



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

AFONSO SILVA DA CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
ENSINO SECUNDÁRIO EM LIQUIÇÁ, TIMOR-LESTE**

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

AFONSO SILVA DA CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
ENSINO SECUNDÁRIO EM LIQUIÇÁ, TIMOR-LESTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

**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.

C955f Cruz, Afonso Silva da.
Formação continuada de professores do Ensino Secundário em Liquiçá, Timor-Leste [manuscrito] / Afonso Silva da Cruz. - 2015.
75 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.

"Orientação: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Formação continuada. 2. Formação docente. 3. Ensino Secundário. 4. Timor-Leste. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

AFONSO SILVA DA CRUZ

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
ENSINO SECUNDÁRIO EM LIQUIÇA, TIMOR-LESTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Formação de Professores.

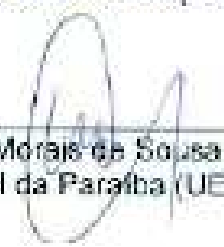
Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica

Aprovada em: 02/09/2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Cidival Moraes de Sousa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Luiz Custódio da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Em primeiro lugar, dedico este trabalho a Deus, Pai Todo Poderoso, que me deu força, graça e me ilumina com sua sabedoria e fortaleza para realizá-lo, embora enfrentasse muitas dificuldades e obstáculos.

Em segundo lugar, quero dedica-lo aos meus pais Francisco da Cruz e Ana da Silva (*in memoriam*) que, com seus carinhos, amor e esforços, assumiram suas responsabilidades, num ambiente econômico difícil, limitado e desfavorecido, sendo capazes de me criar, educar e promover situações educativas.

Gostaria de dedicar este trabalho, também, aos meus tios e irmãos que me financiaram a sustentabilidade do estudo.

E, por último, dedico-o aos colegas professores de Ensino Secundário Público de Liquiçá que me apoiaram, direta ou indiretamente, para a concretização da pesquisa científica.

Como professor e formador, dedico este trabalho a todos os colegas professores para que possam refletir mais sobre a sua profissão, atualizando-se e fortalecendo o senso de responsabilidade, no intuito de se tornarem melhores profissionais, trabalhando em favor do desenvolvimento humano e social dos educandos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, Pai Todo Poderoso, por todas as possibilidades e benefícios que me deu ao longo do estudo, pela luz de sabedoria e fortaleza que me ilumina, pela libertação e acompanhamento ao longo do passeio pela inteligência ilimitada que nos ofereceu antes e durante o estudo.

Estamos conscientes de que este trabalho estabelece uma condição acadêmica para finalizar o Curso de Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP). Temos consciência, também, de que, desde a nossa chegada ao Brasil, sobretudo à Universidade Estadual de Paraíba (UEPB), como ser humano, sentimos e enfrentamos muitas dificuldades e desafios na elaboração de trabalhos acadêmicos, tanto nas aulas das disciplinas obrigatórias quanto das disciplinas optativas, bem como na construção desta dissertação.

Por conseguinte, graças ao apoio, compreensão, colaboração e ajuda de diversos colegas brasileiros todos os obstáculos foram ultrapassados. Por essa razão, através deste trabalho científico, queremos apresentar a gratidão profunda do nosso coração:

À Coordenadora do PPGFP, Prof^a Dr^a Simone Dália de Gusmão Aranha, e sua Adjunta, Prof^a Dr^a Paula Almeida de Casto, que tiveram grande delicadeza em nos acolher no curso e nos mostraram caminhos para alcançar a nossa meta.

Ao orientador, Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa, que dedicou todo o esforço para nos educar, orientar, facilitar, ensinar e organizar o nosso esforço até conseguirmos elaborar o projeto, desenvolver a pesquisa e realizar a defesa da dissertação.

Aos Prof. Dr. Cidoval Moraes de Sousa e Prof. Dr. Luiz Custódio da Silva, pelas contribuições fundamentais no momento do exame de qualificação do projeto e defesa da dissertação.

A todos os docentes da UEPB, principalmente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, que, com suas sabedorias e boa vontade, facilitaram o nosso percurso e mostraram caminhos a serem seguidos na construção do trabalho acadêmico.

Ao Ex-Coordenador de Relações Internacionais da UEPB, Prof. Dr. Carlos Enrique Ruiz Ferreira, a atual Coordenadora Prof. Ms. Maria Cezilene Araujo de Moraes e os assessores CoRI que, gentilmente, nos acolheram, acompanharam e apoiaram durante toda nossa estadia.

Ao Governo do Timor-Leste, essencialmente o Ministério da Educação, que nos ofereceu a oportunidade e apoiou para que conseguíssemos realizar e finalizar o Mestrado no Brasil.

À minha esposa, Yuliana Hoar Seran, e meu filho Aderito Silva da Cruz, que foram capazes de aceitar e concordar com a minha ausência no seio familiar para me tornar um pesquisador proativo na história da educação do Timor-Leste.

RESUMO

Investiga a formação continuada de professores do Ensino Secundário Público em Liquiçá, no Timor-Leste, objetivando contextualizar os discursos, expectativas e realidade da capacitação docente naquele país. Problematiza conceitualmente a formação docente, discute sua regulamentação e enfatiza sua evolução histórica no Timor-Leste, desde o período de colonização portuguesa até a recente Independência da Indonésia. Adota uma metodologia de natureza qualitativa, tomando como base um estudo exploratório e descritivo. Realiza a pesquisa de campo na Escola Secundária do Distrito de Liquiçá, envolvendo o levantamento de dados a respeito de 43 professores e a aplicação de um questionário junto a 12 deles. Constata que a maior demanda por parte dos pesquisados relaciona-se à formação continuada em Língua Portuguesa, pedagogia e metodologia de ensino, além de infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. Conclui recomendando que a política de formação continuada de professores no Timor-Leste deve proporcionar aos docentes o exercício consciente, crítico e autônomo da sua função.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores. Ensino Secundário. Timor-Leste.

ABSTRACT

Investigates the continuing education of teachers of public secondary education in Liquica in East Timor, aiming to contextualize the speeches, expectations and reality of teacher training in the country. Conceptually discusses teacher training, discuss their regulation and emphasizes its historical development in East Timor since the Portuguese colonization period until the recent independence from Indonesia. Adopts a methodology of qualitative nature, based on an exploratory and descriptive study. Carries out field research in the Secondary School of Liquica District, involving data collection about 43 teachers and applying a questionnaire to 12 of them. Notes that most demand by respondents relates to the continued training in Portuguese, pedagogy and teaching methodology, as well as infrastructure and teaching-learning resources. It concludes by recommending that continued teacher training policy in East Timor should provide teachers the conscious exercise and self-critical of their role.

Keywords: Continuing education teacher. Secondary School. East Timor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Timor-Leste.....	33
Figura 2 - Mapa do Distrito de Liquiçá.....	58
Figura 3 – Lista das disciplinas do Ensino Secundário Geral no Distrito de Liquiçá.....	59
Figura 4 - Vista lateral da Escola Secundária Pública de Liquiçá.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre trabalho industrial e trabalho docente no que se refere aos objetivos, objeto e produto do trabalho.....	21
Quadro 2 - Comparação entre trabalho industrial e trabalho docente no que se refere às tecnologias.....	22
Quadro 3 - Competências prioritárias na formação continuada de professores.....	28
Quadro 4 - Perfil da amostra de professores pesquisados.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Grau de formação dos professores da escola pesquisada.....	61
Tabela 2 -	Grau de formação dos professores e idioma no qual se formou	61
Tabela 3 -	Professores pedagogos e não pedagogos.....	62
Tabela 4 -	Grau de formação da amostra de professores pesquisados.....	65
Tabela 5 –	Tempo de experiência docente da amostra de professores pesquisados.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPG	Balai Pendidikan Guru
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Curso de Bacharelado
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa-UEPB
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPTM	Educação Profissional e Técnica de Nível Médio
FRETILIN	Frente Revolucionaria do Timor-Leste Independente
INFORDEPE	Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
INFPC	Instituto Nacional de Formação Profissional e Continua
KPG	Kursus Pendidikan Guru
LBEN	Lei Básica da Educação Nacional (Timor-Leste)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (Brasil)
ME	Ministério da Educação (Timor-Leste)
NTT	Nusa Tenggara Timur
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PGSD	Pendidikan Guru Sekolah Dasar
PGSMP	Pendidikan Guru Sekolah Menengah Pertama
RDTL	República Democrática do Timor-Leste
Rp	Rupiah
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGO	Sekolah Guru Olahraga
SPG	Sekolah Pendidikan Guru
SPGAK	Sekolah Pendidikan Guru Agama Katolik
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNAMET	United Nation Mission in East Timor
UNDIL	Universidade Dili

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNTAET	United Nations Transitional Administration of East Timor
UNTIM	Universitas Timor Timur
UNTL	Universidade Nacional Timor Lorosa'e

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE.....	18
2.1	Alguns antecedentes históricos da formação de professores.....	24
2.2	Formação de professores: outros saberes necessários.....	29
3	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO TIMOR-LESTE.....	33
3.1	Formação inicial de professores no regime de colonização portuguesa.....	35
3.2	Formação inicial e continuada de professores na ocupação pela Indonésia.....	39
3.3	Formação continuada de professores a partir da Independência.....	44
3.4	Formação de professores e ensino secundário no sistema educativo	50
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DISTRITO DE LIQUIÇÁ.....	56
4.1	Lócus e sujeitos da pesquisa.....	57
4.2	Resultados do questionário aplicado.....	63
5	CONCLUSÃO.....	67
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS.....	74

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento em curto, médio e longo prazo nos setores de saúde, agricultura, educação, economia, política, sociedade e cultura de um país são cruciais, pois são setores que precisam de recursos humanos qualificados. Falar em recursos humanos qualificados tem relação com a qualidade dos profissionais da educação. Por isso, o Governo deve priorizar a educação como setor primeiro no desenvolvimento de cada país.

A educação é um setor imprescindível para o desenvolvimento e o melhoramento da prosperidade de todos os países do mundo. Nela se encontra a base fundamental para aprender e conhecer melhor as ciências, como Ciências naturais e Ciências Humanas. Através das ciências, podemos aprimorar a qualidade dos professores em várias áreas.

Através de recursos humanos bem capacitados, o desenvolvimento de um país se viabiliza e é possível aquilatar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Na era da globalização, todos os países disparam em uma competição com vistas aos recursos humanos adequados para o seu desenvolvimento. Esta competição é a educação, que deve ter uma boa qualidade.

O Timor-Leste, em sua trágica história, sofreu dois períodos de domínio muito marcantes, o primeiro português (1514-1975) e o segundo relativo à anexação e ocupação por parte da Indonésia (1975-1999). Após a consulta popular de 30 de agosto de 1999, o referido país ainda passou por um período de transição, administrada pelas Missões Transitórias das Nações Unidas no Timor-Leste (*United Transitional Administration in East Timor - UNTAET*), com uma duração de dois anos, restaurando a sua independência total em 20 de maio de 2002.

Após a Restauração de Independência, o país enfrentou e ainda enfrenta dificuldades no setor de recursos humanos, especialmente na área da educação, no tocante à formação de professores. Nas escolas do Timor-Leste, os professores precisam inclusive de formação continuada em Língua Portuguesa, por não disporem de conhecimentos acerca deste idioma, dificultando o seu trabalho pedagógico.

O objetivo do presente estudo, portanto, reside em investigar a formação continuada de professores do Ensino Secundário Público no Distrito de Liquiçá, no Timor-Leste. Liquiçá, onde o autor trabalha como educador secundário, constitui um dos treze distritos administrativos do Timor, localizando-se na costa norte do país. Possui uma área de 543 quilômetros quadrados, em torno de 65 mil habitantes e sua capital é a cidade de Liquiçá. Para além das línguas oficiais do país, o tétum e o português, no Distrito de Liquiçá quase totalidade da população se expressa também em dialeto tocodede.

A partir da experiência do Distrito de Liquiçá pretende-se, de forma mais ampla, contextualizar os discursos, expectativas e realidade da formação continuada de professores no Timor-Leste, principalmente em um contexto destacado. Para contar com profissionais competentes e qualificados, o governo timorense tem investido fortemente na capacitação docente, sobretudo, na formação contínua daqueles que, inicialmente, exerceriam a profissão no novo Estado/governo, sem, por vezes, ter a habilitação adequada.

Várias modalidades de formação de professores foram lançadas, como os cursos de reintrodução da Língua Portuguesa, os cursos intensivos regulares e o curso de bacharelado. Os programas têm sido realizados ao longo dos últimos anos, visando contribuir para o melhoramento da qualidade do ensino em Timor-Leste. Destacando-se, neste sentido, o programa do governo timorense sobre a formação contínua de professores, nomeadamente no bacharelado, além do programa de colaboração bilateral que consiste em enviar professores timorenses para continuar os estudos de formação em países como Portugal e Brasil.

Objetivando aprimorar a capacitação e a qualidade dos professores, o governo do Timor-Leste tem feito uma cooperação com os governos brasileiro e português. A cooperação com o Brasil já foi iniciada no ano de 2005, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC).

Neste sentido, o governo do Timor-Leste enviou professores para continuar os estudos em nível de graduação e pós-graduação no Brasil e em Portugal, ao passo que ambos os países enviaram para o Timor-Leste professores para formar os docentes do nível básico até o ensino superior.

Os professores brasileiros têm as suas responsabilidades como formadores para as disciplinas de ciências exatas (Física, Química, Matemática e Biologia) e os professores portugueses são incumbidos como formadores dos professores timorenses na disciplina de Língua Portuguesa.

Considerando a própria complexidade da problemática pesquisada, a metodologia empregada durante o presente estudo foi de natureza qualitativa. Adotou-se uma pesquisa exploratória e descritiva pesquisa exploratória e descritiva que, de acordo com Severino (2010), busca informações sobre um determinado objeto. O autor afirma ainda que a pesquisa descritiva, além de observar, registrar e analisar os fenômenos estudados, também busca identificar suas causas, através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Por um lado, realizou-se um levantamento bibliográfico, cuja preocupação foi efetuar uma revisão de literatura acerca da importância da formação contínua de professores no contexto mais amplo da formação docente e dos próprios avanços e desafios da educação no mundo contemporâneo. Por outro, efetuou-se uma pesquisa documental, cuja ênfase recaiu sobre os pressupostos através dos quais a legislação e o sistema de ensino do Timor-Leste fomentam a capacitação dos profissionais de educação.

Por último, empreendeu-se uma pesquisa de campo na Escola Secundária do Distrito de Liquiçá. A população da pesquisa constituiu-se de 43 professores que desempenhavam atividades naquela instituição. Como forma de delimitar com maior precisão esse universo, fez-se um recorte incluindo 12 professores (aproximadamente, 1/4 do total), estabelecendo como critério de exclusão docentes não regularmente atuantes na escola ou que não aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mediante o qual se aceitava participar da pesquisa.

A coleta de dados aconteceu nos inícios de 2014, após a autorização emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (CEP-UEPB). Além do levantamento de informações em documentos oficiais e arquivos da escola, foi aplicado junto aos 12 professores um questionário semiestruturado, com perguntas objetivas e subjetivas, totalizando 17 questões. Abrangiam estas desde dados socioeconômicos a questões relacionadas diretamente à formação e prática pedagógica.

Antes de aplicar o questionário, foram apresentados a cada professor os objetivos do estudo, bem como o comprovante de aprovação da pesquisa pelo CEP-UEPB e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi emitido em duas vias, ficando uma retida com o participante da pesquisa e a outra de posse do pesquisador. Os dados obtidos nessa fase do estudo, finalmente, foram transcritos, descritos e discutidos, com base na revisão de literatura e na própria experiência e vivência do autor que envidou todos os esforços no sentido de evidenciar as diversas dimensões do fenômeno pesquisado.

Como resultado, a presente dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro aborda referências teórico-conceituais que fundamentam as necessidades da formação docente na sociedade contemporânea. A formação contínua de professores desenvolve-se como necessidade de os professores, por um lado, desenvolverem as competências mínimas necessárias ao exercício da profissão e, por outro, adaptarem-se às consequências do rápido desenvolvimento das ciências e da própria sociedade.

Em seguida, aborda-se o desenvolvimento de recursos humanos em Timor-Leste, centrando-se na história da formação de professores. Assim, o estudo procura resgatar os modelos/estratégias de formação, necessidades e expectativas dos professores e dos gestores da educação. A discussão abrange desde a formação inicial de professores no regime de colonização portuguesa, passa pelo período de ocupação Indonésia e chega à fase recente, marcada pela política de formação continuada de professores desenvolvida pelo Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), vinculado ao Ministério da Educação.

2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

O mercado de trabalho, hoje em dia, necessita de que os profissionais tenham a devida competência, capacidade e conhecimentos adequados (LIBÂNEO, 2004, p. 82). Nesse sentido, para atender a essas exigências, é preciso melhorar as formas fundamentais na sua preparação também com o indivíduo.

Concordamos com Tardif & Lessard (2000, p.56), ao considerarem que:

[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem tampouco o estudo acerca do trabalho realizado diariamente pelos professores no exercício do magistério. Em todos esses anos, sempre situamos a questão de saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, da sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade.

Nesse sentido, os saberes dos professores podem ser descritos como disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais. Conhecer a dimensão de esses saberes é muito útil para que os professores imprimam no ensino-aprendizagem uma boa qualidade das atividades docentes.

Segundo Freire (2011, p. 89),

a autoridade docente implica outra, que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce a margem desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades da sua classe.

Depreende-se, então, que o professor tem competência para lidar com as suas tarefas. Ele atua, assim, como formador e transformador dos conhecimentos de seus alunos, com toda a responsabilidade. A escola, como uma instituição formal, segue um programa, conteúdos e objetivos, métodos e técnicas adequadas em áreas especializadas. A universidade, nos cursos de graduação e pós-graduação, foi designada para a formação continuada ou permanente.

Os saberes profissionais são conhecimentos aprendidos em escolas especializadas. Este aparato epistemológico é construído na universidade, especificamente nos cursos de licenciatura e, em caráter técnico, nas escolas normais. O professor e o ensino formam objetos de saber para as ciências humanas e, em especial, para a educação.

Tardif (2002, p. 38) define os saberes profissionais nos seguintes termos:

Podem-se chamar de saberes profissional o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem, por exemplo [...]. Veremos mais adiante que a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos.

Portanto, os saberes profissionais são saberes aprendidos nas instituições de formação de professores, como nas escolas normais e em faculdades de ciências da educação. Os saberes disciplinares dizem respeito a distintas áreas de conhecimento, como matemática, literatura, ciências naturais, ciências sociais, antropologia, sociologia, filosofia, que foram integradas à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores.

Com relação aos saberes disciplinares, Tardif (2002, p. 38) afirma que:

[...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes disciplinares são provenientes de diversas disciplinas oferecidas pela universidade, principalmente nas faculdades da educação e nos cursos de formação de professores. Os saberes curriculares, por sua vez, são estabelecidos por meio de programa, discurso, objetivo, métodos, conteúdos, estratégias e técnicas de ensino dentro de um planejamento adequado, ocorrido num tempo e espaço determinados.

Tardif (2002, p. 38) defende que:

ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Em princípio, o saber curricular foi dominado pelos professores ao longo do processo de ensinar-aprender, sobretudo pelos gestores escolares. Os professores trabalham segundo este saber curricular. Segundo Tardif (2002), estes saberes estão colocados dentro de um planejamento bem adequado e preparado para ser aplicado nas aulas num espaço e tempo determinados.

Por fim, os saberes experienciais são aqueles oriundos da própria experiência profissional, adquirida pelo docente no cumprimento de suas funções profissionais. Estes saberes são baseados no trabalho quotidiano, em atividades concretas (saber fazer e saber ser) e não subjetivos (não apenas baseados no pensamento e sentimento). Tardif (2002, p. 38-39) assevera que:

finalmente, os próprios professores, no exercício das suas funções e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho quotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser. Podemos chamá-los de saberes experiencial ou prático.

Portanto, na aplicação de saberes experienciais, o importante é a objetividade que estabelece os resultados simples, práticos e concretos. Não é a subjetividade que está em foco nesse tipo de conhecimento, visto que apenas apresenta um sentimento e um pensamento abstrato.

Tardif (2010) compara o trabalho docente ao trabalho industrial, mesmo que ambos sejam radicalmente opostos. Com relação aos fins, a pedagogia trabalha com um objetivo humano, pois “[...] ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades” (TARDIF, 2010, p.125). A atividade docente é inefável, posto que “[...] os professores dificilmente podem avaliar seu próprio progresso em relação ao alcance desses objetivos [...]” (TARDIF, 2010, p. 126).

Veja-se o Quadro 1:

Quadro 1 - Comparação entre trabalho industrial e trabalho docente no que se refere aos objetivos, objeto e produto do trabalho

	TRABALHO NA INDÚSTRIA COM OBJETOS MATERIAIS	TRABALHO NA ESCOLA COM SERES HUMANOS
Objetivo do trabalho	Preciso, coerente e em curto prazo	Ambíguo, heterogêneo e em longo prazo
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	Material, serial, homogêneo, passivo	Humano, individual e social Heterogêneo e ativo
Produto do trabalho	O trabalhador controla diretamente o objeto: relação técnica	O trabalhador precisa da colaboração do objeto
Resultado do trabalho	Material e independente do trabalhador	Intangível e imaterial Depende do trabalhador

Fonte: Adaptado de Tardif (2010, p. 124).

Os professores trabalham a partir de orientações frequentemente imprecisas, recorrendo por vezes ao improviso na tomada de decisões. Isto ocorre porque “os objetivos do ensino são numerosos e variados” (TARDIF, 2010, p. 127), e nem sempre coerentes. Os objetivos da pedagogia levam o professor a reajustar seu trabalho às imposições da prática. “Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino [...]” (TARDIF, 2010, p. 127).

Os objetivos do professor se integram à ação pedagógica e às condições de trabalho. Além de realizar objetivos, os professores também atuam sobre um objeto, os seres humanos (alunos), sendo esta uma característica do objeto do trabalho docente.

É um tanto quanto problemático lidar com um objeto que constantemente escapa ao controle do profissional. Na educação, é praticamente impossível especificar com clareza se o produto do trabalho foi realizado. Isso acontece com pouquíssimas atividades humanas. “[...] os professores agem sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho foram atingidos” (TARDIF, 2010, p. 134). O resultado do trabalho docente é sempre impreciso, e sempre lidará com expectativas sociais incoerentes.

Quadro 2 - Comparação entre trabalho industrial e trabalho docente no que se refere às tecnologias

	TRABALHO NA INDÚSTRIA	TRABALHO NA ESCOLA
Conhecimentos	Baseiam-se nas ciências naturais e aplicadas	Baseiam-se nas ciências humanas e no senso comum
Natureza dos Conhecimentos	Formalizados, validados, unificados	Não-formais, instáveis, problemáticos, plurais
Natureza do objeto técnico	Regular e serial	Irregular e sujeito a particularidades
Objetos nos quais se aplicam as tecnologias	Metais, informações, fluidos etc.	A ordem da sala de aula, a motivação, a aprendizagem, a socialização etc.
Natureza das tecnologias	Dispositivo material que gera efeitos materiais	Frequentemente invisíveis, simbólicas, linguísticas
Controle do objeto	Alto grau de determinação do objeto	Baixo grau de determinação do objeto
Exame de técnicas concretas	Entregar, cortar, selecionar, reunir etc.	Lisonjear, ameaçar, entusiasmar, fascinar etc.

Fonte: Adaptado de Tardif (2010, p. 135).

As diversas áreas disciplinares encontradas na universidade nos cursos de graduação são chamadas de formação inicial dos professores, que logicamente mostra coerência com o recente resultado da pesquisa, na qual o professor assume o papel importante como especialista.

Em relação a este assunto, Mercado (1999 *apud* GARCIA, 1996, p. 100) afirma:

A formação inicial é a que predomina e se dá em universidades em cursos de graduação ou pós-graduação. Nesta formação se destaca o papel do professor como especialista em uma ou várias áreas disciplinares, sendo o domínio de conteúdos o objetivo fundamental da formação inicial do professor. A formação de professores se converte em processo de transmissão de conhecimentos científicos e cultura para dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.

A formação inicial não apenas é conferida pela universidade, mas também por escolas especializadas, a exemplo da escola normal. A formação continuada de professores, por sua vez, é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, localizada num determinado espaço físico, realizada após a formação inicial, tendo a possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para a resolução de problemas vivenciados no momento, e, ao mesmo tempo, para assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Nesse contexto, Mercado (1999, p. 38-39) defende que:

o modelo de educação escolarizada, que ocorre numa faixa etária e num determinado espaço físico, apoiada em métodos e técnicas e na especialização do saber, com as mudanças que vêm ocorrendo em todos os campos do saber e na sociedade, é deslocado para uma educação continuada ou permanente que dá importância ao sujeito da educação, à reflexão e à aprendizagem e à sua aplicabilidade à vida social.

Segundo Pimenta e Ghedin (2012, p. 25-26):

Neste contexto, no que se refere aos professores, ganhou força à formação contínua na escola, uma vez que aí explicitam as demandas da prática, as necessidades de professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores propõe que esta se configure como um projeto de formação inicial e continuada de professores articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas).

Como profissional, o professor necessita de um conjunto de competências capazes de estabelecer um processo de construção do conhecimento, numa interação, afirma Paquay *et al* (2001, p.26). A formação continuada representa, nesse ofício, a oportunidade de esses saberes estarem sempre se transformando de acordo com a demanda escolar inserida num contexto social, econômico e cultural afetado pelas transformações de um mundo globalizado (SACRISTÁN, 2007, p.30).

Este ensino não acontece de forma aleatória, mas através de uma dinâmica sistematizada, em que a linguagem é utilizada com a finalidade de construir aprendizagens novas ou a reformulação e adequação de antigos conceitos. Nesse processo, não só as atividades e ações planejadas têm espaço, mas também aquelas que são desencadeadas na imprevisibilidade das salas de aula, uma vez que esta apresenta um cotidiano flexível a cada nova situação com o aluno. Conclui Nóvoa (2008, p.233), que convém reconhecer o papel insubstituível da escola na vida dos docentes, porque, através do professor, são proporcionados vários tipos de conhecimentos.

O papel da escola é fundamental na formação de indivíduos, por isso, quando inserida num contexto social é capaz de produzir uma transformação não só daqueles que ali frequentam, mas de toda uma coletividade, daí Freire (*apud* SOUZA, 2001, 83), não hesitar em afirmar na necessidade de construção de uma prática humanizadora fundamentada numa relação dialógica.

2.1 Alguns antecedentes históricos da formação de professores

A desigualdade social tem se acentuado em todo o mundo e afeta de maneira considerável a educação, refletindo os efeitos de um sistema capitalista que beneficia uma minoria, enquanto deixa às margens da sociedade milhares de pessoas. Logo, para discutir a formação docente, torna-se fundamental a apresentação dos antecedentes que fomentaram esse debate.

Desde 1945, após a II Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) direcionou a profissionalização docente como uma das grandes prioridades, tendo em vista o aspecto cognitivo, mas também a dimensão humanista e ética que o professor qualificado é capaz de desenvolver, reconhecendo a partir desses argumentos a grande importância do professor na oferta de educação de qualidade para todos e na concretização do direito à educação garantida pela Declaração dos Direitos Humanos (1948), como pré-requisito ao desenvolvimento de uma sociedade em busca de uma cultura de paz.

Essa perspectiva foi defendida, além da UNESCO, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e transformada em documento denominado Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente em 1966, trazendo as dimensões da profissão docente como sendo formação inicial e continuada, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente, acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, disciplina, saúde, direitos, deveres e material pedagógico de apoio (GATTI e BARRETO, 2009, p.7).

Esse documento é considerado importante até os dias atuais, dada à complexidade de seu conteúdo, embora muitos países ainda não tenham percebido a necessidade de um olhar voltado com mais responsabilidade a essa decisão, inclusive o Brasil, porque, ainda que esforços tenham sido direcionados, a exemplo da criação do piso salarial e da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a educação brasileira apresenta períodos de crise, cujos dados oficiais atestam que os brasileiros possuem baixo rendimento escolar.

Frente a esse quadro apresentado, a UNESCO disponibilizou esse estudo, e também projetos para o desenvolvimento da formação inicial e continuada e a carreira dos professores uma vez que é preciso intervir na solução do problema.

Pesquisar sobre a formação de professores e a prática pedagógica tem sido a grande tendência de pesquisadores, bem como a abordagem dessas temáticas tem estado presente em encontros e eventos ligados à educação nos últimos tempos. Gatti e Barreto (2009, p.15) chamam a atenção desses aspectos, quando enfatizam que o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural.

Tardif e Lessard (2009, p.23) concordam que o ensino escolar há mais de três séculos representa “o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas”, estabelecendo uma forte relação no contexto formativo dos indivíduos, pois é através da interação professor e aluno que a escolarização acontece de modo sistemático e institucionalizado pela relação estabelecida entre professores (trabalhadores) e alunos (objetos de trabalho). Os autores ainda acrescentam que:

Repensar a docência é ir além da discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas [...], fugindo das abstrações que norteiam as pesquisas sobre educação como a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23).

Essas ideias norteiam as pesquisas sobre educação sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho.

Ferreira (2010, p.45) defende que todos os problemas apresentados pela educação brasileira desencadearam uma inquietação e conseqüentemente uma tomada de posição no intuito de saná-los, com iniciativas como a valorização do magistério e a formação dos professores.

Essas iniciativas passaram a ser prioridades nas políticas e financiamentos nacionais e fortalecidas através de documentos norteadores de reformas educacionais nos anos 90 “baseados no pressuposto do paradigma reflexivo e da construção da autonomia docente” (FERREIRA, 2010, p. 46), além de estimularem os programas de formação continuada que despertam a postura reflexiva do professor no decorrer de sua prática.

É imperativo, portanto, que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar. Para repensar a prática docente é necessário, primeiro, pôr a escola historicamente vinculada ao progresso da sociedade contemporânea, definindo “modelos organizacionais do trabalho produtivo e a regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo estado” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 24).

Atualmente essa padronização da escola, de acordo com Tardif e Lessard (2009, p. 25), tem sido refletida na estrutura organizacional que trata todos os indivíduos massivamente por um longo período de tempo, em busca dos mesmos resultados, com a utilização de regras e normas pré-determinadas, utilizando um conjunto de punições (reprovações), promoções (premiações), padronizações dos alunos, e professores.

Submetido a controles burocráticos na gestão do trabalho docente, o ensino passa a ser conduzido de forma rigorosa com a determinação de conteúdos, do tempo, do currículo, número excessivo de aulas. Para Gatti e Barreto (2009, p. 18), a categoria dos professores apresenta alto nível de instrução, quando comparada a de outros profissionais, numa formação mais homogênea, o que lhes garante uma maior organização legal e corporativa, além de constituírem o maior subgrupo ocupacional com alto nível escolar, assim como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas e advogados.

Batista Neto e Santiago (2006, p. 11) explicitam que essa formação docente também-tem sido questionada por outros segmentos da sociedade como governos, estudiosos e gestores dada à relevância social que o trabalho do professor apresenta, principalmente a partir de resultados negativos obtidos por alunos da educação básica nos países capitalistas centrais nos anos 1980.

Estudos americanos apontaram, dentre as causas do fracasso, a qualidade da formação dos professores, isso despertou o interesse social pelo professor e o exercício de sua profissão, além de atribuir-lhe uma grande responsabilidade por esses resultados.

A partir de então, os países passaram a se mobilizar e se reunir em conferências buscando soluções para minimizar os problemas educacionais encontrados, principalmente “dos segmentos excluídos do acesso ao direito básico da educação escolar”,[...] “organização de sistemas de ensino, a gestão democrática, o financiamento da educação de professores e a avaliação” (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006, p. 12).

A formação e a capacitação do conhecimento acadêmico e pedagógico são muito imprescindíveis no processo de ensino aprendizagem, uma vez que a função do professor é não apenas repassar os conteúdos na sala de aula, mas também, há outras funções a exercer, entre as quais: educar para a cidadania e acompanhar o processo de desenvolvimento do estudo dos estudantes como colocou Glasersfeld (*apud* FACCI, p. 79) “[...] a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios estudantes têm que executar.

A partir deste ponto de vista, então, a tarefa do educador não é ministrar conhecimento, mas fornecer aos estudantes oportunidades de incentivos para construí-lo”. Por isso, não basta os professores apenas dominarem as matérias curriculares, mas também precisam aperfeiçoar a competência profissional para ser professor.

No estudo de formação continuada de professores, enfatizada a sua importância para o atual momento de transformação e exigências que estamos vivendo, buscamos identificar alguns pressupostos que dão sustentação a propostas de formação continuada de professores. Perrenoud (2000, p. 20-21) apresenta, como se observa no Quadro 3, dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação docente.

QUADRO 3: Competências prioritárias na formação continuada de professores

COMPETÊNCIAS DE REFERENCIA	COMPETÊNCIAS MAIS ESPECÍFICAS A TRABALHAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados a sua tradição em objetivos de aprendizagem. ● Trabalhar a partir das representações dos alunos. ● Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. ■ Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. ■ Envolver os alunos em atividades da pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conhecer e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. ■ Estabelecer laços com etapas subjacentes às atividades de aprendizagem. ■ Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. ■ Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. ■ Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. ■ Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. ■ Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples do ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido de trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto avaliação. ■ Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. ● Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. ● Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. ● Formar e renovar uma equipa pedagógica. ● Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. ● Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar, negociar um projeto da instituição. ● Administrar os recursos da escola. ● Coordenar, dirigir a escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). ● Organizar e fazer evoluir no âmbito da escola a participação dos alunos.
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> ● Dirigir reuniões de informação e de debate. ● Fazer entrevistas. ● Envolver os pais na construção de saberes.

8. Utilizar novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetos do ensino. • Comunicar-se à distância por meio de telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. ■ Participar da criação de regras de vida comum Referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. ■ Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. ■ Desenvolver os seus valores de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento da justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. ■ Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). ■ Envolver-se em tarefas em escola de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. ■ Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: Perrenoud (2004, p. 20-21).

Em que pese as competências supracitadas, Morin (2004) defende alguns saberes que destacamos aqui como altamente pertinentes e fundamentais na formação do educador contemporâneo. Estes saberes são os seguintes: (1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, (2) os princípios do conhecimento pertinente, (3) ensinar a condição humana, (4) ensinar a compreensão e (5) a ética do gênero humano. Estes saberes são imprescindíveis também para o futuro de educação no Timor-Leste, especialmente a formação de professores.

2.2 Formação de professores: outros saberes necessários

De acordo com Morin (2004), a educação do século XXI vai enfrentar desafios sérios em duas partes, o erro e a ilusão. Pois, Nenhum conhecimento estará livre deles. Por quê? Em princípio, o ensino propicia conhecimento, ou seja, o ensino estabelece saberes necessários à sociedade educativa. Mas, ninguém toma em maior consideração a importância do conhecimento, embora tendo em vista, que o problema chave do conhecimento é o erro e a ilusão que impedem a mente humana, apesar de refletir o passado inclusive o atual.

Segundo Morin (2004), estas faces impedem a mente humana, apesar de refletir o passado, inclusive o atual, no qual foi dominado por erros e ilusões, desde o aparecimento de homo sapiens.

Do ponto de vista dos princípios do conhecimento pertinente, precisamos ressaltar que não ensinamos as condições do conhecimento explicitamente. O que significa isso? Isso significa um conhecimento que não reconhece as partes do seu objeto. Por quê? Porque o ensino se baseia nas disciplinas no qual a ordem delas ajudou bastante o avanço do conhecimento que não consegue substituir.

Ainda mais, as relações existentes entre elas são invisíveis. Mesmo assim, não necessariamente conhecer somente uma parte da realidade, mas é preciso considerar todas as partes em conjunto, pois possa completar uns aos outros na sua fragilidade.

Segundo Morin (2004), o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, absolutamente impede o progresso de desenvolvimento de ensino e a capacidade natural que precisa contextualizar e desenvolver no ensino e, ao mesmo tempo relacionar as partes ao todo e o todo às partes. Ao fortalecer esta realidade, o autor disse que:

o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-relativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiveram isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (MORIN, 2004, p. 37).

No ensino é preciso correlacionar as partes ao todo e o todo às partes. Esta situação cabe na ideia do Pascal no século XVII, citado por Morin (2004), disse que: “Não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes”.

Além disso, como ensinar a condição humana? A condição humana é necessária ser refletida e deverá ser colocada na educação do futuro, assim poderá ser ensinada nas escolas formais, partindo de ensino fundamental até o ensino superior para que seja conhecida, decifrável e inspirá-la de outras disciplinas. Isto é, existe relação interdisciplinaridade. No processo de ensino e aprendizagem podemos conhecer alguns aspetos sociais em sociologia, aspecto humana em antropologia, aspetos biológicos em biologia e aspetos psicológicos em psicologia.

Morin (2004) começa questionar a condição e a posição dos seres humanos no mundo, no qual são fragmentados e ignorados pelos programas de instrução. O homem é o ser vivo constituído pela relação social humana que na sua vida cotidiana precisa uns aos outros na transformação da vida sociocultural, tanto na área da educação, do trabalho como na sociedade.

Como seres vivos e culturais, somos indivíduos que formam uma sociedade e coincidente de uma espécie. Reconhecemos que, somos parte da sociedade e, a sociedade está em nós, pois desde o nosso nascimento a cultura está presente conosco. Portanto, a vinculação entre o indivíduo, sociedade e espécie são consideradas como três segmentos que formam um triângulo equilátero, no qual os três são dependentes de um a outro na sua formação, assim, o indivíduo, a sociedade e a espécie complementam uns aos outros nas suas rotineiras.

Portanto, na escola, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem é precisa ensinar a unidade dos três destinos que não se podem fragmentados. Não existe a sociedade sem a presença do indivíduo e espécie que desenvolvam suas interações. Na vida sociocultural e humanista é necessário reconhecer “quem somos, onde estamos, de onde viemos e para onde vamos?”

Urge, também, ensinar a compreensão humana. Na vida social ou dentro da sociedade, como diz nos pontos anteriores, é preciso reconhecer quem sou e onde estou. É importante respeitar uns aos outros, principalmente o mais idoso, como foi ensinado na doutrina da religião católica, sobretudo nos 10 mandamentos número quatro.

Na escola é importante de ensinar esta compreensão humana, compreender a vida dos nossos vizinhos, dos nossos parentes, dos nossos pais, mais ainda da nossa sociedade. Colocar em nível mais alto a compreensão em comum do que a privada.

Na sociedade, a interdependência é precisa de multiplicar e considerá-la como fator importante de aplicar na vida cotidiana. Pois, o professor deverá ensiná-la aos aprendizados para que seja aplicada na sociedade após terminar o estudo.

A compreensão não significa que compreender as disciplinas ensinadas nas escolas, porém no que diz respeito compreender a vida humana, isto é, compreender a cultura, a raça, a religião, a étnia, a diferença linguística apresentada por nosso vizinho ou na sociedade.

Ensinar a ética do gênero humano constitui outro saber fundamental à educação. De acordo com Morin (2004), o indivíduo, a sociedade e a espécie são três aspectos inseparáveis e complementam uns aos outros na formação e desenvolvimento da comunidade. Sem o indivíduo, não existe a sociedade e espécie, como disse o autor: "as interações entre indivíduos produzem a sociedade" Morin (2004, p. 105). Assim, o indivíduo não tem valor sem a cooperação da sociedade ou espécie.

A ética desenvolvida e apresentada pelo ser humano na execução da sua responsabilidade social representa o indivíduo na tomada das suas funções dentro da comunidade. A função como esta é praticada pelo professor quando exerça sua função na sociedade educativa.

A ética do ser humano é um dos fatores determinantes na sociedade, pois precisa ser ensinada na escola para que seja aplicada pelas comunidades educativas, tanto na escola quanto na sociedade. O professor e os alunos sejam exemplificados para a sociedade no aprimoramento dos valores morais, éticos e culturais, assim sejam imitados pela comunidade onde eles residem.

Para a comunidade, o valor da ética profissional é algo mais importante que a inteligência humana. Por quê? Porque o instruído é considerado inteligente quando ele apresenta sua dedicação, ética, valor moral e cultural na sociedade. Sem estes valores, os educandos não são considerados como estruídos.

Portanto, estes saberes serão ensinados nas escolas no futuro, no qual não são colocados numa disciplina solta, porém são necessários interligados entre si, ou seja, são consideradas interdisciplinaridade, uma relaciona a outra.

3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO TIMOR-LESTE

A República Democrática de Timor-Leste (RDTL), pequeno país recém-independente em 20 de maio de 2002, localiza-se geograficamente no sudeste asiático. Do ponto de vista biológico, aproxima-se mais das ilhas vizinhas da Melanésia, o que o colocaria na Oceania e, por conseguinte, faria dele uma nação transcontinental.

O país tem uma única fronteira terrestre com a Indonésia pela parte ocidental da ilha com a província NTT (Nusa Tenggara Timur), mas tem a fronteira marítima com Austrália no sul e Indonésia no norte. Ao sul tem-se o Mar de Timor que se liga ao Oceano Índico no meio entre Austrália e Timor-Leste e, ao norte, o Mar de Banda que se liga ao Oceano Pacífico.

O país possui uma área de 14.899 km², dividida em 13 distritos e 67 subdistritos. A menor divisão administrativa é o suco (442 sucos) no território, com média de três a nove sucos para cada subdistrito e com um total de 1.066.582 habitantes, de acordo com o censo de 2010.

Figura 1 - Mapa do Timor-Leste



Fonte: MAPA (2014)

A forma e sistema do governo é a República Parlamentarista, tendo como órgãos soberanos o presidente da República como chefe de estado, o primeiro ministro como chefe do governo ou executivo, o parlamento nacional como órgão legislativo e o tribunal como órgão judiciário.

O Timor-Leste sofreu, ao longo da sua história, a cobiça de diferentes interesses mundiais, o que o levou a ser colonizado por vários países. Antes da chegada dos portugueses, a ilha foi dominada pelo Império Javanês.

Portugal marcou sua presença na ilha desde 1512 até 1975. Com a presença dos holandeses no século XVII, a disputa pela ilha (Timor) com os portugueses levou, em 1859, a uma divisão das fronteiras entre leste (pertencendo a Portugal ou Timor Português na época, e hoje é Timor-Leste, país independente) e a parte oeste pertencendo aos holandeses na época, e hoje é Indonésia.

Durante a II Guerra Mundial, o Timor-Leste foi ocupado pelos japoneses (1942-1945), e ultimamente ocorreu a ocupação Indonésia (1975-1999). O efeito destas seguidas invasões resultou em grande atraso em todos os aspectos do desenvolvimento do país. O Timor-Leste ficou em ruínas e perdeu quase a totalidade dos quadros e técnicos profissionais em todos os setores, sobretudo no setor da educação, causados pela onda da violência ocorrida antes e depois do referendo de 30 de agosto de 1999.

Esta situação, obviamente, tornou-se um enorme desafio para o Estado recém-nascido, sem experiência e sem recursos. Para garantir a independência nacional e alcançar metas definidas para a próxima geração no futuro, tornou-se necessário reconstruir e construir as infraestruturas básicas em todos os setores, sobretudo preparar uma elite de quadros e técnicos profissionais timorenses que assegurem a autonomia da sociedade e a soberania do Estado timorense.

Neste contexto, conforme a Constituição do Timor-Leste (2002, preambule), o papel da educação passa a ser prioritário:

[...] o governo timorense tem apostado nos aspectos fundamentais neste sector, como a reconstrução e construção das infraestruturas da educação, o reforço da capacidade institucional, o melhoramento do sistema educativo, quer no desenvolvimento curricular, quer no recrutamento e formação dos professores competentes, protagonistas e indispensáveis para o ensino de qualidade – investindo no capital humano.

Antes disso, na história de sua educação o Timor-Leste atravessou dois períodos marcantes: colonização de Portugal de 1512-1975 e ocupação da Indonésia de 1975 a 1999. Somou-se a isso o período de transição pela Missão das Nações Unidas de 1999 a 2002 e a reconstrução da Independência de 2002 até o presente momento.

No esforço de conseguir um ensino de qualidade, destaca-se, ao longo dos quatro períodos históricos do Timor-Leste, marcos importantes na formação de professores. Nos dois primeiros períodos - colonização e ocupação - observam-se, sobretudo, as modalidades de formação (contínua) de professores e as políticas subjacentes aos programas de formação. Nos dois últimos períodos – transição e Independência - sobressaem os esforços feitos pelo governo de transição e o novo governo timorense em reorganizar as escolas danificadas, na tentativa de estabelecer um sistema educativo de qualidade.

3.1 Formação inicial de professores no regime de colonização portuguesa

Ao falarmos do sistema educativo no Timor-Leste dos tempos coloniais, tratamos de uma longa caminhada de processos que envolvem as suas políticas administrativas, econômicas e socioculturais. Cada colonizador impôs sua forma própria de administrar, sem preocupação com o povo nativo. Foi difícil de compreender a situação de um país colonizado: sentimento de opressão em todas as áreas e, em particular, a formação educativa.

O colonizador só interessa a exploração dos recursos existentes no país colonizado e nesse sentido organiza o sistema administrativo, em nada lhe interessando o desenvolvimento de recursos humanos, principalmente na organização e estruturação de um sistema educativo de qualidade. Desenvolvem-se recursos humanos nativos que possibilitam unificar/associar e amenizar as imposições do colonialismo, promovendo uma política de construção e aculturação através de uma instrução direcionada para os interesses do colonizador.

No entanto, ao mesmo tempo, com a opressão política e as ameaças de exclusão surgem diferentes ideias de resistência para que possam desobedecer as estruturas administrativas baseadas nas Leis de Constituição impostas. No tempo colonial, cada país colonizador tem a sua própria característica e introduz sistemas educativos no intuito de reforçar sua perspectiva social.

Isto pode ser identificado de forma intensa no âmbito da estrutura do sistema educativo implementado em cada etapa, na busca de um desempenho e de um desenvolvimento determinado.

Segundo Carvalho (2007 *apud* ROSÁRIO; GUSMÃO, 2010), a missão dos missionários jesuítas não apenas consistia em expandir a religião católica, mas assume igualmente o papel de ensinar nas escolas e possibilitar as formações. A escola de formação inicial de professores foi fundada em 1903, em Soibada, subdistrito localizado no distrito de Manatuto, sendo frequentada exclusivamente por homens.

Depois de dois anos, em 1905, fundou-se outra escola, destinada às mulheres. A partir de 1924, fundou-se uma escola, oferecendo cursos de três anos de duração, sediada na Diocese de Díli, chamada “Formação de Professores de Catequese”.

Os cursos eram destinados aos egressos da 4^a classe do ensino primário ou ensino fundamental e credenciava professores para atuar no ensino fundamental ou no ensino primário, tendo sido formados, portanto, por professores catequistas. O objetivo principal do curso foi assegurar a formação de catequese e aprofundar a evangelização. Esta foi à única escola de formação inicial a permanecer em funcionamento até a invasão da Indonésia, em 1975.

Nesta perspectiva, Carvalho (2007 *apud* ROSÁRIO, 2010, p. 21) afirma que:

em 1903, no início do século XX, os missionários jesuítas fundaram a escola de Soibada para homens e, em 1905, para mulheres. Nestas duas escolas, a formação se integralizava ⁷em quatro anos. Mais tarde, em 1924, iniciou-se, na Diocese de Díli, o primeiro processo de formação de professores catequéticos, onde se formavam professores em curso de três anos, após a 4^a série que integralizava o ensino primário. Estes, além de ensinar a doutrina da religião católica, também passaram a lecionar, principalmente no ensino primário de quatro anos, as matérias pedagógicas.

O curso de Formação de Professores de Catequese atendia ao regime de internato, contando com dormitórios separados para homens e mulheres. Isto porque seus alunos eram ainda adolescentes, que necessitavam da atenção dos formadores para que não houvesse problemas desnecessários até o final do curso. Ademais, a escola estabelecia regras rígidas a ser respeitadas pelos formandos. Com isso, os formandos foram bem capacitados e disciplinados no que diz respeito à moral e à ética profissional.

A formação inicial para os candidatos a professores catequistas e professores do posto escolar foi, do mesmo modo, oferecida em regime de internato e com duração de três e quatro anos, respectivamente, contando anualmente com três meses de férias. Os formandos foram internados em um dormitório, sendo a oferta de refeições de responsabilidade da família. Naquela época, não havia no país meios de transporte, e os pais se dirigiam à escola a pé ou o cavalo.

A formação continuada para professores realizada em Timor-Leste durante a ocupação portuguesa se desdobrou em duas modalidades: (1) formação continuada para professores das séries iniciais, realizada no período de férias durante três meses e (2) formação continuada para professores catequistas com a mesma duração, chamada de curso intensivo.

No decorrer de ambos os cursos, os formandos, no internato, tinham direito a refeições completas e alojamento sem subsídio de transporte. Pode-se afirmar que eles demonstraram grande responsabilidade e sensibilidade para que, ao término do processo, quando se tornariam professores de Ética, pudessem ampliar conhecimentos e experiências relacionadas com vistas a aplicá-los à prática pedagógica. Os formadores eram padres e professores do Ensino Médio ou do Liceu.

De acordo com Gusmão (2010), as categorias dos professores do ensino primário antes da colonização indonésia foram as seguintes: (1) monitor escolar; (2) professor catequista; (3) professor do posto escolar; (4) professor do magistério primário.

Os professores que possuem a habilitação literária da 4ª classe são chamados de monitor escolar. A maioria dos professores já experientes assume esta habilitação literária, ministrando aulas nas turmas das séries iniciais do ensino primário e frequentando a formação continuada durante as férias.

Não houve alterações de categoria e os profissionais não possuíam formação inicial adequada, mas, apesar da precariedade das condições de trabalho e formação, o curso de Formação de Professores de Catequese os preparou, na medida do possível, para ministrar e compartilhar conhecimentos básicos aos alunos, como saber ler, escrever e contar.

Conforme já foi dito, os professores de catequese possuíam formação inicial ao longo de três anos após terminar o estudo na 4ª classe. Para o ingresso na função de professor do posto escolar, o profissional teria de ser avaliado e classificado após seguir o curso intensivo durante três meses.

Se fossem classificados, haveria um acréscimo na remuneração. As disciplinas ministradas por esses professores eram ensino religioso, moral e ética na 3ª e 4ª classe do ensino fundamental.

Os professores do posto escolar dispõem de quatro anos de formação inicial após finalizar o curso na 4ª classe do ensino primário. Eles foram designados para ministrar aulas nas turmas de 3ª e 4ª classe do ensino primário que, muitas vezes, eram oferecidas na zona urbana, sendo categorizadas no sistema incluindo a remuneração.

Os professores do Magistério Primário faziam o curso de preparação pedagógica em Portugal após finalizar a formação inicial no ensino médio ou Liceu. Estes professores foram designados para lecionar aos alunos de 1º, 2º e 3º ano de escolaridade e conseguiram os vencimentos mais elevados. A duração do referido curso era de quatro anos.

O modelo de ensino dos profissionais finalistas desta instituição era bastante influenciado pelo modo de lecionar dos padres. Segundo Julia, citado por Nóvoa (1999), o perfil ideal do professor da escola civil ou privada deve ser leigo ou religioso. O modelo de ensino da escola privada sofre esta influência porque a maioria dos formadores nesta instituição era constituída por padres e professores do ensino médio ou Liceu.

Este autor afirma ainda que, do século XVII ao XVIII, as escolas eram divididas em duas modalidades: militar e civil. As escolas civis eram controladas pela Igreja, tendo sido os professores substituídos pelo corpo religioso. As escolas militares, por sua vez, eram controladas pelas autoridades governamentais, que substituíram os professores por militares.

Os professores de escola civil foram recrutados pelas autoridades da Igreja, enquanto os de formação militar foram pelas autoridades Estatais. Os professores das escolas militares, situadas na zona rural, eram militares egressos do curso mínimo de 4^a classe, o mesmo funcionando para as escolas civis ou privadas.

Naquele momento, o perfil do professor ideal era o de um profissional que deveria ser leigo ou religioso. O modelo de ensino da escola civil era muito influenciado pelo ensino dos padres, enquanto o perfil da escola militar atendia às características militares.

3.2 Formação inicial e continuada de professores na ocupação pela Indonésia

Segundo Gusmão (2010), o governo indonésio considerou a educação como fator importante no desenvolvimento de recursos humanos. Para tanto, em primeiro lugar, o regime tratou de capacitar professores.

Após três anos de invasão no Timor, o governo Indonésio fundou escolas de formação inicial e continuada para formar professores. Preparou quatro escolas para formação inicial, duas na capital da província e duas outras na capital dos distritos de Baucau e Bobonaro. Estas instituições foram criadas nos termos do despacho ministerial nº 02, de 01 de março de 1979, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura da Indonésia e direcionado às escolas de formação inicial dos professores do ensino primário.

Após três anos de regime ditatorial, em 1979, o governo indonésio fundou quatro instituições escolares para a formação inicial de professores designados ao ensino primário. Estas escolas foram as seguintes: (1) SPG (*Sekolah Pendidikan Guru*), ou Escola de Educação para Professores; (2) SGO (*Sekolah Guru Olahraga*), ou Escola para Professores de Esporte; (3) SPGAK (*Sekolah Pendidikan Guru Agama Katholik*), ou Escola para Professores da Religião Católica.

Duas escolas foram fundadas na capital da província (SPG e SPGAK) e duas outras nos distritos de Baucau (SGO) e Bobonaro (SPGAK), respectivamente. Pode-se dizer que a SPG formou mais alunos do que as outras escolas (GUSMÃO, 2010), embora as duas fossem situadas na capital do país. Conforme esta autora, 65% dos alunos eram timorenses e 35% eram oriundos da Indonésia.

As turmas destas escolas eram paralelas. O primeiro ano consistia de seis ou sete turmas, o mesmo se verificando para o segundo e terceiro ano. De 1985 a 1992, as turmas da SPG sempre giraram em torno de 24 a 28 turmas, pois cada nível de ensino tinha 7 ou 8 turmas. A duração do curso era de três anos e os alunos foram motivados por concessões escolares no valor de vinte e cinco mil Rupiahs por mês, distribuídas para todos os alunos, tanto timorenses quanto indonésios, fossem eles classificados ou não.

A maior vantagem deste curso para os participantes era que, ao término de suas atividades, eles foram designados para lecionar nas escolas, principalmente aqueles do primeiro, segundo e terceiro turno. Justamente, nenhum dos egressos deste curso ficou desempregado. Eles foram empregados como professores ou funcionários nomeados pelo governo para trabalhar no setor educacional. O referido curso concluiu suas atividades em 1992.

No processo de ensino-aprendizagem, adotou-se o currículo de 1966, 1975 e 1984, pautado num regime tradicional de ensino no qual os conhecimentos eram centrados no professor, e não nos alunos. O docente era visto como o detentor do saber, enquanto aos alunos cabia a função de espectadores passivos. As disciplinas eram variadas e predominantemente voltadas à prática pedagógica no ensino primário.

Na escola SPGAK, foram previstos dois tipos de estudo: Disciplinas Gerais e Catequese da Religião Católica. O curso de catequese foi estabelecido após o exame semestral das disciplinas gerais e antes do recesso escolar, pois ocorria duas vezes por ano, cada um sendo oferecido ao longo de duas semanas. Ao término do curso, os egressos receberam um diploma e um certificado. Portanto, ao terminar o curso, os formandos possuíam duas funções docentes, podendo atuar como professor das disciplinas gerais e catequese da religião católica.

Por falta de domínio da língua e devido à má qualidade da formação dos professores timorenses com experiência naquela época, o sistema educacional entrou em colapso. Essa situação afetou, sobretudo, professores do ensino primário, predominantemente monitores escolares, pois, em 1987, o governo Indonésio fundou uma escola para realizar o curso de nível médio denominado *Kursus Pendidikan Guru* (Curso de Educação de Professores), destinado aos professores já experientes que voltaram a ensinar na escola primária (GUSMÃO, 2010).

A formação nesta escola chamava-se *formação continuada de professores*, devido ao fato de estes professores já serem previamente formados. A autora afirma ainda que:

devido às razões de qualificação de professores, principalmente para os de ensino primário em exercício, cuja maioria era timorense predominantemente de professores de 4ª classe da época, o governo Indonésio abriu um curso de dois anos, denominado KPG (Kursus Pendidikan Guru), ou seja, curso de educação de professores em 1992 com nível secundário ou médio. O curso se destinava aos que não se formaram em nenhuma escola de formação como SPG, SGO ou SPGAK, não obstante deu-se oportunidade para os formandos de todos os níveis que se desejassem ter um trabalho sem olhar pela formação que tiveram (GUSMÃO, 2010, p. 50).

Na verdade, este curso não foi fundado em 1992, mas realmente em 1987 para o primeiro turno, o qual foi concluído em 1989. O segundo curso foi oferecido em 1990 e o terceiro em 1991. Os três cursos eram destinados prioritariamente para professores que atuavam sem a devida formação.

Além da formação citada, o governo fundou também uma escola para realizar o curso denominado *Pendidikan Guru Sekolah Menengah Tingkat Pertama* (PGSMTP) ou Curso de Educação de Professores para o Ensino Pré-Secundário. Esta instituição foi fundada antes de KPG, contudo em 1985.

A duração do curso foi de três anos e, ao concluí-lo, os egressos iriam ensinar alunos de pré-secundário na escola. Portanto, estes professores foram preparados para lecionar no nível pré-secundário. Ademais, os participantes haviam concluído SPG, SPGAK, SGO ou o ensino médio. Alunos com desempenho acima da média tinham o direito de frequentar o referido curso.

Tendo em vista a migração dos jovens para realizar estudos fora do Timor, e em especial na Indonésia, cria-se no início da década de 1980, a Universidade Aberta em Timor-Leste, como forma de facilitar aqueles estudantes que não tinham oportunidade de estudar fora do país, e principalmente de qualificar os funcionários públicos da administração Indonésia no Timor. No ano letivo de 1984/1985 esta Instituição matriculou 659 alunos, advindos na sua maioria das escolas secundárias existentes no Timor-Leste.

E no ano de 1986, fundou uma instituição de nível superior chamada Universidade Timor-Timur (UNTIM), fundada pelo governo indonésio através do governador da província, Ir. Mário Viegas Carrascalão.

A referida instituição era constituída por quatro faculdades, sendo uma delas designada como faculdade de formação de professores e ciências da educação. Nesta faculdade, havia quatro departamentos: Letras e Artes, Matemática, Biologia e Inglês.

De acordo com Varela (2011), o foco da formação de professores nesta antiga faculdade era formar e preparar professores qualificados para o ensino secundário, criando áreas de trabalho para os intelectuais da região leste da província da Indonésia, como Bali, Java e Kupang. O autor salienta ainda que os professores de ensino pré-secundário e secundário, bem como o docente da Universidade, em maior frequência, foram dominados pelos indonésios, devido à formação de recursos humanos timorenses não ter sido providenciada.

Em 1992, o Estado fundou uma instituição chamada BPG (*Balai Penataran Guru*) ou Centro de Formação de Professores. Na época da independência, esta instituição foi designada de INFCP (Instituto Nacional de Formação Continuada de Professores), atual Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), sendo responsável pela formação de professores do ensino básico e secundário. Foi a única instituição pública a oferecer formação aos professores em exercício.

O sistema de formação adotado no BPG ou Centro de Formação de Professores, segundo Gusmão (2010), foi o regime de internato, principalmente para os professores residentes em áreas remotas ou em distritos localizados na zona rural.

A formação foi oferecida a todos os professores de diversos níveis de ensino, tendo em conta os seguintes fatores: (1) antes de tudo, formou-se uma comissão organizadora com o intuito de organizá-la adequadamente, sendo as reuniões feitas com os formadores e instituída uma comissão organizadora, dirigida por um coordenador pedagógico; (2) os participantes foram convidados pela comissão do centro da formação, através do responsável pela educação distrital, que conhecia mais de perto seus formandos ou professores; (3) a duração do curso foi de duas semanas, contando com dez dias efetivos, (4) os formadores foram professores indonésios de ensino primário e secundário, considerados melhores, experientes e competentes na sua área de atuação.

Além dos componentes citados, existem também outros fatores a considerar: (a) a responsabilidade, a sustentabilidade e a segurança desta formação ficaram a cargo do governo; (b) os formandos, sobretudo os da zona rural, tinham direito a alojamento e refeição. Todos os participantes recebiam a passagem conforme a distância de cada distrito; (c) após o curso, os participantes, tanto formadores quanto formandos, receberam um certificado para que pudessem acrescentá-lo ao regime de carreira, já que ele beneficiaria mais os formadores; (d) a formação ocorreu durante o ano escolar.

Em 1992, o governo indonésio fundou uma escola chamada PGSD (*Pendidikan Guru Sekolah Dasar*) ou Curso de Educação de Professores de Ensino Primário, com duração de dois anos, conforme ressalta Gusmão (2010). De acordo com a autora, até 1999, a referida instituição não havia conseguido graduar nenhum aluno, devido à consulta popular. Segundo ela:

no mesmo ano (1992), o governo Indonésio estabeleceu a formação de dois anos do nível superior, após nível secundário ou ensino médio como nível mínimo de formação para um professor de ensino primário. Abriu-se então o curso de educação para professores do ensino primário com o nível superior, ou seja, *Pendidikan Guru Sekolah Dasar* (PGSD), para aquisição de Diploma dois (D2) sob a tutela da Universidade de Kupang, Timor Ocidental (Indonésia) até 1999. Contudo, não se formou nenhum aluno nesse curso até o dia da consulta popular (CP) (GUSMÃO, 2010, p. 51).

A duração dos cursos, tanto do KPG como do PGSD, foi de dois anos, enquanto aquela oferecida pelo PGSMTMP durou três anos. Em todo caso, o certo é que, durante as Missões Transitórias das Nações Unidas no Timor-Leste (*United Transitional Administration in East Timor - UNTAET*), o sistema educacional timorense estava totalmente destruído. As condições físicas das escolas, maioritariamente, estavam em ruínas, devido à ação de grupos que apoiaram a autonomia da Indonésia.

Os professores do ensino superior, médio e pré-secundário predominantemente eram indonésios. Eles voltaram ao país de origem em virtude da intervenção da UNTAET. Tal intervenção se justificou pelo fato de que a maioria das escolas não funcionava, voltando à normalidade no ano de 2001, com o auxílio de professores timorenses voluntários, cuja remuneração era feita sob a forma de donativos de subsistência.

Por falta de professores qualificados, no período de transição para a Restauração da Independência, o Ministério da Educação do Timor-Leste recrutou os professores sem concurso público e sem analisar a habilitação literária dos candidatos. O governo através de ministério da educação chamou estudantes universitários de diversas áreas para atuar na escola como docência.

Segundo Gusmão (2010), nesta fase, não houve muitas formações, tanto iniciais como continuadas; porém, algumas foram oferecidas pela UNICEF. Esta autora acrescenta ainda que, nesta época, surgiram dois problemas essenciais: a língua de ensino e a formação de professores.

As línguas usadas no ensino foram variadas: malaio (usada na Malásia como língua oficial e, na Indonésia, como língua comercial), português e inglês. Nesta época, o conhecimento da língua indonésia era bem mais elevado, posto que os professores e os alunos em exercício a dominavam. A língua portuguesa começou a ser adotada no ensino primário, porém, em menor frequência. Já a língua inglesa foi instituída em cursos não formais.

De acordo com Gusmão (2010), neste período, os professores não possuíam formação suficiente para elevar sua excelência pedagógica, por falta de orçamento e formadores qualificados para formar professores em exercício.

3.3 Formação continuada de professores a partir da Independência

O artigo 59 da Constituição do Timor-Leste estabelece os termos da Educação e Cultura. Neste artigo, principalmente no parágrafo segundo, estabeleceu-se que todos os cidadãos timorenses têm direito e igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, seja ela inicial ou continuada.

O mesmo foi reiterado pela Lei de Bases da Educação Nacional (LBEN). Logo na primeira página do documento:

o artigo 59° da Constituição da RDTL atribui ao Estado a criação de um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das possibilidades, gratuito. Afirma igualmente que o Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo. A Lei Fundamental garante a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, para além do direito à fruição e à criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural (LBE, 2008, p. 01).

A formação inicial e continuada de professores para o novo país é considerada pertinente na antecipação da falta de professores competentes e qualificados. Contudo, todos têm direito de participar desta formação, tanto no país como no estrangeiro, para a aquisição de conhecimentos e experiências vinculadas à formação profissional de professores, para que, assim, ao término do estudo, possam multiplicar e ampliar novas experiências obtidas em favor do Timor-Leste.

Segundo o artigo 13 da Constituição, o tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste e o português funciona como língua de instrução nas escolas de nível pré-escolar até ensino superior. Por isso, através do Ministério da Educação o governo oferece cursos de Língua Portuguesa para todos os professores no nível pré-escolar ao ensino superior em todo o território de Timor-Leste. Neste curso os formadores foram os portugueses e os brasileiros.

Além da formação de professores das séries iniciais na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), em 2012, o governo, através do Ministério da Educação, fundou uma escola voltada ao ensino nas séries iniciais no INFORDEPE, destinada aos egressos do ensino médio, para que, no final do curso, eles se tornem professores, principalmente no ensino básico.

Essas escolas foram abertas em três centros de formação: centro de Díli, centro de Bobonaro e centro de Baucau, contando com a frequência de 25 pessoas em cada distrito e com duração de três anos. O centro de formação de Baucau acumula os distritos de Baucau, Lautem, Viqueque e Manatuto. O centro de formação de Bobonaro acumula os distritos de Bobonaro, Ermera e Suai. O centro de formação de Díli acumula os distritos de Díli, Liquiçá, Oecusse, Ainaro, Manufahi e Aileu. Este curso finalizará suas atividades em 2015, com um total de participantes de 325 pessoas formadas por docentes portugueses.

A formação continuada de professores foi centralizada nas universidades ou nos institutos superiores, principalmente no tocante à formação de profissionalização docente. Esta formação foi constituída em duas instituições superiores: INFORDEPE e Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Na época da independência, sobretudo em 2000, a UNTL deu início às suas atividades acadêmicas. Em 1986, esta universidade era denominada por Universitas Timor Timur (UNTIM), constituída por quatro faculdades: Ciências da Educação, Agricultura, Técnica e Social Política.

Contudo, após a consulta popular, esta passou a ser chamada de UNTL, composta por diversas faculdades, figurando dentre elas a Faculdade das Ciências da Educação, destinada a preparar professores em varios departamentos, como, por exemplo, Letras e Artes, Biologia, Inglês, Física, Química, Matemática e Formação de Professores das Séries Iniciais.

A visão da instituição foi produzir graduados competentes e qualificados na área de formação de professores, em geral, e, para que fossem capacitados para ministrar aulas em qualquer nível de ensino, caso necessário, de acordo com sua especialização. A lacuna existente no sistema educacional do Timor-Leste era evidente, visto que, em 1999, os professores indonésios que atuavam na escola secundária haviam retornado voltaram à sua terra natal, após a Restauração da Independência. Destarte, havia uma demanda maior de professores qualificados, e mais ainda em todas as áreas das Ciências Exatas e Ciências Humanas.

Para superar esta situação, a continuação do curso de formação profissional de docentes era muito necessária nas universidades, principalmente na UNTL. Para fortalecê-lo, urgia o recrutamento de docentes qualificados e dedicados, para que, assim, pudesse se garantir a credibilidade e a qualidade da Universidade, ao mesmo em que se investia no aprimoramento gradativo do nível de formação dos egressos desta instituição.

De acordo com Gusmão (2010), o corpo docente desta instituição foi fornecido majoritariamente por mestrandos e doutorandos de origem timorense e também estrangeira. Os docentes efetivos totalizam 203 profissionais, distribuídos em seis faculdades: Agricultura, Social e Política, Ciências da Educação, Economia, Técnica e Disciplinas Gerais.

Esses professores são timorenses oriundos de 13 distritos do país. Nesse sentido, Rosário (2010) assevera que, para fortalecer a qualidade do ensino na universidade, professores de outras nacionalidades, especialmente brasileiros e portugueses, ofereceram também suas contribuições à estrutura acadêmico existente, incluindo a política educativa.

Além da Universidade, existem também no Timor outras formações continuadas destinadas aos professores em exercício, sobretudo para aqueles que ministram aulas no ensino básico, pré-secundário e secundário.

O programa de Cursos de Bacharelado (CB) foi criado pelo Ministério da Educação, com o intuito de formar a capacidade e a profissionalização docente realizada no INFORDEPE sob a tutela da UNTL, além de instituições públicas criadas pelo governo, que assumiram o papel importante de preparar profissionais da educação adequados para atuar em diversas áreas do conhecimento, de acordo com o departamento estabelecido.

Para esta realização, o governo preparou um currículo próprio para a formação, embora fosse muito diferenciado daquele adotado na Universidade, pois as disciplinas foram apresentadas sem códigos. Os pré-requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação para realizar o curso de bacharelado são: (a) a submissão dos participantes, professores do primeiro turno, em 2003, a um concurso; (b) o início da formação para os aprovados num curso de pré-bacharelado, durante um ano; (c) a realização, por parte dos aprovados no curso de pré-bacharelado, do curso de bacharelado, com duração de dois anos, 2004 e 2005, respectivamente; (d) especialização no INFORDEPE em 2006 e 2007, sendo este considerado como centro de formação; (e) concretização da graduação, em 2009.

Os docentes eram portugueses nos primeiros três anos e brasileiros nos últimos dois anos. Estes foram solicitados pelo governo através da cooperação bilateral entre Timor Leste-Portugal e Timor Leste-Brasil na área da educação, principalmente em prol da reintrodução da língua portuguesa e da formação profissional em matérias exatas. Além destes docentes, acrescentaram-se também docentes timorenses para ministrar aulas de ética profissional, inglês e tétum.

O sistema de formação adotado foi o seguinte: (a) nos primeiros três anos, realizou-se o curso vespertino, após concretizar as aulas de 08h00min às 12h00min na escola; (b) a concretização da especialidade se deu nos turnos matutino e vespertino, realizada no centro de formação, no qual os participantes foram organizados por distrito e internados, exceto os da capital.

Os docentes da zona rural tiveram direito a alojamento, alimentação e transporte, conforme a distância da moradia; (c) a realização da cerimônia de graduação, geralmente feita na capital do país, Díli, sobretudo na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

Realizaram-se quatro cerimônias de graduação dos concluintes de 2009, 2010, 2011 e 2012. A primeira foi realizada na UNTL, constituída por cinco departamentos: Biologia, Matemática, Física, Química e Ensino Primário, graduando 309 pessoas.

A segunda cerimônia foi concretizada na UNTL, contemplada por sete departamentos, isto é, pelos cinco citados anteriormente mais dois outros: Língua Portuguesa e História-Geografia, graduando uma quantidade maior de 716 professores. A terceira se deu no salão do INFORDEPE, estabelecido pelos mesmos departamentos, graduando 574 professores. Por último, foi realizada no Centro de Convenções de Díli, a formatura de 634 professores. Os dados completos são apresentados no Apêndice D.

Além da formação de bacharelado, o Ministério da Educação, através do INFORDEPE, realizou um curso intensivo de três meses, durante as férias. De acordo com Gusmão (2010), o curso iniciou-se em 2008, sendo obrigatório, no território de Timor-Leste, para os professores de ensino infantil, básico e secundário, exceto para os participantes do curso de PROFEP e os concluintes do curso de bacharelado. A carga horária total foi de 275 horas, distribuídas em 100 horas presenciais e 175 horas de trabalho individual concretizado durante 55 dias efetivos.

Este curso teve como objetivo preparar os participantes, tanto professores efetivos como contratados, para aprimorar seus conhecimentos básicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Conhecimento Geral, com vistas à inserção dos professores efetivos no Regime de Carreira Específica e, ao mesmo tempo, definir o Estatuto do Funcionário Público para os professores contratados, que foi implantado em 2009. A preocupação central deste curso foi a uniformidade de conteúdos a todos os níveis de ensino para habilitar o docente para a realização do exame, para que, assim, pudessem ser incluídos nos benefícios designados pelo Ministério da Educação.

O problema foi a habilitação literária dos participantes, a qual era heterogênea, isto é, obviamente, a formação básica do professor de educação infantil era diferente daquela do professor do nível secundário. Ademais, a preparação e a assimilação dos conteúdos ensinados também foram diferenciadas. O processo tornou-se mais complicado ainda devido ao fato de que a metade da carga horária (175 horas) foi destinada ao trabalho individual realizado em casa.

Ainda em 2008, o Ministério da Educação, através do INFORDEPE, estabeleceu uma formação continuada aos professores do ensino pré-secundário e secundário, tanto efetivos quanto contratados, que lecionavam as disciplinas de Física, Química e Biologia, Matemática nos três centros: Díli, Baucau e Bobonaro.

O centro de Díli era composto por formandos dos distritos de Díli, Aileu, Ainaro, Manufahi, Liquiçá e Oecusse, tendo sido realizado no INFORDEPE. O centro de Baucau era composto por formandos dos distritos de Baucau, Lospalos, Viqueque e Manatuto, tendo sido o curso realizado em Fatumaca (Baucau). Já o centro de Bobonaro era composto por formandos dos distritos de Bobonaro, Ermera e Suai, tendo sido o curso realizado no colégio de Maliana.

Esta formação teve por objetivo capacitar e enriquecer os conhecimentos dos professores em áreas especializadas, enfocando principalmente como eles selecionavam e ministravam o conteúdo da disciplina aos alunos em língua portuguesa. Os formandos foram internados num período de três meses, durante o qual o curso foi concretizado. O alojamento, a alimentação e o custo de transporte foram de responsabilidade do governo, sobretudo do Ministério da Educação, conforme a distância estabelecida entre o centro de formação e o distrito origem. Os formadores eram os brasileiros que tinham especialização nas disciplinas mencionadas, sendo solicitados pelo Ministério da Educação através da cooperação bilateral entre os governos de Timor-Leste e Brasil.

O Ministério da Educação, através do INFORDEPE, realizou o curso intensivo como formação continuada aos professores timorenses. O primeiro e o segundo turno do curso foram designados como curso de Bacharelado. O terceiro e o quarto turno foram nomeados de Bacharelado acelerado. O último turno foi chamado curso complementar. O curso de formação complementar é um programa do Ministério da Educação voltado para a formação continuada de professores e organizado pelo INFORDEPE, tendo se iniciado no dia 5 de novembro de 2012 e finalizado em 31 de dezembro de 2013.

Este curso foi concebido com o objetivo de formar os 7.383 professores matriculados que seriam integrados no regime transitório da carreira docente, concretizando, assim, a sua qualificação profissional, conforme exigido pela Lei de Base da Educação, pelo estatuto da carreira docente e no quadro de competências obrigatórias do pessoal docente.

Mediante o grau de Bacharelato, certifica-se a formação específica que os habilita para o ensino, de acordo com as necessidades do desempenho profissional relativo à educação.

O curso foi concretizado nos distritos e subdistritos do território do Timor-Leste, dele participando um total de 7.195 professores, incluindo 733 professores idosos. Os formadores eram portugueses solicitados pelo Ministério da Educação através da cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste. Muitos professores não participaram ainda desta formação, totalizando 921 profissionais.

A primeira cerimônia de entrega de certificados legalmente realizada no salão nobre do INFORDEPE contou com a presença do Ministro da Educação do Timor-Leste, Bendito dos Santos Freitas, no dia 29 de outubro de 2013, congregando os participantes do distrito de Díli. Foram entregues 841 certificados. Os doze distritos restantes realizaram a solenidade no dia 31 de outubro do mesmo ano.

A segunda cerimônia de entrega de certificados aos concluintes do curso de formação complementar realizou-se no mesmo salão no dia 31 de janeiro de 2014, e contou com a presença do ministro da educação Bendito dos Santos Freitas. Nesta cerimônia, foram entregues 355 certificados, e os outros doze distritos concretizaram a formatura na no dia 7 de fevereiro de 2014.

Os professores que receberam o certificado de conclusão do curso de formação complementar têm direito de obter uma certificação concedida pelo INFORDEPE equivalente ao Bacharelado, sendo esta válida para efeitos de integração na Carreira Docente, conforme o diploma ministerial n.º 17/ME/2013, de 25 de setembro de 2013.

3.4 Formação de professores e ensino secundário no sistema educativo

As leis básicas da educação de qualquer país devem ser capazes de definir e organizar o sistema educacional deste país, fundamentando-se nos princípios da Constituição. No Timor-Leste, a Lei n. 14/2008, conhecida como Lei de Bases da Educação Nacional (LBEN), foi promulgada em 29 de outubro de 2008. A LBEN determina que a educação:

[...] representa um passo decisivo no sentido de estabelecimento de um quadro legal de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo emergente das profundas mudanças que o País atravessa desde a sua independência (LBEN, 2008, Preâmbulo).

A referida lei possui 63 artigos, organizados da seguinte maneira:

- Capítulo I – Âmbito, princípios e objetivos fundamentais
- Seção I – Âmbito e princípios gerais
- Seção II – Objetivos fundamentais
- Capítulo II – Organização do sistema educativo
- Seção I – Organização geral
- Seção II - Educação pré-escolar
- Seção III – Educação escolar
- Subseção I – Ensino Básico
- Subseção II – Ensino Secundário
- Subseção III – Ensino Superior
- Subseção IV – Modalidades especiais de educação escolar
- Seção IV – Educação Extra-escolar
- Seção V – Formação profissional
- Seção VI – Planeamento curricular
- Capítulo III – Apoios e complementos educativos
- Capítulo IV – Avaliação e inspeção do sistema educativo
- Capítulo V – Administração do sistema educativo
- Capítulo VI – Recursos humanos da educação
- Capítulo VII – Recursos materiais e financeiros
- Capítulo VIII – Disposições transitórias e finais

O capítulo VI da LBEN especifica sobre os recursos humanos da educação, disciplinando a profissão docente nos seguintes termos:

Artigo 48. – Funções de educador e de professor

1. A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância e a docência em todos os níveis e ciclos de ensino é assegurada por professores, detentores, em ambos os casos, de diploma que certifique a formação específica que os habilita para a educação e o ensino de acordo com as necessidades do desempenho profissional relativo à educação e a cada nível do ensino.
2. Os educadores de infância e os professores do ensino básico adquirem a qualificação através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharel, organizados em estabelecimentos de ensino universitário ou equivalente.
3. A qualificação profissional dos professores do ensino secundário adquirem-se-á através de cursos superiores, que conferem o grau de licenciatura, organizados em estabelecimentos de ensino universitário.
4. A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirem-se através de cursos de licenciatura ministrados em estabelecimentos de ensino universitário, que asseguram a formação científica na área de docência respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.
5. A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza vocacional ou artística, do ensino básico e do ensino secundário, pode adquirem-se, respetivamente, através de cursos de bacharelato e

licenciatura, que asseguram a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

6. Constitui habilitação científica para a docência do ensino superior ou grau de doutor e o grau de mestre, no ensino superior universitário, e o grau de licenciado ou o equivalente, no ensino superior técnico, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas e coadjuvar na docência pessoas habilitadas com o grau de licenciado ou equivalente, no ensino superior universitário, ou ainda com o grau de bacharel, no ensino superior técnico (LBEN, 2008, cap. VI, art. 48-50).

A respeito da formação de educadores, a lei em pauta estabelece que:

1. A formação dos educadores e professores se assenta nas seguintes modalidades principais:

- Formações iniciais do nível superior, que proporcionem a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

- Formação contínua que completa e atualiza a formação permanente, suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimento e de competências profissionais relevantes e a possibilitar a modalidade e 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 de reconversão de profissão.

2. A formação de educadores e professores se assenta nos seguintes princípios organizativos:

a) Formação flexível, que permita a reconversão e a mobilidade dos educadores e professores, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;

b) Formação integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática;

c) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor têm necessidade de utilizar na prática pedagógica;

d) Formação que estimule uma atitude crítica e atuante relativamente à realidade social;

e) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, particularmente em relação com as atividades educativas e de ensino;

f) Formação participada, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e autoaprendizagem.

3. Compete ao Governo aprovar, por Decreto-lei, o regime de formação de educadores e professores, definindo, nomeadamente, os requisitos dos cursos de formação inicial e continuada de professores, os perfis de competência e de formação, bem como as características de um período de indução e respectiva avaliação, para ingresso na carreira docente, os padrões de qualidade, as qualificações para o exercício de outras funções educativas, nomeadamente educação especial, administração curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores.

4. O Estado pode apoiar a formação contínua dos docentes em exercício de funções nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que se integrem na rede de ofertas de educação e de ensino de serviço público (LBEN, 2008, art. 49).

Com relação aos princípios das carreiras do pessoal docente e do pessoal não docente, determina-se que:

1. Os professores, educadores, pessoais não docentes das escolas e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais nos termos legais.
2. A progressão nas carreiras está necessariamente ligada à avaliação de desempenho de toda a atividade desenvolvida individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e de ensino de prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.
3. A todos os educadores, professores, pessoal não docente das escolas e outros profissionais da educação é reconhecido o direito e o dever à formação contínua relevante para o desempenho das respetivas funções, em complemento do dever permanente e continuado de auto-informação e auto-aprendizagem.
4. O pessoal não docente das escolas deve possuir como habilitação mínima o ensino básico ou equivalente, devendo-lhe ser proporcionada uma formação complementar adequada (LBEN, 2008, art. 50).

No Timor-Leste existem escolas públicas e privadas. As primeiras foram estabelecidas pelo governo e as segundas são atribuídas a organizações não governamentais, como a Igreja, dentre outras. As escolas públicas oferecem do ensino pré-escolar até o ensino superior, o mesmo valendo para as escolas privadas.

As determinações legais para o ensino secundário, particularmente, são as seguintes:

Destinatários do ensino secundário:

1. Têm acesso aos cursos do ensino secundário os alunos que completarem com aproveitamento o ensino básico, devendo o sucesso ocorrer no ano letivo imediatamente posterior à conclusão do ensino básico.
2. A frequência do ensino secundário é facultativa, competindo, no entanto, ao Governo, através de ministério responsável pela política educativa, promover a oferta deste nível de ensino.

Objetivos do ensino secundário:

O ensino secundário visa dar sequência e aprofundar a aprendizagem adquirida no ensino básico, completando e desenvolvendo a formação, mediante a prossecução dos seguintes objetivos:

- a) Assegurar e aprofundar as competências e os conteúdos fundamentais de uma formação e de uma cultura humanista, artística, científica e técnica, como suporte cognitivo e metodológico necessário ao prosseguimento de estudos superiores ou à inserção na vida ativa;
- b) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica;
- c) Desenvolver as competências necessárias e compreensão das manifestações culturais e estéticas e possibilitar o aperfeiçoamento da expressão artística;

- d) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente na leitura, no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- e) Fomentar, a partir da realidade, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura timorense, em particular, pessoas ativamente empenhadas na concretização das opções estratégicas de desenvolvimento de Timor-Leste e sensibilizadas, criticamente, para a realidade da comunidade internacional;
- f) Assegurar a orientação e formação vocacional através de preparação técnica e tecnológica adequada ao ingresso no mundo do trabalho;
- g) Facultar contato e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- h) Assegurar a existência de hábitos de trabalho, individual e em grupo, e fomentar o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança (LBEN, 2008, art. 14).

No tocante à organização do ensino secundário, a LBEN (2008, art. 16) determina que:

1. Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos.
2. De acordo com a sua dimensão vocacional de orientação para o prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida ativa, o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de:
 - a) Curso geral de natureza humanista e científica predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, permitindo também o ingresso no ensino superior técnico;
 - b) Cursos de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientada para a inserção na vida ativa, que possibilitam o acesso tanto ao ensino superior técnico como ao ensino superior universitário.
3. Todos os cursos do ensino secundário contêm componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de línguas e culturas timorenses adequadas à natureza dos diversos cursos.
4. Deve garantir-se a permeabilidade adequada entre os cursos predominantemente orientados para a vida ativa e os cursos orientados predominantemente para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário.
5. A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere o direito a um diploma que certifica a formação adquirida, devendo igualmente ser certificado, quando solicitado, o aproveitamento obtido em qualquer ano, sendo que nos casos dos cursos predominantemente orientados para a inserção na vida ativa, a certificação incide sobre a qualificação obtida para efeitos do exercício de uma profissão ou grupo de profissões.
6. No ensino secundário, cada professor é responsável, em princípio, por uma disciplina.
7. Podem ser criadas escolas especializadas, destinadas ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística.
8. Compete ao Governo, através do ministério responsável pela política educativa, definir as normas gerais do ensino secundário, nomeadamente quanto ao seu funcionamento e aos seus conteúdos educativos, apoiando, avaliando, inspecionando a sua execução.

A consagração da universalização do ensino de escolaridade obrigatória e gratuita, o reforço da garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e as previsões de medidas destinadas a proporcionar qualidade à escolaridade efetiva de todos os cidadãos, assentadas em padrões de qualidade, são marcos importantes desta lei.

Nesse sentido, o discurso oficial determina que, para obter uma educação de qualidade em um país, necessita-se de professores qualificados. Para melhorar a qualidade de educação de um país, é preciso capacitar os professores através de uma formação contínua.

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, expresso pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, além do progresso social e da democratização da sociedade.

O sistema educativo é desenvolvido através de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidades de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, que entre si cooperam na manutenção de uma rede equilibrada e atualizada de ofertas educativas, capaz de proporcionar os conhecimentos, as aptidões e os valores necessários à plena realização individual e profissional na sociedade contemporânea.

:

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DISTRITO DE LIQUIÇÁ

Conforme a Lei de Bases da Educação (LBE), de 29 outubro de 2008, a educação em Timor-Leste divide-se em quatro seções, a saber: educação pré-escolar, educação escolar, educação extra-escolar e formação profissional. 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 princípio, são aqueles que terminem a formação nos cursos de magistério primário, ensino médio e instituto superior ou na universidade. Para isso, a lei rege que os profissionais destinados ao ensino pré-escolar e ensino básico são “aqueles 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 da pedagogia profissional, ensino médio e alguns de ensino superior que recebem o grau de bacharelado.

Em princípio, os docentes do ensino médio são aqueles que terminam seu estudo na universidade ou institutos superiores ou equivalentes. De acordo com a lei, 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 recebem o grau de graduação ou licenciatura. Para isso, a lei estabelece que:

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).

Realmente, os professores do ensino secundário são aqueles que terminam seus estudos na universidade ou instituto superior, principalmente, na Faculdade de Ciência da Educação e possuem também a formação pedagógica¹.

No presente capítulo, apresentam-se os dados coletados através de pesquisa de campo acerca especialmente da capacitação docente e das demandas e expectativas de formação continuada de professores do Ensino Secundário Público no Distrito de Liquiçá. No entanto, mesmo constituindo um quadro particular, o diagnóstico tende apontar em certa medida na direção de uma problemática mais ampla, enfrentada pelas escolas secundárias em todo o Timor-Leste.

4.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Secundária Pública do Distrito de Liquiçá. Localizado na costa norte do Timor-Leste, Liquiçá confina ao sul com os distritos de Bobonaro e Ermera; Dili a nascente; e Mar de Savu a norte e a poente. O distrito é composto por três subdistritos: Liquiçá, Bazartete e Maubara.

O subdistrito de Liquiçá, por sua vez, é composto por sete sucos: Assumano, Dato, Darulete, Hatuquesi, Leotela Loidahar e Luculai. O subdistrito de Bazartete é composto por nove sucos: Fatumasi, Fahilebo, Lauhata, Leorema, Maumeta, Metagou, Mota Ulun, Tibar e Ulmera. Finalmente, o subdistrito de Maubara é composto por sete sucos: Gugleur, Guiço, Lissadila, Maubara Lissa, Vatuvou, Vatuboro e Vaviquinia.

Estruturalmente o Distrito de Liquiçá é chefiado por um administrador e um secretário. Depois de distrito existe subdistrito que, por sua vez, é chefiado por seu administrador, suco pelo chefe e aldeia ou povoação por outro chefe.

A estrutura política e administrativa tradicional de Timor-Leste baseia-se num conjunto hierarquizado de reinos que têm por base a família. Um pequeno grupo de famílias compõe uma povoação, na sua maioria

¹ De acordo ainda com a LBE, 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 (LBE, 2008).

dispersas pelo território, vulgarmente conhecidas por **cnuas**. O chefe de povoação constitui a escala mais baixa da nobreza timorense.

Ao conjunto de várias **cnuas** chama-se **suco**, administrado pelo chefe de suco, e, ainda que alguns possam ser independentes, a sua maioria agrupa-se em reinos ou regulados, regidos por **liurais**, os reis ou régulos.

Antigamente, os reinos pertenciam a dois impérios, o dos **Belos**, que dominavam a metade oriental da ilha, e o dos **Baiquenos**, império da metade ocidental de Timor. Os recentes conflitos sobre a soberania da ilha de Timor têm raízes ancestrais. A sucessão do poder administrativo e político timorense possui um carácter hereditário, no entanto, não obrigatoriamente directo, pois a sucessão pode recair sobre um segundo filho ou mesmo sobrinho. O conceito de sucessão e de vassalagem é, assim, semelhante ao da estrutura europeia ocidental feudal, compreendendo-se, desta forma, a fácil assimilação da organização administrativa e social portuguesa depois do século XVI (POLÍTICA, 2015).

Figura 2 - Mapa do Distrito de Liquiçá




Fonte: SUCOS (2012)


No subdistrito de Liquiçá, os povos vivem como agricultores nos sucos do interior, plantando café, milho, mandioca, coco e outras culturas. No litoral vivem como negociantes e pescadores. No subdistrito de Bazartete, os povos vivem no interior como agricultores de café, milho, mandioca, coco, laranja, tangerina etc. e, no litoral, vivem como pescadores e negociantes. No subdistrito de Maubara, os povos vivem no interior como agricultores de café, mandioca, milho, banana, coco, laranja, tangerina etc. O Distrito de Liquiçá dispõe de ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário geral e ensino técnico vocacional. O ensino pré-escolar espalha-se em alguns sucos ou vilas, subdistritos e na capital Liquiçá. O ensino básico do 1º ciclo e do 2º ciclo encontram-se em todos os sucos e do 3º ciclo em três subdistritos. O ensino secundário geral público, católico e técnico vocacional concentram-se na capital.

Na Figura 3, observa-se a Lista das disciplinas do Ensino Secundário Geral no Distrito de Liquiçá, baseada no Currículo Nacional de 2012. Chama atenção a carga horária dispensada à Língua Portuguesa, quatro horas (igualmente à Matemática e Economia e Métodos Quantitativos), assim como a presença de Tecnologia Multimedia. No caso da primeira disciplina, tem-se a demonstração da importância que representa para a educação timorense e, no caso desta última, revela ao mesmo tempo uma contradição importante e um desafio maior ainda ao sistema educativo do Timor-Leste que diz respeito à inclusão digital, ou mesmo, como diria COSTA (2008), ao processo de industrialização do ensino no país.

Figura 3 - Lista das disciplinas do Ensino Secundário Geral no Distrito de Liquiçá



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO DA EDUCAÇÃO DISTRITAL DE LIQUIÇA
ESCOLA SECUNDÁRIA GERAL PÚBLICA LIQUIÇA



AS COMPONENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

Nú	Estrutura da Componente Geral	Tempos Letivos/ Semana
1.	Dalen Tetun	3
2.	Lingua Portuguesa	4
3.	Lingua Inglesa	3
4.	Bahasa Indonesia	2
5.	Cidadania e Des. Social	2
6.	Tecnologia Multimedia	2
7.	Religião	2
8.	Educação Física e Desporto	2
9.	Total Previsto	20
Estrutura da Área de Ciências e Tecnologias		
1.	Física	3
2.	Química	3
3.	Biologia	3
4.	Geologia	3
5.	Matemática	4
6.	Total Previsto	16
Estrutura da Área de Ciência Sociais e Humanidade		
1.	Geografia	3
2.	História	3
3.	Sociologia	3
4.	Temas e Literatura e Cultura	3
5.	Economia e Métodos Quantitativos	4
6.	Total Previsto	16

Fonte: Dados do Ministério da Educação do Timor-Leste.

A população da pesquisa constituiu-se de professores que exerciam suas funções profissionais na Escola Secundária Pública de Liquiçá, abrangendo um total de 43 docentes, sendo 30 do sexo masculino (70%) e 13 do sexo feminino (30%). A faixa etária dos professores demonstra que 59% têm menos de 40 anos e 41% têm mais de 40 anos. Com esse referencial, é possível perceber que a maioria dos educadores tem pouca experiência docente, fator esse que às vezes não favorece o melhor desempenho e as relações com os alunos.

Figura 4 - Vista lateral da Escola Secundária Pública de Liquiçá



Fonte: Produção do próprio autor.

Conforme se observa na Tabela 1, quase metade dos professores possui grau de formação em licenciatura, seguida de bacharelato, finalista e ensino médio e diploma 2.

Tabela 1 – Grau de formação dos professores da escola pesquisada

PROFESSORES	LICENCIATURA	BACHARELATO	DIPLOMA 2	FINALISTA ENS. MÉDIO
43	19	13	2	9

Fonte: Dados do Ministério da Educação do do Timor-Leste.

De acordo com a LBEN, o bacharelato e a licenciatura são assim disciplinados:

Art. 21: Bacharelato

1. O grau de bacharelato comprova uma formação cultural, científica e técnica de nível superior de conhecimentos numa determinada área do saber e capacidade para o exercício de uma atividade profissional adequada à formação obtida.
- 2 Para além dos indivíduos referidos nos números 1 e 5 do artigo da presente lei, podem aceder a um curso de bacharelato os alunos que completem um curso do ensino superior técnico, conferente a diploma II.
3. O grau de bacharel é concedido após a conclusão de uma formação superior, com duração de seis semestres.

Art. 22: Licenciatura

1. O grau de licenciado comprova um nível superior de conhecimentos numa área científica e capacidade para o exercício de uma atividade profissional qualificada.
2. O grau de licenciado é concedido após a conclusão de uma formação superior com a duração de dois semestres, na sequência da elaboração de uma tese especialmente escrita para o efeito sujeita a discussão e aprovação.
3. Tem acesso ao curso de licenciatura os indivíduos que tenham concluído, com aproveitamento, um curso de bacharelato.
4. Em casos excepcionais, os cursos que conferem o grau de licenciado podem ter a duração de mais um ou dois semestres.

Os professores que lecionam na escola pesquisada são, em sua maioria, formados em língua indonésia, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Grau de formação dos professores e idioma no qual se formou

PROF.	LIC. PORT.	LIC. MELAIIO	BACH. PORT.	BACH. MELAIIO	DIP2 PORT.	DIP2 MELAIIO	FINALIS. PORT.	FINALIS. MELAIIO
43	-	19	6	7	-	2	-	9

Fonte: Dados do Ministério da Educação do Timor-Leste.

Segundo o artigo 13 da Constituição de Timor Leste, o tétum e o português são as línguas oficiais, devendo ser valorizadas e desenvolvidas pelo Estado. Assim, os professores necessitam uma formação contínua em Língua Portuguesa, porque também é língua de instrução no nível pré-escolar até o ensino superior. Por falta de conhecimento em Língua Portuguesa os professores sentem dificuldade para explicar bem a matéria aos alunos.

O professor escreve no quadro e os alunos copiam no caderno, sem uma explicação detalhada. Como a educação bancária criticada por Paulo Freire, o aluno memoriza o que lhe ensinamos, sem crítica, participação, criatividade. Aprendizagem sem raciocínio, como se eles ficassem nas gaiolas. Temos que dar azas ao pensamento prático, sentido de autônomos, crítica, participação, criatividade, ativos, autônomos aos alunos.

Segundo os dados obtidos, dentre os professores licenciados todos eram formados em língua melaio (indonésia), possuindo várias áreas de especialidade, como educação, administração pública, economia, sociologia e filosofia. Seis possuíam bacharelato em língua portuguesa, química e matemática. Sete docentes tinham bacharelato em língua melaio, física, matemática e agricultura.

Segundo a Tabela 3, 10 professores são licenciados em pedagogia, 9 licenciados não são, 11 são bacharelados em pedagogia, 2 bacharelados não são pedagogos, 5 finalistas são pedagogos e 4 não são.

Tabela 3 - Professores pedagogos e não pedagogos

PROF.	LIC. PEDAG.	LIC. NP	BACH. PEDAG.	BACH. NP	DIP2 PEDAG.	DIP2 NP	FINAL. PEDAG.	FINAL. NP
43	10	9	11	2	-	2	5	4

Fonte: Dados do Ministério da Educação do Timor-Leste.

No conjunto, pouco mais da metade tem formação em pedagogia. Os docentes não pedagogos não preenchem critério como professor, o que dificulta prepararem o plano de aula para o bom desempenho. Assim, necessitam uma formação continuada para a metodologia de ensino.

4.2 Resultados do questionário aplicado

Como forma de delimitar com maior precisão a população do estudo foi realizada uma amostragem envolvendo 12 professores, sendo sete masculinos e cinco femininos que lecionavam as seguintes disciplinas: matemática, economia, tema de literatura e cultura, língua portuguesa, história, cidadania e desenvolvimento social, geologia, biologia, sociologia, física e inglesa.

Quadro 4 - Perfil da amostra de professores pesquisados

PROFESSOR	HABILITAÇÃO	ESPECIALIDADE	DISCIPLINA	EXPERIÊNCIA
P1	Bacharelato	Física	Matemática	8 anos
P2	Licenciatura	Economia	Economia	6 anos
P3	Bacharelato	Química	Temas e	13 anos
P4	Bacharelato	Biologia	L. Portuguesa	12 anos
P5	Complementar	Animador	L. Portuguesa	8 anos
P6	Licenciatura	Adm. Pública	História	8 anos
P7	Bach/Licen.	Matemática	Cidadania	13 anos
P8	Licenciatura	Biologia	Geologia	7 anos
P9	Licenciatura	Biologia	Biologia	8 anos
P10	Licenciatura	Adm. Pública	Sociologia	8 anos CS
P11	Bacharelato	Física	Física	7 anos CN
P12	Bacharelato	L. Portuguesa	Inglesa	5 anos

Fonte: Dados do Ministério da Educação do Timor-Leste.

Aos 12 professores foi aplicado um questionário semiestruturado, com perguntas objetivas e subjetivas que totalizavam 17 questões. Abrangiam estas dados sobre o perfil socioeconômico dos pesquisados, questões relacionadas diretamente à formação continuada de professores e problemas enfrentados durante a prática pedagógica.

Tabulados os resultados do questionário aplicado, percebeu-se que a maioria dos professores da amostra se declarou "pardo" (66,6%). O dado reflete o conjunto da população do Timor-Leste, onde 70% se declaram também "pardo", segundo o Censo 2010. No caso de Liquiçá, esse percentual alcança 80%. Considerando o total de 43 professores da Escola, chega-se ao resultado de 75% de "pardo".

Dos doze professores pesquisados, dois deles se declararam "branco" (16,6%) e dois se declararam "outro", mais precisamente, "castanho" (16,6%). No universo da população, esses percentuais representam, respectivamente, 13,2% e 20%. Nenhum dos pesquisados declarou-se "negro".

Como afirma Cunha (2012, p. 49), os dados tendem a espelhar o próprio processo de colonização do Timor-Leste:

Do séc. XVI a 1975, portanto, durante o período português, os colonos eram essencialmente constituídos por dois grupos: religiosos, funcionários públicos da administração colonial, militares, Alguns homens de negócios e deportados, por um lado, e por outro, um variado tipo de populações oriundas da China, da Índia, de África e das ilhas vizinhas daquela zona do Sudeste Asiático (SOUSA, 2001a: 183-194). Desse modo, a colonização no Timor Português decompunha - se em dois segmentos principais quanto à sua proveniência: um europeu e outro não europeu, este último, aglutinando elementos africanos e asiáticos. O primeiro, era claramente o socialmente mais importante e oriundo da Metrópole, apesar de os Europeus terem constituído sempre uma minoria em termos populacionais.

O impacto do processo de colonização, conforme Graziano (2013, p. 99), afeta ademais a própria constituição de uma identidade timorense:

Ainda que seja possível afirmar a existência de uma identidade timorense muito antes do nascimento do Estado independente, identidade esta marcada pelas diferenças étnicas, culturais e religiosas, as influências do longo período de colonização, da violenta ocupação, da transição para a independência e da enorme interferência externa nos processos identitários atuais certamente impactam, de maneiras diversas, os mais variados aspectos da sociedade timorense, resultando em transformações significativas em seu universo simbólico, referências culturais e consciência acerca da própria identidade

Além de serem concursados, todos os professores declararam que atuavam na Escola Secundária de Liquiçá porque era a única escola pública do distrito. Quase a totalidade deles (91%) respondeu que o motivou que o induziu a seguir a carreira docente foi a vocação. Um professor declarou ter sido a estabilidade profissional e financeira.

Conforme se observa na Tabela 4, seis professores informaram possuir licenciatura (66,6%), cinco bacharelato (41%) e o restante finalista e ensino médio (0,83%).

Tabela 4 - Grau de formação da amostra de professores pesquisados

PROFESSORES	LICENCIAT.	BACH.	DIPLOMA 1	FINALISTA ENS. MÉDIO
12	6	5	-	1

Fonte: Questionário aplicado pelo próprio autor.

Seguindo a tendência do corpo docente da Escola Secundária do Liquiçá, a Tabela 5 constata a pouca experiência dos professores que compuseram a amostra. Apenas três deles declararam contar com tempo de docência entre 12 e 13 anos, encontrando-se a maioria com experiência abaixo de oito anos. O que se explica, de algum modo, pelo fato de que concluíram sua formação em licenciatura, bacharelato e finalista e ensino médio entre os recentes anos de 2009 e 2013.

Tabela 5 - Tempo de experiência docente da amostra de professores pesquisados

PROFESSORES	5 ANOS	6 ANOS	7 ANOS	8 ANOS	12 ANOS	13 ANOS
12	1	1	2	5	1	2

Fonte: Questionário aplicado pelo próprio autor.

Os professores responderam “sim” à seguinte pergunta: você considera que os cursos de nível superior preparam o professor para atuar nas atividades de sala de aula? No caso da pergunta como você avalia os cursos de formação docente continuada oferecidos pelo Ministério da Educação?, os 12 professores responderam que se tratavam de uma revisão e atualização dos conhecimentos, pois apresentavam boas sugestões de atividades e maneiras diferentes de ensinar.

Que conhecimentos você gostaria de ter acesso com vistas a melhorar a sua prática docente? No caso desta pergunta, quatro professores indicaram a Língua Portuguesa (1/3 do total) e os demais declararam que precisavam de discussões, conhecimento geral, pedagogia e formação contínua na teoria e prática.

Todos os professores declararam ter encontrado dificuldades durante sua prática docente. O que seria ocasionado através de várias razões, como não disporem de laboratório para prática das disciplinas de ciências exatas e língua portuguesa. Outro problema enfrentado tinha a ver com inúmeros estudantes em sala de aula. Enquanto na turma de exatas os alunos variavam de 30 a 35, na turma de ciências sociais e humanas chegavam a um total de 50 a 70 estudantes.

O total da amostra de professores pesquisados, além disso, declarou ser fácil ministrar sua disciplina, como também que fazia planejamento de suas aulas e outras atividades pedagógicas. Por outro lado, responderam que a metodologia tradicional era a mais empregada na sua prática docente. Os professores justificaram isso porque não dispunham de conhecimento em relação às tecnologias do ensino e não existiam na escola recursos como internet e datashow para usar na sala de aula. Na verdade, não existia nem luz elétrica na salas de aula.

Ainda assim, a maioria dos professores respondeu positivamente à última pergunta do questionário: na sua prática docente você emprega materiais didáticos? Enquanto dois professores não empregavam recursos pedagógicos porque não dispunham de livros em suas matérias, 10 professores empregavam materiais como forma de auxiliar o ensino das disciplinas. O que aponta na direção de programas capazes de oferecer, cada vez mais, maior estímulo e suporte às práticas docentes, incluindo a formação continuada em novas tecnologias, assim como em didática e metodologias do ensino.

5 CONCLUSÃO

O desenvolvimento constante das ciências e tecnologias acarreta aos cidadãos do mundo novos desafios, que exigem respostas adequadas. Em face desta realidade, a educação e os profissionais deste setor, nomeadamente os professores, desempenham um papel crucial. Por isso, é necessário criar um sistema do ensino e formação contextualizado e formar professores altamente qualificados, tanto em aspectos científicos e pedagógicos quanto no desenvolvimento pessoal e social, sabendo mobilizar e transformar os contextos escolares que permitem aos alunos desenvolver suas capacidades.

Consciente disto, o governo do Timor-Leste tem se empenhado em criar programas de formação de professores, oferecendo inclusive o curso de língua portuguesa e o curso de bacharelato (CB) para professores em exercício, objetivando obter professores com competências e perfil necessários para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no país.

Formar cidadãos com conhecimentos, aptidões e competências adequadas para enfrentar os desafios da vida e contribuir para o desenvolvimento nacional é a meta do país. Mesmo assim, no processo das formações realizadas, emergem algumas distorções e desarticulações entre conteúdos e métodos de formação em relação às expectativas dos formandos e dos organizadores. Encontram-se preocupações e insatisfações dos participantes porque havia escassez de recursos materiais e formadores qualificados, particularmente formadores timorenses, sendo estes aspetos indispensáveis para uma formação de qualidade.

No sentido de melhorar a formação de professores, nomeadamente no curso de língua portuguesa e no bacharelato em Timor-Leste, e visando à excelência da qualificação profissional docente, apresentamos algumas considerações que também julgamos pertinentes e que poderiam ser levadas em conta pelas instituições governamentais:

1. Tendo em conta o paradigma da educação atual onde o ensino-aprendizagem deve ser centrado no formando para desenvolver as suas competências, espera-se que os formadores criem ambientes que permitam aos formandos participar ativamente no processo da formação.

2. Para que a formação parta dos problemas e das necessidades dos formandos e da escola, convém envolver os diretores das escolas, bem como professores, na programação do curso. São eles que necessitam da formação para ultrapassar os problemas encontrados na prática letiva, a fim de atender melhor as necessidades dos seus formandos.
3. Redefinir o programa de reintrodução e aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, como veículo principal de instrução, criando um modelo de formação adequado com recursos de apoio disponíveis que facilitem aos professores conseguir o domínio da Língua Portuguesa. E assim, poder garantir o rendimento máximo dos formandos do curso de bacharelato no desempenho das suas funções letivas para garantir o ensino de qualidade desejado.
4. Reformular o conteúdo curricular da formação, dando ênfase aos métodos de ensino-aprendizagem em coerência com os conteúdos curriculares, aumentar a carga horária para a Língua Portuguesa, inclusivamente estender o período de formação para o curso de especialização.
5. Na formação a realizar, espera-se que os formadores estimulem os professores-formandos a descobrir novos métodos de ensino, utilizando-os para o melhoramento do ensino-aprendizagem que garanta o aproveitamento máximo dos alunos.
6. Disponibilizar materiais didáticos adequados e recursos de apoio necessários (Biblioteca, laboratórios e internet gratuita) que permitam os formandos interiorizar e ampliar seus conhecimentos e destrezas ao máximo possível.
7. Facilitar os professores formandos que têm bom rendimento para continuar os seus estudos, tanto no país como no exterior, para que, por um lado, sirva como um meio para estimular os professores-formandos a esforçarem-se para adquirir o rendimento máximo possível na formação e, por outro lado, contribua para o melhoramento da qualidade de ensino em Timor-Leste.
8. Para que o governo timorense, nomeadamente o Ministério da Educação (ME), continue a cooperar com outros países (convénios), com países cooperantes da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), sobretudo Brasil e Portugal, com o objetivo de manter o apoio dos seus formadores especializados de várias disciplinas e de mais recursos, garantindo a qualidade da formação. Ao mesmo tempo, melhorar os formadores e os professores timorenses, a fim de viabilizar a continuidade do curso e manter sua qualidade, pois o apoio exterior é sempre temporário (JERÓNIMO, 2011, P. 120).

Ao escrever esta dissertação, para contextualizar as competências científicas e pedagógicas dos professores em exercício, gostaríamos de corroborar as sugestões emergentes dos participantes da pesquisa, no sentido de que o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e/ou o Ministério da Educação (ME) do Timor-Leste promovam um estudo mais aprofundado e específico sobre as práticas letivas, a fim de detectar os problemas e as necessidades fundamentais dos professores e das escolas.

Baseando-se neste estudo, elaborem um programa integrado, adequado e focado na formação contínua dos professores em exercício, tendo em conta as exigências do mercado de trabalho, do país e do mundo. Finalmente, esperamos que este trabalho possa valer como um pequeno contributo para a construção de um sistema de educação nacional efetivo, sobretudo, na formação de futuros professores capazes de atender às expectativas dos alunos, dos pais e da sociedade timorense.

REFERÊNCIAS

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as bases da Educação do Brasil. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAenZQAG/ldb-9394-96>>. Acesso em: 20 de abril. 2015.

CARVALHO, M. Belo. **Formação de professores em Timor-Leste**: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e continuada. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade Minho, 2007.

COSTA, Antonio Roberto Faustino da. **O discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância**. João Pessoa, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

CUNHA, Luís Miguel Pinheiro da. **O impacto da cultura e sociedade europeias em Timor-Leste**: aspectos de transculturação e de globalização. Lisboa, 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade na Europa) - Universidade de Lisboa.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito Ferreira; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Orgs.). **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Ver. e atual – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A.; SÁ, E. S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Espanã: EUB, 1996.

GRAZIANO, Valéria Teixeira. **Construção do estado e identidades em Timor-Leste: uma construção para o debate sobre a atuação da comunidade internacional nos contextos de pós-conflito armado**. Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, sociedade e cooperação internacional) - Universidade de Brasília.

GUSMÃO, Maria Manuela. **Cooperação bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço: perspectivas e desafios do século XXI**. Brasília, 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília.

JERÓNIMO, Agapito da C. **Formação continuada de professores do ensino não superior em Timor-Leste**. Aveiro, Portugal, 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade de Aveiro.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiana: Alternativa, 2004.

MAPA de Timor Oriente. 2014. Disponível em: <<http://www.atlasescolar.com.ar/mapa/etimor.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. São Paulo: Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios educacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Cidade do Porto: Porto Editora LTDA, 1999.

PAQUAY, Leopold et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, Disponível em: <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=gzhnVavzDKik8weK54DIBQ&gws_rd=ssl#q=dez+competencias+para+ensinar+philippe+perrenoud>. Acesso em: 10 de abril 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

POLÍTICA de Timor-Leste. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_de_Timor-Leste>. Acesso em: 15 mar. 2015.

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**. Goiânia, 2010.115f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. Ver. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SUCOS des Distrikts Liquiçá/Osttimor nach der Neustrukturierung 2004. 16 jul. 2012. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Liqui%C3%A7%C3%A1_%28distrito%29#/media/File:Sucos_Liquica.png>. Acesso em: 11 mar. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. São Paulo: Brasil Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. 2002. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

TIMOR-LESTE. **Diploma Ministerial nº 13/2011, artigo 10, 2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.infordepe.tl/legislacao/>>. Acesso em: 21 nov.2014.

TIMOR-LESTE. **Lei n. 14/2008, de 29 de outubro de 2008**: Estabelece as Bases da Educação do Timor-Leste. 2008. Disponível em: <<http://www.me.gov.tl/lei-de-base-da-educacao>>. Acesso em: 01 out. 2014.

VARELA, Gaspar. **Uma abordagem histórico-crítico da formação de Matemática no Timor-Leste**: diagnóstico e proposição. Goiânia, 2011.198f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Este questionário tem como objetivo pesquisar e analisar as formações essenciais, a metodologia empregada, os materiais didáticos utilizados e as dificuldades encontradas no processo de ensino pelos professores da Escola Secundária Pública do Distrito Liquiçá, Timor-Leste

Nível de Ensino:

Nome (fictício):

Idade:

Sexo: Masculino () Feminino ()

1. Você se considera:

() Branco

() Negro

() Pardo

() Outro. Qual? _____

2. Escolaridade:

() Pós-graduação. Qual? _____

() Ensino superior completo. Qual? _____

() Ensino superior incompleto

() Ensino médio completo

() Ensino médio incompleto

() Pedagógico completo

() Outro. Qual? _____

3. Ano em que terminou o curso de formação docente: _____

4. Tempo de experiência docente: _____

5. Escola em que atua: _____

6. Tipo de vínculo empregatício: () concursado () contratado

7. Ano/Série em que leciona: _____

8. Turno em que leciona: () manhã () tarde

9. O que o motivou a seguir a carreira de professor do ensino secundário?

() Vocaçãõ

() Estabilidade profissional e financeira

() Comprometimento com a educação básica

() Influências da família, amigos, mercado de trabalho

etc. () Outro. Qual? _____

10. Você considera que os cursos de nível superior preparam o professor para atuar nas atividades de sala de aula?

11. Como você avalia os cursos de formação docente continuada oferecido pela Ministério da Educação?

São uma revisão e atualização dos conhecimentos, pois apresentam boas sugestões de atividades e maneiras diferentes de ensinar.

São desarticulados da vivência em sala de aula, pois não tratam das principais dificuldades dos alunos e dos professores.

Retiram o professor da sala de aula e não lhe acrescenta nenhuma novidade que possa ser aproveitada nas atividades didático-pedagógicas.

Não existe uma avaliação dos resultados na sala de aula, pois os organizadores dos cursos não fazem nenhum tipo de acompanhamento junto às escolas.

Outro: _____

12. Que conhecimentos você gostaria de ter acesso com vistas a melhorar sua prática docente? _____

13. Durante sua prática docente você enfrentou dificuldades?

Sim Não

Por que? _____

14. A ministração da disciplina _____ foi?

Fácil Difícil

Por que? _____

15. Você faz o planejamento de suas aulas e outras atividades pedagógicas?

Sim Não

Por que? _____

16. Qual é a metodologia mais empregada na sua prática docente? Método tradicional

Método participativo

Por que? _____

17. Na sua prática docente você emprega materiais didáticos?

Sim Não

Por que? _____
