar no futuro como professor. Sobretudo, percebemos a importância de possuir uma prática pedagógica consciente e crítica, que se desdobra em compromisso político democrático e, por conseguinte, em uma competência profissional qualificada. Esse contato com a realidade escolar se configura como um momento privilegiado de aprendizagem para nós, profissionais em formação.

## ANEXOS:

## FOTOGRAFIAS: AMBIENTE ESCOLAR



1º Observação, 13 de dezembro de 2013



2º observação, 18 de dezembro de 2016.

## QUESTIONÁRIO

*Cara professora:*

*Este questionário tem por objetivo investigar como, para você, se constitui a profissão de professora e como você compreende a sua identidade docente os meandros de sua prática pedagógica. Contamos com a sua sinceridade ao responder as perguntas e desde já garantimos o seu total anonimato e agradecemos por sua valiosa contribuição. Os dados obtidos através deste instrumento só podem ser divulgados em contexto científico.*

- Assinale o seu gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Assinale sua faixa etária:
  - ( ) entre 20 e 30 anos
  - ( ) entre 31 e 40 anos
  - ( ) entre 41 e 50 anos
  - ( ) mais de 50 anos
- Em que município você exerce a sua profissão? \_\_\_\_\_
- Você leciona a(s) disciplina(s):
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
- Em qual rede de ensino?
  - ( ) pública
  - ( ) privada
  - ( ) em ambas
- Informe a sua titulação:
  - ( ) Graduação em \_\_\_\_\_,
   
concluída no ano de \_\_\_\_\_.
  - ( ) Especialização em \_\_\_\_\_ ( )
   
concluída no ano de \_\_\_\_\_ ( ) em curso
  - ( ) Mestrado em \_\_\_\_\_
   
( ) concluído no ano de \_\_\_\_\_ ( ) em curso
  - Doutorado em \_\_\_\_\_
   
( ) concluído no ano de \_\_\_\_\_ ( ) em curso

- Há quanto tempo você exerce a profissão?

- 
- Como você delimitaria a sua identidade profissional?
- 

- Há quanto tempo você trabalha como professora nesta escola?

- 
- Em quantas escolas você trabalha?

- Apenas em uma escola.     Em 2 escolas.  
 Em 3 escolas.                     Em 4 ou mais escolas.

- Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana?

(não considere aulas particulares)

- Até 10 horas-aula.     De 10 a 20 horas-aula.     De 20 a 30 horas-aula.     De 30 a 40 horas-aula.

- Você passa lição de casa?

- Sim.     Não.

- Você corrige a lição de casa?

- Sim, em sala de aula junto com os alunos.  
 Sim, sozinha, tirando dúvidas sobre os resultados com os alunos.  
 Sim, e depois entrego os resultados aos alunos.  
 Não corrijo.

- Os alunos da sua turma dispõem de livros didáticos?

- Sim, todos têm     Sim, a maioria tem.  
 Sim, metade da turma tem.  
 Sim, menos da metade da turma tem.  
 Não, esta turma não recebeu o livro didático

16. Cite os recursos didáticos, além do livro, que os alunos possuem. Esses recursos são providenciados por você ou pela escola? Explique.

---

---

---

---

15. Você está satisfeita com sua profissão de professora? Por quê?

---

---

---

---

• Para você, faz-se necessária a construção de uma nova prática pedagógica? Por quê?

---

---

---

---

• Para finalizar, como você avalia a importância da realização da prática pedagógica na sala de aula?

---

---

---

---

**MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**

Campina Grande, 18 de Dezembro de 2013.

**RESPOSTAS:**

- Ela é uma professora e sua faixa etária está entre 41 e 50 anos, exerce sua função em Campina Grande e leciona as várias disciplinas ou polivalente no Ensino Fundamental na rede pública.
- Em sua titulação é graduada em Pedagogia e exerce sua função há vinte cinco anos.



- Em sua identidade profissional, ela busca ser uma profissional competente, ao cumprir horário e tratar os seus alunos e colegas de trabalho com dignidade e respeito.
- Trabalha nesta escola há vinte três anos
- Ela ministra aula de 30 a 40 horas-aula por semana.
- Na prática pedagógica, ela passa lição de casa aos alunos e no dia seguinte corrige essa lição em sala de aula junto com os alunos.
- Sobre os livros didáticos, a professora afirma que todos os alunos têm. E ela citou que a escola ofereceu exercícios digitados, lápis coloridos, vídeos e quadro.
- Ela satisfeita com sua profissão, porque foi a que escolheu e se identifica com essa profissão.
- Na construção de uma nova prática pedagógica consiste em uma pratica que chame mais atenção dos alunos, que desperte neles o interesse de se tornar cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres de cidadãos.
- Sobre a importância da pratica docente ela respondeu que “a prática pedagógica escolhida é de fundamental importância para o sucesso do desenvolvimento da aprendizagem, por isso deve ser de acordo com o conteúdo e perfil das necessidades de aprendizagem do aluno”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso, **Etnografia da pratica escolar**. Campinas SP: Papyrus 1995. 14 ed., 2008.

FARIAS, Ana Cely Alves de, ARAÚJO, Martha Borges de et all – projetos. Gestoras 2007. **Projeto Político Pedagógico da Escola Lafayette Cavalcante**, outubro 2007.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MATTOS, Carmen L. Guimarães de, Abordagem etnográfica na investigação científica ---  
**in: MATTOS, C. L. G e CASTRO, Paula A. de (org). Etnografia e Educação. Conceitos e usos**. Campina grande: PB, 2011.

## **ARTIGO 3**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES (PPGFP)  
MESTRADO PROFISSIONAL  
DISCIPLINA: METODOLOGIA DA PESQUISA**

**QUANDO A ESCOLA GANHA O MUNDO E SAI DA MESMICE  
DA SALA DE AULA**

**LAURENTINA BELO**

**CAMPINA GRANDE PB  
2013**

## QUANDO ESCOLA GANHA O MUNDO E SAÍ DA MESMICE DA SALA DE AULA

Laurentina Belo<sup>8</sup>

[laurentina.belo@yahoo.com](mailto:laurentina.belo@yahoo.com)

MPFP – UEPB

Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues<sup>9</sup>

[linduarte.rodriques@bol.com.br](mailto:linduarte.rodriques@bol.com.br)

PRPGP – UEPB

### RESUMO

Este artigo, em linhas gerais é uma pesquisa bibliográfica sobre as práticas pedagógicas tradicionais que são praticadas nas escolas e as possibilidades de mudanças das mesmas. Para que isso aconteça, primeiro temos que mudar a formação do professor, depois procurar formas alternativas de mudar práticas antigas e, muitas vezes, ineficazes. Observamos algumas experiências exitosas que foram publicadas na revista Nova Escola. Do ponto de vista teórico, a pesquisa obteve contribuições advindas de estudiosos como Freire (1993), Perrenoud (2000), Bakhtin (2000), entre outros. Concluímos que essas experiências realmente funcionaram nos locais onde foram aplicadas e que podem servir de exemplo para os professores que querem “sair da mesmice da sala de aula”, desde que adaptadas à realidade de cada professor.

**Palavras-chave:** Escola. Sala de aula. Mesmices. Práticas pedagógicas.

**Abstract:** This article broadly is a bibliographical research on the traditional pedagogical practices that are practiced in schools and the possibilities for change. For that to happen, we must first change the formation of the teacher, then seek alternative ways to change old practices and often ineffective. We observed some successful experiences that were published in the magazine new school. From the theoretical point of view, the research obtained contributions coming from scholars such as Freire (1993), Perrenoud (2000), Bakhtin (2000), among others. We conclude that these experiments really worked in places where they were applied and that can serve as an example for teachers who want to "leave the sameness of the classroom", since adapted to the reality of each teacher.

**Keywords:** School. Classroom. Mesmices. Pedagogical practices.

### 1 INTRODUÇÃO

A influência na pós-modernidade, a exemplo das novas tecnologias, o progresso científico, as novas concepções de família, de gênero até se fazem sentir da forma marcante no contexto educacional alterando o modo de aprender e ensinar.

---

<sup>8</sup>Mestranda em Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2013.

<sup>9</sup>Professor Orientador desta disciplina.

A escola, entretanto, ainda não acompanhar todas essas mudanças e continuapromovendo um ensino de contextualizado da realidade em que os alunos vivem.

Dessa forma, as escolas hoje exigem profissionais em constante processo de atualização que renovem concretos. A aprendizagem requer uma postura flexível e criativa.

Os educadores hoje devem procurar autoconhecimento para uma evolução pessoa, devem integrar em grupos, serem abertos às novas e mais inusitados solução devem ser flexíveis e criativos para atender as necessidades dos alunos e sai da “mesmice” da sala de aula.

Para isso, deve pensar as novas formas de ler, de escrever, de usar as novas tecnologias em suas aulas, enfim, devem está aptos e ampliar as possibilidades de ensinar e aprender os valores novos da educação.

Para isso é necessário mudanças e essas passam pela formação do professor. Para isso neste artigo vamos observar algumas ações que ajudam o professor, neste sentido a provocar mudanças na sua pratica pedagógica e como podemos mudar a partir da formação do professor.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÒRICA**

### **Mudanças e formação de professor**

A formação inicial do professor é muito importante para a sua prática pedagógica, entretanto, como progresso é muito rápido, tudo muda muito repentinamente, neste sentido, para acompanhar essas mudanças, é necessário que o professor tenha uma formação continuada, caso contrário ele repetir formas antigas de ensinar, e cair na “mesmice” desempre.

Freire (1993, p.55--59) aponta alguma das qualidades necessárias que o educador aprendiz deve possuir: a humanidade e a tolerância:

A humildade nos ajuda a conhecer esta coisa obvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabem algo; todos ignoraram algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas a humanidade que de nossa parte e nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não somos um ato de condescendência de nossa parte ou comportamento de quem paga uma promessa feita com fervor (...)

Outra virtude é a tolerância. Sem ela impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência burocrática, autêntica sem ela a prática educativa progressista desdiz. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta (...) ser tolerando não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A prender com o diferente, a respeitar o diferente.

Estas qualidades, humanidades, a humanidade e a tolerância, são princípios básicos em que se assenta a competência de articular os saberes que denominam competência gestora. Ela se desenvolve na perspectiva do saber – fazer, ou seja, competência técnico-pedagógica. O fazer redimensionado pela capacidade de reconhecer-se aprendiz. Esse reconhecimento é condição para se apropriar dos conhecimentos teóricos e ao mesmo tempo reinventá-los num exercício de tolerância e humildade no mundo em constante transformação.

No mundo moderno, o professor deve exercer a crítica, ter autonomia e ser um pesquisador até de outras competências básicas. Um professor pesquisador deve ser um leitor de economia, da cultura, da política da sua prática, de suas concepções, de seus conceitos. Um leitor crítico da sociedade em que vive.

Nesse sentido, novas atitudes docentes são exigidas dos profissionais de todos os níveis e modalidades de ensino. Libâneo (2001, p.29) considera 10 atitudes docentes:

- Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com ajuda pedagógica do professor.
- Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma interdisciplinares.
- Conhecer estratégias do ensinar a aprender a aprender.
- Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos.
- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação na sala de (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROOM).
- Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.
- Investir na atualização científica, técnica e cultural como ingredientes do processo de formação continuada.
- Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva.

Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, as relações humanas a si próprios.

Por outro lado Perrenoud, (2000, p. 171) considera 10 novas competências para ensinar:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber a fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipa
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação

Em se tratando novas atitudes e novas competências, refletir os processos de formação de professores diz respeito a aprendizagem de adultos. Ou seja, a educação de educador. Há necessidade de repensar a formação do professor que supere a aquisição de conhecimentos técnicos e favoreça uma expansão profissional que requer a compreensão de que as aprendizagens só acontece quando os adultos assumem seus próprios processos de transformação. E isso diz respeito ao que denominamos competência política.

Considerando o cenário socioeconômico, político e cultural e a necessidades de redimensionar o papel da escola, Perrenoud destaca que:

No melhor dos mundos, os professores escolhem livremente fazer um balanço e construir competências, sem que seja necessário incitá-los a isso de maneira autoritária ou com sanções e recompensas ao final. A autoformação resulta idealmente de uma prática reflexiva que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) do que a uma expectativa explícita da instituição. (PERRENOUD, 2000, p. 179).

É nesse sentido que aparece a importância daquilo denominamos competências política e gestora. Eles farão a diferença ou a pedagogia diferenciada. Desenvolvem-se pela prática de refletir a prática e quando o professor e a professora assumem a condição e a necessidade de ser aprendiz.

Silva nos ajuda a pensar o processo de coisificação do professor. Ou seja, a sua importância na sociedade capitalista:

Na ótica das autoridades dominantes, o professor é visto como um trabalhador improdutivo, isto é alguém que não gera divisas econômicas imediata para o país (...) (...) daí algumas ideias distorcidas já presentes no senso comum da população: se ficar no magistério é porque é ruim ou louco!, “o status de professor já era. Ensinar é dom e sacrifício! etc. (SILVA, 1996, p. 24-25).

Por outro lado, a descoisificação do professor pode contribuir para fazer o ofício evoluir no sentido da profissionalização. Perrenoud destaca que os docentes devem esforçar-se para:

- Centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nos mais fecundas situações de aprendizagem;
- Diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação para lutar ativamente contra a reprovação;
- Desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos;
- Entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela;
- Continuar na sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas;
- Questionar-se, refletindo sobre a sua prática, individualmente ou em grupo;
- Participar na formação inicial dos futuros professores;
- Trabalhar em equipe, relatar o que se faz, cooperar com os colegas;
- Inserir-se em um projeto de instituição ou uma rede;
- Engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou coletivos (...) isso pode remeter a uma forma contínua, seguindo no âmbito de um centro ou proposta no estabelecimento (PERRENOUD, 2000, p. 179-179).

Pensar as competências gestora e política remete a verificação sobre até que ponto os motivos coisificadores do professor destituíram-no da capacidade de autoformação e decisão. Urge analisar as experiências educacionais em confronto com as necessidades da realidade atual.

A ideologia que cerca a prática docente impede a visualização da escola como mais um elemento de transformação de sociedade na perspectiva da cidadania docente, discente e da sociedade como um todo. “Este é um destruição desse cerco, de superação, de libertação, de politização, de concepção de uma nova conduta” (SILVA, 1996, p. 27).

A importância da competência política, no sentido de que o processo de formação continua incorpore outros elementos considerados politizantes e não apenas um conjunto de técnicas ou teorias com as quais não estabelece um diálogo que confronte a prática e a realidade social atual, principalmente no que se refere à formação continuada do professor formador. Perrenoud coloca essa questão para além das iniciativas institucionais quando diz

que:

O essencial não se encontra aí; o processo de autoformação que importa, com o tempo e a energia que ele demanda; os desequilíbrios e as mudanças identitárias que pode provocar; seus custos e seus riscos, bem como o que aquele torna possível, (...) a responsabilidade de sua formação continua pelos interessados é um dos mais seguros sinais e profissionalização de um ofício (PERRENOUD, 2000,p.179).

Bem, está colocado o desafio no que se refere à formação continuada. Na realidade sócio-econômico-política e cultura atual, as iniciativas institucionais precisam resgatar uma dimensão desse processo que parece não ter sido considerada “as formas ou dispositivos que permitam a cada (professor)prestar contas de seu trabalho a seus pares, assim como uma hierarquia” (PERRENOUD, op.cit., p. 179).

Verifica-se que as experiências em formação continuada não sugerem encaminhamentos, ou seja, os professores ao passarem pelas experiências de formação continuada não incorporam os elementos necessários para mudar sua prática (incompetência gestora) nem exercem posição crítica/criadora sobre os temas visitados e revisitados (incompetência política).

## **TEORIA DA EDUCAÇÃO E DOS SEUS SABERES ENTRE O PENSAR E O FAZER**

A escola e seu espaço formador, construtor da formação coletiva dos alunos, pensando como Morin (2004. p. 15): “É preciso restaurá-la, de modo que a cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os humanos”. A complexidade existe na sala de aula, no intervalo entre os alunos, mas, eles não têm esta noção de conhecimento e consciência. Sendo assim, pensar o cada um, nas partes, entendendo o todo é caminho a ser pensado pelos professores, para agregar o interesse do grupo. São as novas tendências escolares modernas e o conhecimento nopenstar de Lopes e Macedo (2002), que devem se inter-relacionar e serem diversamente distribuídos.

Pensando comoMorin (2004, p. 14): “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.” Nessa esteira, pensamos que a escola deve permitir e propiciar a continuidade destas relações diversas, dentro das multiplicidades do seu espaço. E esta multiplicidade, em linhas gerais caminha com Neto (2006, p.48), afirmando que: “Constitui-se como educação patrimonial, tendo por objetivo promover aprendizagens com respeito à



tradição, aos modos, usos, costumes, ideias, etc., de todo um povo e do povo todo, sem discriminação de credo, raça, classe, etnia ou outra categoria.” Na formação atual da escola, deve-se respeitar as tradições, mas, as ideias gerais e não de um grupo específico. Nesse norte, Corazza (2002, p.106) pontua que: “Opondo-se a essa perversão, um pós-curriculo escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora, em seu *corpus*, as diferenças”. A nosso pensar, o currículo moderno deve propor junções coletivas, pontuando as diferenças.

Sobre os saberes experienciais, onde o professor observa o aluno e suas experiências curriculares, pensamos como Tardif (2010, p. 39): “Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”. De nada adianta, ou pouco progresso concreto o educador terá, se ela não voltar seu olhar com atenção para aquilo que pretende aplicar, se, de alguma forma, ele não tirar as amarras da teoria dos olhos, observando o grupo nas suas particularidades, pretendendo, com sabedoria, propiciar o amadurecimento coletivo.

Quando Corazza (2002) pensa o pós-curriculo, ela propõe um rompimento definitivo com a prática escolar instituída, que se volta para o que foi pensado antes, sobre o olhar da maioria dominante. Ela afirma que os órgãos regulamentadores da educação, sempre tiveram em seu pensar, uma grande produção hegemônica. Salienta que, a nova prática deve pensar em “nós” e não no eu, como se costuma conceber o currículo escolar. Este novo currículo não aceita conviver com os currículos oficiais, minados do pensamento neoliberal, feitos por grupos privilegiados, distantes da realidade social dos pares da educação comum. Estes padrões antigos estão voltados para punir e reformular ao seu interesse, nunca, para reconhecer o que está sendo feito, ou, o que se pode fazer a partir da realidade encontrada.

O processo escolar, como pensa a autora sabiamente, deve seguir através de um meio de participação efetiva. Vivenciando e absorvendo as experiências coletivas, comprometido com as lutas dos diferentes; produzindo políticas curriculares contra hegemônicas. Inventando novos e ousados arranjos curriculares, preocupados e engajados, de verdade, com os problemas sociais dos envolvidos. Pensando e afirmando a cultura dos diferentes e negados, até então. Desestabilizando a cultura dominante de conceber a prática curricular, ignorando as divisões e classificações dos saberes, utilizando todos os saberes necessários dos envolvidos. Não vendo problema em exercê-lo com hibridade, ao contrário, faz questão de ser enriquecido por qualquer comunidade formal ou informal. Pensando a educação de todos nós, jamais de alguns poucos, como muito foi pensando. Torna-se, segundo ela, muitas vezes um currículo

impraticável, mas, ao mesmo tempo, possível, se os verdadeiros envolvidos são os que trabalham, navegam nele, proporcionando singularidade, liberdade e leveza.

Hannertz citado por Lopes e Macedo (2002, p. 49), ao pensar a diversidade e a coerência dos habitantes da terra, afirma que: “Se no mundo só existem habitantes locais, a cultura mundial não passaria de uma soma das duas partes separadas.” Desta forma, o espaço escolar, não sendo um local de uma só vivência, deve permitir à pluralidade das partes, como forma de compreensão do todo.

### **COMO FAZER MUDANÇAS PARA SAIR DA “MESMICE”**

Para sair da “mesmice” na sala de aula, o professor pode trabalhar de várias formas diferentes da forma tradicional, abaixo temos uma forma inovadora e diferente de trabalhar em sala de aula e que, com certeza, chamará a atenção do aluno e fará com que o processo ensino e aprendizagem seja mais consistente e prazeroso.

#### **Vamos observar experiências bem - sucedidas?**

##### **Experiência I**

A experiência que vamos observar foi publicada na revista Nova Escola de junho/julho de 2009, de um professor de língua portuguesa do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, a qual rendeu ao professor Jorge Luiz Marques o troféu no Prêmio Victor Civita-Educador Nota 101 de 2008.

##### **Vejamos o passo a passo do projeto**

Para executar o projeto, primeiro o professor fez uma parceria com os professores de informática da escola que perceberam ser uma boa maneira de utilizar os recursos multimídia disponíveis na escola, ainda pouco explorados para ensinar conteúdos de maneira prática.

Logo após traçou o objetivo que era fazer com que os alunos percebessem as diferenças entre a oralidade e o texto escrito. Para isso, elegeu a vida e a obra do escritor Ariano Suassuna como objeto central a ser trabalhado no formato podcast. O educador também almejava inserir os estudantes na sociedade digital, fazendo com que trabalhassem com o computador, operando programas de gravação e edição.

Depois, ele apresentou à turma o livro *O casamento suspeito* e pediu que os alunos observassem a estrutura do texto e a forma como ela é adequada para o teatro, com marcas de

oralidade. Dividiu a turma em grupos e pediu que pesquisassem sobre Ariano Suassuna em sites confiáveis, jornais, revistas e na própria obra do autor. Os textos pesquisados serviram de base para a elaboração dos roteiros.

Após a coleta dos dados, o professor orientou os alunos a selecionar o material e a escrever o roteiro do programa, deixando claro que o podcast leva ao ambiente virtual as práticas de rádio: é preciso estruturar uma dinâmica ágil. Logo após, orientou os alunos na escolha do gênero a ser desenvolvido. Cada grupo organizou as informações da pesquisa para compor o roteiro adequado ao público ouvinte. Paralelamente, eles trabalharam a oralização, fazendo leituras em voz alta para observar as marcas de linguagem oral presentes na obra de Suassuna.

Depois de escrever o roteiro, começaram os ensaios das gravações com apoio dos gravadores. Intencionalmente, o professor deixava que os alunos observassem que algumas passagens escritas não se encaixam na dinâmica do podcast e orientou-os a readequar os textos, enfatizando que não se trata de decorar, e sim de trabalhar a linguagem. Os alunos, à medida que iam readequando os textos iam percebendo as diferenças entre língua oral e escrita.

Em seguida, começaram as gravações, deixando os alunos à vontade para incrementar os programas com músicas para dar um ar mais “animado” e ao mesmo tempo, mais “profissional”. Foi estipulado um tempo máximo para cada programa. Depois da edição final foi disponibilizado o conteúdo à comunidade escolar e publicado o material na internet.

Durante a realização da pesquisa, o professor ia fazendo uma avaliação, Moraes observava todo momento, se os estudantes conseguiam distinguir as diferenças entre a linguagem oral e a escrita e se compreendiam a função e as características de cada um dos gêneros trabalhados nos programas.

Nessa experiência o professor mais do que aderir a um recurso digital da moda conseguiu uma forma de ensinar o conteúdo com riqueza e criatividade. Cabe à escola adaptar-se, como as pessoas vêm se adaptando a esses novos paradigmas. Assim como a escola no passado se educou para a agricultura, para o trabalho fabril, para a indústria, deve hoje educar para a multimídia, num processo de revitalização do conhecimento. Desse modo, com a introdução do computador na sociedade hoje, a escola é obrigada a rever seus paradigmas educacionais e buscar formas de introduzir as novas tecnologias no seu cotidiano. Segundo Margulies (1996, p. 240), “Enquanto o professor não puder aprender antes de ensinar, enquanto não possuir os meios de procurar antes de apresentar, ele será apenas uma peça enferrujada na máquina da educação”. E não é isso que nós queremos.

## Experiência II

Desde que o trabalho com jornal em sala de aula foi consagrado como uma maneira ideal de ensinar a ler e escrever bem na escola, esses gêneros precisam fazer parte do cotidiano da sala de aula. Porém, Bakhtin (2000 [1992]), na sua teoria dos gêneros do discurso, mostra que devemos repensar a maneira como vemos os textos com os quais lidamos diariamente, mas também que observemos o que fazemos com esses gêneros, enquanto professores de língua portuguesa, pois, há uma confusão na forma de trabalhar. É preciso parar de explorar apenas as características de cada gênero e passar a utilizá-los no dia a dia dos alunos, mas ensiná-los no interior das práticas de leitura e de escrita, analisando as informações de maneira crítica, identificando as marcas de intencionalidade e construir sua própria opinião.

Claudio Bazzoni, selecionador do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 102, mostra algumas estratégias pedagógicas de como conduzir o trabalho com jornal na sala de aula (mas atenção: são apenas sugestões que não precisam ser seguidas rigidamente pelo professor).

- O primeiro passo é trazer jornais diversificados para a sala de aula e apresentar para os alunos para eles lerem e se familiarizarem-se com os variados tipos que circulam na sociedade, pois, embora os jornais estejam por toda a parte, a prática de lê-los é algo que, na maioria das vezes, não se dá espontaneamente, mas precisa ser incorporada pelos alunos, que, muitas vezes, precisam dos professores para a apropriação dessa prática social.
- Em seguida, escolher o texto a ser trabalhado, que deve ser do interesse dos alunos, não selecionar, por exemplo, uma notícia só porque nela constam todos os elementos que se quer trabalhar.
- Realizar uma leitura do gênero escolhido (individual ou coletiva) e questionar sobre ele, analisar de maneira crítica o conteúdo veiculado pelo texto.
- Desenvolver atividades pertinentes ao gênero escolhido.

OBS. Algumas estratégias foram adaptadas para este estudo.

É importante que o professor como leitor experiente analise os conteúdos de maneira crítica, pois os alunos precisam se acostumar a entender as escolhas feitas por quem escreveu o material, lendo o que está nas entrelinhas, implícito, e o que está atrás das linhas, mostrando que neutralidade e imparcialidade são características inatingíveis, dada a natureza do universo linguístico – apesar de essas características serem amplamente difundidas pelo senso comum (e pelos veículos de comunicação) como condição para fazer um bom jornalismo.

Dessa forma, o aluno vai entender que a realidade não é transparente e que ter acesso a jornais, ler notícias, saber o que acontece no mundo não fazem, por si só brotar um cidadão crítico, estar bem informado pode ser uma condição necessária para o desenvolvimento da criticidade, mas, seguramente, não é condição suficiente. Talvez seja em parte por isso que a grande maioria dos professores de língua portuguesa vê, a cada ano, seus ideais frustrados pela grande maioria dos alunos.

Estes são exemplos bem sucedidos em escolas públicas brasileiras que mostram que é possível sair da rotina e fazer um trabalho diferente, prazeroso e, o mais importante eficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que as práticas pedagógicas precisam acompanhar os novos tempos é inquestionável, o que é preciso é encontrar caminhos seguros e que sejam eficientes. O caminho ainda está sendo desvendado, com muito empenho e pesquisa os próximos que ousarem o desconhecido e o inovador irão conseguir, com certeza.

Práticas pedagógicas inovadoras serão instrumento de mudança e valorização dos pensamentos que permeiam a sociedade. Essas práticas inovadoras levarão os professores a construir um conhecimento mais prático, contextualizado e, principalmente, prazeroso.

Esta pesquisa mostra essa possibilidade de refletir como as novas tecnologias, o jornal e alternativas podem ajudar o professor a mudara sua prática e “sair da mesmice” da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-curriculo**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. São Paulo. Cortez. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas Exigências educacionais e Profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. São Paulo. Cortez. 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9 Ed. Cortez. Brasília-UNESCO. 2004.
- NETO, José Batista. Pedagogias que informam a formação de professores numa sociedade global e pluricultural. In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Ed: Massangana. 2006.

NÓVOA, A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Atmed, 2000.

SILVA, Ezequiel. **O professor e o combate à alienação impositiva**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- Rio de Janeiro. Vozes. 2010.