

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Idalina Maria da Costa Freitas

**Políticas e Práticas de organização Curricular
na Formação Contínua de Professores: um
estudo no Instituto Nacional de Formação de
Docentes e Profissionais da Educação
(Infordepe) em Timor Leste**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Idalina Maria da Costa Freitas

**Políticas e Práticas de organização Curricular
na Formação Contínua de Professores: um
estudo no Instituto Nacional de Formação de
Docentes e Profissionais da Educação
(Infordepe) em Timor Leste**

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

julho de 2014

Declaração

Nome : Idalina Maria da Costa Freitas

Endereço eletrónico : idadfreitas95@gmail.com

Número do B.I : 15867619

Título da dissertação de Mestrado : **Políticas e Práticas de organização Curricular na Formação Contínua de Professores: Um estudo no Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (Infordepe) em Timor Leste**

Orientadora : Professora Doutora Maria Palmira C. Alves

Ano de Conclusão : 2014

Mestrado em Ciências de Educação Área de especialização :Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A QUAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31/ 07 /2014

Assinatura ; _____

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais Adelino Gusmão da Costa Freitas e Teresa Guterres Freitas e aos meus irmãos :

Fabião Sebastião da Costa Freitas

João Câncio da Costa Freitas

Isabel Maria da Costa Freitas

Adelino Augusto da Costa Freitas

Teresa Maria da Costa Freitas

José Manuel da Costa Freitas

Cristina Maria Francisca da Costa Freitas

Ao meu marido Tito Saldanha Alberto e às minhas filhas

Josefina Bakhita Freitas Alberto

Madalena Canossa Niana Freitas Alberto

Aos meus tios e primos e à minha grande família Freitas e Guterres pelos apoios concedidos.

Agradecimentos

Ao longo da elaboração desta investigação, deparei-me com algumas contrariedades, inquietações, angústias, ansiedades e obstáculos, principalmente no que concerne a língua portuguesa. Mas, estes obstáculos foram sendo superados com a ajuda e com a graça de Deus e com o apoio de várias pessoas, pois sozinha não teria sido possível.

À minha orientadora científica Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves, pelo seu acompanhamento atento, incansável, humano, responsável e compreensivo.

Ao Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Professor Doutor José Augusto Pacheco, pela simpatia e o seu aconselhamento e por ter proporcionado as condições necessárias e apoio para continuar os meus estudos.

Aos meus professores da Área de Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa que me apoiaram sempre, Prof. Doutor José Augusto Pacheco, Prof. Doutor José Carlos Morgado, Prof. Doutor Luís Valente, Prof^ª. Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Prof^ª. Doutora Ana Maria Silva e Prof^ª. Doutora Luísa Alonso.

À Fundação Calouste Gulbenkian, que me atribuiu a bolsa durante dois anos da minha estadia em Braga, Portugal para frequentar este curso e realizar esta investigação.

Ao Ministro da Educação cessante, Dr. João Câncio Freitas, por me ter dispensado para continuar os meus estudos e por todo o apoio.

Ao Presidente do INFORDEPE, que me concedeu a oportunidade de continuar os meus estudos e a toda a sua equipa, pelo contributo que prestaram à minha investigação empírica, através das entrevistas que me concederam.

À Professora Dr^a. Micaela Ramon e a toda a equipa do Babelium, que me providenciou o curso de Português antes da realização do curso de Mestrado.

Aos meus estimados pais, irmãos, irmãs e às minhas filhas, pelo apoio e amor incondicional, pois mesmo no outro continente, a distância nunca foi obstáculo, todos se mantiveram incansáveis em suas manifestações. Agradeço-lhes todo o apoio, incentivo e carinho demonstrados e a sua oração.

Queria agradecer aos colegas, que estiveram comigo no Mestrado: Patrícia, Cláudia, Edna, Filipa, Micaela, Inês, Eva e Marcelino, por todos os momentos que partilhámos e toda a ajuda que me deram ao longo destes dois anos.

Aos meus compatriotas bolseiros do Governo de Timor-Leste em Portugal, por todo o apoio e suporte.

A todos os meus amigos, senhorias do Lar da Nossa Senhora das Neves, do apartamento, agradeço a amizade, o carinho e a força que me deram.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Dr^a Margarida Abecasis, diretora da bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian, pois sempre se preocupou comigo e sempre me ouviu.

Resumo

A formação contínua de professores é um fator principal e determinante no desenvolvimento profissional do desempenho docente. Este estudo tem a intenção ampla de analisar a melhoria da formação contínua de professores, tendo em vista o desenvolvimento das suas qualificações, para serem criativos e inovadores na organização do ensino e da aprendizagem. A formação contínua de professores deve ter em vista os currículos, o desenvolvimento profissional do professor e as finalidades do processo educativo. Neste contexto, elegemos a nossa problemática: Como desenvolver um currículo de formação contínua dos professores, tendo em consideração a falta de professores competentes e com indicações totalmente novas para suprir as lacunas do número crescente de crianças, que frequentam os primeiros ciclos do Ensino básico em Timor Leste?

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa. Numa primeira fase, recorreremos a métodos descritivos e analíticos para assinalar os aspetos fundamentais da organização curricular e da implementação da formação contínua de professores em Timor-Leste. Numa segunda fase, recorreu-se a entrevista semiestruturada e à análise de documentos. Entrevistámos 1 decisor político, o vice-presidente da formação contínua, 4 gestores de formação e uma formadora.

Os dados foram tratados com recurso à análise de conteúdo.

Os principais resultados desta investigação revelam que:

- a organização e missão do INFORDEPE se justifica pela necessidade de apoiar os professores na formação ao longo da sua carreira, sendo este um fator importante na melhoria da qualidade da educação, em todas as áreas de aprendizagem;
- O INFORDEPE está empenhado em criar um sistema de ensino e de formação contextualizado, formar professores altamente qualificados, nos aspetos científico e pedagógico, assim como, no desenvolvimento pessoal e social.

Palavras - chave: INFORDEPE; Organização Curricular, Formação Contínua de Professores

Abstract

Teacher's lifelong learning training is a main and determinative factor in enhancing teacher's professional development and teaching. This study has a wide intention in analysing the improvement of the continuous training of teachers, having in mind their background qualifications, so it can maximise their creativity and their innovation in the profession of teaching and learning. For the lifelong learning training, one must have in mind the curricula in place, the teacher professional development and the goals of the educative process itself. With this in mind, we encounter some problems concerning East Timor context -: Since it will develop a curriculum of teachers' lifelong learning training, but considering the lack of competent teachers and with totally new indications to provide the gaps of the growing number of children, who attend the first cycles of the basic education.

Methodologically this study has opted for a qualitative approach. In a first phase, it resorted to descriptive and analytical methods to mark the basic aspects of the curricular organization and of the implementation of the teacher's lifelong learning training in East Timor. In a second phase, one resorted to semi structured interview and documents analysis. We have interviewed a politician i.e., a decision maker, the vice president of the continuous training, 4 managers of continuous training and one teacher/trainer.

Data were treated by the resource to the content analysis.

The main results of this research show that:

- The INFORDEPE organization and mission is justified by the need of support teachers along their professional lives, becoming this one, a very important factor for the improvement of the quality of education;
- The INFORDEPE is engaged about the construction of a contextualised teaching and learning system, and to train teachers with a high level of qualification, concerning the scientific and pedagogical levels, as well as, concerning their personal and professional development.

Key words: INFORDEPE, Curricular Organization, Teachers' Continuous Training

Abreviaturas

ANAAA	- Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Académica
CB	- Curso de Bacharelato
CNRT	- Conselho Nacional da Resistência Timorense
CRSE	- Comissão da Reforma do Sistema Educativo
D II	- Diploma dois
D III	- Diploma três
ELPI	- Ensino da Língua Portuguesa Instrumental
INFORDEPE	- Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
ONG	- Organização Não Governamental
PED	- Plano Estratégico de Desenvolvimento
PE	- Política Educativa
PRLP	- Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa
PROFEP	- Programa de formação de professores em exercício da Escola Primária
PROCAPES	- Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré- Secundária e Secundária
RDTL	- República Democrática de Timor- Leste
RDH	- Relatório dos Direitos Humanos
SIGE	- Sistema de Informação e Gestão Educacional
TOPASSES	- Timorenses que têm afinções profundas com os Portugueses
UNTL	- Universidade Nacional de Timor Lorosae
UNDP/PNUD	- United Nation 's Development Program/

Programa de Desenvolvimento das Nações
Unidas

- UNICEF - United Nation's International Children's
Emergency Fund
- UNESCO - Unites Nation Education Scientific and Culture
Organization
- UN - United Nations
- VPFC - Vice Presidente para a Formação Contínua
- WFP - World Food Program

Índice	
Declaração	ii
Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	ix
Abstract	xi
	ix
Abreviaturas	xiii
Índice	xv
Introdução	19
Perspetiva Histórica do país	25
A importância da Escola e o papel do professor como agente da mudança	
CAP I - PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	
1.1 Contextualização da Formação de Professores: um breve historial em Timor-Leste.	33
1.1.1 A formação de professores no tempo Colonial Português (1512 -1975)	36
1.1.2 A formação de Professores no tempo da Ocupação Indonésia (1975 -1999)	42
1.1.3 A formação de Professores no tempo da Transição	49

da UNTAET (1999 -2002)	52
1.1.4 A formação de Professores após da Independência (2002 -2012)	52
1.2 Problemática da Investigação	61
1.3. Objetivos	62
CAP. II ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
2.1. Conceções de Currículo	65
2.1.1 Políticas Curriculares	68
2.1.2 Importância das Políticas de Organização Curricular	69
2.1.3 O Papel do Professor como Gestor do Currículo	73
2.2 Conceito Geral sobre a Formação de Professores	74
2.2.1 A Formação de Professores	79
2.2.1.1 A Formação Inicial de Professores	82
2.2.1.2 A Formação Contínua de Professores	84
2.3 Princípios da Formação de Professores	90
2.4 Modalidades da Formação de Professores	94
2.5 A eficiência e a eficácia da formação de Professores	96
2.6. Políticas da Formação de Professores em Timor-Leste - uma garantia da qualidade da qualificação de Professores.	99
2.6.1 Formação Inicial de Professores no INFORDEPE	104
2.6.2 Formação Contínua de Professores no INFORDEPE	106

2.6.3	Formação Especializada no INFORDEPE	111
2.7.	Quadro Conceptual de Análise	113
CAP. III ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO		
3.1.	Natureza da Investigação	117
3.2.	A metodologia qualitativa e a sua importância neste estudo	120
3.3.	Instrumentos e Técnicas de recolha de dados	122
3.3.1	Entrevista Semiestruturada	123
3.3.2	Análise Documental	125
3.4	Problemática e Objetivos da Investigação	127
3.5	Os Intervenientes ou Informantes Chave nesta Investigação	129
3.6	Técnicas de análise dos documentos e das entrevistas	132
3.7.	Caracterização do contexto	134
CAP. IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS		
4.1.	Descrição e Análise de Conteúdo	141
4.2	Análise de Conteúdo	141
CAP. V CONSIDERAÇÕES FINAIS		
5.1	Limitações do Estudo	181
5.2	Perspetivas de Investigações Futuras	182
5.3	Considerações Finais	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		189

REFERÊNCIAS NORMATIVAS/LEGISLATIVAS	201
ANEXOS	
1. Guião de Entrevista do Vice Ministro	203
2. Guião de Entrevista do Vice Presidente da Form. Contínua	205
3. Guião de Entrevista da Gestora da Formação Académica	207
4. Guião de Entrevista com o Coordenador da Formação Académica	209
5. Guião de Entrevista com a Gestora da Formação Contínua	211
6. Guião de Entrevista com a Formadora	214
7. Transcrição de Entrevistado	216
8. Decreto Lei INFORDEPE.	223

Introdução

Nenhum sistema educacional pode ser melhor do que os professores que o compõem (*Jean Piaget*)

Perspetiva Histórica do país

Timor Leste é um país jovem situado no sudeste do continente Asiático, possui uma população de cerca de 1 milhão de habitantes, foi uma colónia ultramarina Portuguesa durante cerca de 450 anos, desde 1512 até 1975. Em dezembro de 1975, com o processo de descolonização, o território foi invadido e ocupado pela Indonésia, situação que perdurou até à consulta popular, realizada a 30 de agosto de 1999.

Depois da consulta popular, o território passou por um período de transição de 2 anos, administrado pelas Nações Unidas (NU), abreviado UNTAET. Em 20 de maio de 2002, deu-se a restauração da sua independência passando a ser denominado por RDTL (República Democrática de Timor-Leste). Este processo conturbado teve impacto em todos os domínios da sociedade, nomeadamente, no sistema educativo, em que o atraso era evidente, pois havia muita carência quer de escolas, quer de professores qualificados e, neste âmbito, o país teve um enorme investimento.

Neste contexto, é objetivo desta investigação analisar o processo de formação de professores em Timor-Leste, dentro do contexto “post

conflict state, no qual a reconstrução do estado timorense, as suas infraestruturas pós-referendo e durante a sua independência dependeram das ajudas multilaterais entre estados e de ajudas internacionais independentes, tais como, a Igreja Católica, da Comunidade Timorense e de algumas organizações internacionais e Organizações Não Governamentais (ONGs), nomeadamente, a United Nations Children's Fund, o Banco Mundial, a Christian Children's Fund, Australian Government Overseas Aid Program, a United States Agency for International Development, a Japan International Cooperation Agency, United Nations Peace Keeping Forces da Austrália, Estados Unidos da América, Filipinas e Portugal (PNUD, 2006).

O aumento do número de escolas em Timor-Leste coincidiu com as mudanças políticas que o país enfrentou: período colonial Português, a ocupação Indonésia e o período da independência.

Durante a administração Portuguesa, até 1975, havia, em Timor-Leste, duas escolas secundárias gerais, uma escola técnica vocacional, uma escola de formação de professores, duas escolas de formação de professores de desporto e uma escola agrícola e de criação de animais.

Entre 1975 e 1979, o número de escolas deste nível de ensino aumentou, passando a haver trinta e quatro escolas secundárias gerais, duas escolas de ensino técnico- vocacional, uma escola professores, uma escola de formação de professores de desporto, uma escola de

costura, culinária e trabalhos manuais e duas escolas de medicina e enfermagem. Em 2003, havia 43 escolas secundárias, sendo 22 públicas, 17 católicas, 1 islâmica e 3 particulares (privadas).

Para garantir a soberania nacional, o governo timorense, no seu plano estratégico de 2030, apostou na Educação como o seu plano fundamental. O governo timorense tem como objetivo, construir as infraestruturas básicas para todos os setores, sobretudo preparar uma elite de quadros e técnicos profissionais timorenses que assegurem a autonomia da sociedade e a soberania do Estado Timorense.

Em 2002, havia registo de 57 escolas de educação pré-primária, que acolhiam 2.904 crianças. Destas escolas, 8 eram públicas e 49 particulares. Em 2003, o número de crianças que frequentava estas escolas diminuiu e fixou-se em 2.550. Se tivermos em conta que em 1999 frequentavam a educação pré-primária 3.835 crianças, podemos verificar que em cinco anos a educação pré-primária “perdeu” cerca de 1.300 crianças, o que em certa medida pode ser explicado pelo facto de ter terminado o programa “School feeding” (provisão de consumo na escola) levado a cabo por algumas Organizações não-governamentais/ONGs. Neste nível e para o período referido, o número de educadores oscilou entre 128 e 149. O número de escolas pré-secundárias, que era de 97 em 1999 passou para 113 em 2003, das quais 37 eram privadas (33 católicas, 3 privadas e 1 Islâmica) e 76

públicas. Também o número de alunos aumentou de 21.810, em 1999, para 31.180, em 2003 (RDTL, 2010b-SIGE).

Verificou-se uma expansão neste subsistema educativo porquanto estavam registados, no início do ano letivo 2007/2008, 143 estabelecimentos de educação pré-escolar, frequentados por 7.994 crianças, com 310 educadores (professores).

Em 2006, o número de alunos no ensino pré-secundário era de 50.000, verificando-se um crescimento de 31,7% relativamente a 2003. No início do ano letivo 2007/2008, constatou-se um grande crescimento neste subsistema educativo, traduzido nos indicadores seguintes: 147 escolas, 59.202 alunos e 1.323 professores, entre permanentes e contratados. Podemos constatar, no entanto, os progressos registados entre 2001 e 2006 referidos, o aumento do número de professores no ensino primário que passou de 3.860 para 5.343, o que permitiu uma melhoria no rácio professor/aluno. No ano letivo 2006/2007, frequentaram 181.048 alunos.

Houve um crescimento gradual dos alunos matriculados. Porém, existem alguns fatores socio/económicos, culturais e logísticas que impedem a participação de muitos alunos, entre os quais:

- dificuldades de acesso à escola por muitas crianças que vivem em locais distantes dos estabelecimentos de ensino;

- existência de muitos pais que não valorizam a educação dos filhos;
- dificuldades financeiras dos pais, inviabilizando o pagamento e outras despesas escolares;
- ausência de saúde das crianças, altas taxas de abandono e insucesso escolar, em resultado do baixo nível de escolarização das famílias, que provoca falta de interesse pela escola.

No Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) existe a visão de que todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam vir a ter vidas saudáveis e reprodutivas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da Nação (PED - 2011-2030).

A ausência de professores qualificados foi um dos grandes problemas que o país enfrentou. No período antecedente à independência, foi dada relevância à quantidade em detrimento da qualidade e só 10 % dos professores que lecionavam nos ensinos pré-secundário e secundário eram Timorenses. Com a falta de professores qualificados e com um grande número de alunos a entrar no sistema escolar, o Ministério da Educação viu-se obrigado a apostar nos aspetos fundamentais: a melhoria do sistema educativo, quer no desenvolvimento curricular, quer no recrutamento dos novos professores, competentes,

protagonistas e indispensáveis para um ensino de qualidade - investindo no capital humano (RDTL, 2002b, 2007a, 2007b, 2010a).

Neste período, houve um recrutamento massivo de professores, extremamente abrupto, sem rigor, na medida em que não havia professores que tivessem formação específica para exercer funções docentes. Este era um dos imensos obstáculos e desafios que o país enfrentava, não se tendo, na altura, conseguido criar as bases legais e fundamentais do sistema educativo timorense.

Para conseguir professores competentes e qualificados, o governo timorense apostou fortemente na formação dos professores, sobretudo, na formação contínua dos professores que começaram a exercer a profissão no novo Estado sem, por vezes, terem a formação adequada. Várias modalidades de formação de professores foram lançadas, como os cursos de reintrodução da língua portuguesa, os cursos intensivos regulares, PROFEP - Timor e o curso de Bacharelato (CB). Os cursos têm sido realizados ao longo destes anos, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em Timor-Leste.

O processo de formação de professores em Timor-Leste, pode dividir-se em duas grandes épocas: época do colonialismo incluindo o período de ocupação e a época de independência, incluindo o período da administração transitória da UNTAET, sendo este último período que será objeto do nosso estudo.

Na primeira parte deste estudo, procura-se caracterizar os programas de formação contínua de professores durante essas épocas. Nos períodos da época da colonização, procura-se caracterizar e contextualizar, de forma resumida, o sistema de ensino-aprendizagem aplicado em Timor-Leste, sobretudo as modalidades de formação contínua de professores e as políticas subjacentes aos programas de formação de professores. Nos períodos da época de independência, procura-se abordar os esforços feitos pelo governo timorense para reorganizar as escolas danificadas, na tentativa de estabelecer um sistema educativo de qualidade e de requalificação do desempenho profissional dos professores.

- A importância da Escola e o papel dos professores como agentes de mudança

As escolas e, conseqüentemente, as questões com que elas se prendem, assumem, na atualidade, um papel preponderante na política educativa. A escola é o local onde a maioria dos timorenses passará pelo menos nove ou dez anos e onde milhares de outros cidadãos de outras nacionalidades passarão muitos mais anos. É na escola que se adquirem os principais conhecimentos e competências, assim como, as regras, as atitudes e os valores fundamentais que norteiam os cidadãos ao longo da vida. Ao complementar o papel - chave desempenhado pela

família, a escola pode ajudar o indivíduo a desenvolver os seus talentos e a realizar o seu potencial crescimento, em termos emocionais e intelectuais e de bem-estar pessoal. Se o objetivo principal é preparar as pessoas para a vida moderna, a escola encaminhá-las-á para um percurso de aprendizagem ao longo da vida. Uma educação escolar sólida contribui, igualmente, para a construção de uma sociedade aberta e democrática, formando as pessoas para a cidadania, a solidariedade e a democracia participativa.

A escola é fundamental para alcançar os objetivos definidos pela política, é nela que se desenrolam a maioria das atividades de educação e formação. Contudo, o cenário pós-moderno é outro. A escola não é mais o único local (ou dos únicos locais) que dá acesso ao conhecimento e à formação e o perfil formativo que a instituição “escola” proporciona já não está adequado às exigências atuais, que solicitam ao indivíduo competências de flexibilidade, capacidade de intervenção e de criatividade, em suma, aptidões para lidar com o incerto e o inesperado e neles encontrarem sentidos, oportunidades e condições de viabilidade pessoal (Hargreaves, 2003).

Daí a necessidade de existirem escolas bem-sucedidas, que contribuam para melhorar o nível de alfabetização dos adolescentes, para reduzir o número dos alunos que abandonam precocemente a escola e para aumentar o número de alunos que completam, pelo menos, a

educação básica. A escola só terá verdadeiramente sucesso se tiver um corpo docente com boa preparação científica e pedagógica e utilizar metodologias apropriadas, instalações, equipamentos e recursos didáticos de qualidade, boa gestão e que seja capaz de captar o interesse dos alunos para a aprendizagem das línguas, das ciências e da matemática - disciplinas que se consideram fundamentais para a qualificação dos Timorenses num cenário de competitividade global.

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. E as escolas têm de responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficientemente possível.

O contributo do pessoal da escola, conforme já referido, especialmente dos professores, é essencial para o êxito de qualquer escola. Os professores são mediadores entre o mundo em constante evolução e os alunos que estão prestes a integrá-lo. Por esta razão, é importante a formação contínua dos professores em atividade, de forma a melhorar as suas competências. Mesmo que alguns autores considerem que o conceito de aprendizagem ao longo da vida poderá não passar de mais uma das modas políticas atuais (Edwards & Usher,

2000; Levin, 1998), a verdade é que ele surgiu em todo o mundo como um enquadramento poderoso das políticas e das práticas educativas e, embora se esteja a traduzir numa diversidade de práticas consoante o conceito é apropriado nos diferentes países, tem vindo a traduzir-se numa estratégia que aposta na mudança e na reformulação da educação e da formação para além da escolaridade obrigatória.

Os professores têm de estar preparados para trabalhar com grupos de alunos cada vez mais heterogéneos, nomeadamente, em termos de língua materna, língua Portuguesa, género, etnia, confissão religiosa e competências diversificadas. Pretende-se que utilizem as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias nos casos em que as condições locais o permitam, que respondam às exigências de aprendizagem individualizada e que ajudem os alunos a tornarem-se aprendentes autónomos ao longo da vida (Quintas, 2008).

Reconhecendo a importância do papel fundamental do professor, a Comissão Internacional para a Educação no século XXI, no seu relatório, dedicou um capítulo especificamente para abordar as problemáticas relacionadas com os professores. Destaca-se que os grandes e novos desafios que se colocam à educação apontam para a necessidade de professores competentes e motivados, tornando-se, assim, necessário que as sociedades e as políticas repensem, com premência, o seu papel educativo. No documento intitulado “Professores e ensino num mundo

em mudança” (UNESCO,1990), reafirmou a importância do papel social dos professores no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, enfatizando que o futuro da educação e do ensino está dependente dos professores, que devem, pelo seu papel social, tendo em conta as suas habilidades e as capacidades em geral, desenvolver qualidades humanas, pedagógicas e técnicas individuais adequadas. O relatório alertou, ainda, o respeito e atenção pública pelo empenho desses profissionais da educação que, de certa forma, são necessários para a consecução das finalidades e objetivos a eles confiados. Isto porque a UNESCO tem verificado que, em alguns países os professores não são bem respeitados, notando que os salários dos professores ainda não correspondem aos serviços exigidos e prestados. As condições de trabalho não permitem o bom exercício das suas funções, conforme as exigências, existindo ainda as incertezas da continuação da profissão.

Neste contexto de mudança, é importante (re)pensar o papel dos professores no sentido de rever o seu estatuto mais tradicional de meros aplicadores do programa e de executantes comandados de cima, tornando-os atores e responsáveis pela sua própria formação; parceiros ativos que fazem parte da cogestão e da inovação do ensino (Sá-Chaves, 1989), uma vez que ele é um fator determinante da mudança educacional e do desenvolvimento da sociedade. Por isso, ele deverá desenvolver a sua capacidade de mudança, através de atitudes

favoráveis a um comprometimento consciente e lúcido com a própria mudança.

A educação e formação, tendo o professor como dinamizador da mudança, poderão gerar a necessidade de incentivar as potencialidades dos educandos, bem como promover a autonomia destes, para que sejam sujeitos da sua própria aprendizagem. Desta forma, suscitará o desejo de continuar a aprender ao longo da vida, contextualizando os seus conhecimentos e elevando as suas competências consoante o desenvolvimento da ciência e tecnologia e das exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Portanto, a educação deve realmente procurar capacitar as pessoas para que cada um se responsabilize pelo seu destino e contribuir para o desenvolvimento da comunidade onde vive, para o bem de si próprio e de todos. É neste contexto que o conhecimento passa, então, a exigir uma formação ao longo da vida, ou melhor, uma formação continuada. Neste âmbito, Delors (1996, p. 17) referia

parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que (...) deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

Assim, exige-se a todos os intervenientes da educação a busca de uma inovação do ensino-aprendizagem. Neste cenário, a formação de professores é incontornável, seja inicial como continuada. Para isso, as instituições formadoras, tais como, as universidades, incluindo as instituições/centros de formação de professores, desempenham um papel fundamental, exigindo que estes reflitam as suas atuações, de modo a concentrá-las consoante as exigências da realidade. Só a partir da reflexão que estas instituições, nomeadamente, a universidade assumindo-se como principal instituição formadora, com o investimento no ensino e formação continuada, possibilita que o professor controle o seu trabalho, crie o seu saber e busca que a função social do local onde atua, de forma a romper com as práticas tradicionais. A este respeito, Dellors (199, p. 120) refere: “são as universidades, antes de mais, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: investigação, inovação ensino e formação educação permanente”. Com as funções que a universidade tem, poderia contribuir para um desenvolvimento sustentável mas, também, para resolver múltiplos problemas de que dispõe a sociedade como consequência do próprio desenvolvimento.

Por outro lado, e porque importa substituir a experiência perdida, ou seja, a experiência dos professores que, por razão de idade, saem

da profissão, ao que acrescerá o aumento do número de alunos que acederá à escola, há que investir de forma séria e responsável na formação de uma nova vaga de docentes, que terá a nobre missão de educar e formar as gerações futuras.

A organização da dissertação estrutura-se em quatro capítulos: no Capítulo I, damos a conhecer os antecedentes históricos de Timor-Leste; no capítulo II, desenvolvemos o quadro teórico sobre o currículo e a formação de professores, no Capítulo III, apresentamos a metodologia de investigação, designadamente, os aspetos técnicos, ou seja, a natureza da investigação, as técnicas de recolha e análise de dados, a problemática e o objetivo da investigação, os intervenientes e informantes chave nesta investigação. No capítulo IV, apresentamos e analisamos os resultados do estudo e, no capítulo V, apresentamos as considerações finais. As referências bibliográficas, legislativas e anexos põem termo a esta dissertação.

CAPITULO I: PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Contextualização da formação de professores: um breve historial em Timor-Leste

Durante a época colonial portuguesa (1514-1975) e a ocupação indonésia (1975 -1999) Timor-Leste foi objeto de pouco desenvolvimento em geral e, particularmente, no domínio da educação. Em 30 de agosto de 1999, os timorenses votaram em massa (mais de 98%) no referendo sobre a questão da autonomia versus integração na Indonésia, tendo-se verificado que 78,5% dos votantes escolheu a Independência. Depois do referendo de 1999, o corpo docente de Timor Leste ficou bastante muito fragilizado com a partida de uma grande parte dos docentes, na sua maioria, Indonésios e alguns dos timorenses para a Indonésia. Ficou apenas um pequeno grupo de docentes (Timorenses) e surgiu a necessidade de incorporar na classe docente vários elementos da comunidade. Na fase da reconstrução nacional (2000-2010) procurou-se reagrupar todo o pessoal qualificado que existia, implementando um sistema educativo possível e apropriado para Timor Leste.

A 20 de maio de 2002, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou a restauração da independência de Timor-Leste. Foi semeado e cultivado o nacionalismo, quer na liderança, quer na população em geral, que têm procurado o seu caminho, num mundo marcado pela

globalização de ideias, informações, pressões externas, onde se jogam fortes interesses económicos e financeiros, traduzidos em múltiplos projetos que parece servir mais os interesses de quem os financia, do que de quem supostamente poderiam beneficiar. Simião e Silveira (2007, pp.15-16) afirmam que devemos observar as práticas da cooperação em Timor, pois estas evidenciam o quanto a cooperação internacional, mais do que um simples ato de boa vontade, é um instrumento político, tanto entre doadores, como entre beneficiários da assistência negociada.

O atual sistema educativo, desde os recursos humanos até aos recursos financeiros, é uma herança de duas colonizações distintas: culturais e religiosas, mas marcante com modelos linguísticos diferentes, embora com uma política comum à época: a ditadura. Timor Português viveu (quase) sempre sob a égide, do colonialismo e da ditadura de Portugal, principalmente nos últimos 50 anos de colonialismo. Passou, depois, por uma invasão violenta, (da Indonésia no dia 7 de dezembro de 1975) repressiva e genocida, vivendo mais de 24 anos debaixo de uma administração da ditadura militar. Ambas as ditaduras tinham como opção política nacionalizar ou/ e assimilar o povo, aculturá-lo e fazê-lo esquecer a sua origem e a sua individualidade, o segundo com métodos mais violentos do que o primeiro, e não respeitando os direitos humanos, já definidos e promulgados à época da invasão, contando nessa ação com o apoio da Austrália, dos Estados Unidos da América, do Japão e da Inglaterra, entre outros. Portugal e Indonésia, em termos

de política educativa tiveram atuações com algumas semelhanças, principalmente no (modelo) e método de ensino utilizado. Ambos os países baseavam a metodologia de lecionação no método clássico, ou seja, o método por receção.

A formação de professores era feita tendo por base também esta fórmula: o professor sábio, senhor de todo o conhecimento e autoridade inquestionável, de um lado, e o aluno ignorante, obediente, que deve “beber as palavras do professor como pérolas” de conhecimento, sem jamais o questionar, do outro. A grande diferença é que a prática docente portuguesa era elitista, apenas por falta de meios financeiros e recursos humanos, e a prática docente indonésia era para as massas, apesar da falta de recursos humanos, materiais e de infraestruturas.

Para compreendermos melhor a situação e a necessidade urgente da formação de professores em Timor Leste, é necessário fazer uma pequena caracterização dos recursos humanos afetos à lecionação de crianças e jovens, durante o tempo da administração indonésia. Os professores, nos níveis de ensino do 3º. ciclo e secundário eram somente 3% de origem timorense, no ano letivo de 1998/1999. Por sua vez, no ensino superior apenas havia um cidadão timorense a lecionar em Timor. (RDH de TL, 2002, p.56).

A qualidade profissional dos professores, em qualquer nível de ensino era, segundo vários autores e estudos (Thomaz, 2002 e 2008,

Gun, 2007, relatórios do Banco Mundial, UNICEF, PNUD) muito fraca, com elevadas taxas de absentismo, quer dos professores, quer dos alunos, em todos os níveis do ensino, desde o primário ao ensino superior. O RDH de TL (2002, p. 51) faz a seguinte afirmação sobre a atuação indonésia na educação em TL.” O aumento da quantidade não foi acompanhado por uma melhoria de qualidade do sistema educativo.” Segundo o mesmo relatório, a qualidade dos serviços educativos prestados às crianças e jovens, em todas as províncias da Indonésia era fraca, sendo muito pior em Timor, com falta de tudo, desde o financiamento aos professores.

1.1.1 A formação de professores no tempo colonial Português (1512 - 1975)

Os primeiros habitantes portugueses permanentes em Timor foram as missões católicas que, além de evangelizarem, também combatiam contra os reinos autóctones que não apoiavam a presença de Portugal. Segundo Durand, (2009, p. 60), em 1642, a vitória sobre o reino de waiwiku - wehale, permitiu o aumento do prestígio de Portugal e, ao mesmo tempo, do catolicismo.

Esta particularidade histórica da presença portuguesa na ilha de Timor deve ser levada em conta e não pode ser ignorada, sob pena de não se compreender a história deste país. Timor não foi conquistado. O

primeiro governador português, só em 1703, um século e meio mais tarde, veio a pôr pé em Timor. A presença religiosa era assim já quase centenária, quando começou a esboçar-se a presença política e militar do Estado Português em Timor (Thomaz, 2008, pp. 362-364).

O navegador inglês William Dampier, ao passar por Timor, em 1699, descreveu os timorenses topasse com muito orgulho da sua aliança com Portugal, falando Português e sendo católicos. A influência portuguesa na religião e na cultura é, deste modo, mais do que evidente desde os primórdios dos contactos entre os dois povos, embora isto não signifique que tenha sido sempre amistosa e pacífica, dadas as muitas lutas registadas entre os dois povos (Durand, 2009, pp. 61-62).

Segundo Durand (2009, p.66), o primeiro seminário católico no Oecússi, foi construído pela missão dominicana por volta de 1727 e foi bem recebido pela comunidade timorense. Apesar dos seminários e dos representantes da Igreja terem sido recebidos pela população, no primeiro recenseamento católico da ilha de Timor, em 1856, por Gregório Barreto, (o primeiro padre timorense a dirigir os colégios de Timor) refere-se que: eram 6124 católicos, ou seja, 2% da população. O primeiro recenseamento dos católicos, em 1882, regista 23000 praticantes, ou seja, 8% da população (Durand 2009, pp.72-79). De acordo com o autor (idem, pp. 78-79), só com Afonso de Castro, governador de Timor, nomeado por Portugal de 1859 a 1863, se

começou a escolarizar e a instruir a população. Foi a partir de algumas medidas aprovadas durante o seu período de governador, que se mandou construir a primeira biblioteca em Lahane, em 1879, se deu a abertura das primeiras escolas públicas e a publicação de livros de oração em tétum, em 1885.

Mais tarde, esta política de escolarização foi expandida pelo governador Celestino da Silva (governador de Timor Português entre 1894 e 1908) com a instalação das missões jesuítas e canossianas em Soibada em 1899 (Durand 2009, p. 83).

O colégio de Soibada foi considerado por muitos a grande origem da atual elite intelectual e cultural timorense, pois este colégio prosseguiu com a sua missão educativa. Thomaz (2008, p.45) refere que passaram pelas suas salas centenas de crianças e que “quando se topa com algumas letras, pode-se sem receio de errar, afirmar que se trata de um antigo aluno deste colégio”. Mesmo depois de se terem construído outras escolas pelo interior do país, este colégio continuou como a instituição de referência para a qualidade do ensino, pois tinha como missão “dar formação mais cuidada a um pequeno grupo que será amanhã a elite cultural da sua terra” (Thomaz, 2008, p. 49).

Este colégio destinava-se à formação de professores catequistas, principais auxiliares dos missionários, encarregados ao mesmo tempo da alfabetização e da catequização das populações, sem embargo de

alguns optarem pelo funcionalismo público. Este Colégio só começou a perder importância social, cultural e educativa quando foi fundado um liceu em Díli, por ocasião da criação do bispado de Díli (Thomaz, 2002, p. 117).

Segundo (2007, p. 14) em 1924, o Bispo de Macau em Timor, D. José da Costa Nunes, criou em Lahane, nos arredores da Díli, a primeira escola de professores catequistas para o ensino primário, com o curso de 3 anos, depois da 4^a. classe. Estes professores, uma vez formados, desempenharam um papel importante na instrução geral e religiosa (Católica). Ensinavam na língua Tétum glocal, ou em português ou nas duas línguas.

O ensino oficial só em 1915, 400 anos depois de os portugueses terem desembarcado em Timor, é que começou a ser organizado e o ensino secundário só começou a existir oficialmente em 1952 (Thomaz, 2008, p. 45).

Segundo Magalhães (2004, p. 14) “em 1938, foi criado o primeiro Liceu. Era chamado Colégio - Liceu de Díli. Foi destruído durante a segunda guerra mundial e reconstruído mais tarde. Em 1952, reabriu. Em 1954, abriu o Seminário Menor, para o primeiro nível de preparação dos futuros padres, um ciclo de 5 anos, depois da instrução primária. Muitos líderes timorenses foram educados neste Seminário Menor. Em 1956 foi criada a primeira escola técnica.

Em 1966, foi criada a escola comercial e industrial - curso de eletromecânico e montador elétrico e, em 1964, uma escola de enfermagem. Em 1968 foi também criada uma escola elementar de agricultura, com um curso de 4 anos de capacitação agrícola. Falta ainda referir, para completar a visão geral do ensino em Timor, que existia antes da invasão indonésia, escolas das missões em Fuiloro, Ossu, Soibada e Oecússi (Thomaz, 2008 p. 52).

Durante muitos anos, a política educativa das autoridades portuguesas no território passava por disponibilizar lugar nas poucas escolas disponíveis, para os filhos dos liurais (rei da hierarquia tradicional social, administrativa e política timorense) e para outras pessoas importantes do território, talvez de modo a aculturar as chefias, conquistando-as para o apoio à administração portuguesa. Nos últimos 10 anos de administração portuguesa (1965 a 1975), o número de alunos, professores e escolas subiu rapidamente, no entanto, o nível geral de educação continuou muito baixo. Na época, o governo provincial e a diocese estavam a atribuir bolsas de estudo para os estudantes timorenses, para irem estudar na Metrópole ou em Moçambique. Estas bolsas passaram a ser dadas com a condição de regresso a Timor. No entanto, seria cerca de meia centena de estudantes, dos quais não se sabe os cursos em questão (Thomaz, 2008, p. 51). Ainda no que diz respeito à formação superior de jovens timorenses, havia 39 jovens timorenses a estudar em universidades portuguesas, sendo que os dois

primeiros médicos timorenses acabariam os seus estudos em 1975 (Hill, 2008, p. 38). A maior parte dos timorenses com cursos superiores eram padres. Em 1974, os 44 padres do território eram todos timorenses.

No plano político português, em 1973, era desígnio, para o desenvolvimento de Timor, obter a escolarização total até 1980 (Thomaz, 2008, p. 46). O mesmo autor considerou que os Serviços Provinciais de Educação e as Comissões Municipais mantinham cerca de 200 escolas e a diocese 42, totalizando 11.000 alunos. O ensino primário e o Exército abrangiam 90 escolas, com cerca de nove mil alunos, estas quase em regiões remotas e de mais difícil acesso. A estas escolas, devemos ainda acrescentar as escolas de suco, patrocinadas pelos régulos locais com cerca de 5000 crianças a aprenderem as primeiras letras. Este autor refere um outro aspeto muito importante no processo de ensino e aprendizagem, a falta de professores, afirmando que para ensinar 57.000 crianças que hoje se sentam nos bancos da escola, havia cerca de 1000 docentes.

O autor (Thomaz, 2008, p. 46) afirma que havia na altura: “20 Professores primários, oficiais, diplomados pelas escolas do magistério da Metrópole, uns 70 são professores do posto, com a quarta classe de quatro anos obtida em Díli, na escola de Canto Resende; os outros são monitores, cujas habilitações são, em regra, a quarta classe.” O curso de professores do posto escolar durava 4 anos, destinado aos alunos da 4ª

classe, dois anos para os alunos com frequência de liceu e os alunos que já tinham completado o ciclo faziam apenas um ano (Mattoso, 2005, p. 42), tendo equivalência a algumas disciplinas já realizadas. Esta política foi para responder o mais rapidamente possível à escolarização da população em idade escolar no território.

Mesmo assim, os professores formados nesta escola de magistério, até aos finais da colonização, só podiam ensinar na 4^a classe. Entretanto, para qualificar os professores em exercício, que não tinham nenhuma formação adequada, a partir de 1961, o governo colonial, lançou cursos intensivos que normalmente se realizavam nos períodos de férias do verão, orientados por professores mais qualificados. Inicialmente, o curso durava um mês, posteriormente atingiram os dois meses a partir de 1965, após a fundação da Escola de Habilitação de Professores do posto Escolar Engenheiro Canto Resende.

1.1.2. A formação de professores no tempo da ocupação Indonésia (1975 -1999)

A Indonésia invadiu oficialmente Timor-Leste no dia 7 de dezembro de 1975. Na verdade, os primeiros ataques começaram em agosto desse mesmo ano. Desde os primeiros incidentes que todo o processo de descolonização posto em marcha pelo governo português ficou suspenso, entre a defesa das populações fronteiriças, a defesa dos portugueses ainda a habitar território, o início de uma guerra civil, alianças e quebras

das mesmas em função de influências externas - infiltrados dos serviços secretos e convites frequentes para alguns timorenses influentes se deslocarem a Jacarta, entre outras razões.

Durante 24 anos, Timor-Leste ficou sob a responsabilidade da Indonésia, o governo Indonésio demonstrou uma intenção bastante significativa sobre o desenvolvimento educacional em Timor-Leste. A educação foi um dos projetos mais importantes, a integração tinha de ser feita pela escolarização voluntária ou involuntária. A língua Indonésia foi adotada como língua de comunicação tanto nas instituições de atendimento público, como no processo de ensino aprendizagem nas escolas.

Em relatos orais, os professores em funções na altura tinham de ir às aulas de manhã com os indonésios para repetir à tarde na escola o que tinham ouvido, sempre ou quase sempre sob ameaça de armas e violência. (RDH do PNUD, 2005 p. 51).

Estes professores, a quem os indonésios ensinavam, eram os professores primários, professores do posto escolar, monitores escolares e/ou monitores auxiliares do tempo português. Foram estes professores que asseguraram o ensino primário e, em alguns casos, o 3º ciclo e secundário no tempo colonial português, no tempo da ocupação Indonésia e também no pós-referendo e independência deste país.

O sistema de educação no período Indonésio, que corresponde aos anos de 1975 a 1999, está dividido em seguinte forma:

- Ensino primário - 6 anos
- Ensino pré-secundário - 3 anos
- Ensino secundário - 3 anos
- Ensino Técnico Profissional - 3 anos
- Escola de desenvolvimento Agrícola com equivalência ao ensino secundário - 3 anos.
- Escola de Enfermagem com equivalência ao ensino secundário - 3 anos
- Curso de Administração com equivalência ao ensino secundário - 2 anos
- Escola Académica de Enfermagem, com equivalência de D III - 3 anos
- Escola Politécnica com equivalência ao D II - 2 anos
- Universidade de Timor - Timor com a equivalência de licenciado.

O desenvolvimento da educação em Timor-Leste, no período da ocupação Indonésia, foi flagrante em termos de quantidade, mas não em termos de qualidade, porque a meta da educação era legitimar a anexação. O envio e o recrutamento dos professores de outras partes da Indonésia serviram para garantir estas metas, pelo que a ocupação

da Indonésia sobre Timor- Leste (TL) deixou traços notáveis da sua cultura.

Gunn (2007, p. 50) fala de uma crise educacional durante a administração indonésia, devido principalmente à falta crónica de professores, em parte acentuada pela falta de vontade de trabalhar em Timor-Leste, tanto de professores indonésios, quanto de professores timorenses treinados pela indonésia.

Num artigo da imprensa indonésia de 1992 (Jakarta post 5 de setembro de 1992), também citado por Gunn, a 27^a Província precisava de 2500 professores, de acomodação para estes e para os que já ensinavam no território, de manuais escolares educacionais e de timorenses para exercerem a profissão de professores.

O Relatório dos Direitos Humanos (RDH) produzido pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD 2002, p. 51) considera que a abordagem da administração Indonésia em matéria de educação foi substancialmente diferente da Portuguesa. Segundo esse relatório, o Estado Indonésio estava empenhado em conquistar a escolarização primária universal e, em 1985, quase todas as aldeias de TL dispunham de uma escola primária. Apesar deste aumento da rede escolar, havia dois grandes problemas: o da massificação do ensino, sem ser acompanhado pelo aumento da qualidade; e o facto de Jacarta encarar

o sistema de ensino como uma parte essencial do processo de indonesização do povo timorense.

Conforme o RDH do PNUD (2002, p. 51), em 1998/ 1999, dos 6672 professores primários, 78% eram timorenses, embora a qualidade fosse muito fraca, quer por falta de qualificações, quer por falta de incentivos salariais quer, ainda, pelo absentismo. No mesmo ano letivo, apenas 3% dos 1963 professores do 3º ciclo do ensino básico eram timorenses.

A formação destes professores timorenses era bastante variada. Aos professores já formados no tempo português foi ministrado um curso de 3 anos no nível SPG (Sekolah Pendidikan Guru) (RDH de TL. 2002, p. 56). Os professores educados já no regime indonésio tinham como formação de base o 3º ciclo ou o secundário, sendo que os mais velhos tinham a 4ª classe do tempo português.

Em 1979/ 1980, o governo indonésio, começou a abrir as escolas de formação de professores na capital de Díli e em Baucau as seguintes escolas:

- SPG - Sekolah Pendidikan Guru (Escola de Formação de Professores do Ensino Primário) com a equivalência ao ensino secundário) de 3 anos;

- PGAK - Pendidikan Guru Agama Katholik (escola de Formação de professores de Religião Moral e Católica) com equivalência do ensino secundário de 3 anos;
- SGO - Sekolah Guru Olahraga (Escola de Formação de Professores de Educação Física e Desporto, com equivalência de ensino secundário de 3 anos;
- IPI - Institut Pastoral Indonesia (Instituto Pastoral de formação de professores do ensino primário,) para o Ensino de Religião e Moral Católica de 2 a 3 anos D II; e 3 a 4 anos de D III;
- PGSD - Pendidikan Guru Sekolah Dasar (Escola de Formação de Professores do Ensino Básico, com equivalência ao D II - 3 anos.

Para elevar as capacidades dos professores em exercício, que não tinham formação adequada, em 1980, abriu o KPG - Kursus Pendidikan Guru (Curso de Formação de professores, com duração de 2 anos). Este curso tinha também como objetivo o enquadramento destes professores no regime de carreira.

Para atender às necessidades das escolas pré-secundárias, foram enviados ou recrutados professores de outras partes da Indonésia. Em 1985, acabou por abrir em Díli, o PGSLT - Pendidikan Guru Sekolah Lanjutan Atas (Formação de Professores do Ensino Pré- secundário, com a duração de 1 ano) em especialização nas disciplinas a serem

lecionadas. Mesmo assim, os professores que frequentavam este curso eram majoritariamente indonésios.

Quanto aos professores do nível Secundário e Técnico Vocacional, todos provieram da Indonésia. Mesmo assim, os concorrentes eram, majoritariamente, os bacharéis e licenciados provenientes de outras províncias.

Baseando-se na Lei nº. 2/1989 (Indonésia 1990), o governo indonésio lançou o programa do ensino básico de nove anos de escolaridade, tornando-o obrigatório. Como consequência, a formação de professores fora incontornável, visando melhorar a qualidade do ensino que possibilitava aos cidadãos a inserção social e ingressar nos níveis superiores já com uma base bastante sólida. Por isso, o governo de Jacarta apostou na formação inicial e contínua de professores, nomeadamente, para o ensino básico. Assim, em 1992, abriu uma escola de Formação de Professores para o 1º e 2º ciclos do nível Diploma II, após o secundário e o seu funcionamento ficava dependente da Universidade pública da Província vizinha Nusa Tenggara Timur, Universitas Nusa Cendana Kupang. Entretanto, para melhorar a qualidade dos professores em exercício, particularmente, dos professores do 1º e 2º ciclos, promoveu-se o programa modular com o mesmo nível, diploma II. Relativamente ao enquadramento de professores do 3º ciclo, para este novo sistema, tanto para a formação inicial, quanto para a formação

contínua, não havia nenhum programa especificamente dedicado a este fim. Para atender às necessidades dos professores do ensino pré-secundário e secundário, os Serviços Centrais da Educação da província abriram novas vagas, sendo os concorrentes, maioritariamente, indonésios. Assim, até aos finais da ocupação, os professores regressaram para a indonésia após o referendo (UNDP/PNUD,2002, p. 52).

1.1.3. A formação de professores no período de transição da UNTAET (1999 - 2002)

A United Nations Transitional Administration in East Timor (UNTAET) assumiu a responsabilidade de administrar o território sob a tutela das Nações Unidas, a partir de 23 de fevereiro de 2000, tendo o brasileiro Sérgio Vieira de Mello sido confiado pela UN para a chefia desta missão. Uma das funções e metas do mandato da UNTAET foi “ apoiar o desenvolvimento de serviços civis e sociais” (UN, 1999).

No setor da educação, a UNTAET, em parceria com a CNRT e a Igreja Católica, durante o seu mandato, tentou reorganizar o sistema educativo, a partir do zero. Segundo Pacheco (2009, p. 8), os esforços de reconstrução e reforma, no sector da educação, nesta época, foram focados, essencialmente, para (i) reabilitar e reabrir as escolas, (ii) recrutar novos professores, (iii) substituir o currículo indonésio por um

currículo mais significativo e mais consonante com os propósitos da nova Nação.

Em maio de 2000, a UNTAET e o CNRT (Conselho Nacional de Resistência Timorense) realizaram uma avaliação geral à competência dos professores Timorenses, para avaliar se estariam aptos para lecionar Português. O teste foi realizado em malaio. De todos os professores que realizaram o teste, 5000 professores demonstraram ter as competências necessárias para dar aulas no ensino primário. Quanto aos professores do 3º ciclo e secundário (geral e Técnico-profissional), as autoridades timorenses tentaram motivar jovens universitários para exercerem a atividade docente. Recorda-se que estes dois níveis de ensino eram, essencialmente, assegurados por professores Indonésios que partiram por ocasião do referendo. Os universitários foram contratados para o primeiro ano letivo normal, pós-indonésia, em 2000/2001.

Relativamente ao currículo, por iniciativa do departamento da educação do CNRT, foi elaborado um Currículo Transitório, envolvendo alguns professores voluntários, sem qualquer prévia preparação. Este currículo foi, praticamente, todo adaptado do currículo indonésio. Obviamente que, como consequência, o resultado da educação, neste período, foi de nível inferior ao do período da ocupação.

Segundo Armindo Maia, responsável para os assuntos da educação do CNRT, que ocupou a pasta do Ministro da Educação,

Cultura, Juventude e Desporto do I Governo Constitucional de Timor Leste, neste período havia formação de professores focada na reintrodução da língua portuguesa, organizada e financiada pela missão portuguesa, perspetivando que Timor-Leste possivelmente poderia adotar a língua portuguesa como língua oficial. Entretanto, segundo Antoninho Pires, atual Vice-presidente do Gabinete da formação Contínua do INFORDEPE, neste período, com o apoio da UNICEF, organizava-se ainda um curso de capacitação da profissão focado na metodologia do ensino denominada metodologia ativa. Este curso tinha como objetivo que os professores, em cooperação com a comunidade, criassem um ambiente amigável nas escolas onde as crianças pudessem brincar e aprender livremente, possibilitando às crianças recuperarem de traumas causados pela violência antes e depois do referendo.

Posteriormente, ainda com o apoio da UNICEF, foram organizados cursos para formadores de professores que, por conseguinte, iriam formar professores em exercício nos centros de formação nos respetivos distritos, mesmo que, devido às circunstâncias ocorridas, não tivessem sido suficientemente abrangentes. Independentemente da qualidade e conteúdos desta formação, devido à inexistência de um programa estruturado e orientado para o efeito, o curso foi um marco importante.

1.1.4. A formação de professores após a independência (2002 - 2012)

Timor-Leste, como nova nação e nas condições em que se encontrava, nos primeiros anos da independência, nomeadamente, a escassez de professores qualificados, sentiu a necessidade urgente de formar os profissionais de educação, particularmente os professores, seja a nível da formação inicial, seja a nível da formação contínua a fim de garantir e melhorar a qualidade de ensino. Assim, o governo timorense colocou a formação contínua como uma das prioridades no setor da educação, definindo medidas políticas específicas para a sua implementação (RDTL 2000 b).

Face a isto, em 2002, o Estado, através do Ministério da Educação Cultura, Juventude e Desporto, criou o Centro de formação de Professores, lançando vários programas de formação. As atividades desenvolvidas por esse Centro prenderam-se sobretudo com a reintrodução e Consolidação da Língua Portuguesa, o que ultimamente se insere nos Cursos Intensivos Periódicos e Ensino do Português Instrumental, em todo o território, atuando também nos métodos de lecionação dos conteúdos curriculares dos vários níveis de ensino.

O curso de Português foi uma prioridade e urgente porque, por um lado, o Português é a língua oficial a par do Tétum (RDTL, 2002 a, art.13º.), mas sobretudo porque o Tétum ainda não tem condições para ser utilizado como língua escrita de instrução principal. Neste âmbito,

segundo Benjamin Corte Real (ex-Reitor da UNTL e linguístico), o Tétum por enquanto, só pode funcionar como língua auxiliar didática, mas que não se pode sobrecarregar como veículo principal. Assim, obviamente o português deve ser o mais utilizado como língua oficial da instrução e da formação.

Entretanto, muitos dos professores existentes ainda não têm o domínio da língua portuguesa. Foi por isso que, a partir do ano letivo 2002/2003, a nível do governo tem sido implementada a política do fazer sair (fazing out) do Indonésio, e fazer aparecer (fazing in) do Português no processo de ensino-aprendizagem. Foi uma estratégia para impulsionar os professores a aprender e a aperfeiçoar o Português.

Em 2004, esta instituição introduziu também programas de formação académica em cooperação com a Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL), nomeadamente, na criação do Curso de Bacharelato Noturno. Neste curso, foram inscritos 4342 professores distribuídos pelas áreas de Matemática, Física, Biologia e História e Geografia. O Bacharelato noturno, também denominado de emergência, foi concebido por uma especialista em educação, Dra. Rosa Menezes, a pedido do então Ministro da Educação, Dr. Armindo Maia, para o Instituto de Formação Contínua de Professores (UNTL (2007)). A especialista elaborou o currículo sob a alçada do Ministro da Educação e foi aprovado pela UNTL, após uma discussão alargada às cooperações

brasileiras e portuguesas, pois estas forneceram os professores que o ministraram. Os primeiros diplomas de bacharéis profissionalizados em serviço foram certificados e atribuídos pela referida universidade em duas cerimónias, que decorreram em 2009 e em 2010.

O currículo do bacharelato noturno foi dividido em três anos de aulas, em horário pós-laboral, ou seja, como as escolas em Timor funcionam apenas na parte da manhã ou na parte da tarde, os professores poderiam participar no curso na restante parte do dia, sem interromper as suas atividades letivas. Na maioria dos casos, foi assim que decorreu nos dois ou três primeiros anos de formação das disciplinas gerais ou do tronco comum a todos os sete cursos, pois estas aulas eram asseguradas pelos professores da Cooperação Portuguesa, espalhados por todo o país.

O objetivo maior do curso de bacharelato era capacitar os recursos humanos do sistema educativo timorense, através da formação científica e pedagógica dos professores timorenses. A implementação deste curso foi antecedida de um curso de preparação linguística em português para a sua frequência. No primeiro ano letivo, iniciaram (frequentaram o curso) cerca de 800 professores em todo o país. Com vista à capacitação dos professores timorenses nos domínios pedagógicos e científico, a formação ministrada no bacharelato noturno incluía uma formação em ciências da educação, metodologias e áreas

disciplinares específicas. A formação ministrada pelos professores portugueses, na primeira fase do curso, era assegurada nos distritos, o que permitiu uma larga penetração junto dos professores de todo o país. A fase final da formação era ministrada em Díli, pois incluía disciplinas como Tétum, Informática, Moral e Ética, Inglês, além das disciplinas lecionadas pelos professores brasileiros, para as quais não havia recursos humanos nos distritos (Plano estratégico da UNTL 2007-2017).

Já foram graduados cerca de 1572 professores que participaram nesta formação, num universo de cerca de 2500 professores que entraram neste processo, em 2004. Tem sido um longo processo, que começou em 2003, com um curso da língua portuguesa de cerca de quatrocentas horas, e os professores foram submetidos a um exame para acederem ao bacharelato.

O Ministro da Educação, Dr. Armindo Maia, escreveu nas Considerações Prévias do Curso de Bacharelato para os Professores de todos os níveis de Ensino, a justificação desta formação de professores, afirmando que a formação de professores nesta nova nação era uma das grandes preocupações do Ministério da Educação, constituindo uma das áreas a que se tem dado prioridade.

Estas estratégias discursivas legitimam o controlo e naturalizam uma ordem social de transformação da situação atual, com a orientação das estruturas sociopolíticas, i.e., a nova nação e o Ministério da

Educação. O Ministério da Educação é apresentado como um espaço onde se planeia e se decidem as áreas prioritárias de intervenção e investimento, nomeadamente “*em todo o território nacional*” (o espaço de ação do Curso de bacharelato) consolidando a democratização no acesso à formação dos professores em atividade (UNTL, 2007).

O Ministro procurou recuperar a ideia de identidade nacional, por um lado e, por outro lado, referiu-se à pós-restauração da independência, depois da ocupação da Indonésia, definindo políticas de mudança, no rescaldo da conquista da independência e tentando erguer um sistema educativo, uma vez que Timor-Leste já era, na altura, uma província atrasada, em termos de educação. Na atualidade, ainda são sentidos aqueles efeitos. Esta é uma das heranças que recebemos e temos a responsabilidade de transformar. Neste dialogismo do sujeito enunciator com os interlocutores, a mensagem é claramente influenciada, quer pelas relações sociais, quer pela história de todos, quer ainda pelo projeto definido para o país, antes e depois da independência, salientando implicitamente as semelhanças e o que se pretende de diferente para o futuro.

Em 2005/2006, a instituição mudou para Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua, estava incumbida de desenvolver os programas acima referidos, alargando-os também para a formação de professores de Língua Portuguesa e do Ensino Primário. Além disso, foi

implementado um programa de equivalência do Diploma do Ensino Primário, denominado PROFEP e do ensino pré -secundário e secundário, denominado Procapes. Este tipo de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste (Profep) forma professores em exercício da escola primária, habilitando-os para o magistério. É a versão timorense do Preformação brasileiro - Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária e Secundária (Procapes) - este projeto é o maior dos quatro e envolve 30 do total dos 50 professores. O objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação em Timor-Leste, por meio da elaboração de livros e materiais didáticos em português e capacitando professores timorenses, quanto a conteúdos curriculares e diretrizes metodológicas. Também colabora no Bacharelato de Emergência, que visa conceder qualificação superior a professores em exercício não habilitados nas escolas secundária e pré-secundária. - Ensino de Língua Portuguesa Instrumental (ELPI) - ensino de português necessário para o exercício de funções na administração pública, para técnicos e dirigentes do Ministério da Educação, docentes, gestores e técnicos da Universidade Nacional Timor Lorosae. - Implantação da Pós-Graduação na Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL) - o projeto visa planejar e implementar, na UNTL, cursos de especialização (pós-graduação lato senso) e mestrado em educação. O projeto busca ainda promover a qualidade no ensino de ciências e

matemática nos departamentos da Faculdade de Educação e despertar o interesse de docentes e graduando timorenses, na pesquisa com programas de iniciação científica e revitalização dos laboratórios. (Projeto de cooperação com Timor- Leste, 31 de agosto de 2009, p. 13).

O PROFEP-Timor foi realizado nos mesmos moldes do programa brasileiro Preformação, do Ministério da Educação. Este programa, com a duração de dois anos e meio, era composto por seis professores brasileiros e cinco timorenses e, em janeiro de 2008, o PROFEP-Timor foi o primeiro curso da nova República, que entregou um Diploma em Língua Portuguesa e Nível Médio Magistério para 84 professores da Escola Primária timorense.

Seguidamente, no ano de 2008, o plano de formação de professores foi redefinido, dando especial atenção à formação contínua e dando continuidade às atividades do bacharelato noturno, com o apoio dos professores da cooperação Portuguesa e Brasileira.

Para aprofundar a formação de professores, em 2010, passou a centrar-se também no quadro mínimo de competências definidas pelo artigo 12º do decreto-lei 23/2010 de 9 de dezembro, que regula o estatuto da carreira dos educadores de Infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário. Neste ano, sob a tutela da Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL), graduaram-se 1025 professores com o grau de bacharelato.

Esta instituição, em 2011, passou a chamar-se Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) tendo sido o seu estatuto conferido pelo decreto-lei 04/2011 de 26 de janeiro. A partir da sua criação, este instituto já conferiu o grau de bacharelato a mais de 1028 professores, nas mais diversas áreas.

O Instituto Nacional de formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) é um instituto académico de formação e de investigação, que tem por missão promover a formação profissional do pessoal docente e de profissionais do sistema educativo, em coordenação com os demais serviços competentes do Ministério da Educação.

O INFORDEPE foi criado no âmbito da política do IV Governo Constitucional, que o dotou dos mecanismos necessários para responder ao enorme desafio de requalificação dos docentes em serviço, tal como determina o Estatuto da Carreira de Docentes, promove a investigação necessária às melhores práticas, na ótica da formação e garante a capacidade e eficiência, na prestação dos seus serviços em todo o território nacional. Para além disso, prossegue a qualidade do sistema de educação e ensino para o sucesso escolar dos alunos.

Deste modo, o INFORDEPE terá de garantir diversos tipos de formação:

- Formação em Língua Portuguesa;

- Formação académica (Bacharelato) para os professores das diversas áreas;
- Formação contínua para implementação do currículo;
- Formação dos professores no nível Superior /Mestrado.

O gabinete de formação profissional e contínua é o serviço responsável pela execução das políticas de formação de pessoal docente em exercício de funções e de formação de profissionais da educação.

No artigo 25º refere-se que compete, designadamente, ao gabinete da formação profissional e contínua do Instituto:

- Assegurar, em coordenação com os demais serviços competentes do Ministério da Educação, a implementação dos conteúdos curriculares, pedagógicos ou pragmáticos para docentes e profissionais da Educação;
- Assegurar a definição e implementação dos programas de formação contínua dos professores, nos termos da Lei de Bases da Educação;
- Definir e implementar os cursos de formação especializada nos termos da Lei de Bases da Educação;
- Implementar os planos de formação contínua para os profissionais dos serviços de Inspeção e dirigentes do Ministério;

- Implementar, quando solicitados, os programas de formação profissional para os quadros técnicos e administrativos do Ministério;
- Desenvolver o currículo e demais instrumentos de formação e avaliação na área de administração e gestão escolar;
- Criar e implementar os programas de formação para os Professores Orientadores, nos termos da legislação relativa à administração e gestão do sistema de educação e ensino.

Por conseguinte, O INFORDEPE pretende preparar os professores para o exercício da profissão, em prol da melhoria do sistema educativo e das aprendizagens dos estudantes.

1.2 Problemática da investigação

Com base no cenário apresentado, este trabalho estuda “A Política e as Práticas de Organização Curricular na Formação Contínua de Professores no INFORDEPE” e o problema de que partimos pode resumir-se do seguinte modo: Como desenvolver um currículo de formação contínua dos professores, tendo em consideração a falta de professores competentes e com indicações totalmente novas para suprir as lacunas do número crescente de crianças, que frequentam os primeiros ciclos do Ensino básico em Timor Leste?

A motivação para realizar esta investigação resulta do facto de, enquanto investigadora no Instituto Nacional de Formação de Docentes e

Profissionais da Educação, estar interessada em estudar a natureza do INFORDEPE e analisar o sistema de implementação da formação contínua de professores, pretendendo aprofundar o conhecimento do modo como este se estrutura, os mecanismos de funcionamento e as principais dificuldades que enfrenta. A partir daí, esperamos apontar caminhos para o futuro, contribuindo com soluções válidas orientadas para reorganizar o currículo da formação contínua de professores, e avançar para outras modalidades complementares de formação e desenvolvimento profissional docente, de modo a trilhar por vários caminhos possíveis, contextualizados e adaptados à realidade nacional.

Este estudo será importante, na medida em que proporcionará atualizações, quer aos conceitos políticos, quer às práticas de organização curricular e, deste modo, levar à melhoria da capacidade de gestão do INFORDEPE. Os indivíduos assumem um papel que depende de muitos fatores, que variam de uma época para outra e de uma sociedade para outra, ou seja, depende das suas tradições culturais e intelectuais, do seu regime político institucional e dos diferentes papéis que a sociedade atribui e espera da educação, a diferentes níveis.

1.3 Objetivos

Considera-se que um estudo centrado na análise de alguns aspetos da organização e funcionamento das necessidades da formação

de professores deverá analisar e compreender a natureza e o significado das políticas e práticas da organização curricular na formação contínua dos professores, assim como ter repercussões importantes neste contexto, designadamente porque, os gestores e os formadores, no INFORDEPE, devem melhorar o funcionamento e a gestão da organização e desenvolver-se de forma a serem profissionais mais qualificados; os professores têm responsabilidades académicas para ensinar e gerar uma atitude mais significativa nos estudantes e, ao mesmo tempo, serem criativos e inovadores na organização do processo do ensino/aprendizagem; numa perspetiva democrática, torna-se um fator importante para a melhoria da qualificação do corpo docente de Timor Leste.

Para a concretização destes desígnios, elegemos os seguintes objetivos:

1. Caracterizar o INFORDEPE, organização, missão, objetivos e tipos de curso.
2. Analisar os processos de avaliação dos cursos;
3. Caracterizar os alunos que frequentam os cursos,
4. Avaliar os aspetos mais positivos da formação contínua de professores;
5. Avaliar as principais dificuldades na implementação da formação;

6. Caracterizar o currículo que está a ser usado na formação contínua de professores;
7. Caracterizar as modalidades de avaliação que são utilizados na formação contínua de professores;
8. Analisar a política de formação de professores.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Concepções de Currículo

Para analisar o contexto educacional e curricular é necessário compreender a definição de currículo. A palavra currículo é proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, percurso a seguir (Pacheco, 2001, p.15).

Sacristán (2000, p.46) entende o currículo “como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas recomendações”.

Basicamente, é importante entender que o currículo deve ir mais além de uma seleção de matérias e conteúdos. O currículo deve transmitir o legado histórico e social, adquirindo o saber cultural da sociedade, fundamental no seu papel social.

Segundo Corazza, (2001, p.9) “no domínio de uma “metáforica” do currículo, constituída pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista, podemos pensar que o que um currículo como uma linguagem “é” é uma linguagem. Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas,

metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes. Assim, é dotado de um caráter eminentemente construcionista”.

Em Portugal, à semelhança do que se passa em muitos outros países, até finais da década de sessenta do século XX, o currículo era entendido como um conjunto de disciplinas impostas pelo plano de estudos, decididas por especialistas e trabalhadas de forma individual pelos professores, nas escolas. Nesta perspetiva, o currículo era visto como um conjunto de conhecimentos previamente definidos que os professores deveriam transmitir aos alunos.

O currículo é, assim, entendido como tudo o que se passa na escola de educativo, porque tudo é currículo se for educativo. Não só as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, mas também tudo o que é colocado à disposição do aluno, no âmbito de ocupação dos tempos livres. O currículo está constantemente a ser adaptado e ajustado ao universo escolar.

A base comum da organização curricular é um conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Inglês, Educação Artística (Arte) e Educação Física) articulados aos aspetos da vida cidadã, que envolve os conteúdos complementares, escolhidos pela escola com o objetivo de enriquecimento do conhecimento. Esses conhecimentos contribuem para a incorporação de valores e práticas

sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. A linha metodológica fundamenta-se em concepções construtivistas e integracionistas, propicia condições de aprendizagem significativas com aplicações de estratégias diversificadas, utilizando todos os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis pela escola.

De acordo com Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurado são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

O currículo e as várias aceções que comporta abriram novo espaço de debate, proporcionando aos professores e investigadores da educação uma nova tomada de consciência, de complexidade e de multiplicidade das situações. Essa dinâmica de produção de políticas curriculares implica reconhecer as representações dessas políticas, expressas em textos legais e proposições curriculares, como precárias, marcadas por ambivalências e contradições aparentes, decorrentes das negociações entre diferentes discursos que disputam a hegemonia para a formação de professores.

Silva (1996, p. 23) refere que “o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também nos currículos que se condensam relações de poder, que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, o currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados, o currículo corporifica relações sociais”.

2.1.1 Políticas Curriculares

No que diz respeito à política curricular, evidentemente define-se a necessidade de existir uma base curricular comum que deverá ser complementada de acordo com as especialidades sociais e culturais de cada sistema de ensino ou unidade escolar.

Segundo Pacheco (2002, pp. 14-15) a política é uma necessidade para a vida humana tanto individual como social, a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente, com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo.

Em termos formais, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas

escolas. Do mesmo modo, Gimeno (1997, pp.23-50) define a política curricular como:

Toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular. Planeia parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para as diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados.

Pacheco (2000, pp. 71-78) sustenta que “ a política curricular não se traduz numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiana do currículo. Pelo contrário, a política curricular decide-se e aplica-se numa perspetiva interpretativa e menos determinista. Porém, uma é a realidade teórica que reconhece tal protagonismo aos professores e outra é a realidade prática que controla e limita a elaboração de projetos curriculares ao nível dos contextos escolares”.

2.1.2. Importância das políticas de organização curricular

Um currículo em permanente elaboração necessita de ser renegociado e concetualizado em conformidade com as interferências sociais e culturais às quais está submetido, o que nos conduz à

compreensão de que a composição curricular é resultado de conflitos sociais.

Na opinião de Zabalza (1992), o conceito de currículo pode ser analisado em três perspectivas fundamentais: (1) o currículo prescrito - como normativo oficial planejado a nível do sistema educativo, a conceção e a avaliação de programas; (2) o currículo programado - como um conjunto de oportunidades que se oferecem em situações concretas, definido o que se pretende fazer em situações concretas, definido o que se pretende fazer numa determinada situação de ensino, como por exemplo, a determinação dos objetivos de aprendizagem, a seleção e organização dos conteúdos, a previsão das atividades a realizar ou experiências a oferecer aos alunos, a conceção e utilização de materiais didáticos e a avaliação dos resultados; (3) o currículo realizado - como um processo educativo real, que se desenvolve num contexto particular de ensino (na escola, na sala de aula...), pretende ultrapassar as desconexões entre o programado e o concretizado.

Nessa perspetiva, é necessário trabalhar com a ideia de reconstrução do conhecimento do currículo, de estabelecer uma diferenciação entre currículo prescrito e currículo resultado da prática realizada e mediada pelas ações dos alunos e dos professores em sala de aula.

Existe um currículo formal (entendido como um conjunto de previsões) e um currículo real (compreendido como um conjunto de realizações), residindo a questão principal no modo como é concretizado.

Segundo Roldão (2005, p.16), em qualquer dos casos, a adoção de uma perspectiva de diferenciação curricular implica a consideração de várias vertentes de atuação e decisão curricular, de que destaca:

- A articulação entre as aprendizagens nucleares definidas no currículo nacional e um projeto curricular de cada escola que, necessariamente, as incorpora mas não se limita nem se esgota nelas.
- A consideração dos modos de organização curricular e das estratégias de ensino que podem, em cada caso, contextualizar e tornar significativas as aprendizagens necessárias e garantir a sua consecução por todos.
- A identificação das múltiplas dimensões de diversidade, que vão de cultura ou etnia de pertença, às situações culturais e às diferenças de aprendizagem e tipos de inteligência (Gardner, 1983 e 1993).
- O balanço permanente entre o respeito por, e a incorporação no trabalho da escola, das diferenças culturais em presença sem, todavia, deixar de garantir a todos o domínio dos instrumentos de acesso e uso da cultura dominante na sociedade em questão, sem

o que a exclusão sairá reforçada. Trata-se, assim, de assegurar o bilinguismo cultural na expressão feliz de Cortesão (200, p.78).

O currículo adquire dimensão em que processos cognitivos e interativos se somam aos conceituais. Não se restringe à concepção de currículo prescrito, pois é resultado de análise de toda comunidade escolar e, por esta razão, adquire contornos de currículo operacional e socialmente significativo para os alunos e professores. Evita-se dar uma conotação exclusivamente academicista, na qual os professores se sintam apenas operadores de manuais produzidos em situações e contextos totalmente desvinculados da realidade escolar. A prática contextualizada promove a rutura com conceitos vazios e viabiliza uma educação que indissocia conhecimento e prática.

Qualquer currículo apresenta, de modo explícito ou implícito, uma estrutura de relações entre todas ou alguma das suas componentes. A coerência interna de um currículo resultará da compatibilidade entre decisões sobre pressupostos justificados e componentes curriculares; tal coerência acentua a possibilidade de o impacto desejado sobre os educandos se verificar e, inversamente, a falta de consistência entre critérios e componentes do currículo contribuirá para diminuir esse impacto potencial (Klein, 1985).

2.1.3. O papel do professor como gestor do currículo

No que diz respeito ao envolvimento dos professores nos processos da concepção e desenvolvimento do currículo na escola, partindo de um conjunto de aspetos que nos parecem cruciais em termos de ensino e aprendizagem, procuramos analisar o papel do professor na gestão do currículo ao nível das escolas e das salas de aulas.

O professor, no processo de desenvolvimento do currículo, é o principal agente curricular. Segundo Freitas (1988, p. 3) “o currículo é um processo que implica muitas pessoas, mas exposto e, por isso mesmo, o que aparece como maior responsável, é o professor. Mas ele é apenas o último executor de todo o plano, pelo que há responsabilidades a partilhar.”

O professor é o elemento essencial que participa no desenvolvimento curricular, tal como reconhecem Tanner e Tanner (1980, p. 623) ao afirmarem “o aspeto mais impressionante do papel do professor é a sua inevitabilidade, dado que todos os professores estão envolvidos neste processo. Eles tomam decisões cruciais sobre o que ensinado e como é ensinado”.

O desenvolvimento central no currículo é o professor, é ele que lidera a implementação no terreno e, ao mesmo tempo, é ele o gestor do currículo. O professor é o fator determinante na implementação do currículo. Não haverá desenvolvimento de currículo sem desenvolvimento

do professor e quanto mais responsabilidade se der aos professores pelo desenvolvimento do currículo mais ele se desenvolverá.

Como afirma Pacheco (1995), o professor assemelha-se a um gestor ou organizador especializado que atua de uma forma racional - técnica, em relação às recomendações práticas dos técnicos curriculares. Em síntese, cabe ao professor executar, o mais rigorosamente possível, o que os especialistas decidiram.

O professor encontra-se numa situação privilegiada, porque lhe compete tomar as decisões necessárias ao nível da escola e da sala de aulas, de modo a adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos. Os professores desempenham um papel central no planeamento, acompanhamento e avaliação do trabalho realizado nestas áreas, o professor não deve anular-se e deve ajudar os alunos a converter os seus interesses e desejos, no sentido de ações refletidas e planeadas.

2.2 Conceito geral sobre a Formação de Professores

Geralmente, o conceito de formação de professores é um conceito que se refere a uma atividade realizada para elevar a capacidade dos professores educadores, em qualquer nível do ensino.

De acordo com Honoré (1980) “o conceito da formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de

formação para algo. Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante”.

Relativamente ao conceito de formação podemos explicá-lo, secundando Silva (2003, p.11) através de quatro pólos: *educar, ensinar, instruir e formar*. Ligado ao desenvolvimento intelectual, físico e moral está o conceito de educar. Aprender, explicar, demonstrar são vocábulos próximos do conceito *ensinar*, uma vez que este é uma atividade intencional, realizada na escola, através do recurso a profissionais com preparação específica para o efeito. Ligado ao conceito *instruir* estão os conteúdos a transmitir, bem como o funcionamento de instrumentos intelectuais e de informação. *Formar* será uma ação profunda e global da e na pessoa em várias dimensões como, por exemplo, *saber, saber-fazer e aprender a aprender*.

A formação pode distinguir-se, nestas aceções da educação, do ensino e da instrução, através do apelo a uma enunciação ou autodeterminação pelo próprio sujeito em formação.

Continuando com este conceito, Silva (2003, p. 11) refere:

O conceito de formação pode ser inspirado numa dualidade: a dimensão do saber e do saber-fazer relacionado com o domínio profissional, por um lado; a dimensão global do sujeito que privilegia a auto reflexão, por outro. A estes dois

polos correspondem dois paradigmas: o tecnológico e o biológico.

A importância das mudanças que estão a ocorrer na economia global, juntamente com os rápidos avanços na tecnologia e na revolução das comunicações previram uma mudança de paradigma na educação e na formação. Por esta razão, a formação de professores necessita de uma mudança adequada na investigação e uma melhor utilização dos resultados da investigação que lhe permitam lidar com as mudanças num mundo em rápida evolução.

De acordo com Fullan (1991), o processo de mudança envolve quatro níveis de iniciação, tais como: ativa e pressão, participação e apoio, as mudanças de comportamento, de crenças e de propriedade. Sem se compreender a natureza complexa das mudanças necessárias, e sem a criação de pré-serviço e em serviço de professores, não haverá oportunidades de desenvolvimento profissional. As comunidades escolares podem acabar por adotar uma inovação sem que aconteça qualquer melhoria permanente na realização de objetivos de aprendizagem das crianças. Os esforços da reforma que não se concentram na aceitação do professor podem falhar. Portanto, a formação de professores e o desenvolvimento profissional devem mudar a sua ênfase para a procura da melhoria do ensino e da aprendizagem para todos os alunos.

A componente pessoal da formação não nos deve levar a pensar que esta se realiza unicamente de forma autónoma. Debesse (1982) distingue entre autoformação, heteroformação e interformação.

- A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob a sua responsabilidade o seu próprio percurso de formação.
- A heteroformação é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora” por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa.
- A interformação, define-se como “ação educativa que ocorre entre os futuros professores em fase de atualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação de amanhã (Debesse, 1982, pp. 29-30).

O conceito da formação costuma aparecer - já antes o referimos - juntamente com outros conceitos que servem para o especificar. Uma distinção entre formação geral e formação especializada que tem grande significado quando delineamos o currículo da formação de professores (Ferrández, 1992 a e b). Geralmente, há três dimensões na formação geral: conhecimento, moral, e estética, enquanto a formação especializada tem mais a ver com a formação profissional como preparação ou capacitação para desenvolver atividades laborais, e está em estreita ligação com a dinâmica no emprego.

Segundo García (1999 p. 47):

a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, era conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam sua atividade profissional. Considera-se o professor com 'um sujeito epistemológico', capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática.

A formação pode significar um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos. A formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões: em primeiro lugar, trata-se de formação dupla, é a combinação entre a formação académica e a formação profissional; em segundo lugar, a formação de profissionais, e em terceiro é a formação de formadores.

Segundo Garcia (1999, p. 23) “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino (...) Esta preocupação em enfatizar a importância da formação de professores coincidiu com a posição do Ministério da Educação e Ciência (1989) em cujo projeto para a Reforma do Ensino se declara a formação de professores como objetivo prioritário da mesma.”

Sendo assim, de acordo com Garcia (1999, pp.23-24), a formação de professores não deve ser um apêndice indiferenciado da teoria do

currículo ou do ensino, (...) “Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor”. De acordo com Floden & Buchmann (1990, p. 45), “existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (aprendam) ”

2.2.1 A Formação de Professores

A educação e a formação são as chaves para melhorar as oportunidades de vida do povo e ajudar a concretizar todo o seu potencial. Basicamente, a formação de professores fornece um amplo consenso sobre a utilidade de ambos, usando e fazendo pesquisas em programas de formação de professores. No contexto geral, a formação de professores é importante para elevar a capacidade dos professores.

A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem e de experiências.

De acordo com Ferry (1991), é possível falar-se de formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação. O conceito da

formação é, muitas vezes, na linguagem comum, confundido com a educação. No entanto, diversos autores propõem diferentes aceções deste mesmo tópico.

Segundo Zabalza (1990, p.201), a formação pode adaptar-se a diferentes aspetos conforme se considera o ponto da vista do objeto (a formação que se oferece, organiza exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação quase ativa, como iniciativa pessoal). O conceito da formação associa-se ao de desenvolvimento pessoal dado “ o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal” ou então “ a formação, desde a Didática, diz respeito ao acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”.

Canário (1994, p. 59), no projeto global elaborado pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo português (CRSE, 1987), afirma que “a formação de professores tem um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria da aprendizagem dos alunos. O professor é o elemento essencial na promoção de sucesso educativo, numa escola concebida como “uma organização social, com uma cultura própria, que funciona, articulando-se de modo diferenciado e seletivo com diferentes grupos sociais, ou seja, um público escolar social e culturalmente heterogéneo. É reconhecido por todos que o professor é uma componente fulcral do

sistema educativo. O ato educativo é, em última instância, realizado pelo professor.

A sua boa preparação profissional é, pois, essencial ao sucesso educativo. É indispensável melhorar a pertinência e a qualidade da formação inicial - de raízes em serviço-dos professores” CRSE p. 39). Para um bom desempenho das suas funções, o professor tem de possuir uma sólida formação de base e estar disponível para uma formação contínua, desligada de uma lógica de oferta e procura individual que não seja geradora de “práticas tendencialmente uniformes”.

Para Formosinho e Ferreira (1999, p.22) a formação só tem sentido se encarada numa perspetiva crítico-reflexiva, criativa e livre. Não faz sentido, porque não produz mudanças, obrigar os professores a frequentar ações isoladas, descontextualizadas, de uma forma uniforme, caótica, cujo objetivo essencial é a obtenção de créditos para a progressão na carreira. Uma formação assim entendida passa a ser (de) formação e emerge de uma lógica de descontextualização da atividade formativa centrada em “pacotes de formação”, paradoxalmente sustentada por um discurso que faz apelo a uma concretização contextualizada e diversificada.

De acordo com Amiguinho (1989, citado por Correia, ANO?) a formação de professores concebe-se fundamentalmente como um processo de aquisição de saberes e saberes-fazer, que os professores

devem transmitir aos alunos e da apropriação de técnicas necessárias a uma transmissão eficaz. É uma formação de carácter científico e de carácter disciplinar centrada no ensino, que só muito remotamente tem uma conta a aprendizagem.

A formação de professores tem sido objeto de grandes debates entre académicos de todo o mundo, já que o professor constitui, em qualquer sistema educativo, um fator determinante para implementar e consolidar as reformas educacionais, na medida em que favorece a implementação do processo de mudança e assegura a melhoria da qualidade do ensino.

William (1999, p.203) afirma que os intelectuais e académicos assumem fortemente a opinião de que a formação é sustentada e sustentável se a sua presença estiver firmemente enraizada na investigação. Consequentemente, muitos programas de educação de professores aspiram a melhorar das práticas atuais na aquisição de conhecimentos e na pedagogia através do processo de investigação científica.

2.2.1.1 A formação inicial de professores

A formação inicial é, para os professores, o princípio do longo percurso de formação continuada. A formação contínua é um dos

caminhos propostos para criar condições para que os professores se mantenham atualizados, empenhados e animados com a sua docência.

A formação inicial de professores tem como principal objetivo dotar os professores de uma licença para entrar na e compreender a vida nas escolas e nas salas de aulas (Flores, 2003, p. 142). A formação de professores deve ser concetualizada com uma visão interativa, ou seja, nem totalmente teórica, nem totalmente prática, consolidando a articulação entre estas duas vertentes e a reflexão sobre a docência.

Ela é a referência às exigências de atualização científica, pedagógica e didática que os professores sentem quando confrontados com a rapidez do desenvolvimento em que, muitas vezes, se alteram as concepções científicas existentes e se desenvolvem as tecnologias.

Por outras palavras, a postura enquanto educador deve ser consciente, pois somos intelectuais transformadores. Além disso, somos formadores de opinião e, assim sendo, temos a obrigação de estimular o pensamento crítico em nossos educandos, assumindo assim uma opção política de forma coerente (Freire, 2001).

Os argumentos utilizados sobre a aprendizagem ao longo da vida apelam a objetivos de ordem económica, social e individual (Illeris, 2002): a aprendizagem ao longo da vida é crucial para a capacidade competitiva das nações das empresas, dos indivíduos e do desenvolvimento económico; é necessária para a integração social e

para o equilíbrio e coerência internas dos estados e das comunidades; e é fundamental para a qualidade de vida dos sujeitos, e para que estes sejam capazes de gerir, em melhores condições, o seu quotidiano.

As elevadas expectativas em relação a um ensino de qualidade apropriado à formação de jovens ativos, requerem uma elevada qualificação por parte dos professores que, para além de elevadamente qualificados, têm de estar motivados não só no início da sua carreira, mas também ao longo das várias fases do seu crescimento profissional (Day, 2001). Esta investigação continua a expressar a visão de que o processo de modernidade global, as inovações, as melhorias nas práticas em educação quotidianas são realidades que levam à necessidade de um repensar a forma como a formação de professores deve ser organizada para alcançar os objetivos do sistema de ensino de uma forma mais sustentável.

2.2.1.2 A formação contínua de professores

Para falarmos da formação contínua de professores, teremos primeiro que fazer uma discussão acerca do conceito da formação em geral e a sua relação com a problemática específica em questão, analisando de seguida a história da formação contínua dos professores.

Segundo Formosinho (1991, p.137) distingue-se a formação contínua da formação inicial, uma vez que a formação contínua é

oferecida a pessoas adultas com experiência de ensino e com conteúdos e metodologias de formação diferentes dos da formação inicial, sendo esta oferecida essencialmente a pessoas jovens e destinada à preparação para uma atividade específica.

Para este autor “a formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspetiva de educação permanente. Mas o aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças! É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.” (Formosinho, 1991, p. 238).

A formação contínua de professores desenvolve-se como necessidade de os professores, por um lado, desenvolverem as competências mínimas necessárias ao exercício da profissão e, por outro lado, se adaptarem às consequências do rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Procura-se promover o questionamento permanente dos saberes e saber-fazer, mesmo que estes choquem com uma escola organizada para transmitir um saber estável e histórico, sobre um mundo que se supõe harmónico, repetitivo e ordenado (Correia, 1991). Neste contexto, a formação contínua de professores visa uma inovação pedagógica necessária, que tem como objetivo melhorar o profissionalismo do professor e a qualidade do ensino para todos, de

modo que cada um desenvolva ao máximo possível as suas capacidades.

A formação contínua é um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e dimensões. A natureza dessa formação encerra duas ideias principais: uma de mudança para novos saberes diretamente relacionados com a prática profissional, outra de atividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didático e do contexto educativo. Todas as áreas de formação que fazem parte de um processo contínuo e permanente, dizem respeito não só em termos pessoais, ao próprio professor, mas também, em termos organizacionais, ao contexto escolar em que cada professor se insere. Seguindo o ordenamento jurídico da formação de professores dos ensinos básico e secundário, a formação contínua tem como objetivos fundamentais:

Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo. (art.º 26, nº 1, citado por Pacheco, 1995, pp. 120-121)

A consecução destes objetivos exige que se perspetive a formação contínua, de acordo com os três seguintes critérios, correspondentes a necessidades concretas:

- Critério pessoal - necessidades de autodesenvolvimento. A formação contínua, enquanto ação de desenvolvimento psicológico de adultos, como referem Gonçalves e Ferreira - Alves (1991), deverá almejar níveis elaborados de autoconhecimento e de conhecimento acerca da realidade;
- Critério profissional - necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum);
- Critério organizacional - além das necessidades contextuais da escola, incluem-se três tipos de necessidades: as que refletem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas que se produzem nos dias de hoje e a que o professor terá que dar resposta; as que se orientam para a melhoria do sistema educativo em geral; e as formativas como forma de resposta à desatualização da formação inicial.

As conceções sobre formação contínua de professores e suas interpretações em publicações que as veiculam com relativa facilidade, mais os pensamentos dos professores, sujeitos dessa formação e quem os vivenciam, não estão disponibilizados para a consulta por parte dos investigadores, dos políticos e desses mesmos professores que, no quotidiano escolar, pouco sabem da problemática dos outros colegas e da literatura sobre a formação continuada.

De acordo com Pacheco (1995, p.120), a formação contínua é um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões, o que mostra que a natureza de uma atividade da formação contínua de professores é e poderá ser caracterizada como um processo de formação ao longo de toda a carreira profissional. Significa que cada professor, durante a sua carreira profissional, poderá manter sempre atualizado todo o seu conhecimento.

As políticas de formação contínua de professores e os seus desenvolvimentos de natureza política, económica e social têm suscitado, na comunidade académica, intenso debate e, inclusive, movimentos de resistência, o que significa uma grande preocupação com o trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e orientações, que influem nas formas de pensar da sociedade e na atuação política mais ampla. No entanto, é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e desentendimento, quanto as suas possibilidades de ação e avanço.

A ideia de continuidade na formação, ao longo da carreira do educador ou professor, está cada vez mais difundida. Deve preconizar-se uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira: a formação contínua seria assim integrada na atividade

do educador e permitiria formas variadas e diferentes (Tavares, 1996, p.23).

O educador que procure uma formação contínua exercerá com clareza e objetividade os seus conteúdos, ampliará o seu campo de trabalho e acabará por atingir as competências e habilidades básicas para o exercício da sua missão, o ensino. As suas práticas irão refletir, não só a teoria que aprenderam nos seus cursos de origem mas, entre outras questões, a forma como enquanto alunos, foram marcados por experiências e vivências escolares na educação básica ou superior. Assim, é fundamental a construção de canais de comunicação entre docentes e discentes na busca de alternativas e novas praticas que permitam uma formação contínua para a sua docência, que contemple o ensino como profissão e com saberes próprios.

De acordo com Formosinho (2009, pp. 205-206), “as tecnologias políticas de reforma educacional não apenas são veículos para a mudança técnica e estrutural; são também mecanismos que contribuem para a mudança das subjetividades, das identidades e dos valores. Sob a aparência de liberdade que é criada pela retórica da devolução de poderes ao local, da flexibilidade e autonomia, emergem novas formas de controlo que penetram as subjetividades dos professores. São exemplo disso, as tecnologias políticas da reforma educativa, das quais o autor destaca o mercado, o gerencialismo e, particularmente, a autenticidade

dos professores. A nova cultura da performatividade competitiva gera sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica: estarei a trabalhar bem? Estarei a trabalhar o suficiente? Estarei a trabalhar no sentido certo? Será isto que querem que eu faça? Ora, esta insegurança tende a gerar uma fantasia encenada para ser vista e avaliada; o espetáculo e a opacidade tendem a sobrepor-se à transparência e à autenticidade”.

2.3. Princípios de formação de professores

Para o desenvolvimento do conceito de formação de professores, é necessário especificar os princípios subjacentes a este conceito, ou seja, conceber a Formação de Professores como um contínuo. A formação de professores é um processo, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir (Marcelo, 1989).

Segundo Fullan (1987, p.215), “ o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”.

Neste sentido, a formação profissional dos professores torna-se cada vez mais necessária na melhoria da sua profissionalização, uma vez que nela reside a possibilidade de investir na escola a sua efetiva capacidade de promover significativas transformações na sociedade.

Consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento. A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar o ensino. Segundo Escudero, (1992, p.57) “a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces de mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos”

Na opinião de Escudero (1990) há a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, assim como a necessidade de adotar uma perspectiva organizacional nos seus processos de desenvolvimento

profissional. Deste modo, a escola é o contexto mais favorável para a aprendizagem dos professores, pois nela se faz a integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores. O conhecimento didático do conteúdo deve salientar-se devido à sua importância como estruturador pedagógico do professor. (Marcelo, 1992).

Sobre a integração teoria e prática na formação de professores, Schon (1983), propõe a “*reflexão na ação*” e Elbaz (1983) introduz o conceito de “*conhecimento prático pessoal*”, salientando ambos que os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram. Angulo, (1988 e 1992). A formação de professores, tanto inicial como contínua deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática de modo a que aprender e ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (Marcelo, 1991).

Assim, há a necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva, (Mialaret, 1982). Este sentido é assumido por Fernández Pérez (1992, p.12) “ em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual

o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores”. É necessário esclarecer que isomorfismo não é sinónimo de identidade. Na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido e, ainda, a forma como esse conhecimento se transmite.

A importância de destacar o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. Justifica-se pelo facto de o ensino ser uma atividade com implicações científicas, tecnológicas, e artísticas, o que implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor ou grupo de professores, de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. De acordo com McNergney e Carrier (1981) a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais.

A formação de professores, tal como recentemente afirmou Little (1993, p.139), “ deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e críticas institucionais”. É necessário adotar uma perspetiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isto implica que os docentes sejam

entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, no sentido de professor tal como é referido por Giroux (1990). Por isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

2.4. Modalidades de formação de professores

Os fenómenos da prática pedagógica dos formadores na realização de um programa de formação de professores, seja inicial como contínua e a profissionalização em serviço, num sistema de educação atendendo às políticas governamentais e às exigências da sociedade em desenvolvimento conduzem a que as modalidades de formação de professores realizadas em Timor-Leste, ao longo destes tempos, sejam as seguintes:

- Formação integrada, que integra as componentes científicas e pedagógicas num só curso;
- Formação sequencial, em que a formação científica é separada da formação pedagógica, embora a segunda apareça na sequência da primeira;

- Formação dual, em que a formação científica e a formação pedagógica são encaradas como duas formações distintas, podendo ocorrer em momentos temporalmente muito desfasados.
- Formação em exercício destinada aos professores em exercício, em que a formação pedagógica é feita nas próprias escolas, possibilitando uma articulação entre a teoria e a prática.
- Formação em serviço variante ao exercício, porque é realizada por instituições do ensino superior.

No que diz respeito às modalidades de ações de formação contínua, estes poderão consistir na frequência de cursos, módulos, disciplinas singulares no ensino superior e os seminários, a par com as modalidades centradas nos contextos escolares, casos de oficina de formação, dos estágios, dos projetos e dos círculos de estudo. As ações de formação poderão vir a ser atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira, correspondendo o crédito a um determinado número de horas de formação.

As modalidades de formação dividem-se em dois grandes grupos: as ações de formação centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários) e as ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudos, oficinas de formação, projetos e estágios).

Os cursos, os módulos e os seminários, sem dúvida, são as modalidades mais generalizadas atualmente no sistema de formação contínua e destinam-se predominantemente à aquisição de conhecimentos. Estas modalidades centradas nos conteúdos, podem ter alguma utilidade no desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades e de competências dos professores, não garantindo a experimentação e aplicação dessas aquisições pessoais nos espaços de trabalho profissional, as salas de aula, as escolas e os territórios educativos.

Para esse efeito, foram criadas outras modalidades (os círculos de estudos, as oficinas de formação, os projetos e os estágios), que pretendem dar resposta à formação centrada nos contextos escolares e nas práticas dos professores, orientada para a resolução de problemas das escolas e tendo como objetivo final a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

2.5 A eficiência e a eficácia da formação de professores

A educação, como um fenómeno social, é constituída por vários atores que, ao desempenharem o seu papel, contribuem para o progresso e a qualidade. Ao longo da história, vários pensadores, educadores e psicólogos refletiram, discutiram e organizaram algumas questões sobre o modo como o conhecimento é adquirido e, por consequência, o que é o ensino e a aprendizagem. A articulação entre o

ensino e a aprendizagem, a seleção de conteúdos relevantes e as metodologias a serem adotadas fazem parte dos processos de socialização dos saberes que são múltiplos e complexos, pois a apropriação do conhecimento pode ser vista como objetivo comum, tanto do ensino, como da aprendizagem.

A sala de aula deve ser um espaço de busca de significados, de produção de conhecimento, de partilha de vivências e de ação, tendo o professor como mediador e orientador. O principal objetivo de refletir sobre o ensino é contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma compreensão reflexiva e crítica, em que o processo de ensino seja uma atividade conjunta de professores e alunos. A aprendizagem pode ser pensada como processo de construção do conhecimento e, para cada conceito, existem diferenças epistemológicas no desenvolvimento das teorias da aprendizagem, sua relação e sua função na educação. A discussão a respeito da aprendizagem também remete para o estudo e a reflexão do modo como a inteligência obtém o seu desenvolvimento, objeto de interação na perspectiva educacional.

A teoria de Gardner (1985), teoria das inteligências Múltiplas, é uma alternativa para o conceito tradicional de inteligência. Gardner demonstrou, porém, que as demais faculdades também são produto de processos mentais e que não há motivo para diferenciá-las do que

geralmente se considera inteligência. Desta forma, ampliou o conceito de inteligência, que, em sua opinião, pode ser definida como “a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ambiente cultural ou comunitário”. O autor identificou sete inteligências, mas não considera este número definitivo. Atualmente, defende-se a classificação da habilidade de desenhar como uma oitava inteligência. Os sete tipos de inteligências mais aceites até o momento são: inteligência linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, visual-espacial, interpessoal e intrapessoal. Cada indivíduo, em regra, tem predominância num deles (predominância, e não totalidade).

Conhecer-se para saber qual o estilo predominante auxiliará e muito, para que as escolas, os educadores e alunos obtenham mais sucesso, pois a eficiência não se preocupa com os fins, mas com os meios. Como medida de alcance dos objetivos, visando a sua eficiência, é necessária a análise e avaliação das políticas públicas relacionadas com o planejamento e a gestão dos meios necessários à eficiência organizacional na escola. Na área educacional, a eficácia é alcançada quando se atingem os objetivos, quando há liderança e inovação na instituição educacional, quando se obtêm resultados satisfatórios no processo de ensino--aprendizagem e quando se atende às necessidades da sociedade em geral e do aluno em particular.

Um profissional pode ser eficiente, mas não ser eficaz. Só que, muito dificilmente, ele será eficaz se não for eficiente, pois um profissional, que seja eficiente, fará suas tarefas corretamente, seguindo uma lógica, dentro do considerado normal, implicando que domine, completamente, as tarefas que lhe são designadas. Quando o mesmo realizar estas tarefas eficientemente, provavelmente, alcançará a eficácia. Obtém o resultado, isto é, alcança, no final, a coisa certa, o resultado, a missão. Mas, para as coisas certas acontecerem, essas implicam vários fatores, inclusive o de ser eficiente ao realizar as tarefas na busca desse objetivo, há a possibilidade de a missão não ser cumprida, de a coisa certa não ser alcançada.

2.6. Política de formação de professores em Timor Leste - uma garantia da qualidade da qualificação docente

Uma das prioridades do Ministério da Educação será a formação de professores. Nesta área haverá uma aposta no desenvolvimento de uma política clara que garanta as várias componentes da formação de professores em Timor Leste, nelas se incluindo a científica e a pedagógica, contribuindo para o enriquecimento profissional dos professores e para a qualidade do ensino.

A política de formação de professores tem em vista garantir a qualidade da qualificação docente. Para que tal seja alcançado, o sistema

de formação de professores deve prever vários mecanismos de regulação suscetíveis, em conjunto, de promoverem e garantirem a qualidade da qualificação para a docência, se devidamente utilizados. O desafio da qualificação dos timorenses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado, uma vez que qualificado do ensino e dos resultados de aprendizagem está estreitamente articulada com a qualidade da população timorense.

No que diz respeito à qualidade e à equidade da Educação, nos aspetos do sistema educativo é necessário garantir:

- A requalificação das competências dos docentes que exercem funções;
- Um plano de qualidade para formar novos docentes;
- Ser exigente na elaboração e implementação dos programas curriculares;
- Por fim, implementar um modelo de administração e gestão de todo o sistema educativo que permita a correta e eficiente aplicação das medidas de política educativa e implementação do quadro legislativo para este setor.

Transcrevemos aqui alguns excertos desse quadro de intenções políticas:

Assim, implementará medidas para a generalização do ensino com qualidade, para a promoção do ensino gratuito, para o alargamento

do ensino técnico - profissional, a designação profissional dos docentes, a criação de coerência no ensino técnico e a implementação de uma política rigorosa e transparente de bolsas de estudo, para elevar a capacidade intelectual da nova geração (Doc. 4 p. 9).

Principais objetivos da Educação e da Cultura, o MEC irá concentrar-se nos seguintes objetivos principais no período de 2006 a 2010 (...) Intensificar a capacidade de todos os docentes e não docentes do MEC (Doc.5 p.10).

Neste contexto, o Governo propõe-se desenvolver programas de melhoria da qualidade e da equidade na educação, adaptando os seguintes princípios orientadores: Da qualidade, colocando o enfoque no processo e resultado de aprendizagem (Doc.4 p.38).

Oficialmente existem três institutos superiores em Timor Leste, para a formação inicial de professores /docentes: a Universidade Nacional Timor-Leste, o Instituto Católico de Formação de Professores (ICFP) de Baucau, e o Infordepe. O Instituto Católico de Formação de Professores de Baucau (ICFP) tem sido considerado como uma instituição de resistência à Língua Portuguesa e à sua utilização como língua oficial de instrução e de acesso ao conhecimento. Toda a formação tem sido feita em língua Indonésia, Tétum e Inglês, com currículos de origem anglo-saxónica, com o objetivo de preparar os professores para usufruir estas línguas .

O ICFP não se considerava responsável pela instrução da disciplina e muito menos de preparar os professores formados para lecionarem em língua portuguesa e em Tétum, referindo que não foi uma sua opção a

língua Portuguesa, é da responsabilidade de Portugal (professores cooperantes) ou de Timor-Leste. O ICFP forma cerca de 50 professores por ano, com bacharelato em ensino de 1º. e 2º. Ciclos.

Relativamente à UNTL, segundo o RDH (2005, p. 56) que :

Quanto à próxima geração de professores, a Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) deverá ter um importante papel a desempenhar. Ao longo da próxima década, a sua principal prioridade deverá consistir na formação de professores. Isso implicará uma reavaliação das prioridades quanto às Faculdades existentes, de modo a permitir a otimização dos escassos recursos humanos e financeiros da universidade.

O atual governo propôs-se fazer: um levantamento aturado e rigoroso das necessidades do País em recursos humanos (...) e analisar e criar mecanismos de controlo à proliferação de universidades privadas que não garantam os níveis de qualidade desejáveis, custando muito caro às famílias, criando falsas de emprego nos jovens.

Entre o ano letivo de 2009 e o final do ano letivo de 2011, o Ministério da Educação passará de um número de quase 700 docentes com qualificação mínima de Bacharelato, para um total de quase 2000 docentes com a mesma qualificação. E, nos termos do Estatuto da Carreira Docente, o Ministério da Educação compromete-se a conseguir certificar com equivalência a Bacharelato ou Licenciatura, a totalidade dos seus Docentes (PE 2007/2012).

Analisando o desenvolvimento da formação ao longo destes tempos, nomeadamente, na Europa, Garcia (1999, p. 77) percebeu que “ na formação inicial de professores existe uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação”. A formação inicial de professores tem vindo a evoluir bastante nas últimas décadas, visando atender as mudanças e exigências emergentes em consequência do desenvolvimento das ciências e da tecnologia. (Perrenoud, 2002) afirma que para formar professores é preciso, antes de tudo, fazer escolhas ideológicas que fundamentem e norteiem a educação pretendida.

O autor identifica 10 grandes famílias de competências para apreender o movimento da profissão, a saber:

- ❖ Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- ❖ Administrar a progressão das aprendizagens;
- ❖ Conceber e fazer aprendizagens de diferenciação;
- ❖ Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- ❖ Trabalhar em equipa;
- ❖ Participar da administração da escola,
- ❖ Informar e envolver os pais,
- ❖ Utilizar as novas tecnologias;
- ❖ Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;

- ❖ Administrar sua própria formação contínua.

O objetivo principal é o de contribuir para que a formação seja mais eficiente e eficaz na sua implementação. A abordagem ideal para a formação e o desenvolvimento dos professores seria a de estabelecer um sistema global e sem descontinuidade que integrasse a formação inicial de professores, a indução e o aperfeiçoamento profissional e contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagem formais, informais e não formais.

2.6.1 Formação Inicial no Infordepe

No contexto de Timor Leste, a formação inicial de professores é, a par da profissionalização em serviço, a área com mais carências e maior urgência de políticas educativas concretas de remodelação e implementação práticas com resultados para responder às necessidades efetivas do sistema educativo.

A formação Inicial de docentes no Infordepe, tendo em vista contribuir de modo significativo para melhorar a qualidade do desempenho docente e, assim, fazer face aos desafios que a educação e formação lhes apresentam.

A estruturação do INFORDEPE permite-lhe ter competências académicas ao nível de criação e dinamização de cursos de formação

Inicial. Em 18 de abril de 2012, o Infordepe deu início à formação de 325 estudantes provenientes do ensino secundário geral, dos diversos distritos, replicando o curso atual da UNTL, direcionado para a formação de professores do ensino básico. Este curso foi organizado para num ano civil ser ministrado o número de disciplinas equivalente a cerca de 3 semestres da UNTL. O curso terá a duração de 3 anos (6 semestres), mas totalizará as 24 horas (160 unidades de créditos) exigidas pela ANAAA para obtenção de grau de licenciatura. Estes jovens estão a fazer a licenciatura, em relação aos professores para o 1º., 2º. e 3º. Ciclo do EB. No final desta formação irão fazer os estágios nas escolas de referência e depois irão ser professores primários ou do ensino Básico.

Nesta formação, os aspetos mais positivos são o facto de ter um currículo dirigido e preocupado com a formação científica e pedagógica adequada à formação destes jovens para que depois possam fazer um processo de aprendizagem de muito elevada qualidade, porque eles estão preparados quer científica, quer pedagogicamente, para saber ensinar as crianças, saber ensinar a ler, saber ensinar a escrever e a contar, aquilo a que nós chamamos por numeracia e literacia.

Atualmente, em Timor Leste, começa precisamente nos primeiros anos do ensino do 1º. ciclo, altura em que os professores devem saber ensinar as crianças a ler e a escrever para não atrasar todo o processo de ensino aprendizagem. Portanto, estes jovens, estão no

processo de formação com os professores Portugueses, o horário que está no currículo é totalmente cumprido, estão todos os dias no INFORDEPE, todos os dias em contacto com os professores portugueses, todos os dias com atividades em língua portuguesa, para desenvolver quer a sua capacidade intelectual, quer a sua capacidade crítica, quer como futuros profissionais, com profundo conhecimento também do que é chamado por pedagogia ativa, que é o ensino em função da necessidade da aprendizagem da criança.

2.6.2. Formação contínua no Infordepe

Em Timor-Leste, a problematização da formação contínua de professores é feita no Infordepe, como formação/profissionalização em serviço, por disciplinas com um currículo definido e igual para todos, de acordo com regime de equivalências e os níveis do regime transitório. A formação contínua será reconhecida como um direito e um dever, e visará assegurar o aprofundamento e a atualização de conhecimentos, competências profissionais, a mobilidade profissional e progressão na carreira. Os professores beneficiarão se forem incentivados e apoiados, ao longo da sua carreira, a alargar e desenvolver as suas competências por meios formais, informais e não formais.

Segundo Cró (1998, p.76-77),

a formação contínua situa-se numa tensão entre dois polos caracterizados pelas suas perspetivas da prática em educação e da aprendizagem desta prática. Por um lado, a aprendizagem desta prática corresponderia então a aquisição destas teorias, à sua aplicação sob a forma de técnicas. A formação visaria transmitir estas teorias. Por outro lado, a prática de ensino/educação seria composta de representações de teorias pessoais de tomada de decisão e do pôr em ação rotinas e resoluções de problemas. Nesta perspetiva, a formação visaria sobretudo desenvolver habilidades do educador através da reflexão sobre a sua prática.

A formação contínua terá como pressuposto a necessidade de reforçar a relevância da formação relacionada com os saberes próprios das disciplinas. A relevância da formação incidirá também no fato de as ações de formação serem obrigatoriamente avaliadas pelos formandos. Estes programas terão como objetivos valorizar as competências dos professores e melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas áreas disciplinares em que tal formação se torne necessária para a promoção do sucesso escolar.

Segundo Amagi (1996, p.191) a formação contínua dos professores “é uma forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar as suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como na prática”. A natureza do ensino-aprendizagem exige aos

professores que se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda sua carreira profissional (Day, 2001).

Para isso, é necessário, que haja uma reforma política clara, que garanta e estimule a realização do projeto de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores visando uma melhoria de ensino-aprendizagem para o sucesso dos alunos, a fim de romper, também, com a exclusão social.

A formação de professores, tal como recentemente afirmou Little (1993, p.139), “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e críticas institucionais” É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isto implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, no sentido de professor tal como é referido por (1990). Por isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

A necessidade de apoiar os professores na formação, ao longo da sua carreira, é um fator importante na melhoria da qualidade da educação, em todas as áreas de aprendizagem, constituindo um aspeto consensual na literatura sobre a formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, no domínio das disciplinas recentes.

O perfil do desempenho docente deverá ser organizado de acordo com o papel dos professores na sala de aula, na escola, na articulação desta com a comunidade e no seu próprio desenvolvimento profissional. Importa também proceder à aquisição da qualificação em contexto de desempenho, pelo que é pertinente reforçar as relações entre os formadores, os professores das escolas, o mundo do trabalho e as restantes entidades.

A este respeito, Pacheco (1995, p.55) sustenta que:

pela conceção humanista a formação de professores depende, essencialmente, da natureza de um quadro particular de perceções prévias, correspondendo à autodescoberta pessoal e à tomada de consciência de si mesmo. A descoberta do modo pessoal de ensinar é um papel fundamental pois não se trata de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação.

As instituições de ensino superior, bem como outras que tenham por missão formar professores, terão um papel relevante a desempenhar no desenvolvimento de parcerias com as escolas e com outras partes interessadas, com o objetivo de assegurar que os cursos de formação de professores se baseiem em fatos consistentes e boas práticas pedagógicas. Sendo importante a aprendizagem em contexto de desempenho profissional, será colocado o ênfase na iniciação à prática profissional e, em particular, na prática de ensino supervisionada por professores qualificados exprimindo-se, assim, o reconhecimento de que constitui o momento privilegiado e único, para adquirir a competência do agir profissional.

Huling-Austin (1986 e 1990) refere cinco objetivos para incluir em programas de iniciação de professores:

- ❖ Melhorar a ação docente;
- ❖ Aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos da iniciação;
- ❖ Promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes;
- ❖ Satisfazer os requisitos formais relativos à iniciação e à certificação;
- ❖ Transmitir a cultura dos sistemas aos professores principiantes.

Neste sentido, Marcelo (1988, p. 71) referiu que:

Os programas de iniciação têm a finalidade específica de facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar existente. Trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, as intenções, estrutura, currículo, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza a diferencia a escola no qual decorrerá o seu ensino.

Desta forma, a iniciação à prática profissional será assumida progressivamente, desde o início da formação profissional, não como uma componente desligada das outras, mas como momento para mobilizar e integrar um conjunto diversificado de saberes na resolução concreta na sala de aula, na escola e nas relações desta com a comunidade.

2.6.3 Formação especializada no Infordepe

A formação especializada parte do pressuposto de que os professores beneficiarão da oportunidade e da disponibilidade de tempo para estudarem, com o objetivo de obterem qualificações suplementares e participarem em estudos e investigações a um nível de ensino mais elevado. Esta formação servirá de qualificação para outras funções educativas. Assim, a formação especializada qualificará os docentes para o exercício de outras funções educativas, necessárias ao

funcionamento das escolas e ao desenvolvimento do sistema educativo. A formação especializada dos professores é essencial para a existência de profissionais capazes de dotar as escolas de lideranças de topo e intermédias, necessárias à sua integração nos respetivos territórios, contribuindo, decisivamente, para a melhoria da qualidade das aprendizagens. As seguintes funções são consideradas relevantes, para as quais podem ser organizados cursos de qualificação: - Administração escolar; Educação especial; Orientação educativa; Animação sociocultural; Organização e desenvolvimento curricular; supervisão pedagógica e formação de formadores; Inspeção da Educação.

O incremento da formação de professores é uma exigência que resulta também do fato de se verificar um crescimento populacional que se caracteriza por uma população cada vez mais jovem e portanto em condições de ingressar no sistema de educação, ao que acresce a previsível saída de muitos professores do sistema, a curto e médio prazo, em razão da idade (PE, 2007-2012). O aumento do número de professores para dar resposta adequada às necessidades do sistema educativo, assim como outras atividades a desenvolver no plano dos recursos humanos da Educação, serão também objeto de uma especial atenção por parte do Ministério da Educação.

Além disto, esta formação especializada tutela também a formação dos não docentes, que são profissionais da educação,

principalmente nas áreas da língua, na língua de comunicação (Português e Inglês) e nas áreas de manejo ou gestão.

2.7 Quadro Conceptual para a Análise

O Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) adiantou-se à definição do processo de edificação do sistema legal enquadrador do sistema educativo, pois o curso de profissionalização em serviço foi concetualizado e implementado em 2004, tendo a Lei de Bases da Educação sido aprovada pelo Parlamento Nacional só em 2008 (LEI Nº. 14/2008 de 29 de outubro - Lei de Bases de Educação). É neste seguimento de ideias que, no capítulo VIII das disposições transitórias e finais, no ponto dois, a LBE artigo 56º, relativo ao pessoal docente e não docente consagra que:

será organizado um sistema de profissionalização em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respetivos níveis do ensino.

Por esse motivo, é necessário uma determinação entre a profissionalização em exercício e profissionalização em serviço. Existe uma pequena diferença entre ambos, quer na concetualização, quer na implementação os programas da profissionalização. Apesar da relevância e influência de muitos outros fatores, a qualidade de ensino é o aspeto mais importante do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na

escola. Por esse motivo, é fundamental consagrar grande atenção à capacitação dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino: os professores.

O objetivo da profissionalização em Serviço para os professores visa profissionalizar estes docentes, dotando-os das competências pedagógicas específicas inerentes ao desenvolvimento do currículo, enquanto a profissionalização em exercício é desenhada pelo Gabinete da formação Contínua, tutelada e implementada pelas escolas onde lecionam os professores / formandos.

Assim, é importante reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Flores, 2003 p. 152).

A formação contínua é um processo de formação, é uma condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino, que está relacionada diretamente com as práticas da sala de aula, com as atividades diárias realizadas pelos professores no ativo, logo deve ser escolhida por estes, após a sua autoavaliação e reflexão pessoal tendo identificado as necessidades ou lacunas por si próprios sentidas no seu desenvolvimento profissional. É também uma forma de aceder à profissão, em que cada um seja detentor de conhecimentos prévios, os explore e aprofunde para

construir novas práticas pedagógicas e até novas teorias educativas. É um contributo para a melhoria da planificação e do desenvolvimento profissional de um professor.

Na figura 1, apresentamos os tipos de formação existentes no INFORDEPE, com o objetivo de formar professores qualificados.

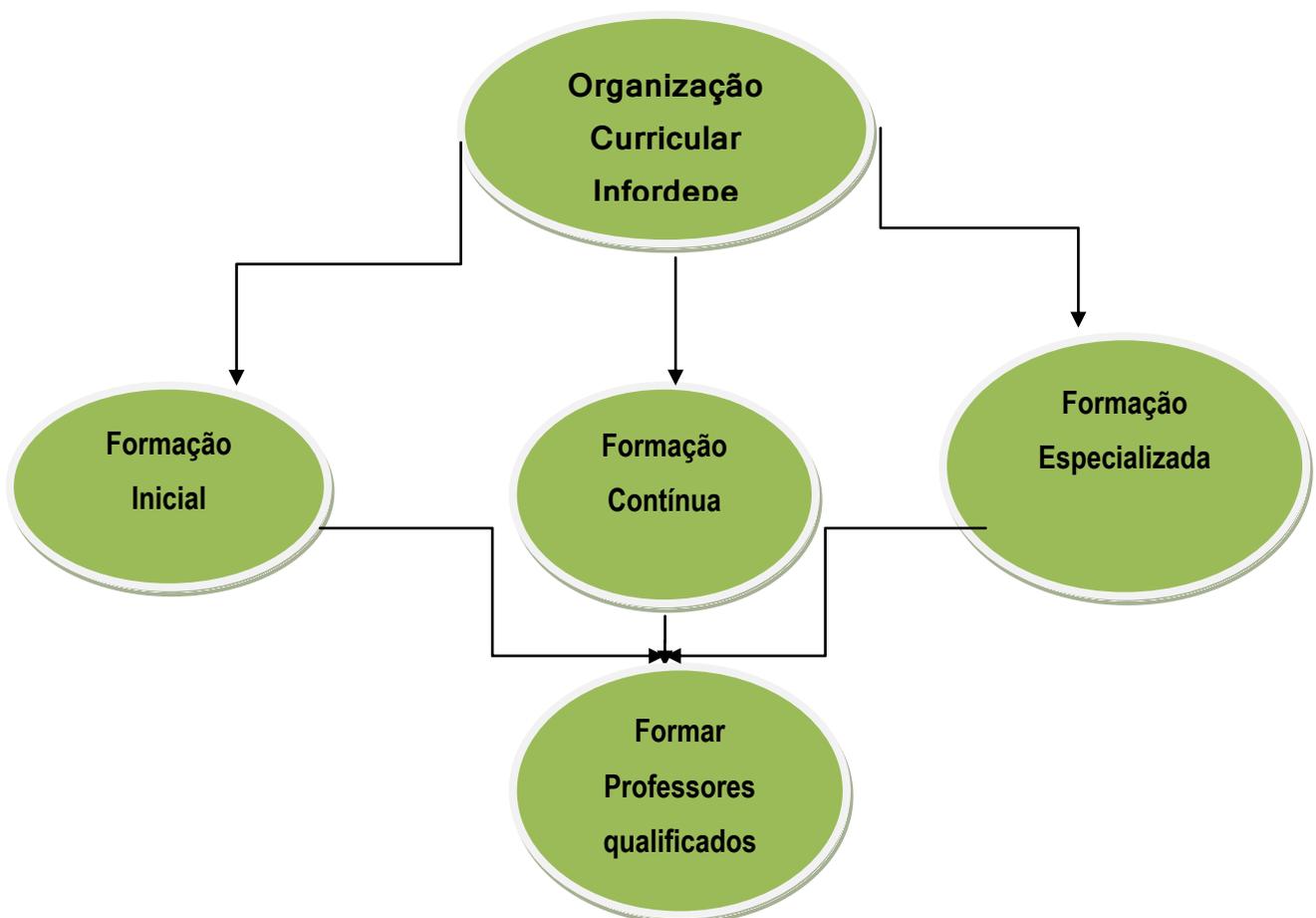


Figura 1: tipos de formação existentes no INFORDEPE

CAPÍTULO III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é descrever a metodologia seguida para a concretização deste estudo e principais razões para a sua escolha, as técnicas utilizadas para a recolha de dados, ao longo de todo o processo e a sua justificação, pois só há boa metodologia quando está adaptada aos objetivos da investigação. Apresentamos a problemática, os objetivos do estudo, os intervenientes, o contexto de realização e as técnicas de análise de conteúdo.

3.1 Natureza da Investigação

O âmbito fundamental da investigação é a descoberta do problema e investigar os fenómenos que o poderão justificar. De acordo com Sousa (2009, p.11) “investigar é procurar descobrir.” Desde os alvares da humanidade que o homem procura conhecer o mundo em que vive e compreender a natureza dos fenómenos que o rodeiam. Na procura da descoberta, Sousa (2000 p.12) refere que a investigação é “uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois uma verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que é que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta.

A nossa investigação recorre exclusivamente a métodos qualitativos, o que se prende, essencialmente, com os objetivos deste estudo: compreender e analisar todos os planos de formação e o impacto da formação de professores. A análise da formação inicial de professores e da formação contínua é sujeita a um confronto entre o ponto de partida e o atual momento, o que faremos através de uma perspetiva que podemos designar por holística, para elaborar sugestões e recomendações ecológicas e contextualizadas, através das perspetivas dos principais intervenientes no INFORDEPE para a melhoria do sistema educativo público Timorense.

Na perspetiva de Tuckman (1999), a pesquisa é vista como uma tentativa sistemática de dar respostas e fazer perguntas. Pode resultar em respostas abstratas ou gerais, tal como a pesquisa básica muitas vezes faz ou pode dar respostas extremamente concretas e específicas, como a investigação aplicada o faz. Em ambos os tipos de pesquisa, o investigador define um problema, descobre factos e, então, formula uma generalização baseada numa interpretação desses factos (Almeida & Freire, 2000, p.37, citados por Lima & Pacheco, 2006, p. 13). Ainda é de sublinhar que, de acordo com Pacheco (1995, p.67), toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes como novos dados, até à procura de uma interpretação válida coerente e solucionadora”.

Para Almeida e Pinto (2007, p.62), a recolha de dados realizada em trabalhos de natureza empírica para a investigação é importante, pois a teoria [não deve] aparecer subordinada - exterior e posterior - à recolha de dados [não] resulta [ando] da indução-depuração da evidência empírica.

Relativamente à investigação educativa, Pacheco (1995) considerou que a partir deste tipo de investigação é possível suscitar o debate e edificar ideias inovadoras. Trata-se de uma atividade de índole cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação que contribui para compreender e explicar os fenómenos educativos. É também um campo onde convergem múltiplas perspetivas paradigmáticas. A complementaridade dos paradigmas defendida por alguns autores explica a ausência de um paradigma dominante nas ciências sociais (Coutinho, 2005, p. 85).

Como a nossa pesquisa é um estudo de natureza qualitativa composto por duas estratégias, seguindo a lógica do trabalho científico em ciências sociais, escolhemos a análise de conteúdo documental, do tipo explorativo e descritivo e a entrevista semiestruturada ou semidiretiva construída com uma estrutura flexível. Ao optarmos por um estudo desta natureza tivemos em atenção que “a pesquisa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Procedemos à aquisição e a utilização de dados via documental - documentos políticos educativos e à respetiva análise crítica através da classificação das informações encontradas de acordo com as categorias definidas. Em segundo lugar, recorreremos à aquisição e utilização de dados não documentais, obtidos por entrevistas, cuja análise seguiu o mesmo quadro concetual de análise que os documentos escolhidos.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é que esta exige o contacto direto com o ambiente de trabalho, no caso, os decisores das políticas educativas, os implementadores, os responsáveis pelas instituições de ensino superior, tanto na recolha, quanto na análise de dados.

Considerando que os objetivos propostos demarcam um espaço de investigação profundo no tema em evidência, exigem uma aproximação da realidade a ser estudada: a política de formação de professores em Timor - Leste.

3.2. A metodologia qualitativa e a sua importância neste estudo

Metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estudam

os melhores métodos praticados em determinada área para a produção de conhecimento.

A metodologia designa o conjunto de métodos selecionados segundo uma determinada concepção, trazendo implícita uma ideologia. Visa, também, ajudar a entender, nos mais amplos aspetos possíveis, todo o processo de investigação (justificações, limitações dos métodos/procedimentos de pesquisa) (Silva, 1999).

Apesar do esforço dos positivistas, conforme (Coutinho, 2005, p. 85) é percebida a impossibilidade e incapacidade deste paradigma para resolver os problemas educativos. Surgiu então o paradigma qualitativo ou interpretativo que “pretende substituir as noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positiva pela compreensão, “ significado e ação “, penetrando no mundo pessoal dos sujeitos em determinado contexto social.

A investigação qualitativa, além de encontrar as suas origens em várias disciplinas, prima por uma longa e rica tradição (Bogdan & Biklen, 1994), onde cada investigador tende, frequentemente, a desenvolver o seu próprio método em função do seu objeto de investigação, dos seus objetivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros fatores contingentes. Quando se desencadeia um estudo, ainda que os investigadores possam ter uma ideia próxima do que pretendem investigar, não existe nenhum plano detalhado e planeado antes da

recolha de dados. Além disto, o investigador qualitativo evita a iniciação de um estudo com hipóteses formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a efetivação das questões deve ser derivada da recolha de dados e não realizada *a priori* (Bogdan & Biklen, 1994).

3.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A técnica, segundo Almeida e Pinto, (1983, p.78), é o conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir resultados na recolha e tratamento de informação, no âmbito da atividade de pesquisa. É um recurso ou meio, ou conjunto de meios, que permitam ao investigador obter certos resultados e alcançar determinados objetivos. A técnica concretiza a metodologia, enquanto procedimento concreto. A técnica está subordinada ao método e tem caráter instrumental. A técnica é o meio que permite ao investigador obter os dados definidos como essenciais ao processo de análise, estando subordinados a ele.

Nesta pesquisa, utilizamos dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e os documentos, cuja análise foi realizada através da técnica de análise de conteúdo e da análise documental. As entrevistas semiestruturadas têm como objetivo recolher informações que nos permitam aprofundar aspetos relacionados com a questão em estudo.

Pretende-se, assim, através do questionamento e entrevista, passar de um nível de conhecimento empírico e intuitivo a um outro mais aferido e construído, pois, tal como refere Ponte (1998, *apud* Madanelo, 2010, p. 131), no “ trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para ao desenvolvimento profissional do professor”.

3.3.1 Entrevista Semiestruturada

A pesquisa qualitativa contempla a entrevista como opção metodológica essencial à construção do conhecimento. A entrevista, considerada com uma abordagem interpretativa da pesquisa qualitativa onde estudamos a problemática a partir do seu contexto real, é uma ferramenta eficaz no levantamento de dados para a produção de novos conhecimentos sobre a realidade e mudança de pontos de vista. Os dados levantados em entrevista, devem ser relevantes, consistentes e confiáveis, para que a análise que vamos produzir dê a conhecer novas realidades ou novas perspectivas ao mundo acadêmico.

A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

A entrevista é um processo de pergunta e resposta entre o entrevistador e o entrevistado sobre um assunto ou um problema que precisa de ser conhecido e compreendido. Segundo Michelle Lessard, *et al.* (1990, p.160), “no âmbito da investigação qualitativa, a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados”.

Hagutte (2000, p.86) refere que “ a entrevista pode ser definida como um processo da interação social, onde o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Optámos pela entrevista semiestruturada ou semidiretiva, em que definimos previamente as metas relacionadas com o objetivo da pesquisa, bem como os entrevistados que nos permitiram o acesso à informação de diferentes perspetivas - decisores políticos, implementadores e executores ou sofredores de ação: os professores no ativo.

Estes foram conduzidos através de um guião (anexo 1) onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados.

Neste contexto, Merton e Kendall (1946, citados por Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais, evitando sempre o que Bogdan e Biklen (1994, p. 136), definem como perguntas que possam ser

respondidas “ sim e não ”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração.

A utilização da entrevista semiestruturada tem vantagens, tais como: a otimização do tempo disponível permite outras questões relevantes e o aprofundamento das temáticas selecionadas. Mas, para que esta corra da melhor forma, o entrevistador tem que estar bem preparado.

3.3.2 Análise documental

A análise documental segundo Albarello et. al. (1997, pp.30-31) é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. É um trabalho de investigação baseado em documentos, e é também uma técnica de pesquisa que usa a informação disponível em vários tipos de fontes a partir das quais se obtém um conhecimento dos objetos a estudar.

A pesquisa documental é um trabalho de recolha e análise documental, visando captar informações pertinentes sobre o projeto de estudo. Passa por representar o conteúdo de um ou vários documentos sob uma forma diferente da original (monografia, documentário), a fim de facilitar a sua posterior consulta e referenciação. Exige acesso aos documentos pertinentes e a sua validação ou autenticação.

Os dados levantados na pesquisa bibliográfica devem ser relevantes, consistentes e confiáveis, o que implica um conjunto ordenado de procedimentos de procura de soluções, atento ao objeto de estudo e que, por isso, não pode ser relatório, para que a análise que vamos produzir dê a conhecer novas realidades ou novas perspectivas ao mundo académico.

A pesquisa documental e a respetiva análise documental são fundamentais à pesquisa qualitativa porque o nosso objeto de estudo é histórico, possui consciência histórica, apresenta uma identidade com o sujeito, é intrínseca e extrinsecamente ideológico e qualitativo, porque a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (Lima & Mito, 2007, pp. 38-39).

As mesmas autoras reafirmam que a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretação, que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Deste modo, no decorrer do nosso processo de investigação, analisámos os documentos do Sistema Educativo de Timor-Leste, as Leis de Bases do Sistema Educativo Timorense, o Estatuto da Carreira dos

Docentes, Decreto-lei do Infordepe e Regime jurídico do Estabelecimento do Ensino Superior.

Todos os documentos foram escolhidos segundo o parâmetro temático e na sua organização segundo o parâmetro cronológico de publicação, entre 2002 e 2011 (Lima & Mito, 2007, p.41).

3.4 Problemática e objetivos da investigação

Esta investigação tem como objetivo principal definir a política e a prática da formação de professores no INFORDEPE e adquirir conhecimentos sobre o modo como estes funcionam, operam e propiciam a formação contínua de professores, verificando como está implementada no INFORDEPE, permitindo - nos conhecer, assim, o seu modo de funcionamento e as representações de alguns atores significativos no processo.

Pretendemos também, com este estudo, conhecer o que já foi feito e apontar caminhos para o futuro, contribuindo com soluções válidas orientadas para a organização do currículo de formação contínua de professores, de modo contextualizado e adaptado à realidade nacional Timorense.

A necessidade de apoiar os professores na formação ao longo da sua carreira é um fator importante na melhoria da qualidade da educação, em todas as áreas de aprendizagem e constitui um aspeto

consensual na literatura sobre a formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, vamos investigar sobre a formação contínua, no INFORDEPE, e tentar analisar os seus resultados. Relativamente à formação no INFORDEPE, para a sua consecução elegemos os seguintes objetivos:

1. Caracterizar o INFORDEPE: organização, missão, objetivos, e tipos de curso
2. Analisar os processos de avaliação dos cursos;
3. Caracterizar alunos que frequentam os cursos;
4. Avaliar os aspetos mais positivos da formação contínua de professores;
5. Avaliar as principais dificuldades com que se tem confrontado na implementação da formação;
6. Caracterizar o currículo que está a ser usado na formação contínua de professores;
7. Caracterizar as modalidades de avaliação que são utilizadas na formação contínua de professores.
8. A política da formação de professores em Timor - Leste.

Os argumentos utilizados sobre a aprendizagem ao longo da vida apelam para o objetivo de ordem económica, social e individual (Illeris, 2002): a aprendizagem ao longo da vida é crucial para a capacidade competitiva das nações, das empresas, dos indivíduos e do desenvolvimento económico; é necessária para a integração social

e para o equilíbrio e coerência internas dos estados e das comunidades; e é fundamental para a qualidade de vida dos sujeitos e para estes sejam capazes de gerir, em melhores condições, o seu quotidiano.

De acordo com (Day, 2001) as elevadas expectativas em relação a um ensino de qualidade na formação de jovens ativos requerem uma elevada qualificação por parte dos professores que, para além de altamente qualificados, têm de estar motivados não só no início da carreira, mas também ao longo das várias fases do seu crescimento profissional.

Esta investigação expressará a visão de que o processo de modernidade global, as inovações, as melhorias nas práticas em educação quotidianas são realidades que levam à necessidade de um repensar da forma como a formação de professores deve ser organizada para alcançar os objetivos do sistema de ensino de uma forma sustentável.

3.5 Os intervenientes ou informantes chave nesta investigação

Para estudarmos o impacto da formação dos professores, teríamos de recolher informações junto de informantes que se encontrassem em posições privilegiadas dentro do processo de profissionalização em serviço no INFORDEPE, políticos no ativo, responsáveis pela definição

das políticas do Ministério da Educação, alguns responsáveis por cargos de implementação e professores que participassem da referida profissionalização, de modo a obter informações relativas à sua percepção sobre as políticas de formação docentes definidas a nível central. Os nossos entrevistados foram 6, que caracterizamos na tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos entrevistados

Entrev.	Idade	sexo	Habilitações Académicas	Entidades	Estatuto Profissional
E1	67	M	Ensino Secundário	Governo RDTL	Vice Ministro
E2	67	M	Bacharel	Infordepe	Vice presidente da Formação contínua
E3	37	F	Mestre	Infordepe	Gestora da Formação Académica
E4	53	M	Frequência do 2º. Ano mestrado na área de gestão e adm. Pública.	Infordepe	Coordenador da formação Académica
E5	37	F	Frequência 2º. Ano do Mestrado Ciências da linguagem	Infordepe	Gestora da Formação contínua
E6	60	F	Mestre em formação de formadores	Infordepe	Formadora da formação contínua

Quanto ao (E1), ele ocupou um cargo decisivo na definição e aprovação da política da formação dos docentes em serviço, durante o quinto governo constitucional de Timor - Leste e desempenha o cargo de vice-ministro.

Esta entrevista foi importante para perceber as conceções de formação, as diretrizes a curto, médio e longo prazo para a formação docente e quais as modalidades previstas, bem como os contributos para a construção da identidade profissional do professor, assim como do perfil desejável do cidadão que se pretende que os professores ajudem a formar e se este está de acordo com a formação que é dada aos professores.

Quanto ao responsável pela definição das políticas do Ministério da Educação, (E2), desempenha o cargo de vice-presidente do gabinete da formação contínua do Infordepe (atual diretor geral do Ministério da Educação). Esta entrevista permitiu compreender melhor a formação intensiva e a aposta na formação dos professores em todo os vertentes.

O entrevistado 3 ocupa o cargo de gestor da formação académica, o entrevistado 4 ocupa o cargo de coordenador da formação académica, o entrevistado 5, ocupa o cargo de gestora da formação contínua. Estes entrevistados proporcionaram uma visão a nível meso (o Infordepe) sobre a formação inicial e contínua de professores.

Finalmente, o E6 desempenha o cargo de formador e proporcionou-nos uma visão sobre a formação contínua de professores que ocorreu no Infordepe.

3.6. Técnicas de análise de conteúdo de documentos e das entrevistas

A análise de conteúdo consiste em trabalhar o material coletado, à procura de tendências, padrões, relações e inferências, para apresentação de resultados da pesquisa e ou de sugestões.

Segundo Berelson (1952), definiu que a análise de conteúdo como uma técnica de Investigação que permite a descrição objetiva, sistemática, e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. (...) Krippendorff (1980) definiu análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto. (Vala,1986,p.103).

Começamos então proceder à sistemática progressiva do foco da pesquisa, lendo os grandes teóricos nas suas publicações sobre a formação de professores e as diferentes modalidades possíveis, este procedimento permitiu que a investigação fosse mais concentrada e produtiva. O aprofundamento da revisão da literatura permitiu-nos perceber os conteúdos referidos a formação de professores.

Os documentos para a análise de conteúdo com o foco da nossa investigação são como;

Doc. 1- Programa do I Governo Constitucional da RDTL,

Doc. 2 - Programa do Curso de Bacharelato para os professores de todos os níveis de Ensino.

Doc. 3 - Programa do IV Governo Constitucional da RDTL,

Doc. 4 - A Política Educativa 2007 - 2012,

Doc. 5 - Estatuto Carreira de Professores, Decreto-Lei no.23/2010, 9 de Dezembro

Doc. 6 - Decreto-lei do INFORDEPE Decreto-Lei nu. 4/2011, 26 de Janeiro

Doc. 7 - Relatório do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor Leste (PRLP) 2003-2009 de Dezembro de 2010,

Doc. 8 - Regime jurídico do Estabelecimento do Ensino Superior,

Doc. 9 - Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional 2011-2030,

Doc.10 - Memórias das Políticas Educativas em Timor Leste (A CONSOLIDAÇÃO DE UM SISTEMA (2007/2012)).

3.7 Caracterização do contexto do estudo

O INFORDEPE (Instituto Nacional de formação de Docentes e Profissionais da Educação), criado pelo Decreto-Lei 4/2011, de 26 de janeiro, tem vindo a desempenhar um papel fundamental na formação de professores, designadamente através de programas de requalificação dos docentes que já exercem funções e de desenvolvimento de cursos superiores para professores e de cursos de pós-graduação (Mestrado) em áreas fundamentais do sistema de ensino.

A nova Lei orgânica do Ministério da Educação consagra, no artigo 8.º do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação, enquanto estabelecimento público é dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministério da Educação, com a competência de promover a formação do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo. Os programas de formação contínua de professores (requalificação profissional e aquisição das competências e qualificações académicas que a Lei de Bases exige), estão a ser desenvolvidas para todos os professores em exercício de funções, por forma a poder cumprir as exigências do Estatuto da carreira Docente (DL n.º 23/2010, 9 de dezembro) e que compreendem um esforço inédito da qualificação do sistema da Educação em Timor-Leste.

Neste pressuposto, compete ao governo regular os termos da criação, organização e funcionamento do referido Instituto, em coordenação com as demais entidades ou serviços do Ministério da Educação e do sistema educativo, designadamente os serviços com competências próprias nas áreas do desenvolvimento e implementação curriculares, da gestão dos recursos humanos da Educação, de administração e gestão escolar, bem como da Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica.

Pretende o IV Governo Constitucional dotar o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação de mecanismos imprescindíveis para responder ao enorme desafio de requalificação dos docentes em exercício de funções, como determina o Estatuto da Carreira Docente de promover a Investigação necessária às melhores práticas na ótica de formação de docentes de desenvolver os currículos de todas as modalidades de formação e de garantir capacidade e eficiência na prestação dos seus serviços em todo o território nacional, para a prossecução da qualificação do sistema da Educação e Ensino como pressuposto do sucesso escolar dos alunos.

No Decreto-lei n.º 4 de 26 de janeiro de 2011, define-se a Missão, a Visão e os Objetivos do INFORDEPE:

- Missão: promover a formação académica do pessoal docente e dos profissionais do sistema educativo para responder ao enorme

desafio estabelecido pelo Estatuto da Carreira Docente; promover a investigação necessária às melhores práticas de desenvolver o currículo de todas as modalidades de formação e de garantir capacidade e eficiência na prestação de seus serviços em todo o território nacional de Timor-Leste.

- Visão: ser um Instituto do Ensino Superior de qualidade, como modelo e referência em Timor-Leste no ano de 2015.
- Objetivos: ministrar os cursos superiores de pós-graduados, designadamente Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, nas áreas das Ciências da Educação, da Formação de Docentes, da Gestão e Administração escolar e Inspeção Escolar.

Realçando a definição dos conteúdos programáticos e modelos de implementação e monitorização do Quadro de Competências obrigatórias do pessoal docente, para as diferentes modalidades de formação é definido por Diploma Ministerial próprio.

O quadro das competências obrigatórias no artigo 14.º, sobre o Domínio das Línguas Oficiais, pelo pessoal docente, é promovido e avaliado na obediência aos seguintes critérios:

- Adquirir proficiência nas línguas Tétum e Portuguesa, nos domínios da fala, escrita, compreensão e leitura durante a formação inicial;

- Adquirir níveis mais exigentes de proficiência nas línguas Tétum e Portuguesa como pressuposto de progressão e acesso na Carreira Docente;
- Deter o domínio proficiente de língua portuguesa enquanto língua principal de instrução e de aquisição da ciência e do conhecimento, designadamente através do uso de linguagem técnica e de diferentes recursos estilísticos, para melhor compreensão dos alunos.

Sobre o Conhecimento Técnico, no artigo 15.º, para efeitos de aquisição e desenvolvimento de conhecimento técnico e científico, na respetiva área de educação ou ensino, é promovido e avaliado na obediência dos seguintes critérios:

- Demonstrar amplo conhecimento da matéria lecionada, ou a lecionar, e cumprimento do programa curricular da sua área e grau de ensino;
- Organização lógica e sistemática dos conteúdos lecionados ou a lecionar;
- Desenvolver material didático, no respeito pelo programa curricular, para melhor adequação dos recursos pedagógicos às necessidades dos alunos;
- Adequar o conteúdo programático à realidade existente para melhor compreensão dos alunos;

- Relevar o conhecimento das teorias de desenvolvimento infantil aplicadas à educação das crianças;
- Relevar a capacidade de aplicar técnicas de educação e ensino inclusivos para os alunos com necessidade educativas especiais;
- Conhecer a herança cultural, valores, costumes e identidade da sociedade timorense e do modo com estes devem ser integrados no ensino dos alunos.

No âmbito da aquisição das técnicas pedagógicas (artigo 16.º) necessárias ao exercício das funções docentes, são promovidas e avaliadas na obediência dos seguintes critérios:

- Consciencializar-se das diferenças existentes entre alunos e garantir, através de diferentes metodologias de ensino, a absorção homogênea pelos alunos dos conteúdos programáticos;
- Elaborar planos de ensino de curto e médio prazo atendendo às características específicas de cada turma e dos seus alunos;
- Desenvolver metodologias de ensino que promovam a motivação dos alunos para a aprendizagem;
- Utilizar um sistema de avaliação contínua dos alunos que lhes permita identificar as suas carências ou mais - valias;
- Promover um padrão de disciplinas e de interação entre os alunos que permita o desenvolvimento de um ambiente saudável e respeito pelo ensino;

- Promover a educação cívica dos alunos;
- Fomentar a criatividade da disciplina, da capacidade organizativa e de trabalho dos alunos.

Para o correto desenvolvimento da ética profissional e deontológica, no artigo 17.º, da classe docente, o Quadro obrigatório de competências, é promovido e avaliado na obediência aos seguintes critérios:

- Respeitar e cumprir os princípios fundamentais, normas deontológicas e direitos e deveres gerais aplicáveis a todos os funcionários e agentes da administração pública;
- Cumprir os deveres e direitos próprios do exercício da docência consagrados no presente Estatuto ou regulamentação conexas;
- Estabelecer o bom relacionamento com os alunos, encarregados de educação, membros da comunidade e pessoal escolar, de forma a promover a dignidade do Estabelecimento de Ensino e o diálogo e comunicação entre os intervenientes no Sistema de Ensino;
- Reconhecer e promover a integração social e escolar dos diferentes hábitos culturais e linguísticos;
- Imbuir-se de sentido de justiça, dignidade, independência, não discriminação e bom senso na avaliação dos alunos;
- Promover o respeito cívico e social pelo Ensino, pela Escola, pelos Docentes, e pelos Alunos;

- Auxiliar na resolução dos problemas de organização da sala de aula e do Estabelecimento de Ensino;
- Interagir com alunos e demais Docentes na autoavaliação dos seus métodos de ensino;
- Promover a aprendizagem e formação contínua;
- Promover o civismo e cidadania;
- Respeitar as Leis do Sistema de Ensino e pelas Leis da República.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 Descrição e Análise de Conteúdo

O objetivo principal deste capítulo é apresentar e discutir os resultados da nossa investigação. O estudo empírico decorreu em duas fases: a primeira foi a análise de dados das entrevistas efetuadas; a segunda foi a leitura e análise de documentos oficiais publicados, sobretudo a Lei de Bases da Educação, de Timor-Leste.

Tal como já referimos, fizemos uma entrevista ao responsável do ME, que ocupou o cargo político de Vice Ministro do V Governo Constitucional da RDTL, quatro entrevistas a atores que ocuparam cargos na implementação do programa de formação de professores, e uma entrevista à formadora em função no gabinete da formação contínua de professores.

Utilizámos entrevistas semiestruturadas a partir de um guião de entrevista, através de questões organizadas de forma sequencial, com a finalidade de obtermos dados que nos permitissem responder aos objetivos traçados neste estudo.

4.2 Análise de Conteúdo

A educação e a formação são a chave para melhorar as oportunidades de vida do nosso povo e ajudar a concretizar todo o seu

potencial. O nosso primeiro passo, no sentido de concretizar esta visão, é remover as barreiras no acesso à educação. Para que o acesso à educação prospere, Timor-Leste precisa melhorar a qualidade e a equidade neste âmbito, de modo a que seja possível atingir resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis (PED, 2011-2030).

Timor-Leste como nova nação e com as condições em que se encontrava, nos primeiros dez anos após a sua independência, nomeadamente, a escassez de professores qualificados, teve uma necessidade urgente de formar os profissionais da Educação, particularmente, os professores na formação inicial e contínua com o intuito de melhorar o ensino.

O IV Governo Constitucional privilegiou a Formação dos professores e profissionais da Educação, no setor da educação, definindo “políticas específicas” como uma das prioridades para a sua implementação no INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação).

Nesta secção, apresentamos a análise dos dados, de acordo com as categorias que foram definidas. A primeira categoria, caracterização do Infordepe, está subdividida em três subcategorias: organização do INFORDEPE, a sua missão, objetivos e tipos de cursos. Para caracterizar o INFORDEPE, entrevistámos o vice-presidente do gabinete da formação

contínua (E1) e o coordenador da formação académica (E2). Na tabela 2, apresentamos os resultados obtidos através das entrevistas realizadas.

Tabela 2: Organização e missão do INFORDEPE

Categories	Subcategorias	Enunciado
A. Caracterização do INFORDEPE	A.1. Organização do INFORDEPE	<p>De acordo com o VPFC, antes do aparecimento do INFORDEPE, já se tinha instalado uma instituição que se denomina por Centro de Formação de professores, que caracteriza a formação dos professores que estão em exercício.</p> <p>O INFORDEPE foi criado precisamente para fornecer formação aos professores/docentes e profissionais da Educação. A Lei de Bases da Educação exige os domínios de conhecimento dos professores para serem professores qualificados, em duas grandes componentes:</p> <p>Primeira componente, é o domínio dos conhecimentos científicos e académicos. A segunda, às competências mínimas estabelecidas pela Lei que são as quatro mínimas competências, que nós denominamos por: domínio da língua de instrução (Português e o Tétum), o domínio do conhecimento técnico, o domínio das técnicas pedagógicas e, o último, o domínio da ética profissional. Esta formação exige o domínio de conhecimento para serem professores qualificados e para que possam ter qualidade.</p> <p>O INFORDEPE é coadjuvado por três vice-presidentes, são eles: o vice-presidente para assuntos académicos, o vice-presidente para assuntos da formação contínua e o vice-presidente para a pesquisa, avaliação e monitorização. A sua estrutura também abrange os centros de formações regionais denominados por centros de formações regionais: um pólo em Baucau,</p>

Same, Bobonaro Maliana, e um polo de Oecússi, incluindo o principal que é o INFORDEPE **(E1)**

O INFORDEPE é um instituto nacional de formação de docentes e profissionais da educação, todas as atividades inerentes à formação, quer formação dos docentes quer formação dos profissionais da educação, cabem a responsabilidade ao INFORDEPE.

O INFORDEPE está organizado com centro em Díli e com quatro polos de formação regional. O primeiro polo está situado na Região de Baucau, composto por 4 distritos como: Baucau, Manatuto, Viqueque e Lospalos; O segundo polo em Díli, composto por 4 distritos: Díli, Liquiçá, Aileu e Oecússi. O terceiro pólo na região de Same, composto pelos distritos de Same, Ainaro e Covalima; O quarto sita na região de Maliana para os dois distritos Ermera e Bobonaro. **(E2)**

A. 2. A missão do INFORDEPE

A missão principal do INFORDEPE, no que diz respeito ao Gabinete de Assuntos da Formação Contínua, é principalmente a formação de habilidades, centrando-se no estabelecimento de quatro competências mínimas. Por isso, nós dividimos em várias áreas, em áreas que nós consideramos comuns, por exemplo, o domínio da língua de instrução é comum a todos os graus de ensino, a metodologia é comum a todos os graus de ensino e a ética profissional é comum a todos os graus de ensino. Mas, na parte técnico-científica, que são os conteúdos curriculares, isto está precisamente dependente dos graus da escolaridade. Para o pré-escolar tem a sua própria formação e o 1º. e 2º. ciclos também têm a sua própria formação. Segundo os currículos, e o mesmo para o 3º ciclo, o secundário geral e o secundário técnico e profissional. Por isso é que a área da formação contínua e, ao mesmo tempo, a área da formação continua tutela também a formação dos não docentes, que são profissionais da educação,

principalmente nas áreas da língua, na língua de comunicação, nas áreas de manejo ou gestão.

(E1)

O INFORDEPE, tem a missão de promover a formação académica e a formação contínua dos docentes e profissionais da educação, e também promover a investigação relativa às práticas do desenvolvimento curricular, requalificação dos docentes em exercício, garantir a capacidade e eficiência na prestação de serviços educativos em todo o território de Timor-Leste, especialmente na parte da formação contínua dos professores e da formação complementar. **(E2)**

A.3. O principal objetivo é que os professores possuam Objetivos e uma qualificação de docência no domínio das suas tipos de tarefas. Além de ter o domínio da metodologia no curso sentido geral, e a adaptação das metodologias evoluídas, tem também uma metodologia específica própria das áreas, por exemplo, matemática, física e da língua, pois possuem as metodologias específicas. Portanto, são obrigados a dominar essas metodologias que se denominam por graus de ensino.

Os tipos de curso que estão a decorrer na formação contínua, precisamente estão a fazer a formação de cada professor baseando-se no contexto curricular e, faseadamente, na implementação do currículo do 3.º ciclo do Ensino Básico O principal objetivo é que os professores possuam uma qualificação de docência no domínio das suas tarefas. **(E1)**

Os objetivos surgem no sentido de dar ênfase a essa formação e a qualificação dos professores, e os tipos de cursos são: Cursos de séries iniciais e curso complementar aos sete mil e tal professores que agora ainda estão no regime da carreira transitória. **(E2)**

Como podemos verificar pela leitura da tabela 2, o INFORDEPE é descendente de um Centro de Formação Contínua de professores, foi criado precisamente para fornecer formação aos professores/docentes e profissionais da Educação **(E1)**. Tem como função a melhoria da qualidade do ensino do professor e dos profissionais da Educação e, por isso, investe na formação inicial e contínua destes, em vários aspetos: A Lei de Bases da Educação exige os domínios de conhecimento dos professores para serem professores qualificados, em duas grandes componentes: o domínio dos conhecimentos científicos e académicos e as quatro mínimas competências, que nós denominamos por: domínio da língua de instrução (Português e o Tétum), o domínio do conhecimento técnico, o domínio das técnicas pedagógicas e, o último, o domínio da ética profissional **(E1)**. O outro entrevistado tem a mesma visão: O INFORDEPE é um instituto nacional de formação de docentes e profissionais da educação e todas as atividades inerentes à formação quer dos docentes, quer dos profissionais da educação são da responsabilidade do INFORDEPE. **(E2)**.

Quanto à missão do Infordepe, o **(E1)**, afirmou que compete ao Gabinete da Formação Contínua dar ênfase principalmente à formação de habilidades, centrando-se no estabelecimento de quatro competências mínimas. Outro entrevistado tem a mesma opinião, mesmo não sendo tão assertivo, referindo que a missão do INFORDEPE é promover a investigação relativa às práticas do desenvolvimento curricular, requalificação dos docentes em exercício, garantir a capacidade e

eficiência na prestação de serviços educativos em todo o território de Timor-Leste, especialmente na parte da formação contínua dos professores e da formação complementar. **(E2)**

Sobre o objetivo e tipo de cursos que estão decorrer no Infordepe o **(E1)** salientou que o principal objetivo é que os professores possuam uma qualificação de docência no domínio das suas tarefas. E os tipos de cursos precisamente estão a fazer a formação de cada professor baseando-se no contexto curricular e, faseadamente, na implementação do currículo do 3.º ciclo do Ensino Básico.

O **(E2)** é mais focado na área de formação académica, isto é, os objetivos surgem no sentido de dar ênfase a essa formação e à qualificação dos professores, e os tipos de cursos são: Cursos de séries iniciais e curso complementar ministrados aos mais de sete mil professores que agora ainda estão no regime da carreira transitória.

Assim, a organização e missão do INFORDEPE justifica-se pela necessidade de apoiar os professores na formação ao longo da sua carreira, sendo este um fator importante na melhoria da qualidade da educação em todas as áreas de aprendizagem, constituindo também este um aspeto consensual na literatura sobre a formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.

A maioria dos professores reconhece que a sua verdadeira formação acontece no momento em que começam a ter a experiência direta, a observar e comparar-se com os outros colegas.

Segundo Cerqueira (1995, pp. 5-8), o professor deverá atualmente estar preparado para encarar as mais diversas situações escolares e a cada vez maior heterogeneidade dos alunos, sendo a “formação ponto de partida para a construção de uma nova cultura profissional e de uma nova imagem social da profissão docente”. Como consagra este autor, “a formação contínua poderá resultar de benefícios individuais para o professor, e benefícios sociais para as escolas e para a educação dos alunos. A ligação da formação contínua com a carreira docente só faz sentido se daí resultarem benefícios sociais em larga escala”.

O desenvolvimento profissional do professor, segundo Pacheco e Flores (1999, p. 168) é “um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes das práticas de inovação escolar e, por outro lado, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”.

Os argumentos utilizados sobre a aprendizagem ao longo da vida apelam a objetivos de ordem económica, social e individual (Illeris, 2002), pois a aprendizagem ao longo da vida é crucial para a capacidade competitiva das nações, das empresas, dos indivíduos e do desenvolvimento económico; é necessária para a integração social e para o equilíbrio e coerência interna dos estados e das comunidades; e é fundamental para a qualidade de vida dos sujeitos e para estes sejam capazes de gerir, em melhores condições, e o seu quotidiano. De acordo

com Day (2001), as elevadas expectativas em relação a um ensino de qualidade à formação de jovens ativos requerem uma elevada qualificação por parte dos professores que, para além de altamente qualificados, têm de estar motivados não só no início da carreira, mas também ao longo das várias fases do seu crescimento profissional.

Para Hoyle (1980, *apud* Pacheco, 1995, p. 127) o professor deve possuir as seguintes qualidades:

- Uma profissão é uma ocupação que desempenha uma função social;
- O exercício desta função requer um considerável grau de destreza;
- Esta destreza não ocorre em situações de rotina, mas que exigem, pelo contrário, novos problemas em novas situações;
- Exige-se um corpo sistemático de saberes, que não se adquire através da experiência;
- A aquisição deste corpo sistemático de saberes e de destrezas exige um prolongado período de ensino superior;
- Este período de formação implica igualmente a socialização dos candidatos, nos valores e na cultura da profissão;
- Estes valores centram-se no interesse do cliente, fazendo-se públicos através de um código ético;
- É fundamental que haja autonomia para se poder julgar e decidir em cada momento;

- Os elementos pertencentes à profissão constituem-se num grupo organizado, face aos poderes públicos;
- A duração da formação profissional, a sua responsabilidade e dedicação ao cliente recompensa-se com um elevado prestígio social, e uma elevada remuneração.

Passamos, agora, à apresentação do processo de avaliação do curso (Tabela 3). Assim, no que concerne às dinâmicas de avaliação, a primeira categoria: organização do processo, esta subdivide-se nas seguintes subcategorias: instrumento e a importância da avaliação.

Para compreendermos a dinâmica da avaliação, entrevistámos o (E1), que é o VPFC, o (E3) Gestora da Formação Académica e o (E4) Gestora da Formação Contínua. Transpomos, agora, na tabela 3 o conteúdo das entrevistas realizadas aos dois entrevistados:

Tabela 3 - O processo de avaliação do curso

Categorias	Subcategorias	Enunciado
Organização do processo	B. B.1. Instrumentos e importância da avaliação	Em termos de conhecimento do professor, na parte da formação contínua, desenhou uma forma que nós chamamos por Grelha da Formação. Esta grelha foi criada dependente do tipo da formação que fizemos. Por exemplo, se estamos a fazer a formação em língua, a grelha vai precisamente para a língua. Se para os conteúdos curriculares, a grelha vai para lá. A grelha desenhada é precisamente para atender esse tipo de formação.

Os instrumentos da avaliação que nós utilizamos são os seguintes: primeiro, o curso decorre, mas depois utilizamos os manuais já estabelecidos, para fazer uma avaliação. Os manuais já vão servindo como guias orientadores da avaliação e, assim, nós baseamos nesse manual de avaliação para determinar se o professor tem o aproveitamento ou não tem o aproveitamento. Os que não têm o aproveitamento, nós podemos certificá-lo de participação, os que têm aproveitamento vão certificar com um certificado de aproveitamento. Quer dizer estes manuais estabelecidos baseiam-se nos guiões. **(E1)**

Penso que a avaliação que está a utilizar-se é de carácter contínuo, porque acho que o trabalho que se faz no dia-a-dia, que se vê o progresso dos alunos, e a nossa capacidade também de ajudar os alunos a melhorar é o mais importante. Porque todos os dias nós construímos conhecimentos **(E3)**

No final do curso estes professores (5.079), vão ser sujeitos a um exame final, o que não invalida que durante o curso não haja avaliações parcelares, chamadas avaliação contínua, mas depois no final haverá um exame por nível do ensino para os professores do pré-escolar, do 1º. e 2º. ciclos para avaliar lições da aprendizagem e o domínio das mesmas. Esta formação é acreditada pelo INFORDEPE, e só quem tiver aproveitamento final do curso é que terá um certificado. Este certificado será também importante para a progressão horizontal na carreira docente. Neste momento ainda não está decorrer, mas acreditamos que no futuro esta situação vai ser regularizada. E, para progredir horizontalmente, os professores têm de capitalizar formações. **(E4)**

Em relação à avaliação, os entrevistados, consideram que a avaliação é contínua e reconhecem que a avaliação depois do curso ou da formação é, evidentemente, necessária para avaliar os conhecimentos que os professores alcançarão, e para que no fim sejam considerados aptos e obtenham uma certificação ou um reconhecimento. Este certificado será, também, importante para a progressão horizontal na carreira docente.

A grelha desenhada é precisamente para responder a esse tipo de formação. **(E1)**. O entrevistado **(E3)** considera que a avaliação que está a utilizar é de carácter contínuo, porque vai avaliar o progresso dos alunos, e a capacidade de os formadores também ajudarem os alunos a melhorar é o mais importante. Porque todos os dias nós construímos conhecimentos.

Outro entrevistado afirmou que, no final do curso, estes professores vão ser sujeitos a um exame final, o que não invalida que durante o curso não haja avaliações parcelares, chamada avaliação contínua, e quem tiver aproveitamento no final do curso é que terá um certificado. Este certificado será também importante para a progressão horizontal na carreira docente **(E4)**.

O INFORDEPE, tem em funcionamento um programa nacional de requalificação de docentes, que pretende certificar com habilitação

equivalente a Bacharelato ou Licenciatura todos os professores que exercem funções e que não tinham as qualificações académicas superiores mínimas exigidas na Lei de Bases da Educação, para o exercício da docência (trata-se de um universo de 8000 professores, de um total de cerca de 12.000 professores em exercício de funções). Pretende-se que este Programa Nacional esteja concluído até ao final de 2013 e que todos os docentes em exercício de funções obtenham as qualificações.

Relativamente à avaliação, o Decreto-Lei 23/2010, de 9 de dezembro (Estatuto da Carreira Docente), já consagra os critérios para o sistema de avaliação de desempenho. Tais critérios têm agora que ser regulamentados, tal como define a Lei, por forma a operacionalizar este importante sistema de avaliação, que não pode, e nem deve, coincidir com o sistema geral de avaliação de desempenho dos funcionários públicos, dada a natureza específica e não administrativa do exercício da docência..

Admitindo a necessidade de avaliar os professores, Hadji (1994, pp. 30-31), refere-se a três utilidades de carácter social, possíveis da avaliação da qualidade dos professores:

- Gestão administrativa das carreiras dos agentes do sistema do ensino (lugar, progressão na carreira, salário);

- Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (ajuda individual, formação em sentido lato);
- Aperfeiçoamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização dos recursos humanos.

A cada uma das situações correspondem diferentes destinatários, assim como a cada destinatário interessam diferentes informações. No primeiro caso, o destinatário será a administração em que os dados são comparativos, permitindo situar cada um em relação aos outros - avaliação normativa; no segundo caso, reporta-se aos professores e os dados são formativos, tendo por objetivo o aperfeiçoamento individual - avaliação criterial e, no terceiro caso, refere-se ao sistema, sendo os dados relativos à eficácia social, em que o seu lugar no sistema corresponde ao seu nível de competência. Por seu lado, Pacheco e Flores (1999, pp. 172), consideram que só se justifica uma avaliação docente institucional se dela resultar uma melhoria substantiva da ação do professor e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola, e na sala de aula.

A educação caracteriza-se por processos mediadores, pela regulação (quer do professor, quer do aluno, quer de outros membros da comunidade educativa), pelo desenvolvimento, pela observação e entrevista, com uma forte influência das teorias cognitivas.

Neste sentido, Santos Guerra, (2003, p.23), afirma que:

a avaliação pode servir para muitas finalidades. O importante é utilizá-la como meio de aprendizagem, como um modo de compreender para melhorar as práticas que constituem o seu objeto de estudo. A metáfora “uma seta no alvo” serve para compreender, com clareza, que se pode utilizar a avaliação para classificar, comparar, selecionar, ou simplesmente qualificar. É necessário, no entanto utilizá-la para aprender e para melhorar dos alunos, a dinâmica das escolas, a formação dos professores, e a implementação de reformas.

A avaliação deve reequacionar a educação e intervir na agenda política, legitimando as decisões tomadas ou contestando-as, favorecendo a introdução do que é essencial no sistema educativo e de quais valores a promover. Deste modo, Stufflebeam e Skinkfield (1998, pp.183) entendem que:

a avaliação é um processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização, e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar problemas de responsabilidade e promover compreensão dos fenómenos implicados.

Apesar destas posições, Pacheco e Flores (1999, p. 167) entendem que a avaliação docente é legitimada por fatores de ordem “pessoal, profissional, política, técnica e organizacional” porque constituiu um

instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional”, um poderoso instrumento político e um fator de ordem organizacional.

Alves (2004 e 2010), considera que a avaliação deverá ajudar a regular as aprendizagens, ao mesmo tempo que se constituirá num poderoso instrumento de metacognição.

Apresentamos, na tabela 4, as finalidades dos cursos (intensivo e académico) e a distribuição dos formandos, de acordo com as opiniões da Gestora da Formação Contínua (E4) e da Gestora da Formação Académica (E3).

Tabela 4: Finalidades dos cursos e distribuição dos formandos

Categories	Subcategories	Enunciado
C.Organização da formação	C.1.Curso intensivo	Nós estamos a preparar um curso de formação intensiva dos professores, que vai decorrer de 21 de outubro até ao dia 13 de dezembro de 2013. É um curso de 185 horas e vai ser para os professores de todos os níveis de ensino do regime definitivo da carreira docente. Portanto são 5.079 professores. Este Curso está direcionado para trabalhar os conteúdos curriculares tanto por nível de ensino, como por disciplina, no caso do 3º. ciclo e do secundário geral e técnico vocacional. Este curso vai contar com a colaboração dos professores da cooperação portuguesa, da cooperação brasileira, os professores da escola de referência. Uma vez que terminou o ano

letivo mais cedo do que estava previsto, as escolas estão encerradas e eles estão também a atuar no curso intensivo e com cerca de 400 formadores timorenses a nível nacional. Portanto este curso será para a implementação do currículo no caso do 3.º Ciclo, do 8.º ano e no caso do secundário geral para o 11.º ano, porque este ano é o segundo ano da implementação da reforma curricular.

Este curso vai ser para 5.079 professores desde o nível de pré-escolar até ao nível do ensino secundário geral e ensino secundário técnico profissional.

Pré-escolar	48
1.º e 2.º ciclos Ensino Básico	2924
3.º ciclo Ensino Básico	995
Ensino Secundário	1.112
Ensino Técnico-profissional	244

(E4)

C.2.
Formação Académica

Na parte da formação académica, decorre um curso de formação inicial de 325 alunos, são jovens que foram selecionados por um exame de língua de todos que se inscreveram em cada distrito. Nos tomamos a decisão se fossam democrático acesso a formação também uma ideia de devolução, das pessoas aos próprios distritos em 25 jovens cada distrito para depois de

terminarem a formação que regressem aos distritos os 25 professores formados devidamente qualificados para que melhorem e ajudem o desenvolvimento da educação no distrito de cada um. Este curso de formação que temos 325 alunos não podem ser todos em Díli, porque não temos salas suficientes e até para a questão da desconcentração e distribuição pelo país temos formação em Díli, em Baucau, e em Maliana. Maliana tem 75 alunos de três distritos, em Baucau estão 100 jovens, (Baucau, Lospalos, Viqueque e Manatuto), em Díli estão os restantes. Estes jovens estão a fazer a licenciatura, em relação aos professores para o 1º., 2º. E 3º. Ciclo do EB, eles no final desta formação irão fazer os estágios nas escolas referências e depois iam ser professores primários ou do ensino Básico **(E3)**.

Os entrevistados revelaram que, inicialmente, a formação deve ser sempre não apenas para transmissão de conhecimentos, mas também para a vivência prática do formando, esses dois universos completam-se. Este curso, especificamente, é focado na parte da implementação do currículo: este Curso está direcionado para trabalhar nos conteúdos curriculares tanto por nível de ensino, como por disciplina, no caso do 3º. Ciclo do 8º. Ano e do secundário geral para o 11º. Ano e técnico

vocacional, porque este ano é o segundo ano da implementação da reforma curricular **(E4)**.

Na parte da formação académica decorre um curso de formação inicial de 325 alunos, que são jovens que foram selecionados por um exame de língua de todos os que se inscreveram em cada distrito. Estes jovens estão a fazer a licenciatura, em relação aos professores para o 1º, 2º. E 3º. Ciclo do EB, eles no final desta formação irão fazer os estágios nas escolas de referência e depois serão professores primários ou do ensino Básico **(E3)**.

O curso tem sido apoiado e assistido pelos professores oriundos de Portugal e Brasil, incluindo alguns professores timorenses como auxiliares. Embora, estes professores, do ponto de vista académico, ainda não tenham as qualificações exigidas, poderiam servir, numa primeira fase, para preparar professores timorenses **(E3)**.

No contexto de Timor-Leste, a problematização da formação de docentes tem assentado na discussão sobre os modelos de organização da formação e não nos seus pressupostos ideológicos. Deverá ser feita no INFORDEPE, como formação ou profissionalização em serviço ou em exercício, ou ainda, como formação contínua, por disciplinas, com um currículo definido e igual para todos, ou por módulos e em função da formação de base e das necessidades de formação de cada professor, de acordo com o regime de equivalências e níveis transitórios.

Desta forma, as implicações na construção do cidadão de TL, bem como o tipo de sociedade que os timorenses pretendem ter, não têm sido debatidas, ou seja, implicações filosóficas e políticas da formação têm sido ignoradas, penalizando-se pelos maus resultados desta, os diversos contextos sociais educativos em que ocorre.

A categorização e a organização da formação de professores assenta em 5 modalidades:

- Formação integrada: que integra as componentes científica e pedagógica num só curso;
- Formação sequencial: a formação científica é separada da formação pedagógica, embora a segunda venha na sequência da primeira;
- Formação dual: a formação científica e a formação pedagógica são encarradas como duas formações distintas, podendo ocorrer em momentos temporalmente muito desfasados;
- A formação em exercício: destinada a professores em exercício, em que a formação pedagógica possibilita uma articulação entre a teoria e a prática.
- A formação em serviço: variante da formação em exercício, porque é realizada por instituição do ensino superior.

As competências profissionais dos professores começam a ser desenvolvidas desde que os professores iniciam a sua formação inicial, porque a formação inicial tem como principal objetivo dotar os professores

de uma licença para entrar e compreender a vida nas escolas e nas salas de aulas (Flores, 2003, p.142). A autora acrescenta que “a formação inicial de professores feita em universidades ou institutos de ensino superior é o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão. A indução (...) e a formação contínua (...) são também momentos do mesmo continuum.” (p.139). Hargreaves (2000, citado por Flores, 2003 p. 140) identificou quatro fases, no modo de encarar o professor, que marcaram diferentes orientações na formação inicial, isto é, a era do pré-profissional, a era do profissional autónomo, a era do profissional colegial e a era do profissional pós- profissional ou pós-moderno.

Esta possibilidade de se identificar uma tipologia que permita um olhar analítico sobre a profissão e, conseqüentemente, sobre a formação inicial de professores, leva-nos a pensar que a formação inicial é um conceito globalizado e, como tal, é definido por instituições internacionais ligadas à educação, tais como a OCDE, a UNESCO, a UNICEF, ou o Banco Mundial, entre outras. As recomendações destas organizações são, muitas vezes, padronizadas e homogêneas para todos, ligeiras nuances na apresentação para parecerem adequar-se ao contexto, mas na prática são cópias descontextualizadas. Apesar disso, são assumidas pelos governos nacionais de forma educativa, que servem de justificação e legitimação

para a tomada de decisões relativamente à política educativa nacional e, no caso vertente, à política de formação de professores.

A formação inicial de professores, segundo Flores (2003, p. 142), tem como objetivo principal dotar os professores de uma licença para entrar e compreender a vida nas escolas e nas salas de aulas. Assim, a formação de professores deve ser conceptualizada segundo uma visão interativa, ou seja, nem totalmente teórica nem totalmente prática, consolidando a articulação entre estas duas vertentes e a reflexão sobre a docência. Perrenoud (1999, p. 17) reflete sobre a importância da formação inicial de professores, defendendo o papel das universidades se estas souberem que:

tornar a prática inteligível no centro do programa teórico das ciências da educação, quer se trate de políticas educacionais, da gestão dos estabelecimentos escolares ou do trabalho em classe, então formar os professores, e os técnicos e dirigentes escolares é um formidável trunfo para a pesquisa fundamental.

A tabela 5 expressa a posição dos entrevistados, nomeadamente, quanto aos aspetos positivos da formação contínua e da formação académica dos professores. Para tal, entrevistámos o VPFC (E1), a Gestora da Formação Académica (E3), e a Gestora da Formação contínua (E4).

Tabela 5. Aspetos positivos da formação contínua de professores

Categories	Subcategories	Enunciado
Aspetos positivos	D.1.Formação Continua	<p>Os aspetos mais positivos, podemos dizer que são o ânimo dos formandos em fazer a formação em conjunto com os professores cooperantes Portugueses e também professores cooperantes Brasileiros para poder dar acatamento sobre esse curso que nós denominamos por Bacharéis, e ao mesmo tempo paralelo com esse curso, fizemos também a formação contínua nas áreas gerais que são : metodologia, a língua e a ética, não passamos para a formação em técnicos científicos, mas sim nas áreas gerais. (E1)</p> <p>Na minha opinião, esta formação vai ser muito útil e muito produtivo para os professores porque, para já no momento de pausa, em que os professores não estão a trabalhar, sem componente letiva, o que significa que os professores podem dedicar-se inteiramente ao curso intensivo a esta formação. E depois além disso, esta formação vai consolidar os conteúdos curriculares que eles tem de trabalhar com os alunos nas escolas, portanto vão de ter apoio dos professores especializados por disciplina. Acho que esta formação vai ser muito eficaz, para preparar os professores, também para o próximo ano letivo, porque - vai ajudá-los a planificar as matérias do ano letivo de 2014, e trabalharemos com eles não só nas estratégias e metodologias na abordagem dos conteúdos como também a parte científica. (E4)</p>

D.2. Formação Académica Nesta formação os aspetos mais positivos é o facto de ter um currículo dirigido e preocupado com a formação científica e pedagógica adequada com a a formação destes jovens para que depois eles possam fazer um processo de aprendizagem muito elevada a qualidade porque eles estão preparados quer cientificamente quer pedagogicamente para saber ensinar a escrever e a contar que nós chamamos por numeracia e literacia.

Atualmente em Timor Leste, começa precisamente no Ensino do 1º. Ciclo em que os professores não sabem ensinar as crianças a ler e a escrever, e logo atrasa todo o processo de formação com os professores Portugueses, em que o horário que está no currículo totalmente cumprido, eles estão todos os dias no Infordepe, todos os dias em contacto com os professores Portugueses com atividade em desenvolver quer a sua capacidade intelectual, quer a sua capacidade critica como futuros profissionais com fundo conhecimento também do que é chamado por pedagogia ativa que é uma criança no centro da sala de aula, a criança o que importa tudo que nós fazemos deve ser em função da necessidade da aprendizagem da criança. (E3)

Os entrevistados manifestaram que o aspeto positivo desta formação é o ânimo dos formandos em fazer a formação em conjunto com os professores cooperantes Portugueses e também com os professores cooperantes Brasileiros no curso de bacharelato (E1.)

Na opinião do entrevistado (E4), esta formação vai ser muito útil e muito produtiva para os professores porque, é um momento de pausa,

em que os professores estão sem componente letiva, o que significa que os professores podem dedicar-se inteiramente ao curso intensivo, que é esta formação. O facto de ter um currículo dirigido e preocupado com a formação científica e pedagógica adequada à formação dos jovens para que depois eles possam fazer um processo de aprendizagem de muito elevada qualidade, porque eles estão preparados, quer científica, quer pedagogicamente, para saber ensinar a ler, saber ensinar a escrever e a contar, que nós chamamos por numeracia e literacia.(E3)

A formação contínua é um processo de formação que está relacionado diretamente com as práticas de sala de aula, com as atividades diárias realizadas pelos professores no ativo, logo deve ser escolhida por estes, após a sua autoavaliação e reflexão pessoal, ou seja, depois de terem identificado as necessidades e lacunas sentidas no seu desempenho profissional.

Segundo Nóvoa (1992 p. 76), a formação contínua é um momento formativo de construção da prática docente que deve estar articulado com a formação inicial, e que contribui para melhor desempenho dos professores a três dimensões: o pessoal, o profissional e o organizacional.

O professor de hoje precisa de ter a capacidade de perceber, observar, refletir e sistematizar as experiências e as aprendizagens alcançadas, ou não, pelos seus alunos. Este processo de autorreflexão é visto como a principal contribuição para a identificação das necessidades de melhoria, procura de formação adequada e conseqüente melhoria das

competências profissionais, que promoverão um passo em frente na qualidade de ensino e da educação.

Relativamente às principais dificuldades com que se confrontaram na implementação do programa da formação, subdividimos a categoria em duas subcategorias: a realização do programa e as principais dificuldades. Entrevistámos o (E1), (E2), (E3), e (E4). Na Tabela 6, apresentamos o discurso dos entrevistados:

Tabela 6: Principais dificuldades na Implementação do programa de Formação

Categorias	Subcategorias	Enunciado
D.Organização do programa	D.1 Realização do programa	Primeiro, não temos o orçamento suficiente para poder acatar todo o programa, como deve e como adequado. Segundo, nós não possuímos formadores adequados, só tivemos que recorrer a cooperação Brasileira e a cooperação Portuguesa para poder fazer o leccionamento e a cooperação com a Universidade Nacional Timor Lorosae. Naquele momento, não possuímos formadores próprios para os centros, para poder fazer o programa. (E1)
	D.2 Principais dificuldades	Na implementação relativa a esta formação houve vários obstáculos, e dificuldades. A principal dificuldade relativa aos formandos, que vêm participar na formação, que são professores, quando os chamam para

vir, eles tem de abandonar as escolas, os estudantes e a aulas estão a decorrer **(E2)**

Falta de salas, que levam atraso, e também atrasos que dependem do próprio acordo de Portugal e Timor, que às vezes os professores chegam mais tarde daquilo que é suposto, por exemplo este ano deveria chegar em Janeiro, chegaram em Março, e isso depois atrasa todo o processo de implementação. **(E3)**

As principais dificuldades, isto que vem desde sempre, se calhar apontava duas até três principais dificuldades: por um lado é o facto de a formação ser ministrado em língua portuguesa, e os professores muitos deles, sobretudo os do secundário, que são professores de uma camada mais jovem, têm pouca proficiência em português e todos os materiais estão também escritos em língua portuguesa, e dada a complexidade sobretudo o currículo do 3º. Ciclo, e do secundário, portanto a complexidade da linguagem também se reflete depois na assimilação por parte dos professores, o facto de muitos deles estarem a lecionar matérias para as quais não tem formação académica. Portanto, a falta de conhecimento científico, nas matérias que lecionam e se calhar outra dificuldade é falta dos manuais nas escolas também. Porque é complicado os professores estarem a dar a formação sem os manuais a frente.

Penso que seja domínio da língua, o domínio da língua portuguesa o facto de não terem as habilitações académicas adequadas para a disciplina que lecionam e a falta também das materiais nas escolas. (são componentes interligadas). **(E4)**

No que respeita às dificuldades que se encontram na implementação da formação, pelas respostas dadas, os entrevistados reconhecem ter havido muitas dificuldades relativas à formação de professores no INFORDEPE, quer por parte dos docentes, quer dos formandos. Pertinente é também a inadequação de materiais didáticos; salas de aulas insuficientes e bibliotecas com livros em número suficiente: nós não possuímos assim formadores adequados, tivemos que recorrer à cooperação Brasileira e à cooperação Portuguesa para poder fazer o leccionamento e a cooperação com a Universidade Nacional Timor Lorosae **(E1)**; a principal dificuldade relativa aos formandos, que vêm participar na formação, que são professores, quando os chamam para vir, eles tem de abandonar as escolas, os estudantes e a aulas estão a decorrer . **(E2)**. Falta de salas, que levam atraso, e também atrasos que dependem do próprio acordo entre Portugal e Timor, por que às vezes os professores chegam mais tarde.**(E3)**

Três principais dificuldades: 1) é o facto de a formação ser ministrada em língua portuguesa, e os professores, sobretudo os do secundário, que são professores de uma camada mais jovem, têm pouca proficiência em português; ,2) a falta de conhecimento científico, nas matérias que lecionam, e 3) falta dos manuais e ou equipamentos escolares para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. **(E4)**

Estas dificuldades são constrangimentos ao desenvolvimento de competências para que os professores possam desempenhar melhor as suas funções de forma efetiva e sustentável. Perrenoud (2008), identificou dez competências : I) organizar e dirigir situações de aprendizagem; II) administrar a progressão das aprendizagens; III) conceber e fazer evoluir os dispositivos da diferenciação; IV) envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; V) trabalhar em equipa; VI) participar na administração da escola; VII) informar e envolver os pais; VIII) utilizar novas tecnologias; IX) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; X) administrar a sua própria formação contínua. Estes perfis podem ser referenciados na formação dos docentes, visando atender às expectativas e exigências do mercado de trabalho e presume-se que poderá adaptar-se em várias circunstâncias e contextos.

Sobre os resultados que concernem ao currículo que, neste momento, está a ser posto em prática no INFORDEPE (tabela 7), identificámos duas subcategorias: a implementação do currículo na formação académica e a implementação do currículo na formação

contínua. Entrevistámos o (E3), o (E4) e o (E6) sendo este último formador no INFORDEPE.

Tabela 7: O currículo na formação de professores

Categories	Subcategorias	Enunciado
E.O Currículo na formação de professores	E.1. Currículo na formação académica	Na formação académica, estrutura - se em aulas práticas, aulas teóricas, e aulas relacionadas com a parte científica e aulas diretamente relacionadas com a parte pedagógica, que alguns autores definem como o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, um professor tem de saber a matéria, e tem de saber ensinar a matéria. A pessoa tem de saber conhecer, profundamente o assunto para o poder ensinar, e depois precisa de ter características pessoais e ter conhecimentos adquiridos, a nível da pedagogia para ensinar determinada assunto. (E3)
	E.2 Currículo na formação continua	Na formação contínua estamos a trabalhar com os currículos que estão em vigor em Timor- Leste, aprovados pelo ME. No 1º. E 2º. Ciclos estamos a fazer a implementação da metodologia da Escola Foun, é uma metodologia participativa centrada no aluno, aulas mais dinâmicas, mais ativas, em que se conta com a participação ativa dos alunos nas atividades, depois os currículos do 3º. Ciclo e do Secundário

geral, lá está pelas dificuldades que eu enumerei há pouco, o domínio da língua, a complexidade dos conteúdos, isto acaba por se calhar constituir algumas entradas a uma implementação eficaz destes currículos. **(E4)**

O currículo que neste momento está a usar no INFORDEPE para lecionar o curso da formação contínua, é o currículo que está em vigor. É o currículo elaborado no ano de 2005. Foi elaborado por várias pessoas Timorenses e internacionais, trabalhando em equipa com o apoio de várias partes, sob a liderança da Direção Nacional do Currículo do ME da RDTL.

Todas as atividades, ou seja, os manuais que utilizamos nas formações estão de acordo com os conteúdos estabelecidos no currículo. O lançamento oficial do currículo do Ensino primário foi realizado pelo Dr. José Ramos Horta, a sete de setembro de 2007 em Díli.

Falo do currículo, do EP porque estou a trabalhar para o ensino básico. Este Currículo segue 10 princípios curriculares que são: 1. Certificado; 2. Centrado ao aluno; 3. Democrático; 4. Regras Claras; 5. Flexível; 6. Inclusivo; 7. Centrado no local; 8. Centrado nas necessidades; 9. Apoiado; 10. Centrado em equipas.

Este currículo define com muita objetividade e detalhe, os resultados esperados para a aprendizagem dos alunos para cada disciplina em cada ano de escolaridade. São dadas indicações e sugestões concretas aos

professores sobre as possíveis atividades a desenvolver para que essas aprendizagens possam ser alcançadas com êxito pelos alunos. **(E6)**

Consideramos importante o realce dado pelos entrevistados à implementação do currículo na formação de professores: o currículo que neste momento estamos a usar na formação Contínua de professores é o currículo que foi elaborado em 2005, os manuais que utilizamos nas formações estão de acordo com os conteúdos estabelecidos no currículo. Este currículo define com muita objetividade e detalhe, os resultados esperados para a aprendizagem dos alunos para cada disciplina em cada ano de escolaridade **(E6)**. Na formação académica, estrutura-se em aulas práticas, aulas teóricas, e aulas relacionadas com a parte científica e as aulas diretamente relacionadas com a parte pedagógica **(E4)**.

Trata-se daquilo a que alguns autores definem como o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Obviamente que o currículo de formação de professores também faz parte de um conjunto de reformas. A formação de professores por competências, na atualidade, é o conceito mais utilizado por vários investigadores e formadores, os quais salientam a sua inesgotável importância na formação do ser/fazer e do agir pedagógico. Tal como

afirma Ponte (1998 p. 215), a sua ação e o seu modo de estar marcam de forma decisiva as aprendizagens dos alunos com quem contactam diariamente.

Na implementação dos *curricula* de formação de professores, a universidade e a escola são duas estruturas de formação que estabelecem entre si vínculos organizacionais e formas de colaboração que a prática tem revelado muito ténues - talvez devido à diferenciação dos níveis de ensino ou dos quadros de professores ou, ainda, das concepções do que significa realmente formar professores.

Na conceção do *curriculum* de formação de professores, o profissionalismo docente é um dos primeiros aspetos a ser discutido num *curriculum* de formação de professores. Desde uma profissão vagamente classificada até uma semi-profissão ou uma profissão dividida, o profissional do ensino desempenha uma atividade que não respeitará totalmente os requisitos apontados por Hoyle (1980) para se considerar sociologicamente uma profissão.

Em termos de estrutura e conteúdos, a conceção de um *curriculum* de formação de professores parte da análise concreta da função docente e correspondente a tarefas de ensino e que se vem a traduzir na elaboração de um perfil funcional do professor (Ribeiro, 1990, p. 23).

Analisamos, agora, as políticas, os objetivos, planificação e implementação do programa da formação do Ministério da Educação, sobre a formação de professores, (Tabela 8), com as opiniões do senhor Vice Ministro da Educação do V Governo da RDTL.

Tabela 8. Políticas sobre a Formação de professores

Categories	Subcategorias	Enunciado
F. Políticas de formação	F.1.Objetivos Planificação e implementação	<p>A política do ME sobre a formação contínua de professores, como está consagrado na política nacional da educação e na Lei de bases da educação que os nossos professores devem ter uma formação suficiente, quer intelectual, quer profissionalmente e, ainda, em termos científico-pedagógicos, para eles poderem transmitir a ciência que é necessário para formar os nossos jovens para o futuro do país. Portanto a política do ministério é através destas atividades da formação dos nossos professores para que possam transmitir uma boa qualidade com capacidade suficiente para poderem exercer a sua função como docentes.</p> <p>Problemas é que o que se passa no terreno. O ministério, nesse caso, o governo, quer esforçar-se para que os objetivos sejam alcançados. O nosso objetivo é qualificar os nossos professores. Muitas vezes no terreno acontece que, por falta de vontade, que é próprio da pessoa, embora nós contratemos docentes vindos de Portugal, vindos do Brasil, mas entretanto os nossos próprios professores, é que demonstram pouco interesse. O desinteresse da parte deles, pode afetar a carreira deles próprios para o futuro. Portanto há sempre dificuldades, não são das pessoas que nós trazemos para dar essa formação, mas os nossos próprios professores que às vezes dificultam que esse</p>

processo seja realizado com sucesso. Portanto, esse é o nosso problema.

Este assunto é um pouco complicado. Se corresponde as necessidades do sistema educativo timorense, claro que sim. Porque o nosso maior problema é formar jovens para serem professores, serem docentes para poderem substituir o corpo docente que está com idade avançada já às portas da reforma. Então o governo neste âmbito o Ministério da Educação tem de esforçar-se para que no futuro haja professores qualificados para substituir este corpo docente atual. Agora o que é que está a realizar no âmbito do INFORDEPE, falo sobre o curso das séries iniciais, está mais direcionada para formar pessoal docente para o ensino básico e pré-escolar. Pode ser que isso, no futuro, uma vez que uma pessoa formada nesta matéria já pode dedicar o seu trabalho para áreas mais avançadas mas é preciso uma formação contínua. Nós temos neste momento professores do ensino secundário geral e secundário técnico vocacional que não estão contemplados nesse âmbito da formação do INFORDEPE. Eles estão só apenas em matérias de cursos intensivos, cursos complementares, e depois apenas para reajustar a sua carreira, o seu regime de carreira docente. Eu penso que no futuro esse programa de séries iniciais, deve ser extensivo, alargado a todos os professores a todos os níveis, para poder responder mesmo às necessidades que nós temos agora, não só formar novos docentes, mas capacitar o corpo docente que está em serviço, para eles poderem ter uma qualificação equivalente ao nível do ensino . Portanto temos que investir mais no futuro, para que possamos ter pessoas bem qualificadas.

Sim, porque embora ainda nos confrontemos com algumas dificuldades, mas a maior parte já

responde aquilo que nós sonhamos: ter professores mais qualificados, um nível de capacidade de conhecimento bastante elevado, porque nós sabemos que em princípio quando iniciamos com o nosso sistema de educação, trazemos as pessoas que sabem ler, sabem escrever e sabem falar e na sala de aula de aulas nem sabem realmente como o sistema de ensino deve funcionar. Mas nós conseguimos ultrapassar, conseguimos suprir estas faltas e agora digamos que temos um corpo docente em todo o território, embora digamos que faltam professores de boa qualidade, mas esse é o nosso, é o que temos e o que conseguimos.

A minha recomendação é que no futuro esta formação deve ser mais qualificada. Antes da tomada de posse como VM, eu vim já com uma ideia como reajustar essa formação. Temos que começar com o novo paradigma, encontrar novos métodos, em que os professores também se sintam motivados. Eles devem perceber que esta formação é para eles e para o futuro deles principalmente tem de ter essa motivação para o seu desempenho profissional. Isto é o nosso grande desafio. (E5)

O IV Governo Constitucional considerou a Formação de Professores como uma das grandes prioridades, uma vez que é identificada como o veículo primordial para a desejada melhoria da qualidade do nosso sistema educativo e para o conseqüente desenvolvimento dos nossos recursos humanos, garantir a sustentabilidade no setor da formação de professores e ultrapassar os atuais constrangimentos da qualificação dos recursos humanos Timorenses.

A política do ME sobre a formação contínua de professores, tal como está consagrado na política nacional da educação e na Lei de Bases da Educação que os nossos professores devem ter uma formação suficiente, quer intelectual, quer profissionalmente e, ainda, em termos científico-pedagógicos, para formar os nossos jovens para o futuro do país. O Ministério da Educação tem de esforçar-se para que no futuro haja professores qualificados para substituir o corpo docente atual que, na maioria, está à porta da reforma.

E como Vice Ministro da Educação do V governo Constitucional, no futuro, temos que começar com o novo paradigma encontrar novos métodos, em que os professores também se sintam motivados, percebam que esta formação é para eles e para o futuro deles, principalmente tem de haver essa motivação para o seu desempenho profissional. **(E5)**

As políticas educacionais de vários países passaram por um conjunto de reformas que trouxeram para o centro do debate as propostas curriculares para uma educação e formação contextualizada nas competências.

No que concerne à classe docente, o IV Governo Constitucional conseguiu, com o total apoio e elaboração dos professores, aprovar o Estatuto da Carreira Docente para a educação pré-escolar, o ensino básico e o secundário. Tratou-se de prover os docentes da mais elementar dignidade social e profissional, há muito justamente requerida e

que consagra uma carreira baseada no mérito e na constante melhoria pedagógica e científica na classe docente, numa área onde se reconhece, sem objeções, ser necessário realizar muitos e duradouros esforços, para a ambicionada qualificação dos nossos professores, fator de fundamental importância para o desenvolvimento do país.

O Estatuto da Carreira docente foi, ainda, completado com regulamentação que determina um valor para as qualificações académicas e pedagógicas que os professores em exercício de funções já detinham e aprova os diferentes níveis de formação intensiva que os mesmos têm que percorrer para integrarem a nova Carreira Docente.

Este importante Diploma legal (Decreto-Lei 23/2010, de 9 de dezembro) constituiu um marco no desenvolvimento do sistema educativo, não só pela sua relevância, como também pela justiça e dignidade atribuídas à classe docente. É de realçar a unanimidade que esta medida alcançou, merecendo o apoio e a concordância de todos os agentes educativos.

Assim, o V Governo Constitucional continua a exercer o programa do IV Governo Constitucional, reconhecendo a política do governo timorense relativamente ao programa de formação de professores, efetuados ao longo destes anos, regista-se três unidades: a) o cumprimento da lei; b) formar professores qualificados e c) a progressão de carreira.

Relativamente ao cumprimento da Lei, com a aprovação da Constituição da República de Timor Leste, em que consagrou a Língua Portuguesa como língua oficial, a par do Tétum é dever do governo implementar o que está consagrado na constituição. A Lei de Bases da Educação, impera que os professores do ensino básico e secundário em Timor-Leste devem ter habilitação literária do mínimo Bacharelato.

Quanto a formar professores qualificados, foi uma das preocupações do Ministério da Educação, de abrir o curso de bacharelato na formação contínua de professores, em cooperação com a UNTL, e com a Missão Portuguesa, para responder às necessidades imediatas da educação básica e secundária. Os programas do ME visam capacitar os professores, da psicologia, das ciências e da língua.

Qualificar e requalificar os professores em exercício, primitivamente, a intenção do curso foi como uma série inicial de formação para que os professores graduados do ensino secundário, ou série continuação para os professores que já tinham uma formação adequada. Porque sabendo que muitos dos professores existentes não tinham nenhuma formação adequada para exercer a função da docência, então em 2003/2004, houve uma necessidade para enquadrar estes professores submetendo-se a um programa de formação que, inicialmente, era chamado bacharelato emergência, posteriormente mudou de nome para bacharelato noturno segundo Antoninho Pires, atual Vice-presidente da Formação Contínua e Diretor Geral do Ministério da Educação.

Assim, espera-se que os professores obtenham quatro competências mínimas necessárias: I) Domínio da língua de ensino (Português e Tétum); II) Competências pedagógicas; III) Competências de conteúdos curriculares; IV) Competência ética profissional.

Quanto à progressão na carreira, é necessário qualificar os professores em exercício, a fim de os inserir nos níveis do funcionalismo, inserir no regime de carreira dos docentes, porque há professores que já tinham trabalhado um longo período, entretanto o salário ainda é igual ao dos professores recém-contratados.

Segundo o Vice Ministro da Educação, as políticas subjacentes à formação de professores (requalificar os professores), por um lado, para que tenham competências básicas necessárias, garantindo a qualidade do ensino e aprendizagem; por outro, para cumprir as exigências legais - para inserir os professores no sistema do funcionalismo público e a progressão da carreira. Relacionando a formação contínua para adquirir créditos com vista à progressão de carreira, muitas vezes desmotiva os formandos no processo de formação.

CAP V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. Limitações do Estudo e Perspetivas de Investigações futuras

5.1 Limitações de Estudo

Ao longo desta investigação foram encontradas várias limitações, que se relacionam com a realização das entrevistas. Podemos citar as mais importantes :

- Enormes desafios nas entrevistas a realizar;
- Indisponibilidade dos respondentes, o que constituiria um trabalho árduo na aquisição de informações pretendidas;
- Instrumentos inconsistentes e pouco confiáveis na recolha de informações;
- Falta de reconhecimento social, e documentos inadequadas informatização dos trabalhos de investigação anteriores;
- Professores /formadores que não têm conhecimento seguro sobre o currículo;
- Período de tempo muito limitado para a investigação.

As dificuldades da língua constituíram, também, uma limitação, quer para o estudo, a investigação e a escrita, quer para a realização e transcrição das entrevistas, na medida em que nem todos os nossos entrevistados tinham um nível proficiente na língua portuguesa.

5.2 Perspetivas de investigações futuras

A partir do que me deparei nesta investigação, gostaria de, em investigações futuras, avaliar o impacto desta formação nos formandos que a frequentaram e construir um processo de intervenção em que fosse possível aprofundar a gestão curricular e uma perspetiva integrada de currículo e avaliação. Se é verdade que o modo como os professores avaliam determina o modo como os alunos aprendem e no contexto de Timor Leste, é necessário aumentar a qualidade das aprendizagens, seria muito importante intervir e investigar a este nível.

- a formação contínua de professores devem revelar explicitamente estratégias/modelos adequados no período de formação contínua de professores;
- Intensificar a formação continua de professores em língua portuguesa, incluindo matérias didáticos que assegurem o bom funcionamento no processo de ensino /aprendizagem;
- Conhecer e dominar conteúdos necessários para ao desempenho das suas funções, e além disso aplicar diversos métodos pedagógicos e ter conhecimentos profundos acerca dos princípios científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea.
- E o mais essencial e determinante é que os professores tem de dominar a língua de Instrução Português e Tétum como veículo principal de educação e formação de ser reforçado como matéria de

disciplina de aprendizagem.

5.3 Considerações Finais

A realização desta dissertação no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa com caráter investigativo, originou um crescimento a nível de conhecimentos e capacidades técnicas sendo gratificante tanto a nível pessoal como profissional.

Esta investigação empírica foi uma mais-valia para o meu futuro profissional enquanto Mestre em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa. Através da sua construção foram adquiridos conhecimentos, o que permitiu um desenvolvimento cognitivo fundamental para o futuro. Ao nível de competências, aprofundei o conceito da organização e formação de professores, nomeadamente, a organização curricular na formação contínua de professores no INFORDEPE em Timor-Leste.

Se uma das prioridades do Ministério da Educação da RDTL é a formação de professores, deverá apostar-se no desenvolvimento de uma política clara que garanta que os vários componentes da formação de professores em Timor-Leste, incluindo a vertente científica e pedagógica contribuem para o enriquecimento profissional, para a melhoria do seu desempenho e para a melhoria do ensino e da aprendizagem. A política de formação de educadores de infância e de professores do ensino

básico e secundário deverá estar enquadrada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

O INFORDEPE tem competências académicas ao nível de criação e dinamização de cursos de formação Inicial. Em 2012 iniciou-se a formação de 325 estudantes provenientes do ensino secundário geral, o qual continua a dar resposta às necessidades de formação contínua dos mais de sete mil professores que se encontram na carreira, tanto na área da linguagem como nas áreas técnicas da sua especialidade (MPE, 2012,p.75).

O INFORDEPE está empenhado em criar um sistema de ensino e de formação contextualizado, formar professores altamente qualificados, nos aspetos científico e pedagógico, assim como, no desenvolvimento pessoal e social.

Há a necessidade de mobilizar e transformar os contextos escolares de ensino e de aprendizagem que permitam aos alunos desenvolver as suas capacidades intelectuais. Assim, a formação contínua será reconhecida como um direito e um dever que visará assegurar o aprofundamento e a atualização de conhecimentos, competências profissionais, a mobilidade profissional e a progressão da carreira. Destacam-se, ainda, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, o incentivo à autoformação, à prática de investigação e a inovação educacional, a adaptação das necessidades do sistema

educativo, das escolas e dos docentes, assim como o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos.

Às ações de formação poderão vir a ser atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira, correspondendo um crédito a um determinado número de horas de formação. A formação contínua terá como pressuposto a necessidade de reforçar a relevância da formação relacionada com os saberes próprios das disciplinas.

A formação de professores no INFORDEPE precisa de ser avaliada para aferir sucessos e insucessos, reconstruir caminhos e procurar novas soluções.

Os grandes eixos de formação docente em Timor-Leste passam, por um lado pela formação inicial de novos professores, com uma capacidade intelectual alargada, por outro lado, pelo domínio dos conhecimentos científicos adequados à sua área de ensino, quer na pedagogia apropriada ao nível do ensino ou disciplina.

A configuração da formação de professores em Timor-Leste, é feita no INFORDEPE, como resposta às necessidades reais do país, no âmbito das reformas políticas do Estado.

A profissionalização de serviços deve partir da experiência do professor na sua área de ensino, teorizá-la e transformá-la em boas práticas, adaptando o professor à escola e às turmas, com instrumentos e

conhecimentos suficientes para que este seja contextualizado e saiba modificar os ambientes, tornando-os favoráveis à aprendizagem.

Afirma Nóvoa (1999, p. 98) que há diversos indicadores que se referem ao ensino e condicionam a formação de professores:

O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na conceção e no desempenho da sua profissão. É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como o crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível.

Estes indicadores justificam a necessidade de atualizar, permanentemente, os professores de Timor-Leste, de lhes dar as condições essenciais para que o seu desenvolvimento profissional seja cada vez mais refletido, para responder aos requisitos do novo curriculum.

A preparação de um professor não passa só pela formação, passa também pela capacidade de atrair à escola profissionais competentes que se sintam motivados e de construir um local de trabalho melhor, em que toda a comunidade educativa se sinta feliz e realizada. Se a escola e a carreira docente não oferecerem as condições mínimas de trabalho e de progressão na carreira, ou seja, a falta de estímulos poderá levar a um número baixo de candidaturas a professores.

Concluindo este trabalho, podemos afirmar que a presente investigação revelou-se uma tarefa intensa e rigorosa, mas muito gratificante na aquisição de conhecimentos sobre o objeto de estudo. Esperamos que possa contribuir para a melhoria do estabelecimento e funcionamento do INFORDEPE em si, e para a melhoria do bem-estar do país.

Referências Bibliográficas

- Albarelo, Luc et. Al. (1995) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J.F. Pinto, J.M. *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Presença
- Amagi, I. (1996). Melhorar a qualidade do ensino escolar. In J. DELORS, et al. *Educação: um tesouro a descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio Tinto: Asa
- Alves, MP & Machado, EA (2010) (orgs). *O Pólo da Excelência. Caminhos para a avaliação de desempenho*. Porto: Areal Editores.
- Alves, MP (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Banco Mundial. (2003). *Timor Leste Education - The way Forward - A summary Report From the World Bank* Washington DC. Banco Mundial.
- Banco Mundial (2011). *Learning for All, World Bank Group Education Strategy 2020*. [http://site_resources.worldbank](http://site_resources.worldbank.org) org. TIMOR LESTE/resources/The way - forward.pdf
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

- Bogdan, C. & Biklen, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução Teoria aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Cerqueira, J.J. (1995). *Centros de formação das associações escolas. Constrangimentos e potencialidades*. Braga: CEFOPE. Universidade do Minho.
- Corazza, S. (2001). *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes
- Correia, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L. (2001). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?*, Porto: Edições Afrontamento.
- Cró, M.L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/ Professores. Estratégias de intervenção*. Porto. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, CIED.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios de aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora
- Day, C. (2011). *Compreender o desenvolvimento dos professores. Experiência, saber- fazer Profissional e competência*. Porto: Porto Editora.

- Debesse, M .(1982). Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporânea. In. M. Debesse & G. Mialaret (eds). *La Formacion de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos- Tau.
- Dellors, J. et.al. (1996). *Learning: the treasure within Report to Unesco of the International commission on Education for the Twenty-first Century* . Paris: Unesco
- Durand, F. (2009). *História de Timor-Leste, da Pré-História à Actualidade*. Lidel: Lisboa.
- Edward, R.U. (2000). *Globalization and Pedagogy*. London : Routledge
- Education Management Information System (EMIS/SIGE) (2010 d). Díli Ministério da Educação RDTL.
- Elbaz F. (1983). *Teacher thinking a Study of Practical knowledge*. London: Croom Helm
- Escudero, J. M. López, J. (1992) (eds). *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla : Arquetipo.
- Estrela. M.T. (2010) *Profissão Docente : Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto. Marketing Editorial.
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la formación*. Madrid: Paídos

Ferrandez, A. A. (1992). *La Formación Ocupacional, Realidad y perspectivas*. Madrid : Diagrama.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios da formação de professores. In. M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (orgs). In *Formação de Professores - perspectivas educacionais e curriculares*, pp.127-160. Porto. Porto Editora.

Formosinho, J. (1990). Formação Continua e Carreira Docente. *Modelos Organizacionais in formação contínua de Professores. Realidades e perspectivas*.

Formosinho, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores realidades e perspectivas - 1º. Congresso Nacional*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press

Fullan, M. (1993). *Changes Forces. Probing the depths of education reforms*. London: Falmer Press.

Garcia, C.M. (1990). *Introducción a la enseñanza reflexiva*. In C.Marcelo (coord). *El primer ano de enseñanza*. Sevilla:GID.

Garcia, C.M. (1988). *Socializacion de los profesores en formación durante el período de prácticas de enseñanza*. In P.V Rodrigues et al (Edts). *La formación de los profesores*. Granada: S.P.U.G

- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, F. P. (2007). *As forças armadas e processo de paz em Timor*. Instituto Galego de Estudos de Segurança Internacional e da Paz.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Jimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Jimeno, J. (1997) *Políticas e práticas curriculares. determinacion o busqueda de nuevos esquemas?* In J.Pacheco, M.Alves, & M.Flores (orgs). *Reforma Curricular: da intenção e da realidade*. Braga : Universidade do Minho
- Giroux, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós:
Barcelona
- Hadji, C. (1994) *A avaliação. Regras do jogo - das intenções aos instrumentos* Porto: Porto Editora.
- <http://www.untl.tl>. Corte Real, Benjamim Acedido em 05/10/2013. Breve História da UNTL (consultado) [http://us.num.dk/lifelong learning/](http://us.num.dk/lifelong%20learning/)
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora

- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid : Narcea
- Huling-Austin L.(1990). *Teacher induction programs and interships*.
In M. Reynolds. Op.
- Illeris, K. (2002). *Lifelong learning - From the Perspective of the Learners*. Introductory presentation for the workshop on Motivation and Lifelong Learning at the Danish EU Presidency Conference.
- Kelly, A. (1980). *O Currículo: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil.
- Klein, M. (1985). *Curriculum design*. In T.Postlethwaite e T.Husen.
- Lessard, M. at all. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Levin, B. (1998). *An epidemic of education policy: (What) we can learn from each other*. Comparative education
- Lima, J.A. & Pacheco, J.A.(orgs) (2006). *Fazer Investigação . Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto. Porto Editora.
- Little, J.W. M.(1993). *Teacher's work. Individual, Colleagues and Context*. Chicago: Teacher College Press.

Magalhães, A. B. (2007). *Timor-Leste, Interesses internacionais e atores locais*. Porto. Edições Afrontamento.

Matoso, J. (2005). *A Dignidade. Konis Santana e a Resistência Timorense*. Lisboa: Fundação Mário Soares.

Margarida, R.A. e Filipe T. (2007-2012). *Memória das Políticas Educativas em Timor - Leste (A consolidação de um sistema)* Aveiro: Universidade Aveiro

Mialaret, G. (1982). *A formação dos professores*. Coimbra: Almedina

Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, (2004a). Curso de Bacharelato para os Professores de todos os níveis de Ensino. Díli: MECJD.

Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD-RDTL). (2004b).

Ministério da Educação (2008). “ Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor - Leste” In: Timor- Leste, Avaliação Anual Conjunta. Embaixada do Brasil em Timor- Leste e Ministério da Educação. Díli. Timor-Leste.

Nóvoa, A. (coord (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicação Dom Quixote

Nóvoa, A. (coord) (1992). *Vida de professores*. Porto. Porto Editora

- Nóvoa, A. (coord) (1995). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora
- Nóvoa, A. (Coord).(1992). Os professores e a sua formação (pp. Lisboa. Dom Quixote.
- Pacheco, J.A. (2002). *Políticas Curriculares* Porto: Porto Editora
- Pacheco, J.A. (1995). *Formação de Professores Teoria e praxis*. Universidade do Minho -Braga.
- Pacheco, J.A. (2000). *A flexibilização das políticas curriculares. Atas do Seminário O papel dos diversos atores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Pacheco, J.A. (2006). *Um olhar global sobre o processo de investigação*. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (orgs). *Fazer investigação um contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem*. Cadernos de pesquisa, nº. 106. Fonte original:
- Perrenoud, Ph.(2000), *Dez novas competências para ensinar* - Porto Alegre : Artes Médicas Sul.Ponte, J.P. (1998) *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Atas do Prof Mat. Lisboa: APM
- Perrenoud, Ph. (2002) *A formação dos professores no século XXI*. Perrenoud, Ph. Thurler, Monica Gather (orgs). *As competências para ensinar no século XXI. a formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo. Artmed

Programa do IV Governo Constitucional, (2007 a). Díli. IV GC RDTL. (2007 -2012).

Plano Estratégico de Desenvolvimento (2010 a). RDTL, 2011-2030 (versão submetida ao Parlamento Nacional). Díli.

Quivy. R. & Campenhoudt, LV (1995). *Manual de Investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

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

RDTL (2002 b). *East Timor National Development Plan*. Díli: Planning Commission (I GC).

RDTL (2004). *Curso de Bacharelato para todos os níveis do Ensino*. Díli I.GC

Revés, J. (2006). *Educação e Apoio à Reintrodução da Língua Portuguesa* - República Democrática de Timor-Leste - Relatório de Atividades. Díli: Serviço de Educação da Embaixada de Portugal em Díli.

Sá-chaves, I. (1989). *Professores eixos de mudança: o pensamento pedagógico na pós-modernidade*. Aveiro. Estante.

- Schon, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A. (org). *Os professores e a sua formação* Lisboa Dom Quixote
- Silva, (1999) *Documento de identidade : uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte ANPeD, Caxambu.
- Silva, (1999) *O currículo como fetich. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPeD, Caxambu*.
- Stuffleam, D. & Skinfeld, A. (1998). *Evaluacion sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid:Paidós.
- Tanner & Tanner (1980). *Curriculum Development. Theory into practise (New York Macmillan Publishing*.
- Thomaz, L. F. (2008). País dos Belos. *Achegas para a compreensão de Timor- Leste*. Lisboa: Instituto Português do Oriente e Fundação Oriente.
- Thomaz, L. F. (2002). *Babel Loro sa'e o problema linguístico de Timor-Leste*. Cadernos Camões. Lisboa : Instituto Camões.
- Tuckman, B.W. (1999). *Conducting educational Research*. USA: Wordsworth group. UN.UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança* : relatório mundial de Educação. Porto. Asa.

UN (2000). *Os objetivos de desenvolvimento do Milénio*. Nova Iorque.

UN.PNUD (2002). *Relatório do Desenvolvimento humano em Timor-Leste: Ukun rasik O caminho à nossa frente*. Díli:

UN.PNUD (2002). Relatório do Desenvolvimento humano em Timor-Leste: *O caminho para sair da pobreza*. Díli: PNUD.

Villa, A. L. (1988). *Reflexiones en y sobre la accion de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de classe*. In Actes du Colloque International de I,AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação

Zabalza, (1992). *Planificação e desenvolvimento Curricular*, Porto : Edições Asa.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

1. As Bases Legais do Sistema da Educação de TL. Design Gráfico 1ª. Edição 2012 Freitas J. Cância . Org. 2012
2. Assembleia Constituinte de Timor - Leste (2002). Constituição da República Democrática.
3. Aprovação do Sistema de Qualificações dos Docentes timorenses para a integração na Carreira docente.
4. Jornal da República, Série I, No.40, decreto-lei nº.14/2008, de 29 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação Timorense.
5. Jornal da República, Série I, No. 19, decreto-lei nº. 8/2009, de 19 de Maio. Regime Jurídico dos Estabelecimento de Ensino Superior. Ministério da Educação Timorense.
6. Jornal da República, Série I, No. 19, decreto-lei nº.7/2010, de 19 de Maio. Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Básico. Ministério da Educação Timorense.
7. Jornal da República, Série I, No. 19, decreto-lei no. 22/2010, de 9 de Dezembro. Lei Orgânica do Ministério da Educação Timorense.
8. Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) 2011 - 2030.
9. Timor-Leste (2011). Diploma Ministerial no. 13/2011, de 20 de Julho.

10. Resolução do Governo no. 24/2009, de - Aprova a Política Nacional de Educação 2007-2012
11. Resolução do Governo No.3/2007 (2007 b). de 21 de Março: Política Nacional de Educação Jornal da República RDTL, Série I.
12. Timor-Leste (2002). Constituição da República Democrática de Timor-Leste.
13. Timor - Leste (2008). Ministério da Educação. Revisão Anual Conjunta. Díli. Timor-Leste.

**Guião da Entrevista aos responsáveis do INFORDEPE e do
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

RDTL

Guião de entrevista do Vice Ministro da Educação

Gabinete do VM do Ministério Educação - RDTL

Professor do Posto Escolar da Escola do Canto Resende - Díli

Díli, 17 de Setembro de 2013

E1

Objetivos Específicos	Questões
Apresentar o projeto aos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Saudações• Informação aos entrevistados sobre a natureza e os objectivos do trabalho e das razões da entrevista.• Garantia da confidencialidade da entrevista.• Pedido de autorização para gravar a entrevista.
Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Sexo (M)• Habilitações académicas• Anos de serviço• Cargo desempenhado

<p>Conhecer as opiniões da parte política do Ministério da Educação da RDTL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a política do ME sobre a formação contínua de professores em todo o nível do ensino? 2. Quais são os problemas que existem na política de formação contínua de professores? 3. A formação contínua dos professores, realiza no âmbito do INFORDEPE, corresponde a necessidade do sistema educativo Timorense? 4. Como político, o Senhor VM considera que a formação contínua dos professores tem o seu benefício? 5. Qual é a sua recomendação sobre a formação contínua de professores que neste momento está a existir e para o próximo?

Guião de Entrevista com DG / VPFC do INFORDEPE

Díli 5 de Agosto de 2013

Vice Presidente da Formação Contínua

E2

Objetivos Específicos	Questões
Apresentar o projeto aos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Saudações• Informação aos entrevistados sobre a natureza e os objetivos do trabalho e das razões da entrevista.• Garantia da confidencialidade da entrevista.• Pedido de autorização para gravar a entrevista.
Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Sexo (M)<ul style="list-style-type: none">• Habilitações académicas (Bacharel)• Anos de serviço (20 anos)• Cargos desempenhados (VPGFC e DG)
Recolher informações sobre o INFORDEPE no domínio da Gestão da Formação Contínua	<ol style="list-style-type: none">1. Como se carateriza o INFORDEPE?2. Como se organizam essas três partes?3. Relacionado com a sua organização, qual é a sua missão?4. Quais são os seus objetivos, os objetivos próprios desta formação contínua dos professores que são diferentes aos níveis da escolaridade?5. E será que há uma formação adequada só para

	<p>as línguas? Os nossos professores timorenses dominam a língua portuguesa como língua de instrução?</p> <p>6. O Senhor Vice presidente também mencionou sobre os tipos de curso que estão a lecionar, será que pode pronunciar o tipo de curso mais adequado para os professores de cada nível do ensino.</p> <p>7. Que avaliação é que fez na interação do INFORDEPE? Em termos de conhecimento do professor?</p> <p>8. O Sr. Vice-presidente, antes de assumir o cargo como VP para a formação Contínua já era o Diretor Nacional do Instituto da Formação de professores, pode me contar a história o passado do INFORDEPE?</p> <p>9. Como diretor nacional do Centro da Formação naquele momento, quais são os aspetos mais positivos na formação dos professores?</p> <p>10. Quais são as principais dificuldades que tem confrontado nesta formação?</p> <p>11. Depois da formação haverá alguma avaliação? e de que modo se pronuncia sobre as modalidades de avaliação?</p> <p>12. Quais são os instrumentos da avaliação que utiliza ao longo do ano?</p> <p>13. Na implementação do programa tem tido apoio por parte do ME ?</p> <p>14. O Sr VP também mencionou sobre o apoio por parte de cooperação, será que a cooperação também deu um apoio financeiro para esses professores?</p> <p>15. Última pergunta Sr VP esses apoios são suficientes?</p>
--	--

Guião de entrevista a Gestora da Formação Académica do INFORDEPE

Gestora do Gabinete da Formação Académica do INFORDEPE

Mestre em Educação

Díli, 18 de Setembro de 2013

E3

Objetivos Específicos	Questões
Apresentar o projeto aos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Saudações• Informação aos entrevistados sobre a natureza e os objectivos do trabalho e das razões da entrevista.• Garantia da confidencialidade da entrevista.• Pedido de autorização para gravar a entrevista.
Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Sexo (F)• Habilitações académicas (Mestrada)• Anos de serviço (5 anos)• Cargo desempenhado (Gestora)
Recolher informações sobre o INFORDEPE no domínio da Gestão da Formação	<ol style="list-style-type: none">1. Que tipo de formação que estão a decorrer neste momento no INFORDEPE ?2. Quais são os aspetos mais positivos

<p>Académica</p>	<p>desta formação?</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Quais são as dificuldades que se tem confrontado na implementação desta formação? 4. Não havia professores Timorenses na lecionação do curso da formação inicial? 5. Como se estrutura o currículo na formação Inicial dos professores? 6. Quais as avaliações que estão a usar relativa a essa formação? 7. Maioria dos professores vem de Portugal, considera que os professores são aptos para lecionar os atuais programas? 8. Considera que a formação disponibilizada foi suficiente? 9. Será que ainda haverá a continuação desta formação para o próximo ano? 10. Na implementação deste programa, têm tido apoios por parte do Ministério da Educação? 11. Qual é a sua recomendação para o melhoramento deste programa no futuro?
------------------	---

**Guião de Entrevista do Coordenador do Gabinete da Formação Académica
do INFORDEPE**

2º. Ano da frequência do Mestrado de Administração e Gestão

Díli, 19 de Setembro de 2013

E4

Objetivos Específicos	Questões
Apresentar o projeto aos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Saudações• Informação aos entrevistados sobre a natureza e os objetivos do trabalho e das razões da entrevista.• Garantia da confidencialidade da entrevista.• Pedido de autorização para gravar a entrevista.
Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Sexo (M)• Habilitações académicas (2º. Ano frequência Mestrado)• Anos de serviço (13 anos)• Cargo desempenhado (Coordenador do GFA)
Recolher informações sobre o INFORDEPE no domínio da Gestão da Formação Académica	<ol style="list-style-type: none">1. Como caracteriza o INFORDEPE?2. Como está organizado?3. Qual é a sua missão ? 4. Quais são os tipos de curso que estão a realizar

	<p>na parte da formação acadêmica?</p> <ol style="list-style-type: none">5. Antes de transformar para o INFORDEPE, já tinha um Instituto denominado por Instituto Nacional de Formação Contínua de Professores, podes me dizer alguma coisa sobre o INFCP ?6. Quais são as principais dificuldades com que se tem confrontado na implementação deste formação?7. Na implementação do programa ou da formação têm tidos apoios por parte do ME?8. Estes professores cooperantes têm mesmo preparação adequada para lecionar ou dar apoio na formação neste Instituto?9. Considera que a formação disponibilizada foi suficiente?10. Qual é a sua recomendação para que essa formação no futuro seja mais alargada e mais eficaz?
--	--

Guião de entrevista com a Gestora da Formação Contínua de professores

Gestora do Gabinete da Formação Contínua de Professores

(2º. Ano da frequência do Mestrado da Língua e Literatura Portuguesa)

Díli, 13 de Setembro de 2013

E5

Objetivos Específicos	Questões
Apresentar o projeto aos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Saudações• Informação aos entrevistados sobre a natureza e os objectivos do trabalho e das razões da entrevista.• Garantia da confidencialidade da entrevista.• Pedido de autorização para gravar a entrevista.
Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Sexo (F)• Habilitações académicas (2º.ano frequência do mestrado)• Anos de serviço (5 anos)• Cargo desempenhado (Gestora)
Recolher informações sobre o	1. Que tipo de formação que estão a decorrer neste momento no

<p>INFORDEPE no domínio da Gestão da Formação Contínua</p>	<p>INFORDEPE na parte da Formação Contínua ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. E quantos professores que vão frequentar este curso? 3. O número de professores do ES é mais do que isso, será que esses são escolhidos só alguns ou maioria? 4. Alguns professores do ensino secundário que já tem o nível académico Licenciatura; 5. Quais são os aspetos mais positivos dessa formação? 6. Quais são as principais dificuldades com que se tem confrontado na implementação da formação? 7. Será que depois do curso haverá algumas avaliações? 8. E os professores que ainda não participaram o curso, haverá outra forma de progredir horizontalmente na sua carreira especial dos docentes? 9. Será que não havia avaliações ou exames? 10. Quais são os currículos que neste momento estão a usar para a formação contínua dos professores? 11. Existe diferenças significativas entre o atual e o anterior currículo nesta formação? 12. Acham ou consideram que os professores tem uma boa preparação para ensinar depois do curso? 13. Quer dizer com a formação não está garantido que o professor está apto para ensinar, isto é um processo. 14. A formação dos professores disponibilizados foi suficiente? 15. Na implementação do programa da formação contínua dos
--	--

	<p>professores, tem sido apoio por parte do ME? se tiver esses apoios são suficientes ou não?</p> <p>16. Qual é a sua recomendação?</p>
--	--

Guião da entrevista com a formadora da formação contínua

Mestrada em Educação

Formadora dos Professores

Díli, 16 de setembro de 2013

E6

Objetivos Específicos	Questões
Apresentar o projeto aos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Saudações• Informação aos entrevistados sobre a natureza e os objetivos do trabalho e das razões da entrevista.• Garantia da confidencialidade da entrevista.• Pedido de autorização para gravar a entrevista.
Caraterizar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Sexo• Habilitações académicas• Anos de serviço• Cargo desempenhado

Formadora	<ol style="list-style-type: none">1. Qual é o currículo que neste momento está a usar no INFORDEPE para lecionar o curso da formação Contínua dos professores? 2. Existem diferenças significativas entre o atual e o anterior currículo nesta formação? Pode apontar as que considera mais importante? 3. Considera que os professores tem preparação suficiente para lecionar os atuais programas? 4. Considera que a formação disponibilizada foi suficiente? 5. Gostaria de acrescentar algumas informações sobre o programa do INFORDEPE?
-----------	--

Transcrição da Entrevista com Vice-presidente da Formação Contínua do INFORDEPE

Datada, 5 de agosto de 2013

Ministério da Educação da RDTL

1. IF: Como se caracteriza o INFORDEPE?

Vice-Presidente da Formação Contínua: Bem, em princípio o INFORDEPE apareceu em primeiro lugar antes de aparecimento do INFORDEPE, já tem instalado uma instituição que se denomina por Centro de Formação de professores, que caracteriza sobre a formação dos professores que estão em exercício, que denominado por Centro de Formação Contínua para os professores. E depois com a criação ou estabelecimento da Lei de Base da Educação, em que exige os domínios de conhecimento dos professores que para se serem para que possam, para que ter uma qualidade denominado por professores qualificados, exige dois maiores componentes:

O primeiro componente é o componente que se chama por domínio dos conhecimentos científicos académicos, e o mínimo talvez é o bacharel ou o D3;

E o segundo componente é as mínimas competências estabelecidas pela Lei que é quatro mínimas competências, que nós denominamos por: o domínio da língua de instrução, que é o português e o Tétum, o domínio da metodologia, o domínio da ética profissional, e o último é o domínio do técnico científico.

Baseando nesses dois componentes, e segundo a realidade que o Ministério do estado Timorense tem, acerca dos professores, que estavam integrado no sistema não possuem essas qualificações esses componentes, essas quatro mínimas competências, a maioria não possuem. Então veio um pensamento de criar este instituto que denominado por Instituto de Formação de Docentes e profissionais da educação abreviado por (INFORDEPE). Portanto precisamente criou-se esta instituição ou este instituto que é INFORDEPE, para depois poder atender a formação aos docentes que não possuem esses dois componentes, por isso foi criado o INFORDEPE com três áreas maiores:

- A primeira área é a área de Formação Académica, qualificação dos professores que estão no sistema, são funcionários públicos que estão no sistema que não possuem essas qualificações.

- O segundo é a parte da Formação contínua, que para as áreas no domínio das mínimas competências.

- E o terceiro que é na parte da Pesquisa, Avaliação, e Monitorização.

Portanto essas três áreas em que foi o Instituto foi denominado por INFORDEPE. Mais ou menos isso é que pode caraterizar sobre o aparecimento do INFORDEPE.

2. IF: Como se organiza esses três partes?

AP: Bem, no sentido da sua própria estrutura veio precisamente coloca-lo essa estrutura numa forma que possa atender a política definida. Portanto com essas três áreas veio formulado uma estrutura que denominado por presidente do INFORDEPE e coadjuvado por três vices presidentes; que são: vice-presidente para assuntos académicos, vice-presidente para assuntos da formação contínua e vice-presidente para a pesquisa, avaliação e monitorização. Assim decorre a sua estrutura, e que também foi abrange os centros das formações regionais denominado por centro de formações regionais, que são por um polo em Baucau, de Same, Bobonaro Maliana, e um polo de Oecússi, incluindo o principal que é o INFORDEPE. Esses polos ficam sob a tutela de um diretor, diretor do polo/centro da formação regional com os seus subordinados e os seus departamentos, e assim também como o INFORDEPE com o seu total principal de Presidente, Vices presidentes, e os coordenadores do programa que se é equiparado com os diretores nacionais e com certeza com os seus chefes departamentos e chefes das seções dependendo das atividades e dos programas estabelecidas. Portanto, isso mais ou menos a composição da estrutura do INFORDEPE.

3. IF: Relacionado com a sua organização qual é a sua missão?

AP: Bem, a missão como sabe, este focado nessas três áreas, a minha missão própria como Vice-presidente para Gabinete de assuntos da formação contínua principalmente cabe a tutela direta cabe a formação de habilidades, é o

componente do estabelecimento de quatro mínimas competências. Por isso nós dividimos em várias áreas, em áreas que nós consideramos comuns, por exemplo o domínio da língua de instrução é comum a todos os graus de ensino, a metodologia é comum a todos os graus de ensino, e a ética profissional é comum a todos os graus de ensino. Mas na parte de técnico científico, que os conteúdos curriculares, isto vai precisamente dependente de graus da escolaridade, para o pré-escolar tem a sua própria formação, e o 1º. e 2º. Ciclo também tem a sua própria formação, segundo os currículos, o 3º ciclo e assim também o secundário geral e o secundário técnico e profissional. Por isso é que a área da formação contínua e ao mesmo tempo a área da formação continua tutela também a formação dos não docentes, que são profissionais da educação, principalmente nas áreas da língua, na língua de comunicação, nas áreas de manejaemento ou gestão.

4. IF: Quais são os seus objetivos, os objetivos próprios desta formação contínua aos professores que são diferentes aos níveis da escolaridade?

AP: Os objetivos é o seguinte, o principal é como é que os professores possam possuir uma qualificação de docência no domínio no domínio das suas tarefas. Por exemplo se estar a ensinar a matemática ele tem de dominar a matemática, se esta a ensinar a matemática com a língua da instrução tem de dominar a língua, e a metodologia, com certeza ele tem de dominar a metodologia na parte do ensino da matemática. Além de ter o domínio da metodologia no sentido geral, e adaptação das metodologias evoluídas, tem também uma metodologia específico próprio das áreas por exemplo, matemática da física, da língua, possuem as metodologias específicas. Portanto são obrigados a dominar essas metodologias que se denominam por graus de ensino.

5. IF: E será que há uma formação adequada só para as línguas? Porque nos sabemos que os nossos professores timorenses maioria não dominam a língua portuguesa como língua de instrução?

AP: Foi por isso é que fez também um trabalho em cooperação com a missão Portuguesa em TL, através da embaixada tem uma cooperação para precisamente no princípio vem já dar uma formação só próprio para a língua

portuguesa, o uso da língua portuguesa, na forma de formular como ensinar a língua há duas formas: uma forma como ensinar a segunda língua, mesmo que o português é a língua oficial em TL. E por isso nós estabelecemos duas etapas: a primeira etapa é como os timorenses, principalmente os professores possam comunicar com a língua portuguesa como a língua de comunicação, isto é comum em geral na primeira fase, como é que ele deve comunicar em língua portuguesa. Estamos agora nesta segunda fase entrando já no uso da língua portuguesa como língua de ciências para o ensino nas escolas.

6. IF: O Senhor Vice presidente também mencionou sobre os tipos de curso que estão a lecionar, será que pode pronunciar o tipo de curso mais adequado para os professores de cada nível do ensino.

AF: Por isso, neste momento estamos a tentar a fazer a formação de cada professor baseando no contexto curricular, por isso nos estamos a criar formas para poder fazer a formação no contexto curricular dependente dos currículos. Assim também como sabemos que o currículo agora em TL são currículos novos, principalmente para o currículo do 3º. Ciclo e do secundário, estão na fase em implementação faseada, portanto estamos acompanhando a formação nestas fases de faseamento da implementação do currículo. E assim estamos a fazer a formação nos conteúdos curriculares. Por exemplo neste ano no 10º, ano estamos a fazer a formação só nos conteúdos curriculares do 10.º ano, e próximo ano só avançamos para o 11º. Ano este para o secundário. Assim também para o 3º.ciclo, este ano estamos a fazer a formação no 7º. Ano, e para o ano para 8º.ano e assim sucessivamente até que possamos implementar o currículo no seu todo. Assim nos podemos fazer a formação nesse sentido de variedades da sua formação. Por isso estamos numa complexidade neste sentido.

7. IF: Que avaliação é que fez na interação do INFORDEPE? Em termos de conhecimento do professor?

AP: Bem, em termos de conhecimento do professor, na parte da formação contínua, desenhou uma forma que nós chamamos por a Grelha da formação. Esta grelha foi criada precisamente dependente do tipo da formação que fizemos. Por exemplo se estamos a fazer a formação em língua, a grelha vai precisamente para a

língua. Se para os conteúdos curriculares, a grelha vai para lá. A grelha desenhada é precisamente para atender esse tipo de formação.

8. IF: O Sr. Vice-presidente, antes de assumir o cargo como VP para a formação Contínua já era o Diretor Nacional do Instituto da Formação de professores, pode me contar a história o passado do INFORDEPE?

AP: Bem, passado do INFORDEPE, como sabemos que, em princípio veio uma criação de um de centro de Formação, mas também a criação deste centro da formação, já tinha pensado em formar os professores no seu domínio da qualificação académica. Portanto em princípio já veio com esta formação além de dar a formação na parte das habilidades, já teve também a formação por parte académica que nos chamamos por formação de Bacharelato que é bacharelato de emergência e depois passou para o bacharelato noturno e ultimamente passou para bacharelato em si, e assim terminou em 2008/2009 acabou com alguns formados/ graduados neste curso denominado por Bacharéis. E foi por acaso disso é que em 2008 tive a oportunidade de acarretar o cargo de Diretor nacional do Centro da Formação.

9. IF: Como diretor nacional do Centro da Formação naquele momento, quais são os aspetos mais positivos na formação dos professores?

AP: Os aspetos mais positivos, podemos dizer que o animo dos formandos, que tiveram animo em fazer a formação. Segundo a parte positiva que nós temos que nos podemos trabalhar em conjunto com os professores cooperantes portugueses, e também professores cooperantes do Brasil, para poder dar acatamento sobre este curso que nós denominamos por Bacharéis, e ao mesmo tempo paralelo com esse curso, fizemos também a formação continua nas áreas gerais que são: metodologia, a língua e a ética., não passamos para a formação contínua em técnicos científicos, mas sim, nas áreas gerais.

10. IF: Quais são as principais dificuldades que tem confrontado nesta formação?

AP: Primeiro, não temos o orçamento suficiente para poder acatar todo o programa, como deve e como adequado. Segundo, nós não possuímos assim

formadores adequados, só tivemos que recorrer a cooperação Brasileira e a cooperação Portuguesa para poder fazer o leccionamento e a cooperação com a Universidade Nacional Timor Lorosae. Naquele momento não possuímos formadores próprio para os centros, para poder fazer o programa.

11. IF: Depois da formação haverá alguma avaliação? e de que modo se pronuncia as modalidades da avaliação?

AP: As modalidades da avaliação que nós temos, baseando sempre nas grelhas. A primeira avaliação há sempre uma avaliação académica, ou uma anotação académica, e também há avaliações que se relaciona com a função da carreira docente, que são avaliações do desempenho, que todos os anos rotina deve fazer aos professores e aos funcionários. Academicamente nós tivemos as avaliações dependente dos cursos baseando nas grelhas estabelecidas.

12. IF: Quais são os instrumentos da avaliação que utiliza ao longo do ano?

AP: Os instrumentos que nós utilizamos era o seguinte:

Primeiro o curso decorre mas depois utilizando os manuais já estabelecidos, para fazer uma avaliação. Os manuais já servindo como guias orientadoras da avaliação e assim, nós baseamos nesse manual de avaliação podemos determinar se o professor tem o aproveitamento ou não tem o aproveitamento. Os que não tem o aproveitamento, nós podemos certifica-lo de participação, os que tem aproveitamento vamos certificar com um certificado de aproveitamento.

Quer dizer estes manuais estabelecidos baseando nos guiões.

13. IF: Na implementação do programa tem tido apoio por parte do ME ?

AP: sim, na primeira parte podemos dizer que o apoio financeiro por parte do ME.

E a segunda parte, é o apoio por parte da logística, dos materiais e ao mesmo tempo em coordenação com as direções relevantes do ME, que sob a tutela das escolas e ao mesmo tempo a estrutura hierarquia do ME nos distritos que eles é que possuem os professores.

Este é o apoio e a colaboração do ME.

14. IF: O Sr. VP também mencionou sobre o apoio por parte de cooperação, será que a cooperação também deu um apoio financeiro para esses programas ou não?

AP: Bem, em princípio não há apoios direto, mas o apoio indireto aos seus professores / formadores cooperantes. Não o apoio direto ao instituto, mas o apoio indiretamente através dos seus formadores tanto como do Brasil, tanto como de Portugal.

15. IF: Última pergunta Sr VP esses apoios são suficientes?

AP: Precisamente esses apoios vendo como volume e a condição real, que nós temos, não é suficiente, mas pelo menos já temos algo que poder dar acatamento do programa, mas não é suficiente. Preciso ter mais apoios que sejam mais viáveis para poder acatar melhor os programas e as atividades.

16. IF: Como VP e ao mesmo tempo agora como DG do ME, qual é a sua recomendação para o futuro sobre a formação contínua dos professores?

AP: A minha recomendação é vendo pela necessidade que nós temos e neste momento estamos a implementar já o regime especial dos professores nós tentamos de fazer o melhor a formação intensiva, e apostando em maior e em prioridade a formação dos professores em todo os vertentes. A formação tanto em partes gerais e específicas de cada grau de ensino para poder chegar a uma altura a qualificação dos professores ao mesmo tempo dar cobertura na qualidade na educação de TL.E esta formação é para todo o grau de ensino e para todos os professores de pré-escolar até ao secundário. E posso eu adiantar já que vamos tentar o ME através do Instituto vamos fazer outra formação intensiva de um mês e meio neste ano a todos os professores em todo o grau de ensino a partir do mês de outubro até meados de dezembro de 2013. Intensiva se mais na qualificação dos professores.

Obrigada pela todo o apoio



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 4/2011
de 26 de Janeiro

Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da
Educação

O Decreto-Lei 22/2010, de 9 de Dezembro aprovou a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, promovendo profundas reformas na sua estrutura organizacional, como medida de adaptação ao quadro legal entretanto aprovado para o Sistema Educativo e atendendo ao disposto no Plano Estratégico para a Educação.

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.

Neste pressuposto, cumpre ao Governo regular os termos da criação, organização e funcionamento do referido Instituto, em coordenação com as demais entidades ou serviços do Ministério da Educação e do sistema Educativo, designadamente os serviços com competências próprias nas áreas do desenvolvimento e implementação curricular, da gestão dos recursos humanos da Educação, de administração e gestão escolar, bem como da Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica.

Pretende o IV Governo Constitucional dotar o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação dos mecanismos necessários para responder ao enorme desafio de qualificação dos Docentes em exercício de funções, como determina o Estatuto da Carreira Docente, de promover a Investigação necessária às melhores práticas na óptica de formação de

Docentes, de desenvolver os currículos de todas as modalidades de formação e de garantir capacidade e eficiência na prestação dos seus serviços em todo o território nacional, para a prossecução da qualificação do sistema de Educação e Ensino como pressuposto do sucesso escolar dos alunos.

Assim,

O Governo decreta, nos termos do nº3 do artigo 115º da Constituição da República, conjugado com o disposto no número 1 do artigo 6º e no artigo 8º do Decreto-Lei nº 22/2010, de 9 de Dezembro, para valer como lei, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Criação

É criado o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação.

Artigo 2.º

Natureza

1. O Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação, adiante abreviadamente designado por Instituto, é uma pessoa colectiva de direito público, na forma de instituto público de ensino superior e formação profissional, integrado na administração indirecta do Estado e dotado de autonomia administrativa e científica.
2. O Instituto prossegue as atribuições que lhe são conferidas nos termos da presente lei e demais legislação aplicável, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação.
3. Para a prossecução das suas atribuições e no respeito pelas normas de tutela e superintendência, o Instituto pode celebrar convénios, protocolos, acordos e outros acordos com instituições públicas ou privadas nacionais, estrangeiras ou internacionais.
4. O Instituto dispõe ainda da competência de propor regulamentação para desenvolver disposições do presente estatuto e de propor os seus regulamentos internos.

Artigo 3.º

Sede

O Instituto é um organismo com competência sobre todo o território nacional, com sede em

Dfl.

Artigo 4.º

Objecto

O Instituto é um instituto académico de ensino superior, de formação profissional e de investigação, que tem por missão promover a formação académica e profissional de pessoal docente e de profissionais do sistema educativo, nos termos da presente Lei, da legislação aplicável e em coordenação com os demais serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 5.º

Atribuições

São atribuições do Instituto:

- a) Desenvolver e implementar, sem prejuízo das competências próprias de demais entidades relevantes, os programas curriculares específicos aplicados à formação superior de docentes, exclusivamente aplicáveis à formação académica de docentes ou complementares a cursos académicos já existentes, para permitir o acesso à carreira docente;
- b) Ministar cursos ou as componentes curriculares dos cursos referidos no número anterior, assim como cursos superiores pós-graduados, designadamente Mestrados e Doutoramentos, nas áreas das Ciências da Educação, da Formação de Docentes, da Gestão e Administração Escolar e da Inspeção Escolar;
- c) Assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas curriculares de formação contínua e especializada;
- d) Assegurar o desenvolvimento e a implementação do Programa de Formação Intensiva do Regime Transitório Especial do Estatuto da Carreira Docente, nos termos do quadro obrigatório de competências do pessoal docente;
- e) Assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas de formação para docentes orientadores, nos termos da legislação relativa à administração e gestão dos sistemas de educação e ensino;
- f) Pesquisar e desenvolver melhores práticas aplicadas desenvolvimento do quadro de competências obrigatórias do pessoal docente;
- g) Promover a inovação e desenvolvimento curricular da formação dos docentes;
- h) Proceder ao levantamento das necessidades de formação de profissionais da educação e docentes, para definição dos planos de formação;

- f) Proceder à monitorização e avaliação dos diferentes programas de formação de pessoal docente e profissionais da educação;
- g) Auxiliar na definição e implementar os cursos de formação e pós-graduação superior para o pessoal não docente do sector da educação, designadamente o pessoal dos serviços de inspecção, os dirigentes, os representantes de cargos de administração e gestão escolar, professores orientadores e o pessoal técnico e administrativo.

Para a prossecução das suas atribuições, o Instituto é competente para:

- a) Conceder, individualmente ou em articulação com outras entidades competentes, bolsas de estudo e pesquisa, destinadas a cidadãos timorenses, nos domínios objecto do presente diploma;
- b) Estabelecer ou colaborar em programas ou acções de formação, destinados a cidadãos timorenses, nos domínios referidos na alínea anterior;
- c) Celebrar contratos e estabelecer convénios e protocolos com entidades nacionais ou estrangeiras, públicas ou privadas;
- d) Colaborar com outras entidades relevantes na realização de eventos nacionais e internacionais, nos seus domínios de actividade;
- e) Colaborar, nos termos da lei, com outras entidades ou instituições, com objectos afins ou complementares.
- f) Criar equipas móveis para actividades de formação, pesquisa, monitorização e avaliação da formação, a realizar junto dos docentes e das Escolas em todo o País.

Artigo 6.º

Tutela e Superintendência

- 1. Compete ao Ministro da Educação, enquanto entidade de tutela:
 - a) Superintender todas as actividades do Instituto;
 - b) Nomear e exonerar o Presidente do Instituto, assim como os Vice-Presidentes por este propostos, sem prejuízo das competências próprias de outras entidades da Administração Pública;
 - c) Aprovar o regulamento de organização e funcionamento dos serviços que integram o Instituto e demais regulamentação interna;
 - d) Aprovar, sob proposta do Conselho de Coordenação do Instituto, os programas curriculares de formação;
 - e) Acompanhar a execução das actividades do Instituto;

- f) O poder de delegar as competências próprias nos serviços ou órgãos previstos e consagrados no presente diploma;
- g) Aprovar, sob proposta do Presidente do Instituto, o plano anual e plurianual de actividades;
- h) Coordenar e orientar o Instituto na elaboração das propostas anuais de orçamento;
- i) Aprovar os relatórios de actividades e de contas do Instituto.

CAPÍTULO II

Estrutura Orgânica

Secção I

Artigo 7.º

Órgãos

Os órgãos do Instituto:

- a) O Presidente;
- b) O Conselho de Coordenação;

Secção II

Presidente

Artigo 8.º

Natureza

O Presidente é o órgão máximo de direcção do Instituto, assume a sua representação a todos os níveis, responde em juízo e fora dele pelo Instituto e dirige todos os seus órgãos, gabinetes e serviços, centrais ou desconcentrados.

Artigo 9.º

Designação

1. O Presidente do Instituto é nomeado e exonerado pelo Ministro da Educação, sem prejuízo das competências legais próprias para o efeito de outras entidades da Administração Pública.
2. O Presidente é coadjuvado nas suas funções por três Vice-Presidentes, um por cada sector de actividade do Instituto.
3. Sem prejuízo das competências legais próprias das demais entidades da Administração Pública, o Ministro da Educação nomeia e exonera, sob proposta do Presidente do Instituto, os Vice-Presidentes.

4. Os Vice-Presidentes coadjuvam o Presidente nos seguintes sectores de actividade do Instituto:

- a) Formação académica;
- b) Formação profissional e contínua;
- c) Pesquisa, desenvolvimento, avaliação e monitorização.

5. A cada sector de actividade do Instituto corresponde um Gabinete de Implementação.

Artigo 10.º

Competências

Compete ao Presidente do Instituto:

- a) Assegurar a representação do Instituto;
- b) Coordenar, em conjunto com os demais serviços competentes do Ministério da Educação e implementar o plano estratégico para o Instituto, garantindo os seus objectivos de curto, médio e longo prazo;
- c) Dirigir a actividade dos Vice-Presidentes, dos Coordenadores dos Gabinetes e dos Directores Regionais de formação;
- d) Garantir a coordenação, com o Ministro da Educação, das necessidades quantitativas e qualitativas de formação e de qualificação de docentes e profissionais da educação e da organização dos programas de formação de acordo com estas necessidades;
- e) Sem prejuízo das competências próprias dos serviços do Ministério, garantir a efectivação da cooperação internacional para o Instituto;
- f) Promover o desenvolvimento de pesquisa e investigação para a aplicação das melhores práticas de formação das competências obrigatórias dos docentes;
- g) Promover o desenvolvimento de pesquisa e investigação para a aplicação das melhores práticas aos profissionais da educação;
- h) Fazer cumprir as disposições legais e regulamentares aplicáveis.
- i) Convocar e presidir às reuniões do Conselho de Coordenação;
- j) Coordenar a actividade do Conselho de Coordenação;
- k) Assegurar as relações do Instituto com o Governo e demais entidades públicas ou privadas;
- l) Responder pelo Instituto, em juízo e fora dele;

Artigo 11.º

Requisitos de elegibilidade

1. O Presidente do Instituto é nomeado de entre cidadãos timorenses com:
 - a) Reconhecida idoneidade moral, integridade, independência e competência profissional;
 - b) Com a qualificação académica mínima de Mestrado, preferencialmente nas áreas das Ciências da Educação, Administração e Gestão Escolar, Formação de Professores, Gestão e Administração Pública ou Gestão de Recursos Humanos;
 - c) Considerável experiência profissional, de preferência nas áreas da Administração Pública, de leccionamento no sistema de educação e ensino, de formação profissional, de gestão, de gestão de recursos humanos;
 - d) Competência proficiente nas duas línguas oficiais de Timor-Leste;
 - e) Capacidade de comunicação na língua inglesa e/ou bahasa indonésia;
 - f) Não ter registo criminal de qualquer espécie;
 - g) Nunca ter sido sancionado com pena de suspensão de actividade ou mais grave no termos do regime disciplinar da Administração Pública.
2. Os critérios legais a obedecer para a escolha e nomeação dos Vice-Presidentes do Instituto são os previstos número anterior com excepção do disposto na alínea b), embora este constitua um factor preferencial.
3. O exercício do cargos de Presidente ou Vice-Presidente é incompatível com o exercício de funções de dirigente de partido político.

Artigo 12.º

Mandato

O Presidente e os Vice-Presidentes são nomeados para um mandato não superior a três anos, renovável por igual período.

Artigo 13.º

Estatuto

1. O Presidente e os Vice-Presidentes exercem funções em regime de exclusividade, não podendo exercer qualquer outra actividade profissional remunerada, excepto funções, a tempo parcial, de docência, de investigação na área das ciências de educação ou de formação de docentes ou profissionais da educação.
2. A remuneração do Presidente do Instituto é equivalente à remuneração de Director-Geral, acrescida de 25% sobre o seu valor líquido.

A remuneração do Vice-Presidente do Instituto é equivalente à remuneração de Director-Geral.

Os direitos e deveres profissionais, de Presidente e Vice-Presidentes, são equiparados aos de Director-Geral, nos termos da legislação aplicável aos cargos de direcção e chefia da Administração Pública.

Artigo 14.º

Cessação do mandato

O Presidente e os Vice-Presidentes cessam o exercício das suas funções:

- a) Pelo termo do mandato;
- b) Por morte, por incapacidade permanente ou por incompatibilidade superveniente do titular;
- c) Por renúncia, na forma escrita;
- d) Por exoneração, determinada por despacho do Ministro da tutela.

Em caso de renúncia de mandato, é nomeado um novo membro, que cumprirá o tempo restante do mandato.

O Presidente pode propor ao Ministro da tutela a exoneração de qualquer Vice-Presidente.

Secção III

Conselho de Coordenação

Artigo 15.º

Natureza

O Conselho de Coordenação é o órgão executivo do Presidente para a coordenação e eficiência da prossecução das competências de planeamento, científicas e pedagógicas do Instituto.

Artigo 16.º

Composição

O Conselho de Coordenação é composto pelo Presidente do Instituto e pelos Vice-Presidentes.

O Conselho de Coordenação pode ainda compreender, com carácter meramente consultivo, os coordenadores dos gabinetes, os directores regionais de formação, o

director dos serviços administrativos e demais entidades tidas por relevantes pelo Presidente, em função dos assuntos e matérias a tratar.

Artigo 17.º

Competências

1. Sem prejuízo das competências nele forem delegadas pelo Presidente do Instituto, compete ao Conselho de Coordenação:
 - a) Prestar assessoria ao Presidente;
 - b) Aprovar a proposta de plano anual e plurianual de actividades a submeter à tutela;
 - c) Aprovar da proposta de orçamento anual a submeter à tutela;
 - d) Definir os Currícula dos programas de formação para aprovação da tutela;
 - e) Definir os termos da regulação dos procedimentos orientação dos docentes nos exames e na avaliação dos alunos;
 - f) Propor a elaboração e o conteúdo dos regulamentos internos, a aprovar pela tutela;
 - g) Aprovar os procedimentos necessários à implementação em todo o território nacional, dos programas de formação.
2. Compete, ainda, ao Conselho de Coordenação:
 - a) Emitir parecer, não vinculativo, ao Ministro da Educação, sobre medidas legislativas ou outras, no âmbito das suas atribuições;
 - b) Formular e propor projectos no âmbito das atribuições do Instituto;
 - c) Decidir e promover a realização periódica de auditorias externas;
 - d) Garantir a coordenação entre todos os seus órgãos, serviços e entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, com quem acorde, coopere ou se obrigue;
 - e) Zelar pela boa governação geral do Instituto;
 - f) Praticar todos os demais actos que necessários à prossecução das atribuições do Instituto, que não sejam da competência de outro órgão.

Artigo 18.º

Funcionamento

O Conselho de Coordenação reúne ordinariamente duas vezes por mês e extraordinariamente quando for convocado pelo Presidente, por iniciativa sua ou a pedido de um dos seus membros.

2. O Conselho de Coordenação aprova sem votação as deliberações tomadas no âmbito das suas competências, cabendo apenas ao Presidente declaração final de qualidade sobre o sentido das deliberações.
3. O Conselho de Coordenação é apoiado por um Secretariado para o cumprimento das suas competências

Artigo 19.º

Substituição

O Presidente do conselho de coordenação é substituído, na sua ausência ou impedimento, pelo membro que designar para o efeito.

CAPÍTULO III

Serviços Técnicos e Administrativos

Secção I

Gabinetes de Implementação

Artigo 20.º

Natureza

Os Gabinetes de Implementação são os serviços técnicos e administrativos de implementação e execução das políticas superiormente definidas pelos órgãos do Instituto relativamente aos planos e programas de formação, pesquisa, investigação e desenvolvimento, avaliação e monitorização de docentes e profissionais da educação.

Os Gabinetes de Implementação são dirigidos pelo competente Vice-Presidente nomeado para o efeito e as suas diferentes áreas de competência são da responsabilidade de Coordenadores.

O Instituto compreende os seguintes Gabinetes de Implementação:

- a) Gabinete de Formação Académica;
- b) Gabinete de Formação profissional e Contínua;
- c) Gabinete de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitorização e Avaliação.

Artigo 21.º

Estatuto e nomeação

Os Coordenadores dos Gabinetes de Implementação são recrutados e nomeados nos termos do disposto e aplicável aos cargos de direcção e chefia da Administração Pública.

2. Aos Coordenadores dos Gabinetes de Implementação correspondem os direitos e deveres salariais e profissionais do cargo de Director Nacional.
3. O número e competências dos Coordenadores de cada Gabinete de Implementação são definidos no Diploma Ministerial conjunto do responsável da Educação e das Finanças que aprova o quadro de pessoal.

Secção II

Gabinete de Formação Académica

Artigo 22.º

Natureza

o Gabinete de Formação Académica é o serviço responsável pela execução das políticas de formação académica de pessoal docente.

Artigo 23.º

Competências

Compete, designadamente, ao Gabinete de Formação Académica do Instituto:

- a) Definir dos critérios de admissão e aprovação nas matérias de formação inicial e pós-graduada, para a elevação dos padrões de qualidade académica dos programas de formação;
- b) Garantir o desenvolvimento e a implementação de critérios qualitativos para a graduação, através de sistemas rigorosos de avaliação dos alunos;
- c) Garantir a criação dos cursos de formação inicial de Bacharelato de Educação e de Licenciatura, em coordenação com as demais entidades legalmente competentes;
- d) Desenvolver e implementar um curso de Bacharelato Especializado em Gestão e Administração Escolar.
- e) Desenvolver e implementar o Programa de Formação Intensiva do Regime Transitório Especial do Estatuto da Carreira Docente;
- f) Desenvolver e implementar a criação dos cursos de pós-graduação relevantes e avaliar e monitorizar continuamente os seus conteúdos e resultados, em coordenação com as demais entidades competentes;
- g) Assegurar o desenvolvimento e implementação dos Currícula, guias dos professores e os materiais didáticos específicos para a formação académica e intensiva de docentes em exercício de funções, nos termos do Quadro Obrigatório de Competências do Estatuto da Carreira Docente;

- h) Assegurar a coordenação com as escolas para fornecer formação prática aos docentes.

Secção III

Gabinete de Formação Profissional e Contínua

Artigo 24.º

Natureza

O Gabinete de Formação Profissional e Contínua é o serviço responsável pela execução das políticas de formação de pessoal docente em exercício de funções e de formação de profissionais da educação.

Artigo 25.º

Competências

Compete, designadamente, ao Gabinete de Formação Profissional e Contínua do Instituto:

- a) Assegurar, em coordenação com os demais serviços competentes do Ministério da Educação, a implementação curricular para docentes e profissionais da educação;
- b) Assegurar a definição e implementação dos programas de formação contínua de professores, nos termos da Lei de Bases da Educação;
- c) Definir e implementar os cursos de formação especializada nos termos da Lei de Bases da Educação;
- d) Desenvolver e implementar os planos de formação, nos termos das necessidades identificadas, para os profissionais dos serviços de Inspeção e para os dirigentes do Ministério;
- e) Implementar, quando solicitado, os programas de formação profissional para os quadros técnicos e administrativos do Ministério;
- f) Desenvolver os currícula, demais instrumentos de formação e avaliação na área de administração e gestão escolar;
- g) Desenvolver e implementar os programas de formação para os Professores Orientadores, nos termos da legislação relativa à administração e gestão do sistema de educação e ensino;

Secção IV

Gabinete de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitorização e Avaliação

Artigo 26.º

Natureza

O Gabinete de Pesquisa, Desenvolvimento, Monitorização e Avaliação é o serviço responsável pela execução das políticas definidas para a pesquisa, desenvolvimento e monitorização do sistema de formação de docentes e de profissionais da educação, com o objectivo de promover sempre a qualidade e excelência do sistema de educação e ensino.

Artigo 27.º

Competências.

Compete, designadamente, ao gabinete de pesquisa, desenvolvimento, monitorização e avaliação:

- a) Desenvolver e monitorizar os mecanismos necessários para assegurar as boas práticas em todos os programas de formação, no respeito e nos termos do disposto no quadro obrigatório de competências do Estatuto da Carreira Docente;
- b) Promover a avaliar o desenvolvimento de novas tecnologias e metodologias de ensino e formação para todos os sectores de actividade, designadamente nas áreas das novas tecnologias e da educação à distância;
- c) Coordenar e supervisionar a pesquisa e investigação aplicadas para a melhoria da qualidade do ensino pelos professores e conseqüente sucesso escolar dos alunos;
- d) Desenvolver e implementar métodos de análise de necessidades de formação académica e profissional dos docentes e profissionais da educação;
- e) Promover a pesquisa e investigação de melhores práticas aplicadas ao desenvolvimento curricular dos restantes sectores de actividade do Instituto;
- f) Assegurar a qualidade da formação através do desenvolvimento e manutenção de mecanismos de promoção da excelência na realização e avaliação de todos os programas de formação, designadamente através de procedimentos para:
 - I. a avaliação da satisfação e capacidade de de aprendizagem dos formandos;
 - II. mecanismos de avaliação do desempenho dos formandos perante os programas de formação;
 - III. procedimentos de formação e monitorização em classe de aula;
 - IV. procedimentos de análise do impacto da formação no processo de aprendizagem dos alunos.
- g) Desenvolver os mecanismos de pesquisa e investigação necessários para a maximização da eficiência, da utilidade e dos resultados do uso de línguas na formação e no processo de ensino e aprendizagem, nos termos e no respeito pela legislação em vigor.

Secção V

Serviço de Administração e Finanças

Artigo 28.º

Função

O Serviço de Administração e Finanças do Instituto é responsável pela execução de todas as medidas necessárias ao apoio à prossecução das políticas do Instituto prosseguidas pelos seus órgãos, gabinetes e serviços desconcentrados.

Artigo 29.º

Competências

O Serviço de Administração e Finanças do Instituto são competentes para a execução das competências superiormente definidas em matéria de:

- a) Aprovisionamento e finanças do Instituto em regime de dependência hierárquica e administrativa dos serviços centrais de aprovisionamento e finanças do Ministério da Educação;
- b) Administração, serviços técnicos e de recursos humanos do Instituto, sem prejuízo das competências legais próprias dos serviços centrais responsáveis pela gestão dos recursos humanos do Ministério;
- c) Responsabilidade de administração dos serviços de logística, equipamento e materiais didáticos do Instituto em todo o território nacional;
- d) Apoio à planificação e implementação logística de todos os programas de formação, pesquisa e investigação, avaliação e monitorização desenvolvidos pelo Instituto.

Artigo 30.º

Estanho e Nomeação

1. O Serviço de Administração e Finanças do Instituto é dirigido por um Director, recrutado e nomeado nos termos da legislação aplicável aos cargos de direcção e chefia da administração pública e equiparado, para todos os efeitos, ao cargo de Director Nacional.

Artigo 31.º

Composição

1. O Serviço de Administração e Finanças é composto por um Director, nos termos do disposto no número anterior e por três Chefes de Departamento, responsáveis por cada um dos seguintes Departamentos:
 - a) Departamento de Finanças e Aprovisionamento;
 - b) Departamento de Administração, Serviços Técnicos e Recursos Humanos;
 - c) Departamento de Logística, Equipamentos, Materiais Didáticos e Distribuição.
2. Os chefes de departamento do serviço de administração e finanças do Instituto são recrutados e nomeados nos termos da legislação aplicável aos cargos de direcção e chefia da administração pública.
3. O Serviço de Administração e Finanças compreende estruturas desconcentradas ao nível regional, sob a direcção do director regional de formação e ainda responsabilidades de execução das suas competências em todos os centros locais de formação.

CAPÍTULO IV

Serviços Desconcentrados

Secção Única

Centros Regionais de Formação

Artigo 32.º

Natureza

Os Centros Regionais de Formação são os serviços administrativos desconcentrados do Instituto, respondem directamente ao Presidente ou Vice-Presidentes em quem este delegue competências e são responsáveis pela implementação regional e local das políticas e competências do Instituto.

Artigo 33.º

Estatuto e organização

1. Os Centros Regionais de Formação são dirigidos por um Director Regional, equiparado para todos os efeitos a Director Distrital, nos termos da legislação aplicável aos cargos de administração e chefia da administração pública e que responde directamente, em razão da matéria, perante o Conselho de Coordenação ou perante Vice-Presidentes responsáveis pelos diferentes sectores de actividade.
2. As matérias da competência do serviço de administração e finanças são directamente dirigidas através do Presidente do Instituto ou nos termos das competências por ele delegadas no Director de Administração e Finanças.

3. Os centros regionais de formação organizam-se nos seguintes 4 departamentos:
 - a) Departamento de formação académica, que executa as competências do Gabinete de Formação Académica;
 - b) Departamento de formação contínua, que executa as competências do Gabinete de Formação Contínua;
 - c) Departamento de formação de profissionais da educação, que executa as competências do Gabinete de Formação de Profissionais da educação;
 - d) Departamento regional de serviços administrativos, que executa as competências do serviço de administração e finanças do Instituto.
4. Os departamentos do centro regional de formação são dirigidos por Chefes de Departamento, recrutados e nomeados nos termos da legislação aplicável aos cargos de direcção e chefia da administração pública e equiparados, para todos os efeitos, ao cargo de chefe de departamento.
5. Os chefes de departamento respondem perante o director regional do centro de formação.

Artigo 34.º

Centros Locais de Formação

1. Os centros locais de formação são estruturas não-administrativas de formação de docentes, sob a direcção dos Centros Regionais de Formação, sediados em cada uma das capitais de sub-Distrito de Timor-Leste.
2. Os centros locais de formação ajudam as Escolas a executar os programas de formação desenvolvidos pelo Instituto.
3. Os centros locais de formação podem ser compostos por formadores e/ou docentes, para executar as tarefas emanadas dos Centros Regionais de Formação.
4. Os centros locais de formação podem funcionar em escolas públicas ou em estruturas próprias da competente Direcção Regional de Formação;
5. O director regional de formação pode propor ao Presidente do Instituto a aprovação de abertura de procedimento de recrutamento e nomeação para cargo de chefe de secção de Centro local de formação, sempre que a dimensão das tarefas a realizar pelo centro local de formação o aconselhe.
6. Onde exista o cargo, o chefe de secção responde directamente perante o Director Regional de Formação competente.

Artigo 35.º

Distribuição territorial

São criados os Centros Regionais de Formação de Baucau, Same, Maliana e Oe-Cusse.

CAPÍTULO V

Disposições Finais e Transitórias

Artigo 36.º

Pessoal

1. É aprovado por Diploma Ministerial conjunto dos responsáveis da Educação e Finanças o quadro de pessoal do Instituto, obtida a aprovação das demais entidades competentes em matéria de gestão dos recursos humanos da administração pública.
2. As específicas competências e atribuição do Instituto, assim como a sua natureza académica e científica, obriga a prever o financiamento anual para a contratação do número necessário de quadros técnicos em regime de contrato individual de trabalho ou de contrato de prestação de serviços.

Artigo 37.º

Vinculação

O Instituto obriga-se pela assinatura do seu Presidente ou de um Vice-Presidente, nos termos das competências expressamente delegadas para o efeito.

Artigo 38.º

Regulamentos Internos de Procedimentos e organização

Os regulamentos internos de procedimentos e organização do Instituto são submetidos ao membro da tutela para superior análise e aprovação.

Artigo 39.º

Programa de formação intensiva

A competência para o desenvolvimento e implementação do programa de formação intensiva, nos termos do quadro obrigatório de competências do regime transitório especial do Estatuto da Carreira Docente, cessa, com as devidas implicações legais, quando atingidos os objectivos determinados no referido diploma.

Artigo 41.º

Entrada em vigor

A presente lei entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros, aos 16 de Dezembro de 2010.

O Primeiro-Ministro,

Kay-Rala Xanana Gusmão

O Ministro da Educação,

João Câncio Freitas, PhD

Promulgado em

Publique-se.

O Presidente da República:

José Ramos-Horta