



**Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica
Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
Centro de Ciências da Educação
Centro de Ciências Biológicas**

**ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
DOCENTES EM TIMOR-LESTE: OLHARES DOS
PROFESSORES**

Alarico Amaral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Irlan von Linsingen

**Florianópolis-SC
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Amaral, Alarico

Estratégias de formação continuada para docentes em
Timor-Leste : Olhares dos professores / Alarico Amaral ;
orientador, Prof. Dr. Irlan von Linsingen - Florianópolis,
SC, 2016.

100 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas.
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Formação de
Professores. 3. Formação Continuada. 4. Timor-Leste. 5.
INFORDEPE. I. Linsingen, Prof. Dr. Irlan von . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

A memória dos meus pais, Alberto Carlo e Alcina Soares (in memoriam) pelo amor, dignidade e oportunidade que me proporcionaram ao longo da minha vida.

Aos meus pais adotivos, Samuel da Costa Alves e Jacinta Maria de Carvalho, que me educaram e deram a oportunidade que ilumina o caminho da minha vida.

Para minha casa sagrada “LILLE” como espírito, força e iluminação que me acompanha sempre durante a minha vida inteira.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por todas as oportunidades, pelo amor e inteligência que me oportunizou estudar aqui (Brasil). Pela sua luz e esperança que durante a elaboração deste trabalho me auxiliou a pensar sobre a formação de professores em Timor-Leste.

Agradeço também ao governo de Timor-Leste, através do Ministério de Educação, em especial ao INFORDEPE, que me deu a oportunidade de continuar meus estudos.

Agradeço muito ao governo brasileiro que deu o apoio e a oportunidade de ajudar e contribuir para a educação timorense, oferecendo a instituição Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC aos estudantes timorenses para estudar.

Agradeço à coordenação acadêmica do PQLP, nesta universidade, nas pessoas dos professores doutores Suzani Cassiani, Irlan von Linsingen, Patrícia Giraldi e Sílvia Coneglian, por contribuírem com a educação em Timor-Leste, através do esforço de viabilizar a mobilidade dos estudantes timorenses para estudar no Brasil.

Agradeço ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT-UFSC, que me ofereceu a formação nesta área.

Agradeço em especial ao meu orientador, o prof. Dr. Irlan von Linsingen, por ter me aceitado no processo de orientação da pesquisa e pelas valiosas contribuições que me foram dadas.

Agradeço aos professores participantes da banca examinadora pela generosidade em ler e contribuir com este texto: Prof^ª Dr^a Eliane Debus, Prof^ª Dr^a Mariana Brasil Ramos e Prof^ª Dra^a Patrícia Montanari Giraldi.

Agradeço a todos os amigos e professores do grupo de estudo Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação – DICITE, que contribuíram para a realização deste trabalho. A colaboração de cada um de vocês foi muito importante e tenho grande gratidão. Em especial, agradeço ao colega José Carlos, pela dedicação, paciência, compreensão e apoio durante o processo de elaboração desta dissertação.

Agradeço a minha família que me apoiou e me motivou a ir em busca dos meus sonhos.

Agradeço a minha querida Imaculada da Conceição Ribeiro, que me acompanhou durante os meus estudos no Brasil, e a todos os amigos timorenses que aqui compartilharam comigo os desafios deste trabalho.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos. (FREIRE, 1979, p. 18).

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender as estratégias de formação continuada de docentes em Timor-Leste, desenvolvidas pelo Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação – INFORDEPE, tendo como referência o período de 2011 a 2013. Procuramos nesta investigação, compreender o que os professores dizem sobre os desafios e possibilidades do processo de formação continuada em Timor-Leste. A abordagem teórica da pesquisa está centrada em torno de discussões sobre a dimensão política da formação docente (TARDIFF, 2002; MOREIRA, 2002; SILVA, 2004; PERRENOUD, 2001). O *corpus* de análise foi constituído pelos relatórios das formações, disponibilizados pelo INFORDEPE, relativos aos anos de 2011 e 2013, bem como, por questionários aplicados a um coletivo de professores. Deste modo, na pesquisa de campo, descritiva e de natureza qualitativa, os dados foram coletados, prioritariamente, por meio de um questionário aberto. Os sujeitos da pesquisa foram professores da área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) e de Matemática, num total de 28 profissionais, que participaram da formação continuada promovida pelo INFORDEPE, no período de 2012 e 2013. Destes profissionais, 12 estavam vinculados (as) ao 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e 16 ao ensino secundário geral (10º, 11º e 12º anos) em quatro distritos, a saber: Aileu, Díli, Liquiça e Viqueque. O resultado desta pesquisa demonstra que a maioria dos professores consideram o programa de formação continuada de professores, realizado pelo Ministério de Educação e INFORDEPE adequado, porém, desenvolvem críticas no sentido de aprimorar a proposta vigente. Para eles, a formação contribui para elevar e aperfeiçoar o conhecimento tanto da língua portuguesa como do conteúdo específico de suas áreas de trabalho. Eles apontam algumas dificuldades que enfrentaram durante a formação: pouca oferta de livros didáticos, falta de laboratórios, limitado tempo de formação e inexistência de subsídios financeiros para o transporte docente, dentre outras preocupações. Os profissionais reconhecem que a língua portuguesa é pouco explorada no curso de formação e que os professores formadores, em geral, não possuíam pleno domínio sobre a referida língua.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Formação Continuada; Timor-Leste; INFORDEPE

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the inservice teacher education strategies at East Timor, developed by the Ministry of Education through the National Institute for training of Teachers and Education Professionals - INFORDEPE, in the 2012-2013 period. We seek, with this investigation, to comprehend the difficulties, progresses, and challenges related to teacher education from the perspective of Timorese practicing teachers. The theoretical basis of this research is centered in the discussion of the teacher education political dimensions (PERRENOUD, 2001; MOREIRA, 2002; TARDIFF, 2002; SILVA, 2004;). The analysis corpus was constituted by the teacher education courses reports provided by INFORDEPE for the years 2011 and 2013, as well as questionnaires applied to a group of teachers. This way, the field research, with a descriptive and qualitative matter, the data was collected, primarily, through an open questionnaire. The subjects were teachers in the field of natural sciences (Chemistry, Physics and Biology) and Mathematics, with a total of 28 professionals that attended the inservice teacher education courses promoted by INFORDEPE in the 2012- 2013 period. Of these teachers, 12 were linked to the 3rd cycle of basic education (7th, 8th and 9th grades) and 16 in general secondary education (10th, 11th and 12th grades) in four districts, namely, Aileu, Díli, Liquiça and Viqueque. The results of this research shows that the majority of teachers considered the inservice education program conducted by the Ministry of Education and INFORDEPE appropriate, but develop critics in order to improve the current proposal. For them, the training helps to elevate and improve further the knowledge of both the Portuguese language as of the specific content of their areas of work. They pointed out some difficulties they faced during training, such as the short supply of textbooks, lack of laboratories, limited training time and the lack of financial subsidies for teaching transportation, among other worries. Teachers recognize that Portuguese is little explored in the training curriculum and that the teacher educators had no full control on that language.

KEYWORDS: Teacher education; Inservice teacher education; East Timor; INFORDEPE

REZUMU

Objetivu hosi estudo ida ne'e atu komprende estratégias formasaun kontinuada ba docentes iha Timor-Leste, nebe dezemvolve hosi Ministériu edukasaun liu husi Instituto Nasional Formasaun Docentes no Profissionais Edukasaun-INFORDEPE. Iha período 2011 no 2013. Liu hosi visaun professores sira nian, investigasaun ida nee atu buka hatene dezafios no possibilidade iha procesu formasaun kontinua iha Timor-Leste, Abordagem teoria ba pesquisa ida ne'e sentradu diskusaun konaba dimensaun política ba formasaun professores mk hanesan, autores: (TARDIFF, 2002; MOREIRA, 2002; SILVA, 2004; PERRENOUD, 2001). Parte hosi trabalho ida nee, analiza mos rezultadu relatoriu INFORDEPE nian konaba formasaun professores nebe halao iha tinan 2011 no 2013, mak hanesan questionariu nebe aplika ba professores sira. Ho nune iha peskiza kampu deskriptiva no natureza kualitativa, ba dados sira nebe koleta, prioritariu liu husi meius questionáriu ho pergunta abertu ou livre. Sujeitu ba peskiza ida ne'e maka professores sira husi áreas ciência natureza mak hanesan (quimika, física, biologia nomos matemática) nebe hamutuk 28 professores nebe partisipa tiha ona formasaun nebe promove ou hala'o husi INFORDEPE iha período tinan 2012 no 2013. Professores hamutuk nain 12 nebe partensi husi 3º siklo ensinu báziku no 16 partensi husi ensinu sekundáriu geral husi distritu sira mak hanesan tuir mai ne'e: Aileu, Dili, Liquiça no Viqueque. Rezultadu husi peskiza ida ne'e, hatudu katak maioria professores sira konsidera kona ba programa kursu formasaun kontinuada ba professores nebe realiza husi Ministériu Edukasaun no INFORDEPE durante periodu férias katak diak maibe mos iha kritikas liu-liu konaba proposta nebe hala'o dadaun. Tuir mestri sira, formasaun ne'e bele hasa'e no hakle'an sira nia konhesimentu iha lian portuguêz no konteudu ciência espesifiko tuir ida-idak naa área servisu nian. Mesrti sira mos questiona difikuldades balun nebe professores sira hasoru durante formasaun, maka hanesan: menus ba livru didátiku, laiha laboratóriu ba prátika, tempu ba formasaun limitadu liu, laiha subsidiu ba transporte, no seluk-seluk tan. Mestri sira mos reconhece katak lian portuguêz nebe menus ba sira durante kursu formasaun, iha parte seluk mos katak formadores sira ladun domina diak ba lian portuguêz ne'e duni.

LIA FUAN XAVE: Formasaun ba Professor, Formasaun kontinuada, INFORDEPE

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Locais de realização do curso de formação – 2011.....	57
Quadro 2- Propostas dos professores - curso de formação/2011.....	59
Quadro 3- Centros de Formação na região de Díli em 2013.....	61
Quadro 4- Centros de Formação na região de Baucau, em 2013	61
Quadro 5- Centros de Formação na região de Same, em 2013	62
Quadro 6- Escolas de atuação dos sujeitos da pesquisa	72
Quadro 7- Características gerais dos sujeitos de pesquisa	73
Quadro 8- Aspectos positivos e negativos dos cursos de formação	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação entre nível de atuação e Gênero – formação de 2011	56
Tabela 2- Total de docentes do Timor-Leste, por distrito, ano base de 2013.....	65
Tabela 3- Total de participantes, por distrito, 2013.....	66
Tabela 4- Total geral dos professores permanentes e contratados em 2014.....	74
Tabela 5- Nível de formação do pessoal docente.....	76

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Localização geográfica RDTL/ Distrito de Viqueque 27
- Figura 2- Localização dos distritos-sede do curso de formação, 2011. 57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPG	Balai Penataran Guru
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CI	Curso Intensivo
CNRT	Conselho Nacional de Resistência de Timor-Leste
DICITE	Discursos da Ciência e da Tecnologia da Educação
EB	Ensino Básico
ESG	Ensino Secundário Geral
ESTV	Ensino Técnico Vocacional
FUP	Fundação das Universidades Portuguesas
GFPC	Gabinete de Formação Profissional e Continuada
GPDMA	Gabinete de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitorização e Avaliação
ICFP	Instituto Católica de Formação Professores
INFCP	Instituto Nacional de Formação Continuada de Professores
INFORDEPE	Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
INTERFET	International Force of East-Timor
IPAD	Instituto Português ao Apoio de Desenvolvimento
LBE	Lei de Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
ME	Ministério da Educação
ME-TL	Ministério da Educação Timor-Leste
ONU	Organização das Nações Unidas.
PEDN	Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional
PENE	Plano Estratégico Nacional da Educação
PG-UNTL	Pós-Graduação Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
PPGECT	Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Tecnológica

PQLP	Programa Qualificação de Docentes de Língua Portuguesa
PRLP	Programa de Reintrodução da Língua Portuguesa
PROCAPES	Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
PROFEP	Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária em Timor Leste
RDTL	República Democrática de Timor-Leste
SGO	Escola de Formação de Professor de Desporto (Tradução nossa)
SPG	Escola de Formação de Professores (Tradução nossa)
SPGAK	Escola de Formação de Professor de Religião Católica (Tradução nossa)
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UN	United Nations
UNICEF	United States Fund Children First
UNTAET	United Nations Transitional Administration in East-Timor
UNTL	Universidade Nacional de Timor Lorosa'e

SUMÁRIO

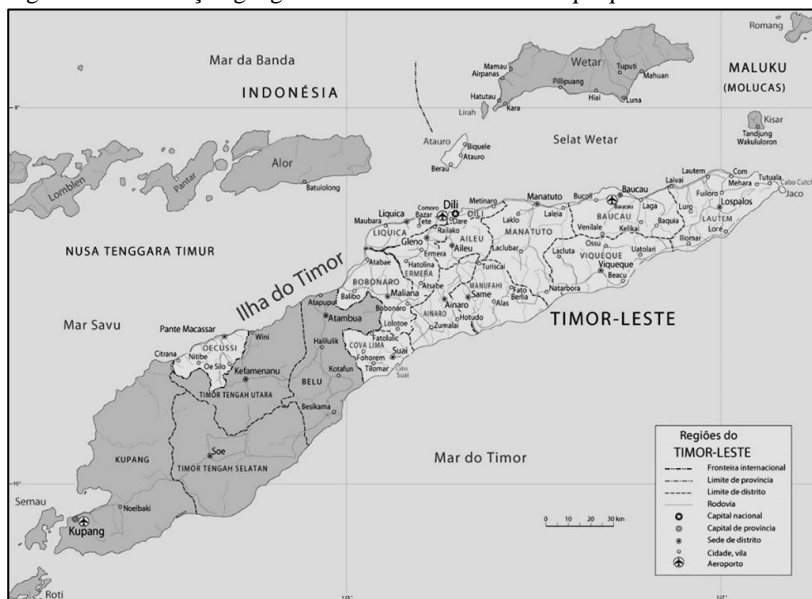
INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXIGÊNCIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE	35
1.1 A TERMINOLOGIA ‘FORMAÇÃO CONTINUADA’ NO ÂMBITO DESTA PESQUISA	35
1.2 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TIMOR-LESTE.....	39
1.3 A DIMENSÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA ..	40
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DE TIMOR-LESTE	43
2.1 O MODO DE FUNCIONAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO TIMOR-LESTE VIA INFORDEPE.....	51
2.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CURSO INTENSIVO DE FÉRIAS	53
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS RELATÓRIOS DO INFORDEPE.....	54
2.3.1 OS DIZERES NO RELATÓRIO DE 2011	55
2.3.2 OS DIZERES NOS RELATÓRIOS DE 2013	60
2.3.2.1 O CURSO DE FORMAÇÃO DE AGOSTO DE 2013	60
2.3.2.2 O CURSO DE FORMAÇÃO DE NOVEMBRO/DEZEMBRO DE 2013	64
CAPÍTULO 3 - SER PROFESSOR EM TIMOR-LESTE: OS DESAFIOS E AS EXPECTATIVAS	69
3.1 PROFISSÃO PROFESSOR(A) EM TIMOR-LESTE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.....	69
3.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	71
3.3 OS DIZERES DA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES (AS) SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	91

APÊNDICE.....	95
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	96
ANEXO	99
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EM TIMOR-LESTE	100

INTRODUÇÃO

Começo esta escrita apresentando e descrevendo um pouco da minha história de vida e a relação desta com minhas escolhas profissionais e o desenvolvimento desta pesquisa. Nasci em 07 de agosto de 1985, no Distrito de Viqueque, num país que ocupa a porção oriental e uma pequena parte ocidental de uma ilha chamada Timor. O Timor-Leste.

Figura 1- Localização geográfica RDTL/ Distrito de Viqueque



Fonte: <http://www.mapas-asia.com/timor-leste.htm>

Com uma área de 15.007 Km² e uma população de 1.066.582 habitantes (TIMOR-LESTE, 2015), o Timor-Leste é um país exportador de produtos primários, como o sândalo, o café e o petróleo. O ano de 1985 não apenas registrava o meu nascimento, como também marcava dez anos de colonização Indonésia. É neste contexto, o de um território colonizado, que dou início a minha experiência de vida.

Estudei no ensino primário de julho de 1992 até julho de 1998¹, no suco² Dilor. No início do primeiro ano, do ensino primário, eu não

¹ Naqueles tempos o início do ano letivo começava em julho, indo até julho do ano seguinte.

entendia nada da língua malaio (bahasa indonésio). Como o malaio era a língua colonial imposta, inevitavelmente, todas as crianças, assim como eu, deveriam obrigatoriamente aprendê-la. Como timorense que falava o tétum e o medique³, tive que adotar o indonésio, já que o colonizador proibiu que nos expressássemos de outra forma. Até hoje, sempre me lembro do passado, tão difícil de esquecer. Lembro-me de dois estudantes indonésios, da minha turma, que eram fluentes no indonésio, sua língua natal. Nossos professores nos obrigavam a ir à frente da classe para ler um texto de literatura indonésia. Os estudantes indonésios conseguiam ler com facilidade. Eu e outros amigos não sabíamos ler a língua indonésia, por isso recebíamos castigo, onde ficávamos ajoelhados na frente da sala até a aula terminar. Além disso, por não sabermos ler e escrever corretamente, apanhávamos dos professores indonésios durante o regime.

O sistema de coerção educacional forçou os alunos a dominar o uso do bahasa indonésio, proibindo, como já mencionei, o uso de outras línguas, como o Tétum, a língua local, e a língua portuguesa. As pessoas que falavam o português eram consideradas suspeitas de serem opositoras políticas ao regime, pois poderiam estar em constante comunicação com os guerrilheiros nas montanhas. Essa era uma das razões pelas quais a língua portuguesa foi proibida.

Após terminar o ensino primário, decidi continuar meus estudos no ensino pré-secundário⁴ em Viqueque. Não consegui concluir o segundo ano em 1999, em função da guerra civil lançada pelas milícias timorenses pró-indonésia. No mês de agosto do referido ano, em companhia de uma tia, nos deslocamos para a capital, Díli, para passarmos férias e não conseguimos retornar para Viqueque, pois a situação na capital estava descontrolada. As milícias pró-indonésia bloquearam as ruas, as fronteiras e aeroportos, para nenhum timorense sair do país e, obrigatoriamente, participar da concentração das milícias dos treze distritos em Díli, no dia 28 de agosto de 1999, organizada pelo

² Os sucus constituem uma divisão administrativo-territorial, correspondente no Brasil aos bairros.

³ O tétum e o medique compõem o conjunto das 33 línguas existentes em Timor-Leste. Atualmente o tétum é a segunda língua oficial do país. O medique é o idioma local do suco Dilor onde eu morava.

⁴ Naquela época o ensino primário correspondia aos seis primeiros anos de escolaridade. O ensino pré-secundário era estruturado em três anos e o ensino secundário geral (Ensino Médio, no Brasil) se organizava em mais três anos. No total tínhamos doze anos de escolaridade básica.

grupo das milícias de Díli - AITARAK⁵. No dia 29 de agosto, foi a vez de reunir os grupos de timorenses que lutavam por um país independente, que estavam sob organização do Conselho Nacional Resistência de Timor-Leste - CNRT, comandado por Kay Rala Xanana Gusmão, nesta época preso na Indonésia. No dia da consulta popular, à noite, fomos para o centro da Cruz Vermelha Internacional em Díli. No dia seguinte fugimos para o Timor-Ocidental, na Indonésia, onde ficamos na capital Kupang, como refugiados, durante dois meses.

Por fim, retornamos para o Timor-Leste em outubro de 1999, de avião militar da Indonésia, graças à ação da organização mundial de refugiados. Ao chegarmos em Díli, encontramos milhares de jovens timorenses que tinham fugido para as montanhas e voltaram, concentrados na capital Díli para celebrar a vitória da independência. Naquele cenário, observei a presença das forças militares de manutenção da Paz da ONU, a *Internacional Force of East Timor* - INTERFET, composta de contingentes militares da Austrália, Nova Zelândia, Portugal, Itália, Brasil, Tailândia e Filipinas. Fiquei com medo e trauma de ver as forças militares que se espalhavam na capital com armas e tanques de guerra. Depois de um mês em Díli, com a normalização da situação, nós retornamos a Viqueque e, em 2000, continuei os meus estudos no 2º ano do ensino pré-secundário, até me formar em 2001.

Depois da restauração da independência, no dia 20 de maio de 2002⁶, nossas lideranças políticas timorenses decidiram pela utilização do português e do tétum como línguas oficiais. Assim, no início da minha profissão como estudante e como jovem cidadão timorense tive a obrigação de aprender a língua portuguesa.

Após ter concluído o pré-secundário, cursei o ensino técnico vocacional⁷ e, ao terminar esse curso na especialidade de eletricidade (2001 a 2004), decidi trabalhar para poder pagar meus estudos. Assim,

⁵ Aitarak palavra tétum que em português significa “Espinho”. Este grupo de milícia pro-indonesia era originário de Díli. Cada distrito possuía um grupo semelhante, com diferentes nomes, mas com o mesmo objetivo, ou seja, integrar o Timor-Leste a Indonésia.

⁶ De 1999, quando ocorreu o plebiscito, até 2002, tivemos um período de transição, organizado pela ONU. Nesta fase foram elaboradas leis, bandeira e hino nacionais, eleições para deputados, presidente da república, dentre outras ações de reconstrução nacional.

⁷ O curso vocacional assemelha-se aos cursos técnicos no Brasil. Existem ainda hoje com objetivo de formar profissionais em nível secundário nas áreas de Engenharia eletrônica, Metalurgia, Eletricidade, Construção civil e Informática. No meu caso, o curso que realizei foi de Eletricidade.

em 2004 fui aprovado no concurso público no intitulado Instituto Nacional de Formação Continuada de Professores – INFCP, que sofreu mudança na sua estrutura organizacional em 2011, passando a denominar-se Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação – INFORDEPE – do Ministério da Educação –, onde trabalho até os dias de hoje na direção do Gabinete de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitoração e Avaliação, como técnico administrativo. No período de 2005 a 2009, cursei a Faculdade de Engenharia Industrial na Universidade da Paz.

Nesse mesmo período, fiz um curso de língua portuguesa no INFORDEPE. Em 2013, tive oportunidade de ter uma bolsa de estudos do Ministério da Educação do Timor-Leste, para cursar mestrado no Brasil, mais especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT).

No grupo de trabalho da direção de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitoração e Avaliação, do INFORDEPE, desenvolvemos atividades relacionadas com a avaliação e monitoração da formação continuada e intensiva de professores, que era realizada pelo mesmo órgão, através da Direção de Formação Continuada de Docentes, durante os períodos de férias. Cabe ao gabinete de pesquisa acompanhar e monitorar durante o processo de curso de formação realizado pelo INFORDEPE, através da aplicação de questionários, para avaliar os avanços, as dificuldades durante a formação e relatar o resultado da pesquisa ao gabinete de formação continuada para resolver os problemas encontrados durante a formação.

Assim, nossa preocupação em compreender a atual política de formação docente a partir dos dizeres dos (as) professores (as), bem como da análise de documentos, tem nos provocado indagações que traduzimos na seguinte questão de pesquisa: O que dizem os professores do Timor-Leste sobre os limites e as possibilidades da formação continuada?

A abordagem teórica da pesquisa está centrada em torno de discussões sobre a formação docente, numa tentativa de focar as questões de estratégia de formação continuada ao longo do tempo em Timor-Leste (TARDIFF, 2002; MOREIRA, 2002; SILVA, 2004; PERRENOUD, 2001). Discutir a formação de professores se faz necessário, pois atualmente a maioria dos profissionais encontra muitas dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua portuguesa, dos conhecimentos científicos e dos conteúdos de metodologia de ensino (TIMOR-LESTE, 2011a).

Entendendo o trabalho docente como mediador nos processos constitutivos da formação humana e cidadania dos alunos, nesta pesquisa daremos enfoque aos professores, considerados agentes de processos de transformação. Neste sentido, constituem-se importantes cidadãos intelectuais e pesquisadores em um processo contínuo de formação. Entretanto, os professores no contexto timorense, enquanto atores sociais, com papel transformador, vivem uma aventura em seu trabalho diário. Diante de um contexto educacional complexo, necessitam de contínua preparação para enfrentar os desafios durante a prática profissional.

Também terá espaço privilegiado neste trabalho a escola, porque os cidadãos timorenses estarão sempre lutando para um futuro melhor. Poderemos assim contribuir na área da educação, colaborando com a sociedade para o fortalecimento de uma política de investimento na formação de professores, e consequentemente na qualidade do ensino.

No aspecto metodológico, este estudo se propõe a ser de natureza qualitativa, no qual foram sujeitos de pesquisa 28 professores, que participaram da formação continuada no curso intensivo - CI, ocorrida em período de férias, nos anos de 2011 e 2013. Este coletivo de profissionais leciona em escolas do ensino básico e do ensino secundário geral do Timor-Leste.

Em novembro de 2014 retornei ao Timor-Leste para realizar a pesquisa de campo junto aos professores (as), sujeitos desta pesquisa. La permaneci até fevereiro de 2015, retornando logo em seguida para o Brasil.

A pesquisa foi realizada em quatro distritos: Aileu, Díli, Liquiça e Viqueque, envolvendo oito estabelecimentos educacionais. Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, optamos por nomeá-los, neste texto, com nomes fictícios. No capítulo 3, desenvolvemos mais detalhadamente uma caracterização dos referidos sujeitos.

O instrumento de coleta de dados foi composto por questionário estruturado, com questões abertas e questões fechadas. As questões foram traduzidas para a língua tétum, porque a maioria dos professores do ensino secundário, em geral, por não compreenderem bem a língua portuguesa, preferiram exprimir suas ideias numa língua mais acessível para eles, no caso o tétum. Além dos questionários, trabalhamos com documentos institucionais. Os relatórios produzidos pelo INFORDEPE, relativos aos cursos realizados nos anos de 2011 e 2013, fazem parte deste conjunto documental.

Desta forma, em sintonia com a questão de pesquisa proposta, colocamos como objetivo geral desta pesquisa a necessidade de

compreender o que os professores dizem sobre os desafios e possibilidades do processo de formação continuada em Timor-Leste.

Para conseguir atingir o que definimos no objetivo geral, propomos outros objetivos que têm a função de auxiliar no desenvolvimento de nossos propósitos, são eles:

- 1- Resgatar aspectos relacionados à formação continuada, a partir dos relatórios de avaliação do INFORDEPE, de 2011 e 2013;
- 2- Delinear o perfil profissional dos docentes envolvidos na formação continuada;
- 3- Propor possíveis contribuições para o aprimoramento da formação continuada em Timor-Leste.

A respeito do período de investigação dessa dissertação, ou seja, os anos de 2011 a 2013, temos a esclarecer que nossa intenção inicial era analisar apenas os relatórios dos cursos de formação realizados em 2012 e 2013 e entrevistar professores que realizaram o curso de formação neste período. Porém, não nos foi possível ter acesso aos relatórios de 2012, apenas a algumas de suas partes, que avaliamos não conter material suficiente para o que nos propúnhamos a analisar. Assim, como tínhamos acesso ao relatório de 2011, decidimos por incluí-lo em nossas análises. Neste redirecionar dos documentos, mantivemos o período de 2012 e 2013 para aplicação dos questionários aos professores (as) selecionados (as), pois já havíamos feito contato e realizado a atividade. Em síntese, temos que, a análise dos documentos refere-se aos anos de 2011 e 2013. Os questionários, por sua vez, foram aplicados aos docentes que realizaram o curso de formação nos anos de 2012 e 2013.

Desta forma, estruturamos esta dissertação em três capítulos, como segue:

No capítulo 1, denominado “A formação continuada: uma exigência para o aperfeiçoamento da prática docente” refletimos sobre os aspectos teóricos em torno da noção de formação continuada, procurando dialogar com autores e suas teorias em torno da questão. Nesta seção da pesquisa, procuramos situar algumas especificidades educacionais do Timor-Leste, procurando entendê-las à luz dos conhecimentos teóricos mais recentes.

No capítulo 2, nomeado por “A formação de professores no contexto sócio-histórico de constituição política de Timor-Leste”, procuramos, à luz do conhecimento acumulado sobre a formação histórica do Timor-Leste, situar como a formação de professores foi

pensada e viabilizada nos muitos momentos que compõem a trajetória desse país, desde as experiências coloniais até o presente. Considerando a história mais recente do Timor-Leste, enfatizamos sobre os objetivos e ações do referido Instituto de Formação de Professores, buscando responder às perguntas: O que é o INFORDEPE? Quais suas estratégias e objetivos relativos à formação de professores? Qual seu papel no processo de (re)construção da educação nacional?

Por fim, no terceiro e último capítulo, “Ser professor em Timor-Leste: os desafios e as expectativas”, trazemos as vozes dos professores em suas experiências formativas, em especial nas realizadas pelo INFORDEPE, nos anos de 2012 e 2013. Assim, analisamos as falas dos docentes, sujeitos desta pesquisa, ao exprimirem suas ideias em torno da formação docente que vivenciaram.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXIGÊNCIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é uma questão de significativa importância para o Ministério da Educação do Timor-Leste. Tal preocupação institucional está materializada no Decreto-Lei nº 4, de 26 de janeiro de 2011, que, ao tratar do estatuto do INFORDEPE, coloca em evidência o (re)pensar da formação continuada dos professores timorenses. Em sua seção III, no artigo 24, vê-se menção ao gabinete de formação profissional e contínua, com a função de “execução das políticas de formação de pessoal docente em exercício de funções e de formação de profissionais da educação” (TIMOR-LESTE, 2011a, p. 4566).

Associados a essa preocupação, outras demandas, tais como o desenvolvimento de currículos para todas as modalidades de formação e a garantia de capacidade e eficiência na prestação dos seus serviços em todo o território nacional, tornam a agenda do instituto formador, complexa e repleta de inquietações. Neste processo, o desafio da construção de estratégias capazes de promover o desenvolvimento profissional dos professores é condição essencial para que todas as outras demandas tenham êxito.

A formação continuada, neste sentido, é considerada pelo Estado timorense como necessária. O foco no desenvolvimento de competências no âmbito da metodologia de ensino, da ética profissional, do conhecimento da língua portuguesa e dos conhecimentos científicos específicos de cada área do saber, estrutura as propostas curriculares em desenvolvimento.

Mas a que formação continuada estamos nos referindo? No desenvolvimento desta pesquisa, constatamos que as discussões em torno da formação continuada constituem objeto de estudo no campo educacional em processo de contínua reflexão. Desde os anos 1980, vê-se o desenvolvimento de tais reflexões, com ênfase nos aspectos pedagógicos e políticos inerentes ao trabalho docente.

1.1 A TERMINOLOGIA ‘FORMAÇÃO CONTINUADA’ NO ÂMBITO DESTA PESQUISA

Ao longo da trajetória dos estudos referentes à formação docente, percebe-se uma evolução conceitual da noção “formação continuada” (SILVA, 2004, p. 24). Para a autora, dependendo do momento histórico,

o enfoque vai se dar em diferentes direções, como podemos ver através das expressões “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “educação permanente”, “formação continuada”, “educação continuada” e “formação em serviço”. As noções explicitadas possuem significados particulares quando compreendidas em seus contextos específicos de criação. A fim de explicitar a noção à qual nos filiamos no desenvolvimento deste estudo, faço uma reflexão em torno de uma noção contrária à ideia que temos, para após, então, deixar mais claro nosso posicionamento.

Assim, vejamos a expressão “reciclagem”. De acordo com o dicionário eletrônico Aurélio, reciclagem refere-se ao ato “ou efeito de se recuperar a parte útil dos dejetos e de reintroduzi-la no ciclo de produção de que eles provêm”, temos como exemplo deste processo a reciclagem do papel. Ao deslocarmos o sentido desta expressão para o campo educacional, evidenciamos a forte relação com a ideia de reaproveitamento; em outras palavras reciclagem é “reaproveitar conhecimento, dar forma diferente a um mesmo conteúdo e tem nítida inspiração na reciclagem de materiais” (SILVA, 2004, p. 24 apud BARBIERI, 1995, p. 32). Se a ideia de reciclagem, no sentido proposto pelo dicionário, sugere a construção de um outro, a partir da recuperação dos dejetos úteis, quando falamos em educação, a reciclagem aponta para a ideia de atualização pedagógica, distante, portanto, de um complexo processo que entendemos ser uma formação continuada.

Sobre a importância da formação continuada na carreira de professores, Moreira (2002, p. 55), ao refletir sobre o papel da formação continuada, destaca a necessidade de ações tanto no aspecto metodológico quanto no teórico, “com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola”. Esta situação evidenciada pelo autor, entendemos ser bem diferente de uma proposta de simples “atualização”, já que ao dar destaque para o papel docente em contribuir com os processos de mudanças na escola, e acrescentaríamos também sociais, políticos e culturais, sugere uma ação mais comprometida com a dinâmica social.

Neste sentido, a “formação continuada” é uma questão estratégica para uma nação como o Timor-Leste. Ao estimular o processo permanente de capacitação dos docentes, no exercício de suas atividades, pode produzir reflexos significativos no cotidiano da população. Também destacamos que a formação docente possui papel político quando situa o docente enquanto intelectual, com potencial para intervir na dinâmica social em que vive.

Com Alarcão (2003), também podemos compreender a formação continuada e suas estratégias, distantes daquela ideia de reciclagem. Para a autora, a ideia de formação continuada caminha na direção de uma reflexão constante do docente em torno de sua prática. Neste processo, estes profissionais desenvolvem condições para analisar os contextos nos quais vivem e agem. Nesta mesma direção, segundo Amaral e colaboradores (1996, p. 100), as “estratégias aparecem como instrumentos de apoio à reflexão”. Nas duas situações, parece-nos que algumas palavras-chave, tais como, “ação”, “reflexão”, indicam direções para o pensar sobre a formação em uma perspectiva crítica.

No contexto educacional timorense, através de instituições e/ou programas internacionais de cooperação, como o “Camões - Instituto da Cooperação e da Língua” e o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP, é possível identificarmos concepções sobre educação que influenciam no modo como as formações são desenvolvidas.

No tocante ao instituto português, a concepção de educação associa-se à ideia de desenvolvimento, numa relação estreita com o proposto, neste âmbito, pela ONU. Assim a ideia de Educação e Desenvolvimento é compreendida como,

um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e econômicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. (PORTUGAL, 2015).

Quanto ao PQLP, em seu projeto político pedagógico, temos que o programa,

visa a assegurar uma prática educativa que contribua com o desenvolvimento educacional do povo timorense, considerando os processos de luta e de resistência vivenciados historicamente pela autodeterminação desse país, e o contexto de opressão ao qual esteve submetido. O legado do educador brasileiro Paulo Freire nos inspira uma reflexão sobre os princípios que devem reger as

práticas da cooperação brasileira. (BRASIL, 2015)

Os princípios relativos à autonomia, direito à educação e participação, evidenciados nos excertos, colocam a educação numa posição essencial no desenvolvimento nacional. Como então criar estratégias nacionais a fim de garantir aos docentes a pretendida formação continuada? Para Garcia (1999, p. 153),

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda propiciar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.

No contexto do magistério timorense, de acordo com o Decreto-Lei n° 23 de 09/12/2010 (TIMOR-LESTE, 2010), em seu artigo 12°, que trata sobre o Estatuto da Carreira Docente, os professores devem possuir uma formação estruturada em capacidades obrigatórias para ingressar, progredir e aceder na carreira. São elas o domínio das línguas oficiais; o conhecimento técnico-científico na respectiva área e grau de ensino; as técnicas pedagógicas e a ética profissional. Desta forma, o Estatuto da Carreira Docente ao definir como deve ocorrer a progressão profissional, constitui elemento impulsionador para a formação continuada.

Embora reconheçamos a necessidade da progressão na carreira docente, consideramos que, junto a ela, a formação continuada deve estar atrelada também a outros elementos. Conforme Perrenoud (2001, p. 11), “formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, sem dúvida, esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade”.

Entretanto, na conjuntura em questão, o principal problema reside no desenvolvimento de um sistema de formação de professores que, além de centrar no conhecimento metodológico, ético profissional, científico e linguístico, proporcione aos professores, que não possuem formação acadêmica específica, o domínio destes conteúdos. Para alcançar uma educação de qualidade os professores devem estar qualificados, já que são necessários para o desenvolvimento de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento nacional.

1.2 ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TIMOR-LESTE

No contexto educacional em questão observamos duas realidades: uma relacionada aos docentes que possuem formação específica num determinado campo do conhecimento, outra que se caracteriza por aqueles que não possuem esta formação. Em ambos os casos falamos de profissionais que atuam em sala de aula e que necessitam de olhares específicos em seu desenvolvimento profissional. Para Garcia, o desenvolvimento profissional é entendido como

o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência (GARCIA, 1999, p. 144, apud NADOLNY, 2014, p. 2).

Assim, entendemos que este conjunto de estratégias, às quais se refere o autor, necessita se dar de forma diferenciada a fim de atender as especificidades dos diferentes sujeitos do conhecimento. O desenvolvimento profissional, neste caso, requer um planejamento que atenda aos objetivos institucionais, mas que considere as subjetividades daqueles envolvidos no processo. Para Day (2001), o desenvolvimento profissional “envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula”.

O autor, ao refletir sob a perspectiva de uma formação permanente, não trabalha com a ideia da reciclagem, da rápida aquisição de capacidades cognitivas. Considera que, no processo de constituição profissional, os aspectos pessoais dos professores também devem ser observados, bem como o contexto político-cultural escolar onde estão inseridos. Neste sentido, concordamos com o pensamento de Day (2001), quando considera as especificidades individuais dos docentes, bem como, os aspectos organizacionais das instituições.

Ainda sobre a atenção para com as especificidades docentes, sublinhamos, com Oliveira-Formosinho (2002), a preocupação de que a formação continuada deve atender de forma diferenciada os professores em seus diferentes níveis de atuação profissional. Professores do pré-

primário possuem especificidades diferentes dos que trabalham com o primário e assim sucessivamente. Acrescentaríamos que este olhar específico sobre as necessidades, também poderia se estender para as diferenças de formação existentes entre os professores, ou seja, os que possuem uma formação universitária e outros que não as têm.

Diante destas questões, a formação continuada necessita “(...) apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 2002, p.70). Para tanto, as estratégias necessitam estar em sintonia com as necessidades culturais do país, considerando as especificidades locais. Com estas preocupações, a formação se torna “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (AMARAL et al., 1996, p. 100), não funcionando, portanto, como reciclagem, sem relação contextual com os interesses individuais e coletivos.

Além do estímulo dado pelo INFORDEPE à formação continuada, esta necessita ser um querer dos profissionais. Garcia (1999) fala da necessidade do desenvolvimento de estratégias que mobilizem os docentes para este processo. Sobre esta questão, Charlot (2001) considera que a mobilização é algo que vem de dentro, que nasce de um real desejo do sujeito em querer algo. Diferencia-se, portanto, da ideia de “estímulo”, que é mais externo, não atuando com a mesma intensidade no desejo de querer fazer.

É importante registrar que o desenvolvimento de habilidades reflexivas requer não apenas a preocupação com a dimensão teórico-metodológica das ciências. Outras estratégias que possibilitem a reflexão se fazem necessárias, ampliando assim o próprio conceito de formação (Garcia, 1999).

1.3 A DIMENSÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A dimensão política da formação continuada dos professores é um aspecto que deve ser considerado quando da construção de políticas públicas. Marin (1995, p. 19) dá pistas sobre este aspecto quando afirma que “o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão”.

Considerando a discussão até o momento, poderíamos nos perguntar quais seriam os conteúdos necessários para a formação

continuada dos professores timorenses? As quatro capacidades, já referidas anteriormente, expressas pela legislação, atendem efetivamente os interesses dos profissionais e dos objetivos nacionais para a educação? A este respeito, nos aproximamos do pensamento de Tardif (2002, p. 249), quando diz que “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”.

Apostando ainda na dimensão política da formação continuada, continuamos o diálogo com Tardif, (2002), ao conceber o espaço da formação não apenas como aplicação da teoria, mas também enquanto momento de estímulo à produção do conhecimento. A escola, enquanto ambiente institucional com tarefa específica ligada à relação ensino-aprendizagem, e os sujeitos da educação - os professores e alunos -, possuem potencial para, ao refletirem sobre suas práticas, serem respectivamente ambientes e sujeitos produtores de conhecimento. A este respeito, concordamos com o autor ao colocar que,

se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (p. 234).

A formação continuada pensada nesta perspectiva, embora concordemos com seus princípios, constitui enorme desafio para o contexto timorense. É certo que os professores do Timor-Leste, de acordo com o Estatuto da Carreira Docente precisam obrigatoriamente possuir, como já nos referimos, um “quadro de competências” para progredir na carreira docente, porém é importante enfatizar que a realidade em questão é ainda muito centrada no que falta, ou seja, os conhecimentos específicos associados ao domínio da língua portuguesa. Como operacionalizar a preocupação institucional com estes conteúdos específicos, o domínio das línguas oficiais e uma formação voltada à constituição de um profissional que seja mais produtor de conhecimento do que reproduzidor de ideias?

A política de formação continuada proposta pelo Ministério da Educação, através do INFORDEPE, tem como propósito estimular todos os professores para participarem, anualmente, de um curso intensivo durante as férias. No entanto, o contato com os docentes, no

desenvolvimento desta pesquisa, como veremos nos capítulos 2 e 3, nos possibilita pensar que muitos professores ainda não se sentem suficientemente mobilizados para participarem deste processo. O pouco conhecimento em torno da língua portuguesa, bem como, a falta de professores mais capacitados para desenvolver as atividades propostas, dentre outras questões, a nosso ver, são razões para a falta de mobilização.

Entendemos que a formação continuada não deve ser compreendida como um receituário. Há que se considerar os contextos em que as mesmas se realizam. O contexto cultural timorense, pensamos, necessita de contínuo processo de discussão e avaliação do que é realizado com o propósito de se promover avanços, por menores que sejam. Além disso, necessário se faz pensar sobre a estrutura organizacional de cursos de formação continuada, não apenas fora da jornada de trabalho, como acontece em Timor-Leste, mas também dentro da mesma. Assim temos que,

(...) dentro da jornada de trabalho (ajuda professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógica – didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com os colegas, pesquisas, mini-cursos de atualização, estudos de caso, conselho de classe, programas de educação a distância, etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestra). Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. (LIBÂNEO, 2004, p. 229).

Sem querermos polarizar a discussão, apenas responsabilizando o Estado pelas falhas no processo de formação, é necessário concordar com Libâneo, quando, na citação anterior, destaca que o professor possui responsabilidades nesta dinâmica. Coloca-nos o autor que deve ocorrer um compromisso com a profissão. Nesta direção, Freire (1991, p. 58) contribui com o debate ao afirmar que “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DE TIMOR-LESTE

Tratar sobre educação e formação de professores no Timor-Leste é, de certo modo, resgatar aspectos de sua própria história, marcada por dois períodos de dominação colonial: o português, com cerca de 450 anos de duração, e a ocupação pela Indonésia por 24 anos. Nesta dinâmica, como já mencionei, após a consulta popular de 30 de agosto de 1999, Timor-Leste passou por um período de transição, administrada pela *United Nation Transition Administration of East-Timor* - UNTAET, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas – ONU, com uma duração de dois anos, que culminou na restauração de sua independência a 20 de maio de 2002.

A esta altura de seu processo de constituição histórica, a nação possuía infraestrutura precária de recursos humanos habilitados para atender as necessidades do desenvolvimento do país. Nesta conjuntura, após a saída dos indonésios, debatia-se o problema da falta de qualificação dos professores no sistema educativo, já que a maioria dos professores eram oriundos do país colonizador.

Para entender o processo de mudanças no sistema educacional timorense, Jerónimo (2011), ao analisar a formação continuada de professores, desenvolveu relações entre as etapas de colonização, a estruturação do ensino e o modelo de formação de professores. Desta forma, resgatando alguns aspectos teóricos propostos pelo referido autor, analisamos, a seguir, três momentos da história da formação continuada de professores em Timor-Leste.

A- O período colonial português: formação de elites

O colonialismo português teve como objetivo atender à política de expansão ultramar e a consequente exploração das riquezas dos países colonizados, como aconteceu com o Timor-Leste, a partir do século XVI. Neste processo, através dos missionários católicos, houve o trabalho de evangelização, que introduziu, no formato de catequese, as primeiras formas de ensino para a população com a institucionalização das escolas. Para ilustrar esta questão, Belo (2008) afirma que “na Ilha de Timor, onde a presença dos dominicanos se fez sentir com maior intensidade, abriram-se escolas rudimentares nos reinos, junto das

capelas e igrejas, que não eram senão barracões cobertos com colmos de palmeiras ou coqueiros ou de capim”⁸

Tendo como matriz a educação e cultura portuguesas, a estrutura educacional colonial deste período, no Timor-Leste, foi viabilizada através da evangelização. Conforme citado por Jerónimo (2011, p. 30):

O projeto educativo retomara o seu funcionamento e desenvolveram-se ainda mais quando Padre António Joaquim de Medeiros (1878), mais tarde Bispo de Macau, definiu o programa de educação dos jovens como uma das prioridades da sua atividade pastoral naquela colônia. Assim abria-se escolas em vários sítios como em Manatuto, Lacló, Lacluta, Samoro, Oecusse, Maubara, Baucau, etc.

Embora os portugueses tivessem aberto escolas em vários lugares, na realidade, só quem tinha acesso à educação eram os filhos de portugueses e dos Liurais⁹. Neste processo, os povos indígenas timorenses foram marginalizados durante a colonização portuguesa. Tal situação evidencia que o sistema de formação de professores durante a época de colonização priorizou a construção de elites interessadas na dominação político-econômica da região.

B- O período colonial indonésio: educar para dominar

Quando a Indonésia invadiu o Timor-Leste em 7 de dezembro de 1975, os portugueses retiraram-se do território, porém, conforme afirma Jerónimo (2011, p. 39), o “governo português que se declarava ainda como potência administrante neste período reafirmou o seu poder administrativo sobre o território, cortou relações diplomáticas com Jacarta, condenou a intervenção da Indonésia em Timor-Leste e colocou o caso à UN”.

⁸ BELO, Carlos Filipe Ximenes. Site Agência Eclésia. Disponível em <<http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/dossier/a-lingua-portuguesa-em-timorleste/>>. Acesso em 20/01/15.

⁹ O Timor-Leste, antes da chegada dos portugueses possuía uma organização político-social. Os Liurais possuíam atividade de comando de uma determinada população. Quando os portugueses chegaram aproveitaram a estrutura vigente e os Liurais passaram a obedecer aos colonizadores. Atuavam como intermediários entre a população local e o dominador português. Neste processo, eram responsáveis pela cobrança de impostos, bem como por forçar a população a trabalhar para a construção da estrutura colonial.

Mesmo diante da posição portuguesa, a dominação pela Indonésia se deu, controlando o território, dando início à instalação da estrutura de governança. A construção de um sistema educacional fazia parte do projeto colonizador. É sob estas condições que vemos a proibição dos timorenses no uso da língua portuguesa. Sobre esta questão, Jerónimo, (2011, p. 39), esclarece que,

Desde então o idioma e sistema de ensino português foram rapidamente banidos e substituídos pelos indonésios. A bahasa indonésia foi adotada como língua oficial de comunicação tanto nas instituições de atendimento público, bem como no processo de ensino- aprendizagem nas escolas. Seguiu-se uma expansão em grande escala no sector de educação, tanto educação não formal e informal como educação formal, dando aos jovens timorenses mais oportunidades à educação do que as gerações mais velhas.

Se compararmos os 450 anos de dominação portuguesa com os 24 anos de controle colonial indonésio, vemos que este último conseguiu ampliar o acesso à educação a todos os timorenses, diferentemente dos portugueses, que limitavam este acesso, como já vimos, a alguns eleitos. Porém, a possibilidade de ir à escola constituía estratégia de dominação colonial, já que, ao garanti-la, construía a unidade linguística necessária. A escola era espaço indonésio, outras expressões linguísticas foram reprimidas. Neste mesmo processo, no setor de infraestrutura, os indonésios empreenderam esforços para dotar o país de estradas e escolas, assegurando controle sobre a região.

A maioria dos professores timorenses que exerciam docência, na época dos portugueses, foi recrutada durante a ocupação indonésia para garantir o funcionamento das escolas. Neste processo, houve também o recrutamento de parte da população timorense, que sabia ler e escrever, mesmo sem formação específica, para atuarem como docentes. Conforme Jerónimo (2011, p. 42),

Em 1979, o governo ocupante decidiu abrir a Sekolah Pendidikan Guru (Escola de Formação de Professores) em Díli. Aos candidatos a professores que freqüentavam esta escola foram concedidas bolsas de estudo, tendo um contrato garantindo que os beneficiários estariam disponíveis a trabalhar em Timor-Leste depois da conclusão do curso. Um ano depois a Igreja

Católica abriu outra escola semelhante a fim de atender as necessidades das escolas católicas e ajudar atender às necessidades das escolas públicas espalhadas em todo território de Timor-Leste.

Mesmo com todo o empenho pelo desenvolvimento da educação em Timor-Leste, vê-se que se priorizou mais a quantidade do que a qualidade. Em outras palavras, queremos dizer que a preocupação voltou-se mais para garantir o amplo acesso à educação, não exatamente a sua qualidade. A meta para o setor educacional era a de assegurar a dominação, neste sentido, além dos professores recrutados no território timorense, houve a vinda de professores da Indonésia. Assim, a ocupação dos indonésios deixou fortes marcas culturais até os dias de hoje, como a língua, que a maioria dos adultos timorenses fala fluentemente.

Conforme Gusmão (2010, p. 47),

Apenas três anos de ocupação em até 1978/1979 abriram-se escolas de formação inicial de nível médio para Formação de Professores de ensino primário: a) Três Escolas de Educação para Professores de ensino primário, (SPG)¹⁰. b) Escola de Desporto (SGO)¹¹, c) Escola de Educação de Professores de Moral e Religião” (SPGAK)¹²

Durante a primeira década de ocupação, os indonésios conseguiram implementar rapidamente uma estratégica política de formação para os professores. Assim, puderam difundir seu modo de vida e a cultura através da formação para cidadania, de caráter obrigatório, através da aprendizagem da língua e da cultura, reforçando a política de proibição do uso da língua portuguesa.

¹⁰ No bahasa indonésio SPG, significa escola de formação de professores, onde o “S”, Sekolah, significa “escola”; o “P”, Pendidikan, significa “formação” e o “G”, guru, significa “professor”.

¹¹ Seguindo a orientação da citação anterior, SGO, significa Escola para formação de professor de educação física. O “S” e o “G” já foram citados, e o “O”, Olahraga, significa “desporto”.

¹² Por fim, temos SPGAK, significando escola de formação religiosa, onde o “A”, Agama, significa “religião” e o “K”, katolik, “católico”.

C- A restauração da independência: educação e desenvolvimento nacional

Após o 20 de maio de 2002, data da restauração da independência, a educação nacional vem experimentando reestruturações. Considerando o contexto de transformações e desenvolvimento vivenciados pelo país, as maiores preocupações dos governos, no âmbito da educação, têm sido a capacitação de recursos humanos habilitados nos conhecimentos específicos, bem como o uso da língua portuguesa. Tal direcionamento, para as políticas públicas neste setor, se torna cada vez mais necessário, já que, a maioria dos professores e demais cidadãos timorenses ainda não falam bem o português e muitos professores não possuem habilitações adequadas para o desempenho das suas funções.

Desta forma, a formação continuada tem sido uma das prioridades do governo timorense para (re)qualificar os professores em todos os níveis de ensino. Os programas de formação visam o desenvolvimento de competências científicas na área ou disciplina curricular, bem como, competências pedagógicas na perspectiva de melhoria do ensino e da aprendizagem. O foco da formação docente atua em duas frentes, que se complementam, a profissional e o desenvolvimentismo nacional.

A partir de setembro de 2001, uma equipe do Ministério de Educação, elaborou um currículo transitório que veio substituir o currículo indonésio. A implementação deste currículo constituiu um marco importante na mudança dos rumos da educação em Timor-Leste, por se tratar de um primeiro movimento de reorganização do sistema educativo. Esta reforma curricular desenvolveu-se mediante quatro princípios estruturantes, a saber:

- (i) a revisão profunda dos conteúdos das disciplinas de História e de Geografia, visando a adoção de uma nova perspectiva sobre a história e a situação do País; (ii) o reforço da dimensão da formação cívica, de forma a responder às necessidades inerentes à construção da nova nação timorense, face ao quadro ; (iii) a introdução faseada da Língua Portuguesa como língua de instrução no sistema de ensino ; (iv) a eliminação do novo currículo de conteúdos, contextos e

exemplos mais ligados à realidade indonésia.¹³
(PACHECO et al., 2009)

Atualmente existem institutos de formação de professores, tanto públicos como privados. No que diz respeito às instituições públicas, destacamos os cursos realizados pela UNTL em Díli e pelo INFORDEPE. Quanto às instituições particulares temos, entre outras, o Instituto Católico de Formação de Professores – ICFP, em Baucau.

Com o objetivo de qualificar o pessoal docente, o governo timorense vem reforçando a área de formação de professores. Várias modalidades de cursos foram propostas, como os cursos de reintrodução da língua portuguesa; os cursos intensivos regulares; o curso de Bacharelato; o Programa de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária em Timor-Leste - PROFEP, este último com objetivo de proporcionar a formação de professores que não têm certificação de ensino secundário.

Percebe-se, através das ações nesta área, que há um querer institucional em desenvolver uma política que articule os componentes da formação de professores em Timor-Leste, ou seja, o científico e o pedagógico, contribuindo para o enriquecimento profissional dos professores e do ensino. Com este propósito, através da Lei de Bases da Educação - LBE, Lei 14/2008, bem como do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei No 23/2010), o Ministério da Educação elaborou uma estratégia sobre a política de formação de professores. Através da realização de cursos intensivos, durante o período de férias, de caráter obrigatório, procuram capacitar e elevar o conhecimento dos professores na área de ética profissional, da metodologia do ensino das ciências.

Atualmente, a formação inicial de professores tem sido de responsabilidade da Universidade Nacional Timor Lorosa'e¹⁴ - UNTL, que possui cursos de bacharelato, licenciatura e mestrado na área da educação. Além disso, como já mencionamos, há o ICFP, do distrito de Baucau e universidades privadas que possuem apenas cursos de bacharelato. Atualmente o INFORDEPE possui um curso de formação inicial de professores, bem como um mestrado na área da educação. No processo de formação continuada dos docentes em exercício,

¹³ Ver: Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação. In:

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10402/1/Reforma%20Curricular%20do%203%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico%20em%20Timor-Leste.pdf>>. Acesso em 07 de novembro de 2015.

¹⁴ A expressão Lorosa'e na língua tétum significa Leste.

destacamos a parceria institucional de cooperantes do Brasil e de Portugal, através de programas de cooperação internacional, como o Programa Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa – PQLP e o Programa de Reintrodução de Língua Portuguesa – PRLP.

Entre 2002 e 2006, havia um órgão responsável pelo trabalho de formação continuada, denominado “Centro de Formação”. Após sua extinção em 2006, foi criado o Instituto Nacional de Formação Profissional e Continuada – INFPC. O INFPC deu continuidade ao trabalho da instituição anterior. Em 2008, com a aprovação da Lei de Bases da Educação Nacional, que redefiniu o plano de formação de docentes, algumas mudanças ocorreram neste campo, tais como, a interrupção do curso de bacharelato noturno e a implementação de cursos intensivos de formação nas férias escolares. A interrupção do curso de bacharelato se deu em função de que os professores que moravam em lugares distantes da capital, onde acontecia o curso, não podiam realizá-lo, pois teriam que ausentar-se da sala de aula. Este processo inviabilizava a participação docente. Importante registrar que nesta fase apenas uma parte dos professores participavam da formação continuada, sendo indicados pelo próprio instituto.

Em 2010, com o propósito de repensar a formação dos docentes, ampliando a formação para todos os professores, o Ministério da Educação, com as cooperações brasileira e portuguesa, definem um plano de formação. Para atender ao quadro de competências ou habilidades profissionais, já que os participantes em geral não possuíam formação inicial como professores, foram instituídas quatro competências obrigatórias, a saber: Metodologia de Ensino, Ética Profissional, Língua Portuguesa e Conhecimentos Científicos Específicos.

Em 2011, novas mudanças ocorreram na história da formação continuada dos professores timorenses. Nesse momento, o INFPC foi transformado no INFORDEPE, instituído pelo Decreto-Lei N.º 4/2011, de 26 de janeiro. A nova Lei Orgânica do Ministério da Educação consagra, no seu artigo 8º, a criação do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação, enquanto estabelecimento público “dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover a formação do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 4437). Com o INFORDEPE, um novo capítulo sobre a formação continuada teve início.

Diferentemente de seu antecessor, o referido instituto passou por uma reconfiguração em relação a sua estrutura e aos seus objetivos. Desta maneira, começou a ter maior autonomia de gestão de profissionais da área de educação, pois se tornou responsável pela grande maioria dos processos e propostas de qualificação de docentes em língua portuguesa no país.

Com os mesmos propósitos dos institutos anteriores, porém em outra conjuntura político-econômica e cultural, a criação do INFORDEPE esteve ligada a uma estratégia para enfrentar os desafios inerentes à formação inicial e continuada dos docentes para poderem atuar desde a educação pré-escolar até o nível ensino secundário. Baseado em seu estatuto jurídico, o instituto em análise é estruturalmente composto por quatro direções. São elas: Direção de Formação Acadêmica, Direção de Formação Profissional e Continuada, Direção de Pesquisa, Desenvolvimento, Avaliação e Monitoração e Direção de Administração e Finanças (TIMOR-LESTE, 2011a, p. 456).

Portanto, a criação do instituto teve como objetivo desenvolver e formar professores para aprofundar seus conhecimentos, face as necessidades educacionais apresentadas pelo país. As contínuas mudanças no sistema educacional e, conseqüentemente no currículo oficial, bem como as dificuldades no trato com a língua portuguesa, provocaram um olhar sobre o trabalho docente, colocando a necessidade da formação continuada na sua carreira profissional¹⁵.

De acordo com o estatuto do INFORDEPE, em seu artigo 12º (b) (TIMOR-LESTE, 2010), que trata sobre o quadro de competências obrigatórias do pessoal docente, é esperado dos professores:

- a) Domínio das Línguas Oficiais;
- b) Conhecimento Técnico-Científico;
- c) Técnicas Pedagógicas;
- d) Ética Profissional.¹⁶

Apesar de tais recomendações, parece não haver uma relação de causalidade entre a legislação e a sua aplicação ou implementação na realidade.

¹⁵ A formação continuada também é uma exigência para a progressão na carreira profissional. Conforme o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 23, de 9 de Dezembro de 2010), no artigo 12º, que estabelece o conjunto de capacidades que cada docente tem que possuir e desenvolver para ingressar, progredir e aceder na carreira (TIMOR-LESTE, 2010, p. 4453).

¹⁶ Conforme Decreto-Lei n.º 23/2010 de 9 de dezembro, p. 4453.

Com a institucionalização do INFORDEPE, além da formação docente, foi dada continuidade a um curso de Língua Portuguesa¹⁷ para os profissionais técnico-administrativos do órgão e do Ministério da Educação. Outros órgãos¹⁸ também compuseram este coletivo. Vê-se, assim, que a função do INFORDEPE, para além do trabalho formativo com os docentes, seja na modalidade inicial ou continuada, procura também atender ao pessoal técnico, numa clara proposta de colocar em prática o projeto de reconhecimento e uso da língua portuguesa no cotidiano timorense.

2.1 O MODO DE FUNCIONAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO TIMOR-LESTE VIA INFORDEPE

Como já tratamos anteriormente, a formação de professores em Timor-Leste não é um fato recente. Atualmente, o órgão oficial responsável por esta tarefa encontra-se subordinado ao Ministério da Educação, no entanto, tem estatuto próprio, o que lhe confere maior autonomia no encaminhamento de suas demandas. Nesta parte de nossas reflexões procuraremos compreender o processo de constituição do INFORDEPE, enquanto instituição de formação continuada, e, através da análise dos relatórios de 2011 e 2013, compreender suas ações e os dizeres dos docentes em torno dos cursos realizados.

O Instituto era, à época da colonização Indonésia, chamado Balai Penataran Guru (BPG)¹⁹, que funcionava como um centro de treinamento ou formação de professores de todos os níveis de ensino em Timor-Leste. Em 2011, o Instituto tem publicado o seu estatuto através do Decreto-Lei nº 4 de 26 de janeiro de 2011. No documento, o referido Instituto é um órgão

(...) acadêmico, de formação e de investigação, que tem por missão promover a formação acadêmica e profissional de pessoal docente e de profissionais do sistema educativo, nos termos da presente Lei, da legislação aplicável e em

¹⁷ A primeira versão desta formação aconteceu em 2005.

¹⁸ Ministério da Solidariedade Social, Ministério da Justiça, Ministério da Defesa e Segurança, Ministério de Negócios Estrangeiros e Cooperação, Ministério de Agricultura e Pescas, dentre outros órgãos.

¹⁹ Na língua malaio, Balai significa “Centro”; Penataran, “Formação” e, Guru, “Professor”.

coordenação com os demais serviços competentes do Ministério da Educação. (TIMOR-LESTE, 2011a).

Após a restauração da independência, a questão da formação docente passou a ter particular importância no processo de transformação social do país. Neste sentido, foi uma resposta às demandas dos educadores para compreenderem o que seria um bom ensino, bem como para se verem como atores no processo de mudança social. A formação continuada de professores, em diferentes níveis do saber, precisava valorizar e capacitar mais os profissionais através da qualificação de seu quadro do magistério.

Para responder às preocupações e as necessidades relativas ao desenvolvimento nacional, o Estado timorense considera a estruturação de uma política de formação de professores uma prioridade. Cabe ao Ministério da Educação o desenvolvimento de propostas e avaliar as condições de infraestrutura necessárias, com vistas à formação inicial e continuada dos professores. O desafio encontra-se justamente em criar políticas específicas que visem à formação de professores com padrões mínimos, dentro de um período de tempo razoável, bem como, considerando necessidades de longo prazo, dentro de um sistema harmonizado.

Considerando o atual contexto político-econômico e cultural timorense, a formação de professores, juntamente com a introdução da língua portuguesa como língua oficial do país, circulante nos documentos oficiais, é colocada como prioridade. A questão central foi a de potencializar a formação de recursos humanos para, então, resolver problemas relacionados ao déficit profissional, fossem eles de técnicos ou docentes. Tal déficit pode ser explicado em função do complexo processo de constituição da autonomia política da nação. As ações colonizadoras, ao construírem seu projeto colonial, estruturaram a educação da forma que melhor atendesse aos seus objetivos. Assim, de uma ação colonizadora para outra, observamos descontinuidades e descompromissos com a cidadania, que contribuíram para a situação atual. No período de emergência, por exemplo, quando da saída dos indonésios, muitos professores com formação acadêmica limitada foram chamados para preencher o problema da falta de professores, o que, em grande medida, resultou em problemas sérios de qualidade no ensino.

Na tentativa de buscar soluções para estas questões e desta forma, elevar o conhecimento dos professores em suas respectivas áreas do

saber, o Ministério da Educação vem estruturando uma política de formação para os professores com o apoio internacional.

Assim, a partir de 2005, o INFPC (atual INFORDEPE), com a cooperação de missões provenientes do Brasil e de Portugal, juntamente a UNICEF, deram início ao curso de bacharelato emergencial, com grau de diploma dois (D2), na área de formação de professores, sob responsabilidade da UNTL. A coordenação de tal curso se deu com o envolvimento dos três atores, a saber, as duas cooperações e o governo timorense, que elaboraram os materiais didáticos. Coube ao Instituto a chamada dos professores dos diferentes níveis de ensino e distritos para participarem da formação. Os cooperantes brasileiros e portugueses, bem como os professores timorenses, dividiram responsabilidades no desenvolvimento das disciplinas. Nesta dinâmica, os professores brasileiros se responsabilizaram pelo desenvolvimento dos conteúdos específicos e os professores portugueses o encaminhamento de conteúdos relacionados à língua portuguesa.

2.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CURSO INTENSIVO DE FÉRIAS

De 2008 a 2011, o Instituto Formador e o Ministério da Educação planejaram um modelo de formação composto por um curso intensivo (CI), voltado aos professores da Educação Básica e do Ensino Secundário Geral. Este seria realizado durante as férias dos docentes, para que os mesmos pudessem estudar e compreender tanto os conhecimentos disciplinares específicos, quanto os relacionados à língua portuguesa. No primeiro ano, portanto em 2008, a duração foi de três meses, nos anos seguintes variou entre duas até três semanas. A forma de estimular os docentes a participarem deste curso foi vinculá-lo ao acesso à carreira docente, ou seja, o professor teria crescimento em sua carreira profissional se participasse do curso de férias. Este foi o contexto de criação e implementação da LBE e da reintrodução da língua portuguesa ao ensino, promovendo a necessidade de repensar a formação continuada para professores e, assim, dar continuidade à criação de uma política de qualificação docente.

O CI tinha como foco o desenvolvimento dos conteúdos que contemplassem: língua portuguesa; conhecimentos técnico-científicos e metodológicos; e, ética profissional, considerados essenciais pelos atores promotores do curso. Esta essencialidade se justificou pelo argumento de que os docentes, naquele contexto, ainda não tinham discussões mínimas nos respectivos campos do conhecimento. Tal

definição, por força de legislação, está presente no quadro de competências obrigatórias que, como já mencionamos, circula no Estatuto de Carreira de Docente.

Após sancionar este Decreto-Lei, o governo criou o curso intensivo de férias para os professores poderem, desta forma, ampliarem seus conhecimentos e também avançarem na carreira docente, possibilitando, assim, melhorias salariais para os profissionais. Neste processo, há o entendimento de que a melhoria das condições educacionais da população timorense passaria, obrigatoriamente, pela qualificação dos professores e que os mesmos poderiam oferecer um ensino de mais de qualidade, dado que a melhoria da educação e os resultados da aprendizagem, estão intimamente relacionados com uma melhor preparação dos educadores.

Nos anos de 2011 e 2013, a formação proposta pelo referido CI centrou esforços nas especificidades curriculares de cada campo disciplinar. O curso, com abrangência nacional, destinou-se aos docentes que integravam o Regime Definitivo da Carreira Docente e que lecionassem no Secundário Geral, em qualquer um dos três anos de escolaridade deste nível de ensino. Assim, envolvia os docentes de Língua Portuguesa, Inglês, Cidadania e Desenvolvimento Social, Tecnologias Multimédia, Geografia, História, Temas de Literatura e Cultura, Sociologia, Economia e Métodos Quantitativos, Física, Química, Biologia, Matemática e Geologia.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS RELATÓRIOS DO INFORDEPE

Nesta parte do capítulo, analisaremos os relatórios referentes aos anos de 2011 e 2013, elaborados pelo INFORDEPE, com o objetivo de compreender as particularidades da formação continuada realizada, bem como, os dizeres institucionais e docentes em torno do processo de formação

Quando procuramos o INFORDEPE para colocarmos os propósitos do trabalho de mestrado que estávamos desenvolvendo, e solicitar documentos que subsidiassem à investigação, obtivemos deste órgão um exemplar impresso do relatório de 2011, concernente à formação realizada no mês de agosto. Quanto ao ano de 2012, como já nos referimos, o material que recebemos incluía algumas listas com nomes de pessoas e locais de formação, não apresentando material adequado para análise. Diante deste episódio decidimos por não trabalhar o relatório relativo a este ano.

No tocante ao ano de 2013, recebemos do órgão formador duas cópias digitais dos relatórios. Uma cópia do relatório do curso de formação realizado em agosto, escrito em língua portuguesa, intitulado “Relatório sobre o curso de formação de professores do ensino secundário geral (ESG) do regime definitivo da carreira docente” e uma outra, referente à formação realizada entre os meses de novembro e dezembro, escrito em língua tétum, assim denominado “Relatório do Curso Intensivo do INFORDEPE – GPDMA (Tradução nossa).

2.3.1 Os dizeres no relatório de 2011

O relatório possui uma introdução, seguida de explicações metodológicas. Na sequência, apresenta duas subdivisões: na “Parte I” apresenta o “curso de formação de formadores” e na “Parte II”, o “curso intensivo de agosto”, nosso interesse. Por fim, apresenta conclusões e recomendações.

De acordo com o documento, o universo de docentes da rede pública de ensino, no ano de 2011, era da ordem de 11.260 profissionais, distribuídos nos diferentes níveis de ensino do sistema educacional timorense. Deste efetivo, menos de 30% possuíam habilitação de nível superior (TIMOR-LESTE, 2011b, p. 1), situação essa que podemos relacionar ao próprio contexto de formação política desta nação. Desde a restauração da independência em 2002, portanto, com pouco mais de uma década de autonomia política, ainda não se vê constituído plenamente um sistema educacional de nível superior que atenda às necessidades educacionais. Tal situação, evidencia um grande desafio a ser enfrentado pelo país. Neste contexto, os cursos de formação continuada de educadores constituem estratégia de fundamental importância com vistas à melhoria de sistema educacional.

Assim, no mês de agosto de 2011, 8.922 docentes participaram do evento de formação. Deste total, 69% estavam enquadrados na faixa etária que vai dos 30 aos 49 anos de idade. Do universo de inscritos, verificou-se predominância de docentes do sexo masculino (59, 6%). Tal situação, no entanto, se considerarmos os diferentes níveis de ensino, não se aplica à educação Pré-escolar, em que o número de mulheres foi maior que o de homens a exercerem a função docente, ou seja, 65,2% (45 professoras), contra 34,8% (24 professores) do coletivo masculino (TIMOR-LESTE, 2011b, p. 21). Nesta caracterização do pessoal docente, no que diz respeito à relação entre nível de atuação e gênero, tem-se que “quanto mais alto é o nível de ensino maior é a desproporção

entre homens e mulheres, prevalecendo sempre os homens” (TIMOR-LESTE, 2011b, p. 21). Vejamos a Tabela 1:

Tabela 1- Relação entre nível de atuação e Gênero – formação de 2011

Gênero	Nível de atuação (%)				
	Pré-escolar	1º e 2º ciclos	3º ciclo	Ensino Secundário Geral	Ensino Técnico Vocacional
Masculino	34,8	57,1	64,8	67	74,1
Feminino	65,2	42,9	35,3	33	25,9

Fonte: Timor-Leste, 2011b (adaptado)

A partir dos dados apresentados, fica evidente que as escolas em Timor-Leste caracterizam-se por uma maior presença de homens no quadro do magistério, e que a oportunidade de acesso às mulheres a outros níveis de ensino apresenta-se de forma desigual, tendo as mesmas, no ambiente da educação infantil, o espaço de maior participação. Esta situação não é característica apenas deste país, no Brasil, por exemplo, 96,8 % dos docentes, neste nível de ensino, são do sexo feminino (BRASIL, 2014). Em ambas as situações, vê-se uma naturalização de tal tarefa à mulher,

(...) porque ensinar [principalmente nesta faixa etária] ainda é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família. Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural”. Daí a considerá-lo uma “vocação” é apenas um pequeno passo (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.7).

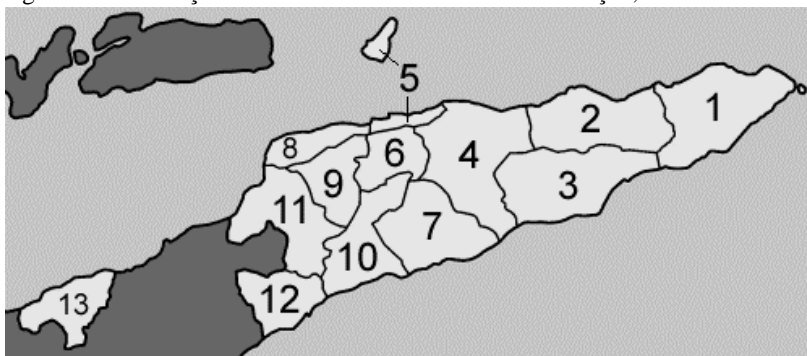
A formação continuada proporcionada pelo curso intensivo aos professores, realizou-se entre os dias 01 a 19 agosto de 2011. Reuniu os docentes que foram agrupados em turmas, distribuídas pelos diferentes níveis de ensino, nos distritos de Timor-Leste, envolvendo um total de 265 formadores (Quadro 1 e Figura 2).

Quadro 1- Locais de realização do curso de formação – 2011

Região	Distritos (localização)
I	Manatuto (4), Viqueque (3), Baucau (2), Lautem (1)
II	Díli (5), Liquiça (8), Aileu (6)
III	Ainaro (10), Manufahi (7)
IV	Covalima (12), Bobonaro (11), Ermera (9)
V	Oe-Cusse (13)

Fonte: TIMOR, 2011b.

Figura 2- Localização dos distritos-sede do curso de formação, 2011



Fonte: Fonte: Web Carta.Net/Timor Leste, in <http://webcarta.net/carta/mapa.php?id=154&lg=pt> e TIMOR-LESTE, 2011b

Esta formação, teve como objetivo a capacitação dos docentes nas áreas de competências, definidas como obrigatórias, para acesso ao regime de carreira. Nomeadamente: Metodologia de Ensino, Ética Profissional e a Língua de instrução, especificamente a Língua Portuguesa.

Do total de inscritos no curso de formação, 1.018 docentes preencheram e devolveram o questionário de avaliação. Os participantes do curso, se posicionaram sobre os seguintes pontos: (a) Conhecimento científico, (b) Comunicação, (c) Recursos didáticos, (d) Impacto na formação e, (e) Sugestões.

No item “conhecimentos científicos”, os formandos foram questionados sobre a relevância dos conteúdos abordados, na formação, para suas áreas de ensino e para aquisição das competências de acesso à carreira docente. No geral, os docentes consideraram “bons os conhecimentos transmitidos” (TIMOR-LESTE, 2011b, p. 31). A ideia de transmissão de conhecimento, evidenciada no relatório, demonstra

que os formadores ainda não conseguem realizar um ambiente dialógico no encaminhamento de suas aulas, enfatizando em suas práticas pedagógicas a transmissão do conhecimento. Conforme Freire, ensinar “não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12).

No quesito “comunicação”, foram apontadas sugestões no sentido de melhorar a proficiência dos professores formadores na língua portuguesa. Assim, os formandos solicitaram “que [os formadores] se pronunciassem sobre a clareza e a precisão das suas explicações” (TIMOR-LESTE, 2011b, p. 34).

Quanto aos “recursos didáticos”, ou seja, os livros didáticos disponibilizados para formação, o relatório indica que os professores se posicionaram criticamente em relação a eles. Os dados, apresentados em forma de gráficos, mostram em termos percentuais, a opção do professor em: “muito mau”, “mau”, “satisfatório”, “bom” e “muito bom” (TIMOR-LESTE, 2011b, pp. 36-38), não se verificando uma análise qualitativa sobre essas questões, deixando-se um silêncio sobre o que de fato significam essas categorias.

No que diz respeito aos “impactos da formação”, o relatório revela que há diferenças de avaliação entre os diferentes níveis de ensino. Em geral, os professores do Pré-escolar e do 1º e 2º ciclos percebem um impacto positivo bem maior que os professores do 3º ciclo, ESG e ETV. Não é possível, no relatório, compreender-se porque tal situação ocorre, porém, consideramos que tal situação se dá principalmente pelo fato de que os professores do 3º ciclo, ESG e ETV, em geral, por possuírem formação de nível superior, têm outras expectativas de formação que os formadores não atendem. Neste sentido, os professores do pré-escolar e do 1º e 2º ciclos, em geral, sem uma formação universitária, sentem-se mais contemplados com o tipo de formação dada.

Os docentes apresentam sugestões às próximas etapas de formação. No Quadro 2, observa-se que as propostas são encaminhadas a dois sujeitos, os formadores e INFORDEPE. No questionário de avaliação, o Instituto formador propõe aos docentes que façam sugestões a esses dois sujeitos. No entanto, percebemos que essas sugestões deveriam ser encaminhadas apenas ao INFORDEPE, que é o órgão responsável pela formação. Ao sugerirem encaminhamentos diretamente ao “formador”, nos parece retirar a responsabilidade do INFORDEPE, órgão executor que também forma formadores.

Quadro 2- Propostas dos professores - curso de formação/2011

Sujeitos	Encaminhamentos
Formador	<ul style="list-style-type: none"> • Investir na formação • Gerir melhor o tempo das aulas • Variar mais as estratégias [metodológicas] utilizadas • Cumprir os horários • Usar mais a língua portuguesa
INFORDEPE	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzir os manuais de Metodologia e Ética para tétum • Atribuir certificados • Manter o curso e aumentar a carga letiva • Distribuir mais materiais e manuais em nº suficiente • Selecionar centros de formação com boas condições e localização próxima • Selecionar com rigor os formadores (domínio da LP) • Realizar cursos de LP em horário pós-laboral (ESG)
Outros Encaminhamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer transporte ou subsídio • Fornecer alimentação ou subsídio • Fornecer alojamento ou subsídio (Pré-escolar) • Repensar o cronograma da formação de forma a dar férias aos professores.

Fonte: Timor-Leste, 2011b, p. 42

Através do Quadro 2, vê-se expostas críticas ao Instituto formador, no sentido de buscar um aperfeiçoamento do processo formativo. As sugestões indicam falhas na logística do curso, tais como a falta de materiais, as dificuldades nas instalações físicas dos locais-sede e a emissão de certificação, quesito este de fundamental importância para os docentes, já que, constitui exigência para seu crescimento na carreira docente.

Sem deixar de dar a devida importância a estas questões, chamou-nos atenção a ênfase dada às dificuldades, no processo formativo, relacionadas à língua portuguesa. Há duas situações dão ênfase a este problema. Uma dirigida aos formadores e outra ao INFORDEPE, no sentido de ter mais rigor na seleção de professores, no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa. Considerando o contexto de adoção de duas línguas oficiais, vê-se, pelas críticas realizadas pelos docentes em formação, que este aspecto ainda constitui

um problema que afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem. Tal situação, como veremos adiante, ainda não foi solucionada nos cursos de formação continuada subsequentes.

2.3.2 Os dizeres nos relatórios de 2013

Como já mencionamos anteriormente, obtivemos dois relatórios referentes ao ano de 2013. Para fins de organização deste texto, denominaremos de R1-2013, o relatório relativo ao curso realizado no mês de agosto. O relatório que denominaremos de R2-2013, diz respeito ao curso realizado entre os meses de novembro e dezembro, envolvendo todos os níveis de ensino: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, Ensino Secundário Geral e Educação Técnica Vocacional.

2.3.2.1 O curso de formação de agosto de 2013

O relatório R1-2013, apresenta em sua estrutura uma introdução, uma apresentação geral do curso de formação, uma avaliação do curso, bem como opiniões dos formandos sobre a experiência formativa vivenciada. O curso foi realizado no período de 11 e 16 de agosto de 2013, com um total de 42 horas de formação. O evento esteve sob coordenação do Gabinete da Formação Profissional e Contínua (GFPC) e do INFORDEPE, apresentando os seguintes objetivos:

- a) Aprofundar o conhecimento sobre os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas do 12.º ano de escolaridade;
- b) planificar aulas de acordo com as diretrizes enunciadas nos novos documentos curriculares e as previsíveis dificuldades dos alunos;
- c) refletir acerca do contributo das alterações introduzidas (com a nova reestruturação curricular) do ponto de vista metodológico para o desempenho da sua atividade profissional e aprendizagens e competências dos alunos. (TIMOR-LESTE, 2013, p. 4).

O curso de formação foi realizado em Díli, Baucau e Same²⁰, num total de 12 Centros de formação, constituindo 66 turmas (Figura 2

²⁰ Na figura 2 (p. 44), correspondente ao mapa de localização dos distritos, podemos identificar o distrito de Baucau pelo nº 2, o distrito de Díli pelo nº 5 e Same (capital do distrito Manufahi, nº 7).

e Quadros 3, 4 e 5). Os formadores deste curso, no total de 86, foram seleccionados e previamente formados pelo INFORDEPE.

Quadro 3- Centros de Formação na região de Díli em 2013

Centro de Formação	Disciplinas
Escola Secundária 4 de Setembro	Português
	Economia e Métodos Quantitativos
Escola Secundária 12 de Novembro	Cidadania e Desenvolvimento Social
	Sociologia
Escola EB3 30 de Agosto	Geografia
	Matemática
Escola de Nularan	Inglês
	História
INFORDEPE	Física
	Química
	Biologia

Fonte: Timor-Leste 2013.

Quadro 4- Centros de Formação na região de Baucau, em 2013

Centro de Formação	Disciplinas
Escola Vila Nova	Português
	História
	Temas de Literatura e Cultura
	Economia e Métodos Quantitativos
Escola Secundária N.º 1	Física
	Química
	Biologia
	Geologia
Escola Secundária N.º 2	Inglês
	Cidadania e Desenvolvimento Social
	Geografia
	Sociologia
	Matemática
Polo INFORDEPE	Tecnologias Multimédia

Fonte: Timor-Leste 2013.

Quadro 5- Centros de Formação na região de Same, em 2013

Centro de Formação	Disciplinas
Ensino Básico Católico Diligência	Português
	História
	Temas de Literatura e Cultura
	Sociologia
	Economia e Métodos Quantitativos
	Matemática
Ensino Secundário 1912	Português
	Inglês
	Cidadania e Desenvolvimento Social
	Geografia
	Temas de Literatura e Cultura
	Economia e Métodos Quantitativos
	Física
	Química
	Biologia
	Matemática
Geologia	
Cristal	Tecnologias Multimédia

Fonte: Timor-Leste 2013.

A avaliação do curso foi realizada pelo próprio Instituto formador, através do trabalho de observação realizado por 14 professores, responsáveis pela supervisão do CI, nos centros de formação, bem como da aplicação de um questionário aos professores participantes. A análise do relatório procurou identificar aspectos relativos aos seus objetivos e a forma como o mesmo foi desenvolvido.

Desta forma, num primeiro momento, o relatório apresenta uma avaliação, realizada pelo próprio Instituto, através da observação e acompanhamento dos supervisores. Destaca nesta parte, o que denomina de aspectos positivos e constrangimentos²¹. Em geral, avaliaram positivamente a realização do curso, enfatizando que os formadores desenvolveram um bom trabalho junto aos professores formandos. Nesta mesma direção, dão outros destaques ao trabalho desenvolvido

²¹ A expressão “constrangimentos” presente no texto original, refere-se aos aspectos negativos encontrados pelo INFORDEPE nos dizeres dos professores.

ênfatizando que os professores estão dominando os conteúdos de suas áreas de conhecimento, bem como, desenvolvendo suas competências pedagógico-didáticas.

No tocante à língua portuguesa, o documento, mesmo reconhecendo que ainda existam dificuldades quanto ao seu uso, ênfatiza que há esforços em sua implementação como língua de comunicação.

Quanto aos constrangimentos, aqui entendido por nós como os aspectos negativos, o relatório inicia a discussão indicando que há problemas logísticos, tanto na preparação do curso de formação, quanto no desenvolvimento do mesmo (TIMOR-LESTE, 2013). O documento destaca:

- a) Dificuldades na elaboração das turmas;
- b) Falta de eficiência na transmissão da informação sobre o Curso aos professores nas escolas;
- c) Falta de preparação prévia de alguns centros de formação e,
- d) Falta de recursos didáticos e materiais diversos.

Ainda, no item dos constrangimentos, identificamos um relato de uma situação ocorrida no início do curso. O Sindicato dos professores aproveitou o espaço para realização de uma manifestação, que causou um certo desconforto no andamento das atividades. Os docentes, por sua vez, aproveitaram o momento e trouxeram, conforme o relatório explicita, uma série de questionamentos em relação àquele momento de formação. As colocações dos profissionais, expressas pelo/no relatório, restringiram-se mais à identificação de problemas que eles perceberam no processo de formação. Não evidenciamos uma reflexão política sobre o processo de formação e seus objetivos. Problemas apontados:

- a) Crítica à entrega de um número reduzido de cópias do Manual do Aluno;
- b) o curso não permite a inclusão de professores contratados e de professores do ESTV (Ensino Secundário Técnico Vocacional) que lecionam disciplinas comuns ao ESG e,
- c) o período de realização do curso, coincidindo com a semana de correção de exames e de preenchimento de cadernetas.

Por fim, o relatório apresenta um item denominado de “Opinião dos formandos”, sintetizando 961 inquéritos de avaliação (TIMOR-LESTE, 2013, p. 18). O relatório destaca, em dezoito linhas, opiniões extremamente positivas do curso realizado:

o impacto positivo que os formandos sentiram em consequência da sua frequência deste curso, afirmado de forma direta pelos formandos e reforçado nas sugestões de continuidade e aumento da formação no futuro;

a preparação e competência reconhecida aos formadores de um modo geral, assim como o seu incentivo à aposta em estratégias pedagógico-didáticas mais centradas no aluno;

Vê-se que as opiniões não aparecem entre aspas, denotando que são uma síntese dos dizeres dos professores(as) elaborada pelo Instituto. Contraditoriamente a outros momentos do relatório, as opiniões não tratam dos aspectos mais frágeis da formação. Talvez, pelo fato de os professores terem preenchido uma avaliação, com a necessidade de identificar-se, tal situação possa ter contribuído para que eles se manifestassem sobre alguns aspectos e não sobre outros.

De maneira geral as questões referentes a logística, tal qual como no relatório de 2011, apontam problemas. Não observamos reflexões sobre um projeto de formação, as questões apontadas tanto pelos docentes quanto pelo INFORDEPE voltam-se mais para a forma de organização do evento, com enfoque nos aspectos positivos e negativos.

2.3.2.2 O curso de formação de novembro/dezembro de 2013

No relatório R2-2013, observamos dados quantitativos sobre a população total de docentes em Timor-Leste, que em 2013 contava com 11.026 docentes distribuídos por níveis de ensino e distritos (Tabela 2).

Tabela 2- Total de docentes do Timor-Leste, por distrito, ano base de 2013.

Nº	NÍVEL DE ENSINO						
	Distrito	Prof. EB 1º, 2º Ciclo*	Prof. EB 3º Ciclo**	Sec. Geral ***	Sec. Tec. ****	Pré-Escolar *****	Total por distrito
1	Aileu	360	88	78	15	8	549
2	Ainaro	425	92	49		3	569
3	Baucau	864	256	171	40		1331
4	Bobonaro	671	135	121			927
5	Covalima	484	139	86	27	32	768
6	Dili	966	356	488	136	83	2029
7	Ermera	616	119	56			95
8	Lautem	528	148	106	14	13	09
9	Liquiça	417	124	46	22		10
10	Manatuto	308	101	47			59
11	Manufahi	405	125	79	44	4	59
12	Oecusse	341	99	55	20	5	57
13	Viqueque	603	195	155	17	11	81
	INFORDEPE						2
Total Geral	6988	1977	1537	335	166	11026	

* O 1º ciclo corresponde aos quatro primeiros anos da Educação Básica/ o 2º ciclo corresponde aos 5º e 6º anos; ** Corresponde aos 7º, 8º e 9º anos; *** Corresponde aos 10º, 11º e 12º anos (Ensino Médio no Brasil); **** Corresponde ao Ensino Técnico, ***** A partir dos 4 anos de idade.

Fonte: Timor-Leste, 2014a.

Deste total de docentes, 39,72 %, equivalente a 4.380 docentes, participaram da referida formação (Tabela 3).

Tabela 3- Total de participantes, por distrito, 2013.

No	Distrito	Total Formandos RCD
1	Aileu	224
2	Ainaro	192
3	Baucau	693
4	Bobonaro	320
5	Covalima	191
6	Dili	1164
7	Ermera	232
8	Lautem	305
9	Liquiça	197
10	Manatuto	149
11	Manufahi	197
12	Oecusse	165
13	Viqueque	351
Total		4380

Fonte: Timor-Leste, 2014a.

No relatório R2-2013, observamos a existência de uma avaliação do CI, realizada pelos professores. Essa avaliação foi conduzida sob coordenação do INFORDEPE, através da Direção do Gabinete de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitoração e Avaliação. O instrumento de coleta de dados contou com a participação de 564 docentes, através de questionário, entrevista e observação.

De acordo com o relatório sobre a formação do CI, conseguimos identificar alguns posicionamentos tanto do INFORDEPE, quanto dos (as) professores (as) participantes. O documento apresenta uma síntese do material coletado, contendo duas partes, ou seja, aspectos positivos e aspectos negativos.

Quanto aspectos positivos, de acordo com o relatório, a maioria dos docentes tem uma boa avaliação do CI, poucos são os que discordam totalmente ou parcialmente dos aspectos levantados pelo instrumento de avaliação. Sendo assim, ressaltaram que tanto a duração do curso, bem como os materiais didáticos utilizados no CI foram adequados. No que se refere ao domínio de conteúdo do formador e a relação entre esses e os formandos, os docentes concordam que a comunicação entre formador e formandos é boa, havendo preocupação com a motivação dos professores em formação. Em torno de 50% dos professores concordam que o formador possui domínio da língua

portuguesa e clareza no momento das explicações dos conteúdos (TIMOR-LESTE, 2014a, p. 12). Diante deste fato, vê-se que situação não é vista da mesma forma por todos os participantes. Destacam que a formação contribui para ampliar o conhecimento. Por fim, colocam sobre a necessidade de manter CI anualmente.

Quanto aos aspectos negativos, no quesito estrutural, os docentes declaram que há falta de material de apoio para o desenvolvimento do curso, tais como: papeis, cartolinas, caneta para quadro (TIMOR-LESTE, 2014a, p. 13). Ao avaliarem o formador, destacam que os mesmos mantêm as mesmas práticas pedagógicas, não inovando no aspecto metodológico. Sobre esse aspecto registram que os formadores têm pouca compreensão dos manuais que, por sua vez, são escritos em língua portuguesa (TIMOR-LESTE, 2014a, p. 13).

No tocante aos manuais, revelam que os mesmos não condizem com a realidade timorense. É feita uma crítica ao INFORDEPE, pela falta de controle em torno da participação dos docentes no CI.

Além dos aspectos citados, o relatório também apresenta uma seção sobre sugestões para as próximas formações. Assim, há depoimentos que se referem a necessidade de mais apoio do governo para facilitar o transporte e acomodação dos formandos durante os períodos de CI. Sugerem ainda que, a formação atinja um maior número de professores. Por fim, um dos depoimentos chama atenção para a necessidade de haver seminários para facilitar a implementação do currículo novo. Nesta direção, um questionamento foi feito: “(...) Quem escreve o Manual para os alunos? Os portugueses ou os timorenses? (TIMOR-LESTE, 2014a - Tradução nossa). Neste excerto, vê-se a preocupação sobre a origem dos livros didáticos, que como já vimos em outros momentos, apresentam-se descontextualizados.

CAPÍTULO 3 - SER PROFESSOR EM TIMOR-LESTE: OS DESAFIOS E AS EXPECTATIVAS

Neste capítulo, temos como objetivo refletir como os professores compreendem o processo de formação vivenciado em seu cotidiano profissional. Como já colocamos, os 28 sujeitos de pesquisa, através de um questionário e de sua experiência profissional, tiveram espaço para falar sobre os momentos de formação. O instrumento de investigação procurou contemplar temas relacionados à dinâmica dos cursos, instigando o profissional a relatar sobre os aspectos positivos e negativos da formação. Ao avançar das questões, procurou-se estimular o (a) docente a se ver neste processo, bem como refletir sobre as contribuições do mesmo em sua vida profissional.

3.1 PROFISSÃO PROFESSOR(A) EM TIMOR-LESTE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

A profissão docente é uma necessidade da conjuntura atual, mas também permanente do Timor-Leste e sua gente, para além de ter emprego ou uma posição social, a nosso ver, a opção pela docência constitui assumir um compromisso com a formação do ser humano. No entanto, ser educador não é uma opção muito fácil, principalmente para aqueles profissionais que não possuem uma formação adequada, ou seja, não vivenciaram uma formação acadêmica num determinado campo do saber. Neste caso os obstáculos são muitos.

Em nossa experiência humana precisamos ter conhecimento profissional nas carreiras as quais trilhamos. Na atual conjuntura, vivida pelo Timor-Leste, torna-se quase que uma obrigação de todos os cidadãos participarem do desenvolvimento econômico e social da nação. Neste sentido, temos a convicção de que, para dar respostas às essas exigências sociais e econômicas, a profissão docente tem necessidades específicas. Essas necessidades, no caso em questão, dizem respeito à qualificação de forma contínua de seu quadro de recursos humanos, em todas as áreas do conhecimento.

Por ser uma nação politicamente jovem, com uma longa história de dominação, marcada pela exploração colonialista, o Timor-Leste necessita de profissionais mais qualificados em todos os campos do mundo do trabalho. Neste sentido, para o país a qualificação docente é um fator importante neste processo, por possibilitar o desenvolvimento de competências destes profissionais, em sintonia com as necessidades econômicas, políticas e sociais de sua população. Assim, poderão

contribuir mais efetivamente na formação de outros sujeitos, que, por sua vez, colaborarão com o desenvolvimento nacional, no tocante à ciência, tecnologia, cultura, dentre outras.

A realidade, no entanto, é marcada tanto pela preocupação dos educadores com sua carreira profissional, como, pelas dificuldades governamentais em investir na formação e qualificação de seus professores. Por parte do pessoal docente, percebe-se uma contínua angústia em como lidar com suas aulas, sem terem amplo domínio da língua portuguesa (língua de ensino), e do conhecimento específico de cada área, bem como da dimensão metodológica.

Em síntese, os educadores vivenciam muitas dificuldades, principalmente por não terem sido devidamente preparados para esta função, a do magistério. Além disso, outros desafios compõem o quadro atual, como a existência de uma estrutura curricular descontextualizada e uma infraestrutura escolar (salas de aulas, equipamentos, livros didáticos) incompleta. Estes obstáculos, enfrentados pelos docentes em seus cotidianos, causam no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na escola, medo, desespero e falta de confiança. Todo este quadro da realidade escolar timorense exige dos órgãos competentes soluções para minimizar as dificuldades destes profissionais.

Nesta direção, concordamos com Tardif (2002, p. 82), ao afirmar que as

bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.

A maioria dos professores timorenses foi formada por experiências, culturas e línguas diferentes, esta situação também constitui outra dimensão, complexa, da vida profissional docente, quando pensamos na realidade deste país.

As expectativas dos professores, no processo de transformação da sociedade, vinculam-se tanto ao processo de sua própria formação, como na contribuição que podem dar na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento de seu país. Tal aspecto, pode ser melhor compreendido se considerarmos as políticas educacionais, que preconizam que,

A educação e a formação são as chaves para melhorar as oportunidades de vida do nosso povo

para ajudar a concretizar todo o seu potencial e a visão e de que todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes de os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam virem a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da Nação (TIMOR-LESTE, 2014c).

Para atingir a meta de todos os cidadãos terem uma educação de boa qualidade e a partir daí ver atingida a proposta de “vidas saudáveis” e “produtivas”, a política de formação de professores necessita ser repensada continuamente. As competências exigidas de seus profissionais, já referidas neste texto, parecem, ainda, mais como metas, objetivos a serem alcançados, do que uma realidade efetiva.

Diante de todas as obrigações dos professores, em relação ao domínio do conjunto de saberes docentes, como destaca Tardif (2002, p. 36),

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

3.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Para a realização desta pesquisa, como já mencionamos, contamos com a participação de 28 professores da rede pública de ensino, envolvendo 8 espaços escolares de 4 distritos. As escolas selecionadas atendem a estudantes do terceiro ciclo, ou seja, do 7^o ao 9^o ano e Ensino Secundário Geral. A opção pelo terceiro ciclo se deu em função de que, nesta fase da escolaridade é que as disciplinas de Física e Biologia passam a integrar a grade curricular. A disciplina de Matemática também compõe este conjunto. A disciplina de Química é oferecida somente a partir do Ensino Secundário. A escolha destes estabelecimentos se deu por possuírem o maior número de estudantes do respectivo distrito e a facilidade de acesso aos mesmos.

Quadro 6- Escolas de atuação dos sujeitos da pesquisa

Distrito	Sub-distrito	Escola	Nível de ensino	Sujeitos da pesquisa
Aileu	Aileu-Vila	EBP- n ^o 1 Aileu-Vila	EB 3 ^o ciclo*	3 professores
		São Pedro e São Paulo	ESG**	4 professores
Díli	Dom Aleixo	EBP - 30 agosto Díli	EB 3 ^o ciclo	3 professores
	Vera-Cruz	ESG- 4 de Setembro- Unamet-Díli	ESG	4 professores
Liquiça	Liquiça-Vila	EBP- n ^o 1 Liquiça-Vila	EB 3 ^o ciclo	3 professores
		ESG - Aileu-Vila	ESG	4 professores
Viqueque	Viqueque-Vila	EBP- n ^o 1, Viqueque-Vila	EB 3 ^o ciclo	3 professores
		ESG - 4 de Setembro-Viqueque	ESG	4 professores
				Total 28 professores

* Escola de ensino regular com funcionamento do 7^o ao 9^o ano; ** Escola de ensino regular com funcionamento do 10^o ao 12^o ano (Ensino Médio no Brasil)

Fonte: Dados do autor.

Inicialmente realizamos um contato com a direção de cada unidade escolar através de um documento escrito (APÊNDICE). Nele falamos dos objetivos da pesquisa e do desejo de aplicar um questionário contendo dez questões (ANEXO A). Após o contato do diretor com os professores, foi marcado um dia para nos encontrarmos. O questionário foi escrito na língua portuguesa e em tétum. Os professores, em sua maioria²², preferiram responder o questionário na língua tétum.

De acordo com o Quadro 7, podemos observar que os sujeitos de pesquisa, em sua maioria, são compostos por homens, realidade esta que se vê em todo o país. Os docentes, em estudo, fazem parte de um grupo com idade superior a trinta anos, revelando um quadro profissional mais

²² 11 professores responderam em português.

maduro em termos de faixa etária. A maioria deles iniciou a carreira docente após a restauração da independência, em 2002. É possível observar também que um pequeno número dos profissionais possui licenciatura em sua área de estudo.

Quadro 7- Características gerais dos sujeitos de pesquisa

Gênero		Faixa etária (anos)		Experiência de trabalho (anos)		Formação Acadêmica	
M	F	30-40	+50	Até 10	De 10 a 20	Bacharelato	Licenciatura
21	7	23	5	16	12	20	8

Fonte: Questionário aplicado aos docentes (Informações gerais e caracterização profissional), 2014 (ANEXO A).

Estes profissionais, inseridos na estrutura do magistério timorense, compõem parte de um coletivo que, em 2014, somavam um total de 11.082 profissionais lotados no quadro permanente e 3.131 professores na condição de contratados²³ (Tabela 4). Neste sentido, percebemos uma leve alteração no número de docentes permanentes, que em 2013 era de 11.026 profissionais.

²³ Os denominados “professores contratados” tem uma semelhança aos “professores temporários” ou “substitutos” no Brasil.

Tabela 4- Total geral dos professores permanentes e contratados em 2014

Distrito	Nível do Ensino					Total por distritos	Professores contratados	Total
	Pré-Escolar	EB- 1º e 2º Ciclo	EB 3º Ciclo	ESG	ESTV			
Aileu	8	367	89	5	5	554	68	22
Ainaro	3	423	93	50	0	569	321	890
Baucau	7	866	257	68	3	1341	354	1.695
Bobonaro	19	672	141	121	0	953	332	1.285
Covalima	32	496	143	83	26	780	210	990
Dili	96	958	368	484	135	2041	484	2.525
Ermera	4	629	115	56	2	806	532	1.338
Lautem	13	519	148	109	11	800	110	910
Liquiça	2	415	120	46	19	602	77	679
Manatuto	4	306	102	45	0	457	115	572
Manufahi	5	421	129	63	47	665	172	837
Oecusse	5	346	98	52	21	522	230	752
Viqueque	11	601	191	147	17	967	126	1.093
INFORDEPE						25		
Total Geral	209	7.019	994	1.499	336	11.082	3.131	14.213²⁴

Fonte: Timor-Leste, 2014b.

²⁴ Este número é resultado da soma do total dos professores permanentes com o total dos professores contratados.

Ainda sobre este coletivo profissional mais amplo, vê-se que a maior parte dos professores possuem como titulação máxima o diploma de ensino secundário geral²⁵, constituindo 55,7% dos docentes (Tabela 5). A existência de profissionais com ensino superior ainda é um índice baixo, compondo 36,9% do total, porém, se compararmos com os dados de 2011 (TIMOR-LESTE 2011), que era de “menos de 30%”, denota-se que mudanças estão ocorrendo no processo de formação profissional.

²⁵ Equivalente no Brasil ao Ensino Médio.

Tabela 5- Nível de formação do pessoal docente

Nº	Formação	Nível do Ensino						Total
		Pré-Escolar	EB-1 °e 2º Ciclos	EB-3º Ciclo	ESG	ESTV	INFORDEPE	
1	Mestrado	0	3	6	35	6	4	54
2	Pós-Graduação ²⁶	0	5	4	9	1	0	19
3	Licenciatura	12	247	502	781	152	2	1696
4	Bacharelato	18	1525	477	235	58	9	2322
5	Diploma 4 ²⁷	0	0	2	0	2	0	4
6	Diploma 3	0	27	60	91	34	0	212
7	Diploma 2	7	109	232	50	21	0	419
8	Diploma 1	0	2	3	0	0	0	5
9	Secundário	169	5015	669	260	57	5	6175
10	Sem dados	3	86	39	38	5	5	176
Total		209	7019	1994	1499	336	25	11.082

Fonte: Timor-Leste, 2014b

²⁶ O curso “Pós-graduação” é semelhante ao curso de “Especialização” no Brasil. É realizado em dois semestres. De acordo com a Lei 14, de 29 de outubro de 2008, a Lei de Bases da Educação, em seu artigo 23, “O diploma de pós-graduação comprova uma especialização numa determinada área científica e a capacidade para a prática de investigação ou para o exercício profissional especializado. Na sequência formativa, tem-se o Mestrado e o doutoramento. (TIMOR-LESTE, 2008, p. 40)

²⁷ A expressão “Diploma 1,2,3 e 4”, corresponde a um nível acadêmico da época em que a Indonésia colonizava o Timor-Leste.

3.3 OS DIZERES DA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES (AS) SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta parte de nossas reflexões, tendo por base os dizeres dos professores nos questionários, analisaremos estes dizeres com o propósito de compreender como os profissionais pesquisados vêem a formação continuada proposta pelo estado timorense.

Quando questionados sobre a participação na formação continuada, realizada pelo Ministério de Educação durante o período de férias de 2012 e 2013, cerca de 60% (17 professores) justificaram que participaram da formação continuada para melhorar e capacitar mais seus conhecimentos em torno das ciências. Esta situação pode ser evidenciada nas seguintes falas:

Sempre frequentei a formação para melhorar o meu conhecimento (Marcos)

Obrigação como professores para aprender mais na sua carreira. (Jacinto)

Elevar e aprofundar mais o conhecimento dos professores. (Carolina)

Dos 17 professores anteriormente referidos, três associam a necessidade deste conhecimento à melhora da aprendizagem dos estudantes, trazendo uma finalidade pedagógica para a formação. Os excertos a seguir identificam a situação: “Importante para capacitar o conhecimento dos professores, superar as dificuldades no processo de ensino aprendizagem” (Margarida); “elevar mais a capacidade dos professores para transmitir as ciências aos alunos” (Geraldo), e, “desenvolver mais a capacidade dos professores, a maneira de ensinar aos alunos” (Luiz).

Além da ampliação do conhecimento, outros professores colocam como justificativa para participação no curso de formação continuada, o aperfeiçoamento da língua portuguesa para o desenvolvimento do seu trabalho docente. Nove profissionais (32%) justificam a importância de aprender mais a língua portuguesa e a ciência para lidarem com o ensino e aprendizagem no seu trabalho cotidiano. Conforme as falas dos docentes, podemos compreender a preocupação posta. O professor Cândido relata que sempre participou da formação, justificando a necessidade que tem de aperfeiçoar a língua portuguesa, pois tem dificuldades em ensinar matemática nesta língua e acaba tendo que fazer as explicações na língua malaio e tétum. Outros professores assim

justificam sua participação nos eventos de formação: “aumentar mais os conhecimentos nas ciências e a língua portuguesa” (Rogério); “Para elevar mais a capacidade competências dos professores e a língua portuguesa” (Saulo).

Um número pequeno dos profissionais pesquisados mencionou sobre a importância da formação para o fortalecimento da carreira docente, no sentido de progressão funcional. Dois docentes expressaram-se sobre esta temática da seguinte forma: “Elevar a qualidade de conhecimentos dos professores para inserir no regime de carreira de docente” (Felício) e “formação para aumentar mais o conhecimento na minha carreira” (Flávio). Esta preocupação dos professores citados, mesmo de forma minoritária, neste momento do questionário, constitui parte do universo de situações que compõem a profissão docente, como destaca Tardif (2002, p. 33) “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”.

Conforme podemos observar, no Quadro 8, os professores destacaram que os cursos de formação realizados tiveram pontos positivos e negativos. As dificuldades apresentadas foram, quantitativamente, em maior número que os aspectos considerados positivos.

Quadro 8- Aspectos positivos e negativos dos cursos de formação

Aspectos positivos	Dificuldades
Elevar o conhecimento da língua portuguesa	Falta de subsídio para o transporte
Ampliar o conhecimento científico	Distância do centro de formação
	Poucos livros didáticos
	Pouca participação dos professores em formação
	Falta de laboratório
	O trabalho com a língua portuguesa na escola
	O tempo de formação muito curto

Fonte: Questionário aplicado aos professores timorenses

Assim, através do referido quadro, procurou-se expor os problemas mais citados pelos docentes. Outras dificuldades, no entanto, foram colocadas, porém, de forma mais pontual. Destacamos o fato de o professor formador não ter formação universitária; a necessidade do manual de formação ser traduzido o para o tétum; a falta de alojamento

nos períodos de formação; a falta de coordenação por parte do Ministério da Educação e os atrasos dos professores formadores. Note-se que as dificuldades elencadas pelos docentes, confirmaram aquelas evidenciadas nos relatórios de 2011 e 2013.

Ainda quanto às questões que incomodam os docentes, no tocante a relação com a língua portuguesa, 50% deles colocam que a falta de domínio desta, tanto para formadores como para os participantes, é um problema significativo. Esta questão aparece no Quadro 8, tanto como um aspecto positivo, como um desejo que tal situação se resolva, quanto como algo negativo, ou seja, situação que ainda faz parte do cotidiano docente. Este aspecto pode ser observado nas falas de Domingos e Olívio, que expressam bem a contradição vivida pelo coletivo dos professores

(...) as dificuldades com a língua portuguesa, pois o formador não tem este domínio. Esta situação é mais difícil nas áreas exatas (Domingos);

(...) as dificuldades com a língua portuguesa, por isso é necessário pedir ao Ministério da Educação para traduzir o manual para língua a tétum” (Olívio).

A contradição à qual nos referimos refere-se à situação vivida pelos docentes, em um país que tem duas línguas oficiais, sendo que em uma delas, a portuguesa, a apropriação ainda é muito frágil. Neste contexto, os professores (formadores e formandos) optam pela língua em que tem mais fluência para se comunicar, o tétum. No excerto acima, expresso por Olívio, tal situação fica evidente quando sugere que os manuais sejam traduzidos para o tétum.

Essas dificuldades, verificadas no processo de formação continuada, somadas a outras, tais como as salariais, a falta de recursos didático-pedagógicos e problemas na contratação de pessoal, constituem dificuldades objetivas de trabalho para a constituição de profissionais reflexivos (Nóvoa, 1992). Lidar com todos os obstáculos descritos, além daqueles citados por Nóvoa, tornam o caminhar profissional um grande esforço. Como os educadores devem enfrentar os desafios, que percebem na sua carreira como professor? De que forma compatibilizar o desejo de colaborar com o desenvolvimento nacional, as dificuldades de toda ordem, manter o prazer pela profissão e atender às expectativas institucionais e sociais? Estas são questões que nos ocorreram, mas que não temos ainda respostas que dêem conta do problema. Pensamos que tais questões devem ser melhor discutidas entre docentes, sindicatos e o

Estado e que os cursos de formação poderiam abrir-se mais para estas discussões.

Apesar dos problemas, os docentes reconhecem a existência de aspectos positivos. Estes aspectos estão estreitamente relacionados aos objetivos dos cursos de formação, ou seja, ampliar o conhecimento dos professores tanto do ponto de vista do aprofundamento da relação com a língua portuguesa, quanto do conhecimento científico, ou específico de cada área de atuação dos profissionais (TIMOR-LESTE, 2011b; 2013; 2014a).

Em uma das questões dirigidas aos docentes, procuramos compreender se o curso de formação tinha contribuído com a prática pedagógica na sala de aula. Evidenciamos que todos os professores reconhecem que a formação contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Sob este aspecto, colocam que, ao obterem mais conhecimento em sua área de atuação, isso reflete no seu trabalho em sala de aula. Na mesma direção, há os que se referem ao aperfeiçoamento na língua portuguesa como outra forma de melhorar o trabalho docente. Vejamos algumas falas que expressam como o curso contribui na prática pedagógica:

A formação tem contribuição na minha carreira profissional como professor e aprender mais a língua portuguesa durante a formação e tentar explicar com língua portuguesa aos alunos durante a minha atividade na sala de aula (Cândido).

[O] curso de formação tem contribuição no desenvolvimento de conhecimento dos professores podem resolver as dificuldades que eles encontram durante na atividade de ensino de aprendizagem (Bruno).

Sim, sobre a prática pedagógica na sala de aula já aprendi na universidade, mas falta de conhecimento da língua portuguesa para transmitir as ciências aos estudantes (Marcos).

Através de curso de formação podemos aprofundar mais o meu conhecimento e muita contribuição na minha carreira profissional como professor (Lucas).

Os professores, ao afirmarem sobre a importância da formação continuada, para sua prática pedagógica, ressaltam os “conhecimentos” que circulam nos eventos, como fundamentais. Tal direção de suas falas, nos remete ao entendimento de que o fortalecimento dos “conteúdos”

ainda é a principal busca destes profissionais. Entendemos a importância do aprofundamento destes conteúdos específicos por parte dos professores, porém concordamos com Moreira (2002, p.53), quando coloca que as práticas de formação continuada,

de uma forma em geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, voltadas para a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação continuada.

Como já mencionamos, todos os participantes da formação consideram que a proposta institucional dos cursos, traz resultados positivos no cotidiano da prática escolar. No entanto, se posicionam diferentemente sobre estes aspectos. Embora a pergunta realizada por nós tivesse relação com trabalho docente na sala de aula, um número significativo deles, 75% (21 professores), destacaram a importância da formação para o seu progresso na carreira profissional. Assim, percebemos que a pergunta realizada, foi entendida mais em relação ao crescimento na vida profissional, do que para o trabalho em sala de aula. Porém, além da questão da carreira, outras respostas foram dadas de forma complementar. Sob este aspecto, destacaram o aumento de conhecimentos e o fortalecimento da língua portuguesa. No entanto, deixaram de falar sobre suas práticas enquanto profissionais da educação. Através da fala de Alberto, podemos perceber como grande parte trata a questão de forma ampla: “muitos avanços na minha profissão como professor e consegui transmitir bem as ciências aos alunos, as vezes explicar com aos alunos com a língua Malaio e tétum durante ensino aprendizagem” (Tradução nossa)

Nesta questão todos os professores destacaram que a capacitação foi importante para elevar o conhecimento e aprofundar mais a língua portuguesa. Por meio desta formação, pode-se elevar a qualidade dos professores na sua carreira profissional, enquanto docente, para responder as dificuldades no processo de ensino de aprendizagem.

Como vemos a relação com a língua portuguesa é uma questão recorrente nas respostas dos professores, mesmo quando tal aspecto não lhes é perguntado. Desta forma, quando foram questionados sobre os

formadores e a sua proficiência no português, foi possível identificar duas situações.

Uma primeira situação evidenciada trata de um coletivo de professores composto por formadores que possuem domínio sobre conteúdo de ciências, porém não dominam a língua portuguesa. Este grupo, em geral, é composto por profissionais que tiveram sua formação (ensino secundário e/ou superior) no período em que a Indonésia ocupava o Timor-Leste. Pelo fato de terem se formado na língua malaio, não adquiriram habilidades plenas no trato com a língua portuguesa. A outra situação evidencia profissionais que possuem domínio da língua portuguesa, porém, apresentam certa deficiência com os conteúdos de ciências. Neste grupo, encontramos aqueles formadores que tiveram a base da sua formação no período da colonização portuguesa. Estes profissionais continuaram seus estudos após a ocupação indonésia, passando a atuar principalmente no ensino básico. A partir de 2005, realizaram o curso de bacharelato, que teve como objetivo ampliar a formação de professores. Esta situação nos mostra a dificuldade destes formadores com os conteúdos de ciências, já que lhes faltou uma formação mais específica no campo.

O fato de alguns formadores não dominarem conteúdos de ciências e/ou utilizarem a língua tétum e malaio durante o processo de formação, é preocupação recorrente dos professores pesquisados. Nesta direção, os referidos participantes da pesquisa, colocam como urgente, que o Ministério da Educação selecione o formador que possua conhecimentos específicos nas diversas disciplinas científicas, ou seja, biólogos, químicos, físicos e matemáticos.

Outras preocupações apareceram, em número menor, mas que, a nosso ver, são importantes para que possamos compreender estes aspectos de forma mais abrangente. A existência de formadores apenas com diploma de 4ª classe, na visão dos pesquisados, é um problema. Como muitos dos participantes da formação possuem nível secundário ou superior, há o entendimento de que os formadores não deveriam ter nível acadêmico menor do que os participantes. Nesta direção, houve em uma das falas, a título de sugestão, a necessidade da codocência, para minimizar os prejuízos relativos ao domínio dos conteúdos. Para Renato, “Os formadores das áreas de ciências devem ser acompanhados pelos professores brasileiros e timorenses”.

No caso em questão, o conjunto de saberes profissionais que estão circulando na formação, não estão atendendo uma parcela significativa dos docentes. Nessa perspectiva, esses conhecimentos não

estão estimulando os (as) docentes no desenvolvimento de sua formação científica ou erudita (TARDIF, 2002, p. 37).

Sobre a continuidade dos cursos de formação, uma significativa parcela dos pesquisados, 92,8% (26 professores), considera necessária a continuidade do curso de formação. Justificam que a formação deveria ter continuidade para que os professores pudessem elevar mais o conhecimento e aprofundar mais a língua portuguesa. Sobre esta questão, Bruno chama atenção sobre a necessidade de melhoria da infraestrutura das escolas. Em seu registro, indicou que o Ministério da Educação se preocupasse em colocar laboratórios em cada escola secundário geral do Timor-Leste.

Por outro lado, uma parcela dos pesquisados, 7,2% (2 professores), responderam não precisar mais no futuro do curso de formação continuada. Para estes profissionais, os gastos do governo no programa de formação, sem resultados expressivos, constituem a justificativa para sua interrupção.

Em relação direta com a questão anteriormente citada, pedimos que avaliassem o programa de formação. Considerando as falas dos professores, a avaliação do programa de formação foi em geral muito positiva. Todos afirmaram que a formação é importante para a capacitação docente. Ao considerarem a formação como uma importante ação institucional, reconhecem esta importância para o docente, sem, contudo, deixarem claro porque é importante. A valorização da carreira profissional e o aprofundamento na língua portuguesa, aparecem em algumas das falas dos professores. Neste sentido, também observamos poucas colocações sobre a relevância da formação para o trabalho na sala de aula. Em geral, os motivos pelo interesse na formação continuada, não fica claro pelo coletivo dos professores estudados.

Embora não muito frequente, algumas avaliações destacaram aspectos negativos do processo formativo vivenciado, com destaque para o curto tempo de formação, a existência de poucos livros didáticos e a necessidade de melhorar o sistema de formação, com a sugestão de que houvesse um foco mais disciplinar. De forma contundente, apenas um dos pesquisados declarou que a formação não devesse ocorrer anualmente, sugerindo a opção por outras formas, como o mestrado.

Em uma das questões, a de número 10, inquiremos sobre a carreira docente. Embora tenhamos observado que todos os professores consideraram a formação importante para a sua carreira profissional, não deixam claro em que aspectos tal situação se dá. Em geral, destacam que os cursos proporcionam uma melhoria na carreira, sem, no entanto, especificar como acontece. Os docentes exploraram poucas as

possibilidades de ascensão na carreira. Não tratam em suas falas dos sindicatos²⁸ e das lutas pelo reconhecimento profissional.

No entanto, vê-se que os (as) docentes tem a compreensão de que, para o país alcançar uma educação de boa qualidade, o Estado timorense necessita prestar mais atenção na carreira profissional de seus professores. Neste sentido, a formação continuada é uma necessidade, tanto para fortalecer o conhecimento dos professores, como para valorizar e dignificar o papel desempenhado por estes, no atual contexto de desenvolvimento social, econômico e político do país.

No dizer de Freire (2002, p. 27),

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

Ainda sobre essa questão, concordamos com Moreira (2002, p 42), quando ressalta que a desqualificação profissional, incluindo aí as perdas salariais, produzem um profissional com dificuldades de investimento profissional em sua carreira.

²⁸ Em Timor-Leste há um Sindicato que luta pelo reconhecimento profissionais de docentes, chamamos SPTL, “Sindicato dos professores de Timor-Leste”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os dizeres dos professores sobre os desafios e possibilidades do processo de formação continuada em Timor-Leste. Neste sentido, procurou articular documentos relativos ao processo de formação continuada proposta pelo Ministério da Educação e INFORDEPE e os dizeres dos professores em torno desta vivência profissional.

Os sujeitos desta pesquisa, que relataram sobre suas realidades em seus cotidianos profissionais, bem como os relatórios institucionais do INFORDEPE, nos permitiram perceber alguns aspectos que consideramos importantes serem problematizados quando nos referimos à educação continuada em Timor-Leste.

A maioria dos professores manifestaram, em suas respostas, que a formação continuada é importante para elevar o seu conhecimento na carreira profissional, enquanto educador. Reconhecem que durante a formação, os desafios estão sempre presentes. Mesmo diante das dificuldades, destacam que foi preciso assumir a responsabilidade do seu papel profissional, neste processo de (re) construção do país em que vivem.

Para atender as demandas de formação dos professores, relativas ao conhecimento dos conteúdos das ciências e suas metodologias, bem como do aprendizado da língua portuguesa, o Ministério de Educação e o INFORDEPE têm se esforçado em promover a formação docente. Ao trabalharmos com o *corpus* desta pesquisa, percebemos que há investimentos e empenho estatal no desenvolvimento da política de formação, no entanto, pelas palavras dos professores, pouco avanço se vê neste processo. É recorrente, nos dizeres dos professores, a existência de problemas, de variadas ordens, que poderíamos classificar como:

I-Infraestrutura: má condição física dos centros de formação, insuficiência de manuais para os formandos, falta de cartazes e giz, a distância de centro formação, falta de materiais de laboratório, falta de subsidio de transporte e alojamento aos formandos durante a formação, dentre outros.

II-Recursos Humanos: Durante a formação, é recorrente a reclamação dos formandos em relação ao pouco conhecimento dos formadores da língua portuguesa. Nesta direção, os docentes formandos reconhecem que também não possuem conhecimento suficiente da referida língua para ministrar suas aulas, recorrendo ao tétum ou ao malaio para poder desenvolver seu trabalho.

De acordo com as falas dos professores pesquisados, o formador da área de ciências tem dificuldade em explicar e lidar em suas aulas com a língua portuguesa. Em geral, ministram suas aulas utilizando a língua malaio e tétum. Sob este aspecto, os professores pesquisados indicam aos gestores institucionais que, no processo de seleção dos formadores, o domínio da língua portuguesa seja mais observado, bem como o acompanhamento pelo professor brasileiro na modalidade de codocência.

Tal preocupação, apontada pelos sujeitos da pesquisa, é vista como um obstáculo que determina o sucesso do processo de aprendizagem. A pouca participação dos docentes na formação; a distância geográfica do centro de formação e a falta de subsídios de transporte e alimentação, também são preocupações registradas pelos docentes. Porque poucos professores participam do curso de formação? Será que o problema da distância e a falta de subsídios são os principais fatores responsáveis pela maior ou menor participação dos professores na formação?

Considerando que o curso de formação continuada tem caráter obrigatório para todos os professores, há o questionamento sobre a falta de controle e coordenação pelo INFORDEPE durante a formação.

Mesmo diante das muitas dificuldades, os docentes sentem-se encorajados para participar dos cursos. De acordo com estes profissionais, o INFORDEPE deve dar continuidade ao desenvolvimento de programas de formação continuada, por entenderem que é um caminho necessário para resolverem suas dificuldades profissionais e, assim, melhorarem o trabalho em suas escolas.

Pensamos que para obter uma educação de qualidade, com professores qualificados, é necessária uma formação continuada que tenha recursos humanos e materiais adequados e suficientes e que se desenvolva também no próprio ambiente de trabalho do docente.

Neste sentido, a questão da formação de professores é um fator importante e determinante no contexto educativo timorense. Para atingir a meta de um bom sistema educacional, a nosso ver, necessita-se ter um quadro de profissionais docentes qualificados. Neste sentido, esta pesquisa possibilitou compreender que os docentes timorenses, tanto os que participaram da pesquisa, quanto aqueles que se fizeram presentes nos relatórios, reconhecem o INFORDEPE como instituição responsável pela política de formação continuada para os docentes do Timor-Leste.

Através dos muitos dizeres, expressos nos documentos institucionais e nos questionários analisados, mesmo reconhecendo o papel formador da instituição, os docentes entendem que, como executor

do plano da política de formação, é preciso continuar investindo neste trabalho. Este investimento, ao qual nos referimos, deve passar por um processo de atualização das propostas, aproximando-as do que deseja e necessita a sociedade timorense.

Consideramos o convite aos professores para avaliarem os cursos após sua realização, como uma importante ação do INFORDEPE. De fato, atitudes como esta, marcam democraticamente o processo. Desta forma, é possível identificar o que está dando certo, bem como as fragilidades, para daí, (re) planejar os trabalhos futuros. É de se esperar que os gestores do programa de formação identifiquem os avanços e os retrocessos, evidenciados pelos docentes em suas respostas, e que estes dados de fato constituam elementos para discussão, planejamento e ação.

O(a) professor(a) que reflete sobre sua prática, é um processo em construção no magistério do Timor-Leste. As dificuldades que os professores enfrentam, de infraestrutura e de recursos humanos, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, tornam este processo mais lento, mas não inexistente. Para tanto, consideramos que, na dinâmica dos cursos de formação, outros tempos sejam criados. Encontros em períodos de férias parecem não funcionar muito bem, pois o tempo do descanso também é necessário para o estímulo à reflexão.

Para ter a educação e o ensino almejado por todos, os professores devem ser qualificados. Pensar esta qualificação é o desafio a ser enfrentado, se queremos alavancar o processo de desenvolvimento (não apenas econômico) nacional. Assim, acreditamos que esta pesquisa, ao dar voz aos docentes sobre sua própria formação, apresenta reflexões que contribuam para o aperfeiçoamento da formação docente em Timor-Leste. Os docentes entrevistados e tantos outros que se fizeram presentes nos relatórios analisados, nos permitiram compreender aspectos da formação docente. Todas as falas presentes nesta investigação e devidamente analisadas constituem significativo material que poderá ser considerado pelos responsáveis estatais pela formação dos professores. Questões como a duração da formação, materiais didáticos, condições estruturais dos cursos, apoio ao docente em formação, relação de formandos e formadores com a apropriação da língua portuguesa, constituem aspectos não totalmente resolvidos quando nos referimos ao contexto de formação profissional docente em Timor-Leste. Com esta pesquisa esperamos ter problematizado estas temáticas e contribuído para que se dê o outro olhar sobre a educação em Timor-Leste.

Não consideramos que esta escrita esteja concluída. Certamente poderíamos refletir mais, considerar mais, propor mais, porém, foi até aqui que conseguimos chegar. Assim como os sujeitos desta pesquisa, agora falando na primeira pessoa, eu também tenho minhas limitações com a língua portuguesa. Não foi sem solidariedade que estas linhas foram escritas. Seguramente outros trabalhos deverão ser propostos em torno desta temática. Há muito que dizer e fazer.

Por fim, aproveito este espaço para poder falar um pouco sobre o que significou para mim a vivência de realizar esta pesquisa em outro país. Minha experiência de realizar o mestrado no Brasil foi muito rica, constituindo uma experiência cheia de esperanças e desafios. Quando o governo timorense decidiu pelo Brasil, enquanto destino de seus estudantes, fiquei muito contente. No entanto, a falta de domínio da língua, quando se chega em um outro país, inicialmente constitui problema, tanto no aspecto comunicacional do dia-a-dia, quanto, no cotidiano da vida acadêmica.

Ao chegar neste país encontrei uma diversidade cultural muito grande, bem como um sistema do ensino e aprendizagem bem diferente do que estava acostumado em meu país natal. Aqui, neste país, constatei existir diálogos entre estudantes e professores, algo bem diferente da realidade do sistema asiático em que vivo. O mais inesquecível foi os laços de amizade entre professores e alunos, tanto dentro, como fora da sala de aula. Tudo isso fez parte da minha aprendizagem, ampliando meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Mas consegui aprender e me adaptar ao novo ambiente, ao processo de ensino e à elaboração do trabalho de dissertação. Minha inserção no Programa Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, desta Universidade, foi de extrema importância por possibilitar discussões sobre a formação de educadores e pesquisadores na área de educação de ciências, bem como poder refletir sobre ensino, pesquisa e a relação entre ciência, tecnologia e sociedade no processo ensino-aprendizagem no contexto cultural e educacional de Timor-Leste e brasileiro.

No entanto, a experiência de viver em outro país exigiu muita adaptação: aos hábitos diferentes, às novas perspectivas e ao ambiente. Some-se tudo isso, a distância e saudades dos familiares, dos amigos, do clima e de hábitos. Todo esse processo, avalio hoje, como necessário para minha trajetória pessoal e profissional.

O governo timorense tem como meta investir na formação pessoal e na qualificação de seus trabalhadores, em diferentes áreas, visando a (re) construção do país através da ampliação do

conhecimento. Assim, essa experiência, minha e de meus companheiros, acredito, também contribui para o processo de desenvolvimento de meu país.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

BELO, Carlos Filipe Ximenes. Site Agência Eclésia. *A Língua Portuguesa em Timor-Leste*. Disponível em <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/dossier/a-lingua-portuguesa-em-timorleste/>. Acesso em 20/01/15.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais para a Formação de professores. Brasília: MEC / SEF, 2002.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014.. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Projeto Político Pedagógico do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP. Disponível em <http://pqpl.pro.br/pagina-exemplo/projeto-politico-pedagogico/> . Acesso em: 15 de outubro de 2015.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.64, p.4-13, fev. 1988.

CHARLOT, Bernard. A noção de Relação com o Saber: Bases de Apoio Teórico e Fundamentos Antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*, 12ª edição. Paz e Terra, 1979.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996- Coleção Leitura.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1999.

GUSMÃO, Maria Manuela. *Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na Profissionalização Serviço: "Perspectivas e Desafios no Século XXI"*. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília.

JERÓNIMO, Agapito da Costa. Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste. 2011. 156 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade de Aveiro.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *CEDES*, 1995, n 36, p.13-20.

MOREIRA, Carlos Eduardo. *Formação Continuada de Professores - entre Improvise e a Profissionalização*. Florianópolis: Insular, 2002.

NALDONY, Lorena de Fátima. Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento. In Reunião da X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. Anais.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In *Professores e sua formação*. António Nóvoa (Org.) Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (Org.) - *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, José Augusto et al. *Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*. Universidade do Minho, 2009. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10402/1/Reforma>

%20Curricular%20do%203%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico%20em%20Timor-Leste.pdf> . Acesso em 7/11/15.

PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* São Paulo: Artmed, 2001.

PORTUGAL. *Ministério dos Negócios Estrangeiros*. Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. Disponível em < <http://www.instituto-camoes.pt/sociedade-civil/educacao-para-o-desenvolvimento> >. Acesso em 12 de agosto de 2015.

SILVA, Jonia Garcia Gomes da. *Formação continuada: Reflexões sobre a construção da prática docente*. Campo grande, UCDB, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*, 17ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. Decreto-Lei N° 14/2008, de 29 de outubro, que aprova a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste. *Jornal da República*, série I, n° 40, de 29 de outubro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei N° 23/2010, de 9 dezembro, que dispõe sobre o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente). *Jornal da República*, série I, n° 46, de 9 de dezembro de 2010.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. Decreto-Lei N° 4 /2011, de 26 de janeiro que aprova o Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. *Jornal da República*, série I, n° 3, de 26 de janeiro de 2011a.

_____. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. *Relatório Avaliação da Formação Continua de Docente*, agosto, 2011b.

_____. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. *Relatório sobre o curso de formação de professores do ensino secundário geral (ESG) do regime definitivo da carreira docente* – agosto de 2013. INFORDEPE, 2013.

_____. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. *Relatório curso intensivu iha*

INFORDEPE-GPDMA dep. monitorizaun no avaliaun – novembro/dezembro de 2013. INFORDEPE, 2014a.

_____. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação. *Dados educacionais*. INFORDEPE, 2014b.

_____. Governo do Timor-Leste. *Plano Estratégico Nacional de Desenvolvimento 2011-2030*. Disponível em < http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf>. Acesso em, 07/12/2014c.

_____. Governo do Timor-Leste. *Site oficial*. Disponível em < <http://timor-leste.gov.tl/?p=547&lang=pt>>. Acesso em 29/10/2015.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES



Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica
Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
Centro de Ciências da Educação
Centro de Ciências Biológicas

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a)

O Presente questionário faz parte de uma pesquisa realizada, no curso de mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) UFSC, Brasil. Este instrumento tem como objetivo compreender o que os professores dizem sobre os desafios e possibilidades do processo de formação continuada em Timor-Leste.

Peço a gentileza de responder todas as questões. Sua identidade será mantida em sigilo, e as informações obtidas serão de uso exclusivo para essa pesquisa, não acarretando consequência no plano pessoal e profissional.

I- INFORMAÇÕES GERAIS	
Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Estado civil:	Idade:
Distrito:	No. Telf.
Sub-Distrito:	Data de preenchimento:/...../.....
II- CARATERIZAÇÃO PROFISSIONAL	
Habilitação Acadêmica:	
Área Especializada:	
Nível do ensino que leciona:	
Tempo de Magistério:	

1. Voce participou da formação continuada, realizada pelo Ministério da Educação/INFORDEPE, durante o período de férias de 2012 e 2013?
 - a) Sim () b) Não () Por que?
 - ✚ Ita boot partisipa formasaun kontinuada nebe hala' o husi ministeriu edukasaun-Infordepe iha periodu ferias 2012 no 2013?
 - a) Los () b) Lae () Tamba sa?

2. Os cursos de formação contuinuada contribuem com sua prática pedagógica na sala de aula? Em caso afirmativo, explique como.
 - Sim () b) Não ()
 - ✚ Kursu formasaun kontinua sira nee kontribui iha pratika pedagogia wainhira hanorin? Iha se kazu los, esplika oin sa.
 - a) Los () b) Lae ()

3. Durante o processo de formação dos professores, você considera que os formadores dominaram o conteúdo disciplinar e a língua portuguesa? Em acaso afirmativo, comente sobre este aspecto.
 - a) Sim () b) Não ()
 - ✚ Durante prosesu formasaun ba professor, formador sira domina konteudu disiplina no lian portugues? Iha se kazu los, komenta konaba aspektu nee.
 - a) Los () b) Lae ()

4. Após ter participado da formação continuada, você pecebeu avanços em seu trabalho cotidiano em sala de aula? Em acaso afirmativo, comente.
 - a) Sim () b) Não ()
 - ✚ Waihira partisipa hotu formasaun kontinuada, ita boot hetan avansu iha ita boot nia servisu lor-loron iha sala se aula? Iha se kazu los, komenta ba.
 - a) Los () b) Lae ()

5. Na sua opinião, o curso de formação continuada de professores deve ter continuidade? Por que?
 - a) Sim () b) Não ()
 - ✚ Tuir ita boot nia hanoin, kursu formasaun kontinuada ba professores ba oin tanke kontinua nafatin? Tamba sa?
 - a) Los () b) Lae ()

6. Como você avalia o programa de formação continuada de professores, realizada pelo Infordepe, durante o período de férias?

- ✚ Oinsa ita boot nia avalisaun kona ba programa formasaun kontinuada ba professores nebe hala'o husi Infordepe durante periodu ferias?
7. Fale sobre os avanços e as dificuldades que você encontrou durante a formação.
- ✚ Koalia kona ba avansu no difikuldade sira nebe ita boot hasoru durante formasaun.
8. Você acha que os cursos oferecidos pelo INFORDEPE, foram importantes para sua formação profissional? Em caso afirmativo, comente.
Sim () b) Não ()
- ✚ Tuir ita boot nia hanoin kursu nebe oferese hosi INFORDEPE, importante ba formasaun profissiona? Se kazu los afirma no komenta.
a) Los () b) Lae ()
9. Os cursos de formação continuada tem contribuição para a sua carreira profissional, como professor? Em caso afirmativo, explique como.
a) Sim () b) Não ()
- ✚ Kursu formasaun kontinuada sira nee iha kontribuisaun ba kareira profissiona hanesan professor? Se kazu afirmativo? Explica oinsa.
a) Los () b) Lae ()

Obrigado!

ANEXO

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EM TIMOR-LESTE

	REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR GABINETE DE BOLSAS DE ESTUDO Rua Vila-Verde, Díli, Timor-Leste	
---	--	---

Dili, 10 de Fevereiro de 2015

No. Ref: 011 /DGES-ME/GBE/II/2015

DECLARAÇÃO

Serve a presente declaração para informar que o Sr. Alarico Amaral matriculado no programa de pós-graduação na Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil é bolseiro do Ministério da Educação e neste momento encontra-se em Timor-Leste para realização da sua pesquisa com o título "Estratégias de Formação Continuada de Docentes em Timor Leste: Olhares de Professores".

O Gabinete de Bolsas de Estudo do Ministério da Educação vem por este meio apelar a compreensão de todas as instituições no sentido de facilitarem o trabalho e providenciar toda a informação que for necessária para a realização da sua pesquisa.

Antecipadamente agradecemos a sua compreensão.

Com os melhores cumprimentos.


Abrão dos Santos
Director-Geral de Ensino Superior-ME

