

Sabina da Fonseca
Maria do Céu Baptista
Irta Sequeira Baris de Araújo
Organização



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE

RESPONSABILIDADE SOCIAL



Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE

RESPONSABILIDADE SOCIAL

Sabina da Fonseca
Maria do Céu Baptista
Irta Sequeira Baris de Araújo

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE

RESPONSABILIDADE SOCIAL



Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL

Título: Desafios da Educação em Timor-Leste: Responsabilidade social

Autores: Sabina da Fonseca, Maria do Céu Baptista & Irta Sequeira Baris
de Araújo

Edição: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL

ISBN 978-989-8915-01-6

CDU 37

CDU 375

Paginação e composição gráfica: Vicente Paulino

Design da Capa: Vicente Paulino

Fotografias da capa: Documentação de Miguela Maia e do PPGP-UNTL

Revisão textual e bibliográficas: Maria do Céu Baptista & Vicente Paulino

Data de Publicação: Abril de 2018

Local de edição: Díli, Timor-Leste

© 2018 – Todos os Direitos Reservados

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem
autorização expressa do autor ou do editor.

Índice

Apresentação	7
Sistema educação formal em Timor-Leste <i>Sabil José Branco</i>	9
A importância da motivação para o sucesso da aprendizagem <i>Sabina da Fonseca</i>	29
As agências da construção da educação e formação de professores em Timor-Leste: produção e reprodução do discurso pedagógico de português <i>Manuel Belo de Carvalho</i>	41
Currículo nacional de ensino de Timor-Leste como um problema a resolver <i>Vicente Paulino</i>	75
Articulações discursivas na implementação do currículo de geografia do ensino secundário geral de Timor-Leste <i>Vanessa Lessio Diniz</i> <i>Rafael Straforini</i>	97
O trabalho em parceria na Universidade Nacional Timor Lorosa'e como uma oportunidade de formação contínua <i>Cipriana Santa Brites Dias</i>	113
Economia solidária e educação popular: experiência no município de Ermera <i>Samuel Penteado Urban</i> <i>Kelen Christina Leite</i>	127
As necessidades de promover a educação cívica nos estudantes do 3º ciclo do ensino básico da cidade capital de Timor-Leste <i>Cipriana Santa Brites Dias</i>	145

Apresentação

Estamos a viver numa sociedade do século XXI. Estamos forçados a aceitar as regras de jogo dos grandes mercados capitalistas fomentados pelas tecnologias. Nós não podemos crescer sem a tecnologia, porque ela é tudo para a vida. Mas, não podemos depender muito a intervenção tecnológica, por exemplo, o ato de agir humano não pode ser substituído pela tecnologia. Ao respeito disso, vale a pena apostar na educação, considerando-a como um dos elementos prioritários no quadro de sustentabilidade económica da família e da nação. Com a educação podemos pensar no desenvolvimento sustentável, pois a educação em si como agente reflexivo na demanda de sustentabilidade e de responsabilidade social.

A realidade atual do nosso sistema educativo deve ser entendida, numa forma geral, com uma reflexão mais interdisciplinar, e com isto pode produzir um discurso educativo e pedagógico no quadro de inter-relação dos saberes e das práticas coletivas, que possam criar identidades e valores comuns e ações solidárias entre povos de diferentes culturas. As relações dialógicas devem ser estabelecidas entre cidadãos comuns na produção e disseminação do conhecimento.

O objetivo primordial para o mundo neste século é formar cidadãos que atuem a favor de uma política de desenvolvimento sustentável, com a base do currículo e da língua. Não pode haver uma mudança no sistema educativo e elevar a qualidade sem ter em conta com o currículo apropriado e a formação adequada dos professores.

As organizadoras deste livro sabem perfeitamente que o maior desafio da educação em Timor-Leste é a própria responsabilidade social. Não pode ter uma mudança na educação se não há uma responsabilidade social e moral dos cidadãos timorenses. O sucesso da educação das nossas crianças está na nossa responsabilidade, tanto no aspeto material e espiritual. Sabendo que este livro traz algumas respostas sobre os problemas que se encontram no nosso sistema educativo.

Díli, 2 de Abril de 2018.

Prof. Doutor Francisco Miguel Martins
(Reitor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e)

Sistema educação formal em Timor-Leste

Sabil José Branco *

1. Contextualização do sistema educativo

A verdadeira riqueza de qualquer Nação é a força do seu povo (RDTL, 2011). A força do povo tem relação direta ou indireta à qualidade da vida por si mesmo. Um dos fatores determinante da qualidade da vida é a própria educação. Educação dos cidadãos de Timor-Leste tem sido revelado na Constituição da RDTL no artigo 50.^o, número 2 que nos diz “Todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional” (CRTL, 2002). Portanto, o direito à educação é, sobretudo, o direito de aprender. A aprendizagem visa melhorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos; melhorar a habilidade profissional ao ingressar no campo de trabalho ou criar o campo de trabalho; no fundo, o de melhorar a qualidade da vida.

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas (Teixeira, 1967). Sendo que a educação é o único canal capaz de gerar as transformações necessárias em todos os aspetos educativos no desenvolvimento dos seres humanos para modernizar o país a ser competitivo.

O homem é um sistema aberto, em evolução contínua; desenvolve-se em etapas, buscando um estágio final nunca alcançado. A educação é tida como condição para o desenvolvimento natural do homem, e a escola caracteriza-se como um laboratório de vivência democrática (Martins, 2008).

A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos (Libâneo, 1999), por esta razão, a educação formal refere-se como uma estrutura organizada, hierarquizada e

* Professor Permanente da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Universidade Nacional Timor Lorosa'e. billbranco2005@gmail.com

administrada sob normas rígidas, ligadas a um sistema educacional estabelecido à escola (Gaspar, 1992).

Vieira, Bianconi e Dias (2005) definem educação formal como aquela que ocorre nos espaços formais de educação. Segundo Garcia (2005), a educação escolar é aquela onde o saber é sistematizado, o que justifica a sua definição como educação formal.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (Gadotti, 2009).

Por outro lado, a educação não-formal seria aquela que é realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação (Libâneo, 1999). Assim, a educação não formal ocorre em ambientes não formais, mas em situações onde há intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens (Cassiani, Linsingen, & Lunardi, 2012). A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e, por isso, menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente de seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”, podem ter uma duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (Gadotti, 2009).

Por sua vez, a educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações com os indivíduos (Libâneo, 1999). Este tipo de educação, a educação informal, ocorre em situações informais como conversa entre amigos, entre outros (Cassiani, Linsingen, & Lunardi, 2012), assim como, ocorre na experiência do dia-a-dia, através de jornais, revistas, programas de rádio e televisão, na visita a um museu, zoológico, centro de ciências, etc. (Gaspar, 1992). A educação informal distingue-se das demais por não se constituir num sistema organizado ou estruturado, sendo frequentemente acidental ou não intencional.

2. A política do desenvolvimento educativo em Timor-Leste

Timor-Leste é um novo país que nasceu no novo século, século XXI. Como um novo país, o desenvolvimento de educação está a desenvolver-se no seu ritmo apropriado dependentemente da política educativa que está definido pelo

estado timorense. A Constituição da República, no artigo 59.º, atribui ao Estado a criação de um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das possibilidades, gratuito. Também deve garantir a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, para além do direito à fruição e à criação culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural (CR, 2002).

Claro que a política de educação dos cidadãos timorenses está bem definida, o Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei onde todos têm direito à igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional. Mesmo assim, o Estado tem obrigação de reconhecer e de fiscalizar o ensino privado e cooperativo (CR, 2002).

O sistema educativo timorense permite aos seus cidadãos ter oportunidades de desenvolver os conhecimentos científicos, intelectuais e humanos para contribuir no desenvolvimento nacional. Neste sentido, a Lei de Bases da Educação, art.º 5, alínea e, diz que qualquer cidadão tem oportunidade de melhorar a sua capacidade para o trabalho e proporcionar-lhe, com base numa sólida formação geral, uma formação específica que lhe permita, com competências na área da sociedade do conhecimento e com iniciativa, ocupar um justo lugar na vida ativa, prestando o seu contributo para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação (Lei n.º 14/2008).

A oportunidade de melhorar as capacidades dos cidadãos tem de passar por uma formação e educação formal do nível básico ao nível superior. A educação do nível básico é muito importante porque um dos objetivos deste nível de ensino é promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, a conclusão, por cada um deles, de uma escolaridade efetiva de nove anos é fomentar neles o interesse por uma constante atualização de conhecimentos, valorizando um processo de informação e orientação educacionais em colaboração com os pais (Lei n.º 14/2008). Assim também no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2013, definiu que todas as crianças devem ir à escola e receber uma educação de qualidade para ter os conhecimentos e qualificações enfim, de contribuindo para o desenvolvimento do país (RDTL, 2011). Estas noções permitem ao Governo traçar uma política de educação vantajosa para desenvolvimento de educação do nosso país, Timor-Leste. Esta política tem reforçado pela Resolução do Governo sobre a Política Nacional de Educação promovendo as linhas gerais da política

específica da educação básica, da educação secundária e da educação técnico profissional, assim como, da educação técnico superior (Resolução do Governo N.º 3/2007).

No sistema educativo de Timor-Leste, nomeadamente no ensino formal compreendendo em quatro níveis de ensino que são: o ensino pré-escolar; o ensino básico que é constituído por três ciclos de ensino como primeiro o ciclo do 1.º ano ao 4.º ano de escolaridade, o segundo ciclo do 5.º ano ao 6.º ano de escolaridade e terceiro ciclo composto por 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridades; o ensino secundário é constituído do 10.º ano ao 12.º ano de escolaridade e; o ensino superior compreende o ensino superior universitário e o ensino superior técnico (Lei n.º 14/2008). A esta estrutura é explicada detalhadamente nos Decretos-Leis como (DL N.º 7/2010; DL N.º 33/2011 e DL N.º 8/2009).

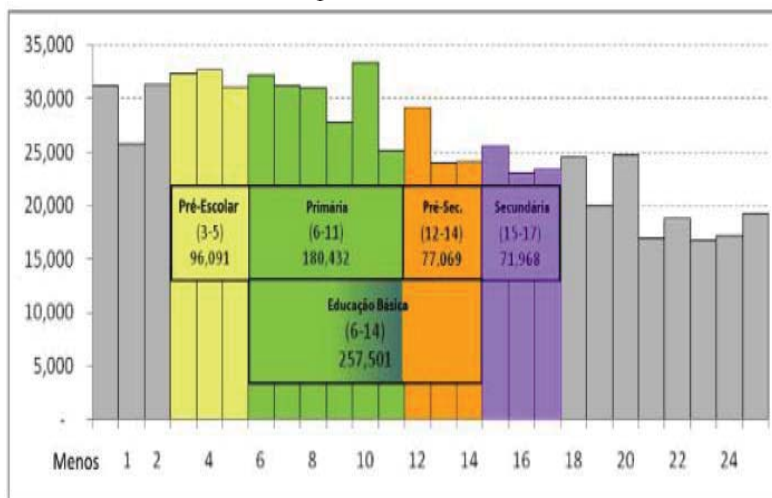
O sistema de ensino do ensino básico que se constitui por três ciclos de ensino em que se unificou a escola primária e a pré-secundária (RDTL, 2011; Lei N.º 14/2008) onde permite Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico. Este sistema de estabelecimento (DL N.º 7/2010, de 19 de Maio, 2010) é como uma reforma do sistema do ensino básico que é permitido nos estabelecimentos das Escolas Básicas Centrais EBC e nas Escolas Básica Filiais (EBF).

Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico designado por um conjunto de Estabelecimentos de Ensino do primeiro ou do segundo ou do terceiro ciclo de ensino básico, ou ainda do primeiro e segundo ciclos de ensino básico, designados de Escolas Básicas Filiais (DL N.º 7/2010, de 19 de Maio, 2010).

Esta reforma do sistema do ensino básico de dar o espaço às escolas pré-secundárias (sistema de ensino adotado do sistema indonésio) transforma-se a Escola Básica Central que tutela várias Escolas Básicas Filiais que deve preencher critérios de competência territorial definidos em diploma ministerial próprio (artigo 2.º do DL N.º 7/2010, de 19 de Maio, 2010).

O sistema do ensino secundário constitui-se por estabelecimentos de ensino secundário geral ou de ensino secundário técnico-vocacional. Nos termos da Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008), o ensino secundário geral é composto por cursos de natureza humanística e científica, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, sendo o ensino secundário técnico-vocacional composto por cursos de formação vocacional, de natureza técnica, tecnológica, profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção na vida ativa (DL N.º 33/2011, 2011).

Gráfico 1 - População estudantil em 2010



No plano Estratégico do Desenvolvimento 2011-2030, mostrou-se as informações relativamente à estimativa das necessidades em termos de infraestruturas escolares dos ensinos pré-escolares ao ensino secundário. A fonte do Ministério da Educação confirmou que em 2010, cerca de “70% das instalações existentes encontram-se em condições precárias, pelo que é necessário à sua rápida reabilitação” (RDTL, 2011, p. 19). Sendo que ainda tem uma previsão da reabilitação e construção das instalações educativas entre nos anos de 2011 e 2030. As fontes revelaram que Ministério de Educação deverá construir e reabilitar 2.935 escolas e 31.187 salas-de-aula das instalações do ensino pré-escolar ao ensino secundário em todo território de Timor-Leste.

Tabela 1 - Estimativa das necessidades em termos de infraestruturas escolares

Ensinos	Instalações existentes*	Estimativa de instalações a construir / reabilitar					
		2011		2015		2030	
		Escolas	Salas-de-aula	Escolas	Salas-de-aula	Escolas	Salas-de-aula
Pré-Escolar	180	2.820	253	758	169	506	
Básico	1.309	13.553	502	3.012	335	2.008	
Secundário	80	6.400	64	1.280	43	853	
Total	1.569	22.773	819	5.050	547	3.367	

*70% das instalações existentes encontram-se em condições precárias, pelo que é necessário à sua rápida reabilitação

Essa estratégia de reabilitação tem por objetivo projetar a visão de educação definido no Plano Estratégico do Desenvolvimento “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 virem a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo-se de forma ativa para o desenvolvimento da nação” (RDTL, 2011, p. 18).

Na projeção dessa visão de educação, no princípio do ano 2015, o V Governo Constitucional decretou uma outra reforma nos currículos do ensino de pré-escolar e no ensino de primeiro e segundo ciclo do ensino básico. A organização do currículo de ensino pré-escolar focalizou-se em três áreas do conhecimento como Linguagem Oral e Escrita, Domínio da Matemática e Desenvolvimento Geral. Entretanto, no processo de ensino e de aprendizagem utilizando as línguas maternas como línguas de instrução e visando a construção de uma sólida base linguística numa das línguas oficiais e numa adequada preparação para o ensino básico (DL N.º 3/2015, 14 de Janeiro).

Tabela 2 - Matriz curricular da educação pré-escolar
(a que se refere o artigo 12.º)

Organização Curricular	Carga Horária Semanal(a)		
	1.º Ano (b)	2.º Ano (c)	3.º Ano (d)
Áreas de conhecimento (Linguagem Oral e Escrita, Domínio da Matemática e Desenvolvimento Geral)	10h	10h	13h45min
Tempo a cumprir no ano letivo (em horas) (f)	360h	360h	495h
Tempo a cumprir nos três anos da educação pré-escolar	1215h		
<p>(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula.</p> <p>(b) Crianças que completaram três anos de idade até 31 de Dezembro do ano anterior ao do início do ano escolar</p> <p>(c) Crianças que completaram quatro anos de idade até 31 de Dezembro do ano anterior ao do início do ano escolar</p> <p>(d) Crianças que completaram cinco anos de idade até 31 de Dezembro do ano anterior ao do início do ano escolar</p> <p>(e) Considerando que cada estabelecimento de educação pré-escolar tenha no mínimo um grupo de cada faixa etária de acordo com o artigo 36.º^bTotal relaciona a tempo útil de aula.</p> <p>(f) Carga letiva por ano em horas, de acordo com o número de dias letivos previsto no artigo 5.º.</p>			

A reforma do currículo do ensino básico, principalmente no primeiro e segundo ciclo do ensino básico, verificou-se uma maior alteração em que no primeiro ciclo do ensino básico constituiu-se em três grandes áreas de conhecimentos. A primeira área de conhecimento é o desenvolvimento linguístico que se constitui por três componentes curriculares como Literacia Tétum, Literacia Português e Consolidação Linguagem Oral; a segunda é o desenvolvimento científico que se constitui também pelas componentes curriculares de Matemática, da Ciência Natural e da Ciência Social; e por último, a área de Desenvolvimento Pessoal que se constitui por quatro componentes curriculares como Artes e Cultura, Saúde, Educação Física e Educação Religiosa (DL N.º 4/2015, 14 de Janeiro). Sabemos que no currículo anterior, de 2005, as componentes curriculares de ciência natural e a componente curricular de ciência social são implicitamente executadas na disciplina de Estudo do Meio, por sua vez as componentes curriculares de Saúde e de Educação Física são executadas numa disciplina que é disciplina Educação Física e Saúde Higiene.

Tabela 3 - Matriz curricular do primeiro ciclo da escola básica
(a que se refere o artigo 10.º)

Área de conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal(a)				Total por Ciclo
		1.º	2.º	3.º	4.º	
Desenvolvimento Linguístico	Literacia - Tétum					1600
	Literacia – Português	400	400	400	400	
	Consolidação da Linguagem Oral	50	50	50	0	150
Desenvolvimento Científico	Matemática	250	250	250	250	1000
	Ciência Natural	150	150	150	150	600
	Ciência Social	150	150	150	150	600
Desenvolvimento Pessoal	Artes e Cultura	100	100	100	100	400
	Saúde	50	50	50	50	200
	Educação Física	50	50	50	50	200
	Educação Religiosa	50	50	50	100	250
Tempo a cumprir por semana (a)		1250	1250	1250	1250	5000
Tempo a cumprir no ano letivo (em horas) (b)		750	750	750	750	3000
<i>(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula.</i>						
<i>(b) Carga letiva por ano em horas, de acordo com o número de dias letivos previsto no artigo 5.º</i>						

Na matriz curricular do primeiro e segundo ciclo do ensino básico mostra que, não há quaisquer diferenças das componentes curriculares nos dois ciclos. As componentes curriculares do primeiro ano ao sexto ano de escolaridade existem dez disciplinas ou componentes curriculares que são: Literacia Tétum, Literacia Português, Matemática, Ciência Natural, Ciência Social, Artes e Cultura, Saúde, Educação Física e Educação Religiosa. Ainda há uma disciplina que existe do primeiro ao terceiro ano que é a Consolidação da Linguagem Oral, que tem 50 horas por ano de escolaridade. Portanto, o que faz a diferença das componentes curriculares do primeiro ciclo e do segundo ciclo do ensino básico é as cargas horárias, em que, no segundo ciclo tem uma carga horária maior do que no primeiro ciclo do ensino básico.

Esta reforma curricular do ensino básico (primeiro e segundo ciclo) mostra algumas disciplinas novas que não foram definidas no currículo anterior, de 2005, que são a disciplina Consolidação Linguagem Oral, a Ciência Natural, a Ciência Social, a Saúde, a Educação Física e a Educação Religiosa. A disciplina de Educação Religiosa no currículo de 2005 não foi definida como uma disciplina obrigatória, mas foi considerada uma disciplina facultativa. Contudo, em algumas instituições educativas principalmente nas escolas católicas tem considerado como uma disciplina obrigatória nas suas escolas. Por isso, o DL N.º 4/2015 foi definido claramente que, a disciplina Educação Religiosa tem o seu carácter obrigatório.

Tabela 4 - Matriz curricular do segundo ciclo da escola básica
(a que se refere o artigo 10.º)

Área de conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal(a)		Total por Ciclo
		5.º	6.º	
Desenvolvimento Linguístico	Literacia - Tétum	200	200	400
	Literacia - Português	200	200	400
Desenvolvimento Científico	Matemática	250	250	500
	Ciência Natural	150	150	300
	Ciência Social	150	150	300
Desenvolvimento Pessoal	Artes e Cultura	100	100	200
	Saúde	50	50	100
	Educação Física	50	50	100
	Educação Religiosa	100	100	200
Tempo a cumprir por semana (a)		1250	1250	2500

Tempo a cumprir no ano letivo (em horas) (b)	750	750	1500
<i>(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula. (b) Carga letiva por ano em horas, de acordo com o número de dias letivos previsto no artigo 5.º</i>			

A reforma do currículo do ensino básico tem a sua previsão que o currículo nacional de base é um conjunto de valores, conteúdos e objetivos que constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos. O currículo permite a aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades pelos alunos e, neste sentido, têm como referência nos programas das componentes curriculares, bem como nos resultados de aprendizagem a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação. Além disso, os princípios orientadores, resultados da aprendizagem e da carga horária mínima das áreas de conhecimento representam o núcleo essencial do currículo nacional de base (DL N.º 4/2015, 14 de Janeiro).

O novo currículo do primeiro e do segundo ciclo do Ministério da Educação mostra uma reforma do sistema de ensino básico como uma política estratégica para melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem no ensino básico em Timor-Leste. O Ensino Básico do primeiro e segundo ciclo é alicerce dos níveis de ensinos mais altos como terceiro ciclo do ensino básico, ensino secundário e ensino superior. Portanto, a qualidade de saída do ensino básico do primeiro e segundo ciclo pode influenciar o processo de ensino e de aprendizagem do ensino secundário e superior.

O ensino secundário é o ensino formal do nível secundário que tem uma duração de três anos de escolaridade. Os alunos deste nível de educação têm idade média entre 15 a 17 anos mesmo que alguns ainda têm idade superior a 17 anos por vários fatores. Os alunos que podem frequentar os seus cursos no ensino secundário são os alunos que já completaram ou concluíram os seus estudos no ensino básico, ou seja, são os alunos que passaram no exame nacional no 9.º ano de escolaridade.

Este nível de ensino é facultativo (Lei n.º 14/2008), ou seja, não é obrigatório para os cidadãos. É um nível de ensino que pelos seus objetivos pretende:

- a) Assegurar e aprofundar as competências e os conteúdos fundamentais de uma formação e de uma cultura humanística, artística, científica e técnica, como suporte cognitivo e metodológico necessário ao prosseguimento de estudos

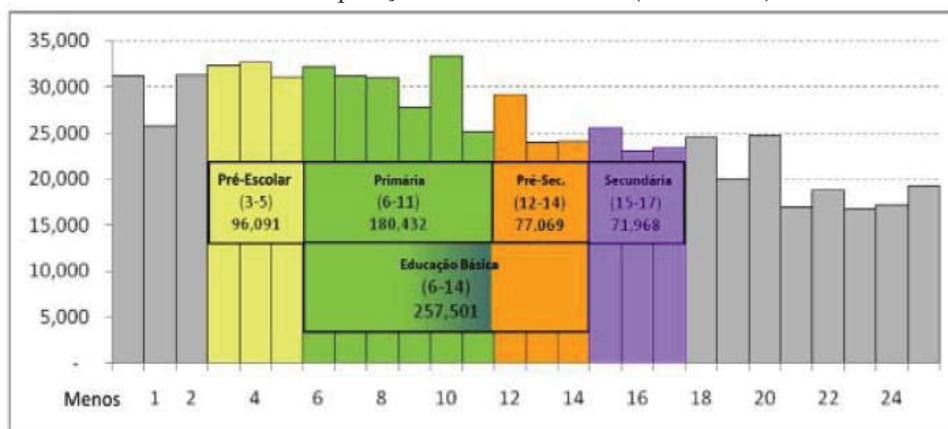
superiores ou à inserção na vida activa; b) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica; c) Desenvolver as competências necessárias à compreensão das manifestações culturais e estéticas e possibilitar o aperfeiçoamento da expressão artística; d) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente na leitura, no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; e) Fomentar, a partir da realidade, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura timorense, em particular, pessoas activamente empenhadas na concretização das opções estratégicas de desenvolvimento de Timor-Leste e sensibilizadas, criticamente, para a realidade da comunidade internacional; f) Assegurar a orientação e formação vocacional, através da preparação técnica e tecnológica adequada ao ingresso no mundo do trabalho; g) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; h) Assegurar a existência de hábitos de trabalho, individual e em grupo, e fomentar o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança (Lei n.º 14/2008, artigo 15.º).

No artigo seguinte da mesma lei sobre organização do ensino secundário, principalmente do número 2 da alínea a) e b) foram definidos os dois tipos de formação do ensino secundário. Existem as formações dos cursos gerais, e de natureza humanística e científica, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, permitindo também o ingresso no ensino superior técnico; e os outros tipos de formação que são os cursos de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou ainda de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção na vida activa, que possibilitaram o acesso tanto ao ensino superior técnico como ao ensino superior universitário.

Ao assegurar e promover o sistema de educação com um ensino de qualidade, o IV Governo Constitucional decretou um regime jurídico especial para administrar e gerir as escolas do Ensino Secundário Geral e Ensino Secundário Técnico-Vocacional. Assim sendo, as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino secundário prosseguem as seguintes atribuições e

competências de educação e ensino: a) Garantir a qualidade e a excelência do sistema de ensino; b) Assegurar o sucesso escolar dos alunos; c) Implementar o Currículo Nacional para o ensino secundário geral e técnico-vocacional; d) Implementar as orientações programáticas pedagógicas superiormente definidas; e) Implementar as políticas de formação profissional e contínua superiormente definidas; f) Promover políticas de modernização do sistema de ensino secundário em todas as suas vertentes; g) Promover a democraticidade dos processos de decisão através da criação de órgãos de consulta onde a comunidade escolar e civil estão representadas (artigo 8.º do DL N.º 33/2011).

Gráfico 2 - População estudantil em 2010 (RDTL, 2011)



Fonte: Ministério da Educação

O ensino superior de Timor-Leste compreende o ensino superior universitário e ensino superior técnico (artigo 17.º da Lei n.º 14/2008). O ensino superior universitário, orientado por uma constante perspetiva de investigação e de criação do saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional, e fomentar o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica. Entretanto, o ensino superior técnico, dirigido por uma constante perspetiva de compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma preparação científica orientada, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista a garantia relevante de autonomia na relação com o conhecimento aplicado no exercício de

atividades profissionais e na participação ativa em ações de desenvolvimento (Número 3 e 4 do artigo 17.º Lei n.º 14/2008).

Antes da Restauração da Independência da República Democrática de Timor-Leste, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) estabeleceu-se, no ano de 2000, para absorver os estudantes da Universitas Timor-Timur (Untim) e os estudantes da Politeknik Hera que foram estabelecidos no período da ocupação indonésia. Portanto, a UNTL é unificação de duas instituições de ensino superior do período da ocupação indonésia pelos esforços dos docentes das duas instituições referidas (DL N.º 6/2010).

No Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 descreve-se implicitamente o papel da UNTL deste novo país como uma instituição pública e académica. A UNTL serve os propósitos nacionais de ensino e de investigação com vista ao conhecimento especializado da comunidade, promovendo a liberdade de pensamento e fortalecendo a cultura e a democracia timorense. Dado que é a única universidade pública em Timor-Leste, foi desenvolvido um quadro legislativo para assegurar a sua autonomia (RDTL, 2011).

O mesmo documento salientou também, ainda existem 10 instituições privadas de ensino superior em Timor-Leste, as quais precisam de melhorar a qualidade e a relevância dos seus cursos para melhor corresponder às necessidades sociais e económicas do País. Isto inclui o aumento de cursos superiores orientados para as necessidades do mercado de trabalho e para a melhoria do desenvolvimento geral do conhecimento nas áreas da inovação e do sector empresarial (RDTL, 2011).

As instituições de ensino superior referidas são a Universidade da Paz (UNPAZ), o Instituto Empresarial (IOB), o Instituto de Tecnologia de Díli (DIT), a Universidade Oriental (UNITAL), a Universidade Díli (UNDIL), o Instituto Superior Cristal (ISC), a Academia de Café de Timor-Leste (ETICA), o Instituto de Ciências Religiosas "São Tomás de Aquino" (ICR), o Instituto Profissional de Canossa (IPDC) e o Instituto Católico para Formação de Professores (ICFP).

Os cursos estabelecidos nas instituições de ensino superior neste país, estão, na maioria alinhados no ramo de ensino superior universitário e são poucos os cursos orientados para a formação no ensino superior técnico. Porém, para responder aos desafios futuros, os dois ramos do ensino superior deverão concentrar-se na concretização dos seguintes objetivos:

O ensino técnico pós-secundário irá oferecer cursos aplicados especializados, com a duração de um ou dois anos, que visarão o desenvolvimento de capacidades práticas de

resolução de problemas, ao mesmo tempo, que desenvolvem capacidades educacionais mais amplas. Serão ministrados cursos em institutos politécnicos ou em institutos contratados ligados a politécnicos, sendo que os cursos conduzirão a qualificações de nível de diploma. O ensino universitário incidirá na investigação e criação de conhecimentos, com uma preparação científica, técnica e cultural ampla para a continuação dos estudos ou para a entrada no mercado de trabalho. Os cursos serão ministrados em universidades, institutos ou academias e conduzirão a bacharelatos, licenciaturas, mestrados e doutoramentos (RDTL, 2011, p. 27).

Neste momento, a própria UNTL ainda não estabeleceu os cursos de ramo de ensino superior técnico. Porém, as necessidades do desenvolvimento nos vários setores do desenvolvimento ainda necessitam de muitos profissionais para inserirem no campo de trabalho, ou seja, o ensino superior técnico tem formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente.

No ponto-de-vista do autor deste trabalho, ainda há alguns cursos ou departamentos estabelecidos na UNTL que têm um caráter ensino superior técnico por exemplo alguns departamentos da Faculdade de Engenharia, Ciência e Tecnologia, alguns departamentos da Faculdade de Medicina e Ciência de Saúde e alguns departamentos da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades. Os cursos ou departamentos têm orientação de formar os estudantes para serem profissionais numa área especializada ou num campo de atuação.

Porém, a Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008) e o Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior (DL n.º 8/2009) definiram que o ensino superior técnico é composto pelos estabelecimentos de ensino superior que tenham uma duração de dois semestres ou quatro semestres letivos de formação e as suas saídas profissionais sejam atribuídas ao Diploma I ou Diploma II. Esta definição é uma definição que contempla o desenvolvimento humano e o nível de conhecimentos das populações de Timor-Leste.

O ensino superior universitário é um ramo de ensino superior que exercer a sua função de implementação do sistema de ensino nos cursos de bacharelato, de licenciatura, de mestrado e de doutoramento, inclusivamente os cursos de pós-graduação conferida do diploma de pós-graduação. Pois, o ensino superior universitário realiza-se em universidades, institutos universitários e em escolas universitárias não integradas (Lei n.º 14/2008). Relativamente, ao

estabelecimento das instituições de ensino superior universitário compreendem as universidades, integrando pelo menos quatro faculdades, duas das quais da área de ciências e os institutos, integrando pelo menos uma faculdade e as escolas universitárias (DL N.º 8/2009).

Os currículos dos cursos ou departamentos nas instituições de ensino superior (IES) mostraram diferenças nas suas formas e características. Os cursos de cada IES definiram as suas estruturas curriculares com base das origens de graduados dos docentes que os estabeleceram, assim, graduados em IES Indonésia, praticamente tem tendência a utilizar o modelo da Indonésia, e/ ou, graduados nas IES da Austrália, de Portugal, dos Estados Unidos da América e de outros países que têm tendências a utilizar as estruturas curriculares nos países de origem que tiraram os seus cursos. A maioria das IES puderam fazer-se desta maneira quando definiram as estruturas curriculares nos seus cursos ou departamentos.

Neste momento, o Ministério da Educação está a organizar os professores das IES em Timor-Leste para elaborar um currículo do padrão mínimo, em que adotar o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Esta elaboração do currículo está em processo de conclusão e o Governo vai decretar par ser um currículo de base dos cursos ou departamentos nas IES em Timor-Leste a fim de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem do ensino superior.

A UNTL como universidade pública já efetuou o currículo referido desde 2014. No ano de 2016, é o terceiro ano da implementação do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos em todos os departamentos (UNTL, 2013).

3. Algumas ideias reflexividades do desenvolvimento de educação formal

O desenvolvimento de políticas de educação incide na inclusão social no nosso sistema de ensino, tais como as bolsas de estudo e as merendas escolares, estão a ser implementados para garantir que as crianças não sejam excluídas da educação em virtude da sua condição económica (RDTL, 2011). Daí que, a merenda escolar efetivamente é implementado nas escolas públicas e privadas em todo território de Timor-Leste. Porém, a política de infraestrutura e a política da sua implementação têm enormes desafios no nosso país.

As escolas não têm ainda uma mínima condição para implementar merendas escolas incluindo os conhecimentos pessoais que preparam merendas para os

alunos. Por esta ser a realidade vivida nas instituições escolares, a posição do Ministério da Educação seria melhor em fazer uma análise da situação atual da implementação da merenda escolar, assim, talvez reverse a estratégia de implementação e/ou a do orçamento deste pacote e passasse a outro item que facilite os alunos nas suas aprendizagens, por exemplo nas aquisições das materiais escolares (livros, carteiras, materiais de apoio a aprendizagens e entre outros).

A reforma curricular organizada e efetuada pelo Ministério de Educação nos últimos anos é pertinente porque tem por objetivo melhorar a qualidade de educação do nosso país. As revisões dos currículos de todos os níveis de ensinos formais como no ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior podem ser feitas em 5 anos e em 10 anos no máximo porque o próprio currículo deve atualiza-se de acordo com desenvolvimento e evolução humana e das ciências.

O efeito desta reforma curricular, nomeadamente no primeiro e segundo ciclo do ensino básico que definiram algumas das novas disciplinas, por exemplo disciplina de Ciência Natural e disciplina de Ciência Social ainda não têm professores desta área para tomar funções nestas duas disciplinas. Por isso, é urgentemente que o ministério competente deva tomar uma decisão política e técnica para que as aulas e estas disciplinas possam ser realizadas com base nos conhecimentos científicos e metodológicos. A forma que pode ser considerada ao solucionar este problema é com base nos professores da turma do primeiro e segundo ciclo ao terem de fazer uma formação sobre a metodologia do ensino e aprendizagem das duas disciplinas.

A reforma currículo do ensino básico já passou há quase dois anos, mas até ao momento ainda não há manuais escolares para os alunos e para os professores. A execução do currículo do ensino básico deixou várias lacunas que podem prejudicar os próprios professores como executores do direto nas escolas e dos seus alunos como centro de aprendizagem.

A transformação de algumas escolas do ensino secundário geral para ensino secundário técnico-vocacional é pertinente porque o sector do desenvolvimento nacional exige aos trabalhadores que têm formação de técnico-profissionais que sirvam nos vários de campos de atuação. Os trabalhadores profissionais normalmente são as saídas nas escolas do ensino secundário técnico-vocacional e não são as saídas dos ensinos secundários gerais. Porém, as condições das escolas do ensino secundário geral que se transformam a serem ensino secundário técnico-vocacional devem preencher os requisitos mínimos para o ensino técnico-vocacional. Os professores têm de possuir uma formação base dos

técnico-vocacionais nas áreas de conhecimento, nomeadamente a área que o ministério competente prefere e defini para o estabelecer ensino secundário técnico-vocacional. Além dos seus professores, as oficinas da realização das aulas práticas, os currículos e os laboratórios se for necessário.

O documento do Plano Estratégico do Desenvolvimento de 2011-2030 que nos diz “acerca 70% das instalações existentes encontram-se em condições precárias, pelo que é necessário a sua rápida reabilitação” (RDTL, 2011, p. 19). E, uma outra situação problemática que as instituições educacionais enfrentam são as más condições físicas de algumas escolas em todo território do nosso país. Alguns professores lamentaram que os edifícios das escolas, as salas-de-aula, as cadeiras e mesas, os sanitários e entre outros já não tenham condições, mas ainda não houve qualquer plano e execução sobre a reabilitação das suas escolas (TVTL, 2016).

Esta situação dificulta os professores para executar o currículo definido pelo Ministério da Educação. Pior ainda, por não ter salas de aula suficientes, os alunos do primeiro e do segundo ano do ensino básico aprendem juntos com um só professor, assim também o terceiro e quarto ano têm apenas um professor na sala de aula e, da mesma forma, os alunos do quinto e do sexto ano do ensino básico. Outro problema a reportar, é a insuficiência dos professores da escola mesmo que em algumas escolas se ultrapasse o ratio de professor e alunos. Assim sendo, é preciso ter uma política e gestão de educação adequada para resolver estes problemas.

As línguas do sistema educativo foram definidas na Lei de Bases da Educação são Língua Portuguesa e Língua Tétum (artigo 8.º Lei n.º 14/2008), “As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português”. Após a promulgação desta lei, todos os níveis de ensino (desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior) tem obrigação de utilizar a língua portuguesa ou a língua tétum nas atividades de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Quaisquer disciplinas ou componentes curriculares pelos professores devem ministrar em língua portuguesa ou em língua tétum.

Esta política da língua no sistema educativo principalmente a língua portuguesa não ocorreria efetivamente com eficácia porque a maioria dos professores não tem domínio desta língua. Estes grupos de professores lamentaram porque os manuais escolares também foram feitos em língua portuguesa. Realmente, os alunos já têm conhecimentos e domínio da língua portuguesa e, por isso, têm facilidades em aprender conteúdos de aprendizagem em língua portuguesa por um lado, mas os professores ainda não revelaram esforços para aprender a língua portuguesa, nomeadamente, a maioria dos

professores do ensino secundário e do ensino superior, por outro lado. Esta situação faz, com que, os alunos do ensino básico do primeiro e segundo ciclo ficassem desmotivados no ensino pré-secundário e secundário porque entraram numa situação psicologicamente complicada.

No ponto de vista do autor deste trabalho, a língua portuguesa como uma língua do sistema educativo não é um obstáculo, nem um desafio, mas é uma oportunidade nossa. Se conhecer e dominar esta língua, significa ter uma riqueza própria que é nossa. Com o português podemos dar a volta ao mundo.

4. Considerações finais

A verdadeira riqueza de qualquer Nação é a força do seu povo e a qualidade de vida dos cidadãos depende a qualidade da sua educação. O estado deve garantir a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística. O sistema de ensino nas escolas do ensino básico tem um caráter obrigatório, em que, as crianças têm de cumprir o período de nove anos de escolaridade obrigatório.

O ensino secundário é um ensino facultativo e compreende em ensino secundário geral e em ensino secundário técnico-vocacional: continuação do ensino do nível de ensino superior e ingresso no campo de trabalho respetivamente. O ensino superior compreende o ensino superior universitário e ensino superior técnico: académico-científico e académico-profissional.

A reforma das componentes curriculares desde o ensino básico ao ensino superior deve contemplar a política de nacionalização e internacionalização das instituições educacionais. As línguas do sistema educativo são as línguas oficiais de Timor-Leste, em que, a língua portuguesa é a mais importante no processo de ensino e aprendizagem como língua científica.

Referências bibliográficas

- Cassiani, S., Linsingen, I. V. & Lunardi, G. (2012). Enfocando a Formação de Professores de Ciências em Timor-Leste. *Alexandria: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia*, v.5, n.2. Setembro 2012 ISSN 1982-153., 189 - 208.
- CR. (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli, Timor-Leste: Assembleia Constituinte.

- DL N.º 3/2015. Decreto-Lei sobre Aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar. *Jornal da República, Série I, N.º 2, de 14 de Janeiro, 7728 - 7735.*
- DL N.º 33/2011. Decreto-Lei sobre Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Secundário. *Jornal da República, Série I, N.º 29, Quarta-Feira, 3 de Agosto de 2011, 5042 - 5049.*
- DL N.º 4/2015. Decreto-Lei sobre Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. *Jornal da República, Série I, N.º 2, de 14 de Janeiro, 7736 - 7745.*
- DL N.º 6/2010. Decreto-Lei sobre Estatuto da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). *Jornal da República, Série I, N.º 41, Quarta-Feira, 20 de Outubro de 2010, 4318 - 4332.*
- DL N.º 7/2010. Decreto-Lei sobre Regime Jurídico da Administração e Gestão do Ensino Básico. *Jornal da República, Série I, N.º 19, Quarta-Feira, 19 de Maio de 2010, 4090 - 4100.*
- DL N.º 8/2009. Decreto-Lei sobre Regime Jurídico dos Estabelecimentos de Ensino Superior. *Jornal da República, Série I, N.º 19 Quarta-Feira, 19 de Maio de 2010, 4100 - 4112.*
- Gadotti, M. (2009). A questão da educação formal/ não-formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 Octobre 2005.* Sion (Susse): Institut International de Droits L'enfant (IDE).
- Garcia, V. A. (2005). Um sobre vôo: o conceito de educação não-formal . In M. B. Park, & R. S. Fernandes, *Educação Não-Formal – Contextos, percursos e sujeitos.* Campinas: Unicamp/CMU, Editora Setembro.
- Gaspar, A. (1992). O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um certo de ciências. *V Reunião Latino Americano sobre Educação em Física, Cad. Cat. Ens. Fis., Florianópolis, v.9, n.2. 24 a 28 de Agosto, pp. 157 - 163.*
- Lei n.º 14/2008. Lei de Bases da Educação. *Jornal da República, Série I n.º 40, Quarta-Feira, 29 de Outubro, 2641 - 2658.*
- Libâneo, J. C. (1999). *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez Editora.
- Martins, P. L. (2008). *Didática.* Curitiba: Ibepex Editora.
- RDTL. (2011). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030.* Díli: Governo da RDTL.
- Resolução do Governo N.º 3/2007. (2007). A Prova Política Nacional de Educação. *Jornal da República, Série I, N.º 1, Quarta-Feira, 21 de Março de 2007, 1723 - 1742.*

- Teixeira, A. (1967). *Educação é Um Direito*. São Paulo: Companhia Editora.
- TVTL. (2016, Julho 9). Lamentação dos professores das escolas de ensino básico. Telejornal da Tarde, Municípios, Timor-Leste.
- UNTL. (2013). *Regulamento Académico*. Díli: Conselho Geral da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.
- Vieira, V., Bianconi, M. L. & Dias, M. (2005). Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. *Ciência & Cultura*. v.57, n.4, Out/ Dez, 21 - 23.

A importância da motivação para o sucesso da aprendizagem

Sabina da Fonseca *

Introdução

A educação é um direito de todos os cidadãos, sendo dever do Estado assegurar a todos uma educação de qualidade. A educação encontra-se presente em todos os aspetos de uma sociedade ao longo da vida, concretizando-se no processo de ensino-aprendizagem. Para poder atingir os seus objetivos é necessário que a motivação esteja também presente em todos os momentos.

Existem diversos fatores dos quais dependem a qualidade de educação, destacando-se, na opinião de Estanqueiro (2010 p. 9) “o nosso desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores”. O autor insiste na necessidade de melhorar ‘a educação’ a todos os níveis, de forma a “garantir a formação integral das novas gerações” (*idem*). Em sintonia com o autor, reportamo-nos ao pensamento do humanista Erasmo (*ibidem*), de que “A maior esperança de uma nação está em educar bem os jovens”, pois, é à nova geração que compete assumir e dar continuidade ao desempenho de cargos e tarefas que contribuem para o bem-estar de uma sociedade e, de forma mais abrangente, de uma nação. É nos bancos da escola, sobretudo, que a criança, o jovem, o adolescente adquire e desenvolve hábitos de solidariedade e de responsabilidade e adquire consciência do cumprimento dos seus deveres morais e cívicos.

A motivação

Tudo o que se realiza na vida necessita, antes de tudo, da vontade de realizá-lo, pois sem a vontade, nada poderá acontecer. A educação, o processo de ensino-aprendizagem não é exceção. A educação requer **ação**, cujo resultado é a

* Professora Permanente do Departamento do Ensino de Língua Portuguesa – Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Universidade Nacional Timor Lorosa’e. Email: sabinadafonseca@gmail.com

aprendizagem. Para que esta ação se realize e resulte em aprendizagem é necessário, antes de mais, que haja a vontade de aprender. O professor criativo e atento tentará descobrir estratégias e recursos para fazer com que os seus alunos queiram aprender, ou seja, deve fornecer estímulos para que eles se sintam motivados a aprender.

Fita (2015, p. 85) considera “O professor como figura-chave na motivação dos alunos”, pois “as múltiplas decisões dos professores têm o seu reflexo na motivação dos alunos”. A motivação é a exposição de motivos e o entusiasmo para fazer ou aprender algo. A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual que, na opinião de Bzuneck (2000, p. 9), citado por Moraes e Varela (2007, p. 3), “(...) é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. Neste curso ou caminhada, nas palavras de Not (1993), “toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica que se define por dois conceitos: o de energia e de direção”. Assim, como referem Moraes e Varela (2007, p. 9) “(...) a motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da participação, da conquista, da defesa, entre outros.” Vernon (1973, p. 11) define a motivação “(...) como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes.”

Segundo análise de Souza (2010, p. 19), citado por Bianchi (2011, p. 12):

Os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar que, por ser inadequada ou insuficiente, traz consequências para o desenvolvimento deste aluno e, por conseguinte ao processo de aprendizagem.

Nesta sequência, importa ter-se em consideração que o meio familiar também pode ser um fator determinante no estímulo à motivação. A motivação deve, pois, merecer especial atenção e consideração por parte de quem mantém contacto mais direto com as crianças. Freire¹ aconselha que o professor deve estimular uma curiosidade crescente nos seus alunos de forma a torná-los mais criadores, visto que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (2009, pp. 47-48).

O professor dinâmico lança mão aos recursos ao seu alcance que sejam suscetíveis de motivar o aluno à aprendizagem, aproveita as vivências dos

alunos e inclui no currículo temas ligados à realidade dos mesmos, à sua história de vida, respeitando a sua vida social e familiar, mostrando-se disponível para apoiar o aluno, de forma que o mesmo saiba que pode sempre contar com o professor. O professor paciente e compreensivo mostra-se aberto e afetivo e procura elevar a autoestima de cada aluno, respeitando-o e valorizando-o. Pretende-se proporcionar ao aluno condições para uma formação plena: além da informação, da construção e da troca de conhecimento, o aluno tem oportunidade de participar em atividades culturais e desportivas, descobrindo a sua criatividade, as suas tendências e os seus gostos e assim desenvolvê-los de forma plena e eficaz.

O sucesso/ insucesso da aprendizagem

O insucesso escolar e o conseqüente abandono têm sido, nos últimos tempos, assunto de debate e de preocupação entre professores e profissionais de educação. Também os professores timorenses se indagam constantemente sobre o que devem fazer para que os alunos realmente aprendam. O professor é, por excelência, um mediador de conhecimentos, "(...) um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento" (Cosme & Trindade, 2007, p. 4). Por outras palavras, diríamos que é o professor quem, como elo de ligação, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, sendo ainda, por vezes, nas palavras de Vieira (2013, p. 109), o professor é o "(...) mediador preventivo e resolutivo de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral (...)".

Qual deve ser então a atitude do professor ou, como deve agir?

Nesta sequência, ocorre-nos esta pergunta: Será possível ainda formar cidadãos éticos e interessados no saber?

A resposta vem-nos do professor Paulo Freire (2009, pp. 62-63), que recorre ao bom senso com alguns exemplos: "Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando (...)", "o meu bom senso diz que há algo a ser compreendido no Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo". Freire (*idem*), apela, por isso, que em nome do 'bom senso', a escola que está realmente "engajada na formação de educandos educadores, não deve "alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos". A orientação educacional visa proporcionar ao aluno a sua completa integração com a escola, tanto no âmbito educacional como no social.

A escola é um lugar privilegiado de aprendizagens, de interação, onde surgem novas oportunidades e possibilidades de aquisição de conhecimentos. Ao professor cabe a responsabilidade de criar e proporcionar as condições necessárias e orientar as crianças/ jovens nesta jornada rumo ao alcance dos nobres objetivos, devendo também oferecer programas/ atrativos que lhes despertem o interesse e a atenção. Para que tudo isto tome forma concreta e se torne realidade, é necessário que a criança/ o jovem/ o adolescente se sinta motivado em aprender.

Quando os conteúdos trabalhados na sala de aula não contêm o devido significado sendo apenas elementos vazios, o aprendiz sente-se desmotivado, perdendo totalmente o interesse. As atividades desenvolvidas na sala de aula devem ser práticas e relacionadas com a vida diária dos alunos. Além de ensinar, a escola também existe para educar os adultos de amanhã, para os estimular a querer viver num mundo melhor.

A escola é também um espaço de convergência de culturas. Cada aluno, como indivíduo, vem com a sua cultura, possui uma cultura que irá influenciar a sua maneira de perceber e de se inserir num mundo diferente do seu, ao qual estava habituado até então. Numa sala de aula, conseqüentemente, existe também uma múltipla diversidade de culturas com diferentes saberes, sistemas de valores, crenças e interpretações do mundo, hábitos, maneiras de agir, expectativas, necessidades e projetos de vida (Giroux 1993, *in* Perestrelo, 2001, 37).

Há então a necessidade de se valorizarem estas diferentes culturas e valorizar os seus valores, tendo todos o direito à igualdade de oportunidades educativas através de uma pedagogia de equidade, onde todos se sintam iguais em sala de aula, contribuindo assim para o fortalecimento da cultura escolar. A diversidade constitui o traço principal da multiculturalidade, próprio de uma atitude multicultural, que defende o respeito pela diferença. A igualdade na diversidade, a justiça face às desigualdades e o direito à diferença são os princípios que servem de suporte à educação intercultural e contribuem para o reconhecimento e valorização das identidades culturais dos grupos não dominantes, a importância do bilinguismo e o respeito entre as várias culturas, superando assim o etnocentrismo e a discriminação (Silva, 2008, p. 39).

É inegável o valor da educação e um bom professor é imprescindível, mas, ainda que todos desejem bons professores para os filhos, poucos pais desejam que os filhos sejam professores. Apesar de mal remunerados (uma das razões dos recentes protestos junto ao Ministério da Educação de Timor-Leste), com

baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte dos professores resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

A este respeito, Fita (2015, p. 89) apela ser que é “(...) urgente valorizar o trabalho do professor, o governo, as escolas e os próprios professores devem considerar isso como objetivo primordial (...)”, adiantando que “caso contrário, encontraremos professores desmotivados psicologicamente incapazes de abordar o problema da motivação dos seus alunos” (*idem*, p. 90).

Relativamente aos conteúdos a serem ensinados, este autor, que também é professor, propõe que “(...) se indique aquilo que se deve ensinar, que se fixem os conhecimentos mínimos que a escola deve dar aos cidadãos (...)” mas considera “(...) inaceitável que o governo dê as indicações metodológicas que os professores deverão seguir.”

A educação atual em Timor-Leste

O professor Esteve (Fita, 2015, p. 85) identificou “(...) a escolarização plena de 100% das crianças nas idades definidas como de escolaridade obrigatória” como “o elemento mais característico na educação das últimas décadas (...) alcançando no ensino médio níveis de participação crescente (...)”.

Assim como a passagem do sistema educativo de elite para o novo sistema de ensino de massa provocou o aparecimento de novos problemas qualitativos que exigiram uma reflexão profunda, também o sistema educativo em Timor-Leste passou por profundas transformações e reformas e fases de transição com impacto bastante acentuado no processo de ensino-aprendizagem:

a. O sistema educativo - até 1975, tinha um currículo único para todo o território português e tinha a língua portuguesa como única língua de ensino;

b. O sistema educativo - de 1976 a agosto de 1999, com implementação do currículo indonésio e a proibição total da língua portuguesa tanto no ensino como na administração;

c. O sistema educativo de transição (1999-2002) - desde o período pós-referendo até ao estabelecimento do I Governo Constitucional, com implementação de um ensino de transição, ou seja, a substituição gradual da língua indonésia pelo português;

d. O sistema educativo atual que sofreu uma grande evolução desde o período pós-referendo e com maior intensidade a partir da vigência do IV Governo (2007-2012), sobretudo com a publicação da Lei de Bases da Educação (LBE), aprovada em outubro de 2008, que

(...) representa um passo decisivo no sentido do estabelecimento de um quadro legal de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo emergente das profundas mudanças que o País atravessa desde a sua independência (Jornal da República, Série I, nº 40, 2008, p. 2641).

A realização das leis escritas no papel é tarefa do cidadão. Do ponto de vista prático, a 'perfeição' ainda vem longe. Ainda é preciso superar problemas de várias ordens, problemas que ainda hoje persistem, para a consolidação do referido sistema no terreno. No que concerne aos constrangimentos da implementação do sistema, existem problemas de mobilidade ainda persistentes, uma vez que as condições geográficas e o estado deplorável das vias de comunicação que ligam as aldeias remotas do interior às sedes dos municípios e à capital do país, sobretudo na época das chuvas têm dificultado a deslocação em vários pontos do interior do território. Por esta razão também não tem sido fácil a distribuição atempada dos materiais para as escolas mais afastadas.

O enorme esforço do Governo de Timor-Leste consistiu, antes de mais, em promover o acesso ao ensino básico a todas as crianças, bem como ações de formação dos professores, ações de recuperação de espaços escolares, entre outras. Inicialmente, a maioria dos professores do ensino básico possuíam apenas formação de base correspondente ao 4.º ano de escolaridade. Os mais antigos (os monitores escolares) tiveram formação adicional, um curso intensivo anual de três meses no período das férias grandes, o que lhes permitiu a aquisição adicional de conhecimentos pedagógico-didáticos e de experiência. Outros tiveram formação no período da ocupação indonésia (SPG, KPG, PGSD, PGSMTP). No entanto, muitos professores do ensino básico e do ensino secundário, sobretudo os que foram recrutados no período pós-referendo não tinham qualificação mínima para lecionar nos referidos níveis. Para suprir estas lacunas, o Ministério da Educação, através do INFORDEPE, tem empenhado esforços no sentido de capacitar estes professores com os conhecimentos necessários para um melhor desempenho na lecionação naqueles níveis.

Por outro lado, embora o português seja a língua de ensino e os manuais sejam elaborados nesta língua, isto deve-se ao facto de o tétum ainda não preencher os requisitos mínimos necessários para tal desempenho. Muitos professores ainda não dominam a língua portuguesa ou dominam-na deficientemente. A comunicação é então feita em tétum, e/ ou nas línguas

maternas. Desta forma, os alunos que terminam o ensino secundário têm um conhecimento abaixo do nível exigido, o que afeta também a aprendizagem no ensino superior. Os alunos chegam sem o conhecimento suficiente para acompanhar as aulas, tornando difícil o cumprimento cabal dos programas/ planos curriculares traçados.

Outro problema é o número limitado de livros/ manuais para todos os alunos. Este material é utilizado apenas nas aulas e um livro é partilhado por dois ou três alunos numa turma de mais de 50 alunos. No ensino da disciplina de língua portuguesa no ensino secundário, são conhecidas situações em que um/ a professor/ a assegura cerca de dez turmas. Nestas situações o/ a professor/ a não tem capacidade suficiente para controlar as turmas, nem lhe chega tempo para corrigir os trabalhos dos seus alunos.

O acesso dos estudantes ao Ensino Superior

Nos últimos anos tem havido um aumento considerável do número de alunos ao ensino superior. A Universidade Nacional Timor Lorosa'e, única instituição pública de ensino superior no país, tem recebido um elevado número de estudantes provenientes das diversas escolas secundárias de todo o país. O departamento de língua portuguesa tem recebido, nos últimos anos, um número de alunos superior ao de salas disponíveis. Nestas condições, existem turmas superlotadas, condicionando o bom funcionamento das atividades letivas, sendo os resultados também afetados. O maior problema que os docentes enfrentam é que grande parte dos alunos chega ao ensino superior com um conhecimento muito deficiente, não apenas relativamente aos conhecimentos em língua portuguesa, mas também aos de outras disciplinas. Os alunos são provenientes das escolas secundárias de todo o país e são raros, muito poucos, os provenientes de cursos profissionais.

A propósito, achamos oportuno apresentar o resultado de um inquérito feito no início deste semestre a 52 alunos do 3º ano de Língua Portuguesa. Um dos inquiridos terminou um curso técnico agrícola, dois terminaram um curso técnico vocacional e três terminaram um curso técnico profissional. Os outros alunos da turma terminaram o ensino secundário nas escolas de Díli e de outros Municípios. Nas escolas onde estudaram, estes alunos não tinham acesso à biblioteca, nem aos manuais que por sua vez também não eram em número suficiente. Os manuais eram utilizados apenas nas aulas e partilhados a pares ou às vezes a três. No fim das aulas os livros eram recolhidos e guardados nos

armários. Desta forma, não lhes era possível ler, pelo menos os textos que iam trabalhar nas aulas (no caso da disciplina de Língua Portuguesa). Uma aluna (apenas uma) respondeu que o colégio (católico) onde estudou tem uma biblioteca onde era possível estudar e ter acesso a alguns livros de que os alunos precisavam.

Quando foram inquiridos sobre o que os motivou a estudar neste departamento, as respostas foram as que vêm apresentadas no seguinte quadro:

Tabela 1: Resultados do inquérito feito aos alunos

Respostas	Nº de respostas	Observação
Queria ser (uma boa) professora.	7	Conteúdo semelhante/ ideia aproximada
Saber mais e desenvolver novos conhecimentos.	5	Idem
Quero ser uma jovem mais inteligente.	Única	-
Adquirir experiência e melhorar a habilidade que Timor precisa. O meu objetivo é construir a nossa nação através da educação de qualidade.	2	Conteúdo semelhante/ ideia aproximada
Por entender que através do estudo alguém pode melhorar a sua vida.	2	Idem
Para desenvolver o meu futuro, realizar o meu sonho.	Única	-
Desenvolver a nação e desenvolver a vida.	2	Conteúdo semelhante/ ideia aproximada
Para saber e compreender as lições.	Única	-
Ter um bom trabalho no futuro.	2	Conteúdo semelhante/ ideia aproximada
Aprofundar conhecimentos em língua portuguesa	8	Idem
Aumentar os conhecimentos e experiências para alcançar o objetivo	Única	-
Adquirir muitas experiências	Idem	-
Estudar para ter um bom sucesso no futuro	4	Conteúdo semelhante/ ideia aproximada
Porque a ciência é muito importante	Única	-
Aumentar os conhecimentos	5	Conteúdo semelhante/ ideia aproximada

Ser um bom cidadão intelectual	Única	-
Porque tem várias coisas para estudar	Idem	-
Melhorar o meu conhecimento no futuro	Única	-
Aumentar os conhecimentos na área específica e receber as informações da professora	Idem	-
Desenvolver a capacidade linguística, comunicar com os outros e desenvolver a nação	Idem	-
Para ter uma boa profissão	Idem	-
Melhorar os conhecimentos adquiridos anteriormente	Idem	-
Ser uma pessoa especial no futuro.	Idem	-

Os inquiridos vinham motivados por objetivos diversificados, sabendo que só através dos estudos poderão atingir as metas traçadas. Sete alunas querem ser **boas professoras**.

Também foram obtidas outras respostas individuais e, esporadicamente, de outros alunos de diferentes cursos, cuja motivação é “poder terminar os estudos e ter trabalho para ajudar a família, ser tradutor, trabalhar num banco, conforme houver vaga”, sem nunca ter obtido resposta de um/ a que deseja ser professor/ a. Há então a tentação de trazer de novo o que foi atrás referido: “todos desejam bons professores para os filhos, mas poucos são os que querem ser professores ou que os filhos o sejam”. Isto demonstra que, de facto, a profissão docente é dura, exigente e necessita de abnegação. A propósito transcrevemos uma frase do pensador George Steiner (2005) citada por Estanqueiro (2010, p. 31): “Uma sociedade (...) que não honra os seus professores é uma sociedade defeituosa”.

Há também que referir que, pela inexistência de vagas por parte do Ministério da Educação de Timor-Leste, os alunos finalistas do Departamento de Língua Portuguesa com boa prestação académica são absorvidos por outras instituições e ministérios, estando neste momento a desempenhar funções de relevo e como tradutores, intérpretes e funcionários de administração, entre outras.

A propósito queremos colocar a seguinte questão para uma reflexão: Porque será que, embora mal remunerados e com excesso de carga horária e às vezes trabalhando em condições precárias, muitos professores continuam a abraçar esta profissão?

Considerações finais

A motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. O professor dinâmico e que gosta da sua profissão lança mão aos recursos ao seu alcance para estimular uma curiosidade crescente nos seus alunos de forma a torná-los mais criadores e assim motivá-los à aprendizagem. O professor competente e com brio profissional não fica à espera de condições ideais para se empenhar no exercício da sua profissão. Encara os problemas como desafios, interessa-se pelos alunos e ensina com entusiasmo. Aproveita as vivências dos alunos procurando incluir no currículo temas ligados à realidade e à história de vida dos mesmos.

O professor dinâmico também respeita a vida social e familiar dos seus alunos, mostra-se sempre disponível para apoiá-los e, desta forma, cria um ambiente de confiança em que os mesmos reconhecem que podem sempre contar com o professor. Um currículo escolar flexível tornará sua tarefa mais dinâmica e produtiva. No entanto, um currículo rígido como o do ensino básico de Timor-Leste só contribuirá para dificultar o processo de ensino-aprendizagem e desmotivar tanto professores como alunos.

O insucesso académico e o abandono escolar são um problema na nossa sociedade, afetando muitos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino nos vários níveis. É importante que os estudantes sejam motivados para aprender, pois o seu grau de motivação torna-se essencial para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e de intervenção que permitam fazer face aos problemas acima referidos. No entanto, devemos reconhecer que nem todos os professores têm a preparação adequada para o desempenho desta nobre função.

Referências bibliográficas

- Bianchi, R. (2011). *A importância da motivação na aprendizagem no ensino fundamental*. Disponível em <http://www.ufscar.br>. acessado em 12/08/2017.
- Bzuneck, A. (2000). As crenças de auto eficácia dos professores, 2000. In Bzuneck, A. (2004). *A motivação do aluno: Aspectos introdutórios*, Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). A escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?. Porto: Profedições. In Vieira, A., (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições.

- Estanqueiro, A., (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Freire, P., (2009). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Terra.
- Fita, C., (2015). O professor e a motivação dos alunos. Segunda Parte”, in Tapia, A. & Fita, C., *A motivação em sala de aula o que é, como se faz*. Tradução Sandra García, (11a ed). São Paulo: Edições Loyola.
- Lei de Bases da Educação (LBE)*, (2008). *Jornal da República, Série I, nº 40*, p. 2641.
- Mores, R. & Varela, S., (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1, (1).
- Not, L., (1993). *As pedagogias do conhecimento*. DIFEL: São Paulo.
- Perestrelo, M. d. F., (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.
- Silva, M. d. C., (2008). *Da diversidade cultural na escola, encontros e desencontros*. Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.
- Steiner, G., (2005). As lições dos mestres. In Estanqueiro, A., (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Editorial Presença: Lisboa
- Souza, I., (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educ. rev. [online]*, n.36: 95-107. ISSN 0104-4060
- Vernon, D., (1973). Motivação humana: A força interna que emerge, regida e sustenta as nossas ações. Petrópolis: Vozes. In Costa, R. , (2017). *Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Sapucaí, para obtenção do grau de Mestre em Educação: Pouso Alegre.
- Vieira, A., (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Profedições: Porto

As agências da construção da educação e formação de professores em Timor-Leste: produção e reprodução do discurso pedagógico de português

Manuel Belo de Carvalho*

Introdução

Com a restauração da Independência de Timor-Leste, ocorrida em 2002, e a criação de um sistema educativo próprio, o Ministério da Educação iniciou um processo massivo de formação inicial de professores em Língua Portuguesa, visando atender as demandas advindas das reformas curriculares voltadas para o desenvolvimento social e económico de Timor-Leste. Para tanto, foi necessário compreender como a educação pode contribuir para este fim e a partir disso investigar se as propostas de formações praticadas desde então, atendem aos propósitos e como podem contribuir no processo de construção do país e na melhoria da qualidade de vida da população.

A proposição do tema deste trabalho é acerca da formação inicial de professores, bem como, apresenta tópicos de algumas discussões dos educadores, professores, investigadores e políticos que lidam com o problema da educação, no que se refere à formação para a licenciatura em português no Ensino Superior da Educação e Faculdades de Educação das Universidades Públicas e Privadas em Timor-Leste.

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

* Professor Permanente do Departamento de Formação dos Professores do Ensino Básico – Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Email: mbelodecarvalho@gmail.com

As práticas de formação inicial de professores de português em Timor-Leste, apresenta-se como um problema, sendo o seguinte: a adequação dos currículos da formação inicial, com necessidade da sua adequação ao que são práticas internacionalmente estabelecidas ao nível da seleção e organização dos saberes das áreas de conteúdo e das ciências da educação?

O objetivo do estudo centra-se em “descrever as orientações legislativas e institucionais da formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste, nomeadamente dos professores de Português.

Fundamentado no tema apresenta-se uma principal justificativa e o “argumento académico”. A formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste é uma temática que vem despertando o interesse dos educadores e pesquisadores que lidam na primeira pessoa com os problemas da educação (ver, a título de exemplo, Fernandes, 2006; Carvalho, 2007; Belo, 2010; Martins, 2011). O conhecimento sobre as orientações e as práticas de formação inicial e contínua de professores em Timor-Leste pode, nesta perspetiva, reforçar a área científica em que o estudo se inscreve, alargando o corpo de saberes disponíveis.

1. Método de investigação e recolha de dados

O método utilizado neste estudo é a análise documental. Assim, fica a saber e analisar os desafios da formação inicial de professores do português de acordo com o tema e o objetivo traçado. A importância das informações que pretende recolher, como, por exemplo; relação de serviços da produção e reprodução dos documentos oficiais pelo Parlamento Nacional, Governo Constitucional e o Ministério da Educação como órgão central da execução dos planos de educação com as entidades de parceiros e as universidades/institutos superiores da educação na articulação entre produção científica e produção pedagógica e os níveis da produção e reprodução do discurso pedagógico. E por outro lado, a relação do campo linguístico e o campo pedagógico. Para além disso, saber as relações de serviços das agências da construção da educação em Timor-Leste. A técnica de análise dos dados é utilizada a análise de conteúdo com o objetivo de deduzir e analisar as informações dos documentos oficiais.

2. Parlamento Nacional e Governo Constitucional: primeira instância da produção do discurso pedagógico

Parlamento Nacional é o órgão de soberania da República Democrática de Timor-Leste, representativo de todos os cidadãos timorenses com poderes legislativos, de fiscalização e de decisão política. De acordo, com a Constituição da República no artigo 95.º sobre a competência do Parlamento Nacional (PN) ligadas à educação são os seguintes: 1) legislar sobre as questões básicas da política interna e externa do país; 2) legislar as bases do sistema de ensino; 3) a política fiscal e regime orçamental; 4) deliberar sobre o Plano e o Orçamento do estado e o respetivo relatório de execução; 5) fiscalizar a execução orçamental do estado; 6) aprovar e denunciar acordos e ratificar tratados e convenções internacionais.

No artigo 103.º da Constituição da República apresenta a definição do Governo. Segundo ele, o Governo é o órgão da soberania responsável pela condução e execução da política geral do país e o órgão superior da administração pública (artigo 104.º). A composição do Governo é constituída pelo Primeiro-Ministro, os Ministros e os Secretários de Estado. A competência do Governo: a) definir e executar a política geral do país, obtida a sua aprovação no Parlamento Nacional; b) Assegurar a ordem pública e a disciplina social; c) dirigir e coordenar as atividades dos ministros e restantes instituições subordinadas ao Conselho de Ministros (art. 115.º); d) definir as linhas gerais da política governamental, bem como as da sua execução; e) deliberar sobre o pedido de voto de confiança ao parlamento Nacional; f) aprovar as propostas de lei e de resolução; g) aprovar os diplomas legislativos, bem como os acordos internacionais não submetidos ao Parlamento Nacional; g) aprovar os atos do Governo que envolvam aumento ou diminuição das receitas ou despesas públicas e; j) aprovar os planos (art.º 116.º).

3. Ministério da Educação e as suas agências de serviços centrais e desconcentrados de administração: primeira e segunda instância da produção e reprodução do discurso pedagógico

Segundo Decreto-Lei n.º 22/2010, no seu art.º 1.º afirma que “o Ministério da Educação é o órgão central do Governo responsável pela conceção, execução, coordenação e avaliação da política, definida e aprovada pelo Conselho de Ministros, para as áreas de educação, ciência, tecnologia e cultura”. Este Ministério é tutelado pelo Ministro da Educação que o superintende e por ele

responde perante o Primeiro-Ministro e o Conselho de Ministros e é coadjuvado pelo Vice-Ministro (art.º 3.º). Nomeadamente, nos termos da Constituição da República (art.º 117.º) o Ministro da Educação compete: executar a política definida para o seu ministério; assegurar as relações entre o Governo e os demais órgãos do Estado, no âmbito do respetivo ministro. Enquanto nos termos da lei as atribuições do Ministério da Educação, compete as seguintes competências:

- a) Desenvolver as medidas de planeamento e os projetos legislativos e regulamentares necessárias à prossecução das políticas definidas para as suas áreas de tutela;
- b) consolidar o uso das línguas oficiais no sistema da educação e ensino, nos termos definidos pela Lei de Bases da Educação, enquanto pressuposto de desenvolvimento de todo o sistema educativo;
- c) garantir, acreditar e administrar com base em critérios de qualidade e legalidade, um sistema de ensino básico universal, obrigatório e tendencialmente gratuito;
- d) Elaborar e implementar os currículos de vários graus de educação e ensino e desenvolver as metodologias pedagógicas mais eficientes para o sucesso escolar;
- e) Garantir a formação do pessoal docente;
- f) Garantir um sistema ágil e eficiente de desenvolvimento e manutenção das infraestruturas da educação, de forma a garantir uma rede de ofertas públicas de educação e ensino de âmbito nacional;
- g) Implementar um sistema de inspeção dos serviços de educação que garanta o princípio da legalidade, a implementação das políticas de desenvolvimento para as escolas e de execução dos programas curriculares e orientações pedagógicas;
- h) Promover, apoiar e difundir uma política linguística que contribua para o fortalecimento da identidade e unidade nacionais, através da promoção da diversidade linguística timorense e através da promoção das suas línguas de educação e conhecimentos.

De acordo, com a lei orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 22/2010, no seu art.º 4.º apresentam as agências do Ministério da Educação para os serviços centrais da administração direta do Ministério da Educação, diretamente tutelado pelo Ministro da Educação ou entidades coadjuvantes que se descreve em seguida.

A Direção Geral de serviços corporativos e planeamentos tem poder hierárquicos nos seguintes serviços: a) Direção nacional dos planos, estatísticas e

tecnologias de informação; b) Direção nacional de finanças e logísticas; c) Direção nacional de aprovisionamento; d) Direção nacional de recursos humanos e; e) Direção nacional da ação social escolar.

A direção-geral da administração escolar, inovação e desenvolvimento curricular na sua hierarquia responsabilizados aos seguintes serviços: a) Direção nacional da educação pré-escolar; b) direção nacional de ensino básico; c) direção nacional do ensino secundário geral; direção nacional do ensino secundário técnico- vocacional; d) direção nacional do currículo e avaliação escolar e; f) direção nacional do ensino recorrente.

A direção-geral do ensino superior no seu poder hierárquico sob os seguintes serviços: a) Direção nacional do ensino superior universitário; b) Direção nacional do ensino superior técnico e; c) Direção nacional de desenvolvimento das ciências e tecnologias.

A direção-geral da cultura com os seguintes serviços: a) Direção nacional do património cultura; b) Direção nacional dos museus e bibliotecas e; direção nacional das artes, culturas e indústrias criativas culturais.

Além das direções centrais da administração direta, existe também direções de serviços desconcentrados. Segundo o Decreto-Lei n.º 22/2010, no seu art.º 5.º apresenta a organização do Ministério da Educação nos serviços de desconcentrados em seguinte: a) Direção regional de Educação I agregam quatro distritos (Baucau, Viqueque, Lautém e Manatuto); b) Direção regional de Educação II em agrupamento de três distritos (Díli, Liquiça e Aileu); c) Direção regional de Educação III que responsabiliza três distritos (Ainaro, Manufahi e Covalima); d) Direção Regional de Educação IV com dois distritos (Ermera e Bobonaro) e; e) Direção regional de educação de Oecusse. Estas direções foram eliminadas no início do período governação do V Governo Constitucional por razão de duplicação de serviços da mesma em duas agências diferentes no mesmo espaço. Desde já também os serviços de desconcentrados foram criados a organização territorial de serviços desconcentrados do Ministério da Educação é a *Direção Distrital de Educação* em cada capital do distrito que hoje em dia assume a função de ser direção intermédia da educação nas relações dos serviços centrais da administração do ME com as escolas intermediadas por elas.

As tarefas assumidas pela Direção Distrital da Educação, segundo a Lei Orgânica do Ministério da Educação art.º 47.º no âmbito das competências são os seguintes:

1) As Direções distritais são os órgãos executivos, operacionais, que executam as decisões emanadas dos serviços centrais;

2) As Direções distritais detêm competências próprias no âmbito da execução das políticas superiormente definidas para a gestão do sistema de educação pré-escolar, ensino básico e recorrente, designadamente:

- a) Garantia de execução das políticas educativas na componente logística, designadamente em matéria de armazenamento e distribuição de materiais escolares, manuais didáticos e escolares, equipamentos, logística inerente à implementação dos programas de ação social escolar, entre outros;
- b) Assegurar a divulgação de orientações dos serviços centrais e de informação técnica às escolas e aos utentes;
- c) Recolha de toda a informação estatística definida pela competente direção central designadamente em matéria de administração e gestão de recurso humano;
- d) Implementação das decisões emanadas da direção central em matéria de informatização do sistema educativo e em matéria de desenvolvimento e aplicação de tecnologias da informação nas escolas;
- e) Execução e desenvolvimento por iniciativa própria da política cultural;
- f) Apoio à unidade de infraestruturas e manutenção dos equipamentos da educação em todas as matérias que sejam requeridas;
- g) Recolha e transmissão para os serviços centrais de toda a informação pertinente proveniente das escolas;
- h) Poder de realização de determinados procedimentos e atos administrativos de auxílio ao funcionamento do sistema educativo, a definir por Despacho Ministerial

3). As direções distritais são dirigidas por um Diretor Distrital, que coordena a atividade dos chefes de secção;

4). Em todas as matérias cuja competência que provenha das Direções Distritais responde diretamente perante as competências direções-gerais do Ministério da Educação.

Em síntese, as agências centrais da administração do Ministério da Educação que agregam os serviços de forma direta com as escolas do ensino básico e secundário de todos os níveis de escolaridade (1.º - 12.º ano) do território nacional eram sete agências serviços centrais com dezassete subagências de apoio e uma agência de serviços desconcentrados em 13 distritos de forma vertical por ordem de comando, nos termos da lei. Cada uma das agências centrais com as subagências e serviços desconcentrados, e em geral todos eles assumem uma responsabilidade de trabalhar para o bem comum da educação de qualidade para os jovens de Timor-Leste, segundo definido nos termos da lei.

4. A ONG Internacional UNICEF e as Cooperações Estrangeiras nas atividades da Educação

A ONG UNICEF é uma organização internacional das Nações Unidas nos serviços da educação que cooperara com o Ministério da Educação Timor-Leste (ME T-L), nos serviços de apoio ao desenvolvimento do currículo em coordenação a direção nacional do currículo. Por exemplo: a) *a UNICEF financiou a elaboração do currículo ensino primário de 2005 no período do 1.º Governo Constitucional*; b) *a reforma curricular do ensino básico do 1.º e 2.º ciclo de 2014 no período do 5.º Governo Constitucional*.

Enquanto na área de formação de professores em coordenação a IFPC/INFORDEPE no período da primeira governação a realização da formação de professores do ensino básico para a implementação do currículo tanto no nível nacional, ou seja, no distrito e entre outros foram financiados pela UNICEF. Para além, da área do desenvolvimento mencionada a UNICEF também é uma das grandes doadoras de financiamento relacionado com os serviços da educação e formação de professores. A UNICEF foi também a iniciadora do projeto “escola foun” em Timor-Leste nos períodos do 1.º a 4.º Governo. O projeto da “escola foun” parou desde o final do mandato do 4.º Governo Constitucional. Sendo assim, os serviços da UNICEF nas escolas do projeto da “escola foun” deixou várias referências onde foram considerados como escolas centrais de cada um dos subdistritos e distritos como memória educativa e inovadora na história da educação de Timor-Leste.

Além disso, existe também outras cooperações estrangeiras que deram apoio nos serviços da educação, por exemplo, Cooperação Portuguesa, Cooperação Brasileira (CAPES) ONG JICA de Japão, Força Manutenção da Paz (INTERFET) e ONG KOIKA da Coreia.

A Cooperação Portuguesa via (IPAD e Instituto Camões) e brasileira (CAPES) apoiam nos serviços de formação de professores tanto na formação inicial como na formação contínua de professores em todas as áreas contempladas no currículo em vigor em Timor-Leste. Além da formação de professores, a Cooperação Portuguesa via (Porto Editora e LIDEL) apoiou na elaboração dos manuais escolares do ensino básico nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio para 1.º e 2.º ciclo, enquanto que as disciplinas de Religião, Tétum, Educação Física e Saúde Higiene, Educação Artística foram feitas no país. Para as disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico na maioria foram feitas na Porto Editora e LIDEL: Português, Inglês, Tétum, Matemática, Ciências Físico-Naturais, História, Geografia, Educação Artística,

Educação Cívica, Cidadania e Direitos Humanos e Competência para a Vida e para o Trabalho menos Educação Física e Educação Religiosa e Moral.

As empresas criadoras e elaboradoras dos manuais escolares do Ensino Básico de Timor-Leste foram contratualizadas contratadas pelo Governo para materializar o livro. A materialização dos manuais escolares em articulação dos programas curriculares de cada disciplina. Mas do ponto de vista do investigador sobre o processo da articulação entre o conteúdo do manual com os programas da disciplina ainda apresenta um contexto fraco, onde o Ministério da Educação de Timor-Leste ainda não tem dispositivos de avaliação feitos anualmente aos manuais escolares em funcionamento na implementação do currículo em vigor (relevante ou não, está de acordo com o contexto ou não, contextualiza os objetivos do sistema educativo ou não), os textos de reprodução contextualizam o discurso pedagógico a nível da política que demonstra a relação entre o discurso na sala de aula com os objetivos traçados no discurso pedagógico estratégico da política.

A cooperação do Japão (JICA) e INTERFET (Força da Manutenção da Paz), deu apoio na construção dos edifícios escolares de ensino básico em todo o território nacional. Enquanto a cooperação da Coreia (KOIKA) reflectiu-se no fornecimento de apoios logísticos para o Ministério da Educação.

Atribuindo especial atenção aos serviços da cooperação estrangeira e as acessórias no desenvolvimento do sistema educativo timorense, podemos concluir que a assessoria especializada no Ministério da educação é uma prestação técnica nos materiais pertinentes dos serviços que compõe e garante o desenvolvimento, a coordenação e a eficiência nos serviços educativos. Por isso, as cooperações estrangeiras estão integradas no sistema educativo do próprio país.

Em suma da análise apresentada, concluímos que a ONG UNICEF e as cooperações estrangeiras ofereceram apoios importantes na construção do sistema educativo timorense. O apoio da UNICEF baseia-se no financiamento dos projetos de desenvolvimento do currículo, formação de professores e iniciador do projeto da “escola foun”. Enquanto a cooperação Portuguesa e Brasileira apostaram na área de formação de professores. A cooperação Japonesa e o INTERFET na área da construção dos edifícios escolares do ensino básico e a cooperação Coreana nos apoios logísticos para o Ministério da Educação.

5. As escolas públicas e privadas

É do conhecimento público que em todo o mundo, e neste caso Timor-Leste não é uma exceção, a existência no ensino de escolas de carácter público que pertencem ao Estado e de carácter particular que pertencem ao domínio de fundações católicas e de outros âmbitos.

Tanto as escolas públicas como as privadas, católicas e de outras fundações foram agrupadas seguindo a forma de “escola foun”. O projeto da “escola foun” encerrou, mas, as formas do agrupamento escolar do ensino básico do território nacional continuam a ser agregados na ideia da UNICEF nos serviços do Ministério da Educação, tanto nos serviços centrais como nos serviços desconcentrados na facilitação da supervisão, da monitorização, do controlo e da avaliação do funcionamento do ensino aprendizagem. Uma escola central com 5 ou 6 escola filiais dependendo do contexto geográfico e das condições de topografias da região. O diretor da escola é nomeado pelo Ministério da Educação, e colocando o seu serviço na escola central. Nas escolas filiais serão coordenados por um coordenador da escola em que as suas relações de serviços pedagógicos, administrativos e financeiros devem ser apresentados ao diretor da escola na escola central. As escolas públicas obedecem integralmente ao currículo nacional desde do Ensino Básico ao Secundário, enquanto as escolas das fundações católicas adotam uma autonomia limitada de apresentar outras disciplinas no currículo de acordo com as suas necessidades. Na realização do ensino aprendizagem nas escolas, não estão suportados pelas referências de apoio, tanto manuais escolares, guia de professores e outras referências bibliográficas recentes em Língua Portuguesa. Deste modo, na maioria das escolas os materiais didáticos são escassos, caracterizados por ser os principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente para os alunos. Ainda assim, os materiais didáticos não são a única lacuna a ser colmatada no ensino em Timor-Leste, ou seja, o quadro docente não apresenta as necessárias qualificações em Língua Portuguesa, porque não existem professores suficientes formados nesta área de ensino.

Tal situação, acontece em quase todas as escolas do país. As escolas não têm possibilidade de arranjar as necessidades básicas no sentido de apoiar o ensino aprendizagem de qualidade na sala de aula. E as condições das escolas ainda não são favoráveis, por falta de carteiras, salas de aulas, números de alunos numerosos e falta de professores.

A organização da escola no contexto pedagógico e nas áreas disciplinares não é realizada pela organização legal criada pelo Ministério da Educação, regulada

nos termos da lei. Podemos assim afirmar que, ainda faz falta na regulação a nível da organização escolar ao currículo, pedagogia e avaliação. As escolas básicas de Timor-Leste nas suas direções têm apenas o diretor da escola apoiado por um vice-diretor e um Gabinete de apoio técnico (GAT) e coordenadores das escolas filiais. As escolas ainda não têm um Conselho Pedagógico que permita organizar a implementação do currículo, pedagogia e avaliação, e também ainda não têm a organização da disciplina que coordena e orienta os serviços dos professores em determinada disciplina.

Nas escolas de Timor-Leste, o diretor da escola juntamente com o vice-diretor junto com coordenadores das escolas filiais organizam todos os pormenores a ser tratados: distribuição dos professores da turma para 1.º ciclo; distribuição das disciplinas aos professores do 2.º e 3.º ciclo; planificação e elaboração dos horários; coordenação dos serviços dos professores da disciplina (preparação, planificação, implementação e avaliação) supervisão, e monitorização do processo ensino aprendizagem na sala de aula; coordenação dos exames trimestrais e exames de passagem de classes.

Por iniciativa do director da escola central a forma de organizar os serviços da disciplina baseia-se em reunir os professores, ou seja, uma vez em duas semanas ou então uma vez por mês, com o intuito de discutir assuntos importantes, para ter uma ideia uniforme na preparação, planificação, organização dos conteúdos da matéria, escolha de métodos, textos de apoio, exercícios, e os trabalhos orientados na turma. Por outro lado, estas reuniões permitem também a partilha de experiências de serviços relacionados a cada disciplina, fornecer apoio a nível de materiais aos outros que não têm e fornecer ajuda na na procura de novos textos e referências para as necessidades do grupo da disciplina que atuam. Neste ponto em concreto, surge uma falta de organização dos professores nas escolas, em concreto nos grupos de professores da disciplina em formação contínua promovida pelo Ministério da Educação através da regulação específica pela demanda da lei. Devem assim, facilitar os serviços da organização dos professores na melhoria do trabalho que sustenta o ensino de qualidade.

Em suma, concluímos que, os serviços administrativos e financeiros e as necessidades que se fazem sentir nas propostas devem ser relatadas à agência de serviços da Educação Distrital por meio do diretor da escola central. Assim sucessivamente até aos serviços centrais do Ministério da Educação e vice-versa, tanto para as escolas públicas e privadas de forma vertical, nos termos da lei. Enquanto a organização da escola nos termos dos serviços do currículo, da pedagogia e da avaliação, ainda em falta, e é uma necessidade importante que o

Ministério da tutela deve criar condições para uma regulação que possa facilitar a criação desta organização dos serviços da escola para a respetiva melhoria da qualidade de ensino e da avaliação.

6. As agências de serviços descentralizados do Ministério da Educação

Além dos serviços centrais de administração do Ministério da Educação e dos serviços desconcentrados, ainda existe outras agências dos serviços descentralizados onde a sua administração indireta e para prossecução da política educativa, o Ministério da Educação em tutela nos serviços descentralizados, dotados de diferentes níveis de autonomia, cujos estatutos próprios são aprovados na forma do Decreto-Lei do Governo (art.º 6.º). As agências do Ministério da Educação nos serviços descentralizados são as seguintes: a) a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL); b) o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE); c) a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA); d) a Biblioteca Nacional de Timor-Leste e; e) o Museu Nacional de Timor-Leste.

O Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) é um estabelecimento público dos serviços de desconcentração, dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela do Ministério da Educação, com a competência de promover a formação profissional do pessoal docentes e dos funcionários não docentes do sistema educativo (art.º 8.º). Segundo o Decreto-Lei n.º 4/2011, atribui ao INFORDEPE as seguintes atribuições: a) elaborar os programas curriculares exclusivamente aplicáveis à formação académica ou através dos programas curriculares a cursos académicos já existentes, para permitir o acesso à carreira docente; b) assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas curriculares de formação contínua e especializada; c) assegurar o desenvolvimento de formação intensiva do regime transitório especial do Estatuto da Carreira Docente, nos termos do quadro obrigatório de competências do pessoal docente; d) assegurar o desenvolvimento da implementação de programas de formação para docentes orientadores, nos termos da legislação relativa à administração e gestão dos sistemas de educação e ensino; e) promover a inovação e desenvolvimento curricular da formação dos docentes; f) proceder ao levantamento das necessidades de formação de profissionais da educação e docentes, para a definição dos planos da formação e; g) proceder à monitorização e avaliação dos diferentes programas e cursos de formação pessoal docente (art.º 5.º).

Sendo com as atribuições, atribuídas nos termos da lei, agregam a relação do INFORDEPE com as escolas por meios dos professores de todos os níveis de escolaridade em Timor-Leste, nas atividades de formação contínua oferecidas pelo instituto, periodicamente, aos que assumem em função de formadores nacionais ou sejam diretas aos professores das disciplinas na aquisição da matéria e as metodologias do ensino de cada disciplina em nível de escolaridade. Estas formações contribuem direta ou indireta na melhoria do ensino aprendizagem os alunos de cada escola onde eles atuam.

De acordo com (art.º 7.º) do Decreto-Lei n.º 22/2010, apresenta que “a UNTL é um estabelecimento público de ensino universitário, dotado pela autonomia administrativa, científica e pedagógica, sob tutela do Ministério da Educação. A UNTL no que diz a respeito da Lei de Bases da Educação (art.º 17.º) é o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino técnico com seguintes objetivos: a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; b) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade timorense, e colaborar na sua formação contínua; c) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação; d) estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e da comunidade dos países de língua portuguesa, prestar serviços especializadas à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e) continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos, pela promoção de formas adequadas de extensão cultural e; f) promover e valorizar as línguas e a cultura timorense.

Tendo em conta os objetivos do ensino superior definidos nos termos da lei, a UNTL, a UNITAL e ISE-Cristal que prestam serviços de formação de professores de português agregam as suas relações com a escolas por meio de: acolhimento dos graduados do ensino secundário a entrarem no ensino superior; através das práticas dos estagiários nas atividades dos estágios pedagógicos diretos nas escolas; pelos licenciados na área de educação que foram assumidas responsabilidades de professor em todos os níveis de escolaridade do território nacional, por meio dos serviços sociais diretos à comunidade, seja na área urbana e rural do país que criam, promovam e assim fortificar as relações do ensino superior com as escolas básicas e secundárias.

As práticas de estágio pedagógico da FEAH-UNTL nas escolas básicas apresentam a nova dimensão na aprendizagem dos alunos, no qual o papel que

desempenham é fulcral das estratégias de aprendizagem, definição dos objetivos, preparação dos conteúdos da matéria dada e a concretização do ensino na sala de aula de uma forma inovadora. Os conhecimentos que os professores estagiários adquirem e aplicam relativos a métodos específicos para a gestão de conteúdo da matéria na sala de aula. Por outro lado, os esforços realizados pelos estagiários para monitorizar as atividades na sala de aula não só na aprendizagem, mas também na interação social e o comportamento dos alunos consideram-se necessárias competências específicas para a resolução dos problemas e conflitos advindos de fatores externos. A atividade do estágio pedagógico da FEAH-UNTL, tem contribuído para que a formação de professores tenha vindo progressivamente a ganhar protagonismo, e hoje em dia, o professor é, o foco das atenções da sociedade para construir um futuro de prosperidade e tem de investir a fundo da educação no país.

O discurso pedagógico na sala de aula dos estagiários, constitui e realiza a prática pedagógica na disciplina de Português, cujos são regulados por textos produzidos em outras instâncias. O discurso pedagógico oficial elaborado pelo Parlamento Nacional (PN) e pelo Governo Constitucional (GC), o currículo e programas foram feitos pelo Ministério da Educação, manuais escolares de português feito pela editora da cooperação internacional e quem os leciona são os professores em regime de exercícios ou estagiário da FEAH-UNTL, FCE-UNITAL e ISE-Cristal. Neste caso, em termos gerais, estes são os limites daquilo que se *pode dizer* e de *como* se pode dizer na aula de Português. Esta é uma situação estabelecida de gerações das instâncias da produção e reprodução dos discursos pedagógicos e os seus estabelecimentos de relação dos serviços na construção da educação em Timor-Leste.

Em síntese, concluímos que a relação que a INFORDEPE estabelece com todas as escolas de Timor-Leste, independentemente do seu grau escolar favorece largamente os professores. Isto porque, proporciona a todos os docentes a possibilidade de participarem na formação contínua oferecida pelo instituto de forma periódica ao longo do ano letivo, e ainda na aquisição de conhecimentos de professores que contribua na melhora do ensino aprendizagem.

Enquanto a relação da UNTL e de outras instituições de Ensino Superior com escola estabelece-se por meio do estágio pedagógico dos estagiários nas escolas básicas e secundárias, pelos seus graduados que assumiram a responsabilidade em se tornarem professores nas escolas básicas e secundárias, e nos serviços à comunidade oferecida pela UNTL. Para isso, a UNTL tem uma forte vinculação com o Ministério da Educação na ligação real ou sobreposição nos serviços da educação enquanto comparando com as do UNITAL e ISE-Cristal que

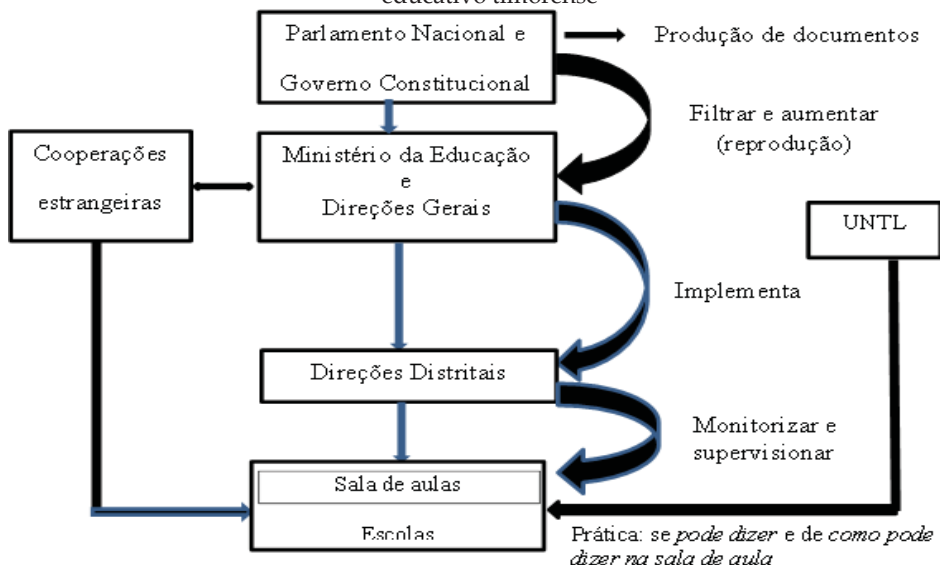
apresentam-se um pouco mais fracas. Estas relações continuam a ser fortificadas entre o ensino superior e as escolas básicas e secundárias ao longo da sua existência no país.

As instâncias das cooperações estrangeiras deram variados apoios na construção do sistema educativo timorense, tais como, na construção de edifícios escolares, materiais logísticos e formação de professores, tanto ao nível da língua, assim como, nas áreas disciplinares relacionadas ao currículo em vigor no país.

A UNTL é uma das universidades do Estado que aposta na formação inicial de professores através dos estagiários e dos graduados, assumindo-se como partes integrantes na construção do sistema da educação por meio do discurso pedagógico na sala de aula que constitui um vínculo muito forte com o Ministério da Educação e as escolas básicas e secundárias do país.

Esta relação de serviços é muito forte e é reconhecida pelo Estado para os serviços da educação de Timor-Leste, enquanto a gestão ainda é fraca.

Figura 1: Estrutura de agências que envolvem a construção do sistema educativo timorense



Deste modo, segundo a análise da figura acima apresentada podemos mencionar que as relações de serviço na construção do sistema educativo timorense podem ser consideradas da seguinte forma: o Parlamento Nacional

(PN) e o Conselho dos Ministros (CM) são agências produtoras dos documentos de Estado. Enquanto o Ministério da Educação e as suas agências são instâncias de reprodução que podem (filtrar, aumentar e diminuir) os discursos pedagógicos do Estado. E as direções distritais fazem recontextualização dos discursos através da monitorização e supervisão das atividades pedagógicas dos professores na sala de aula em execução dos planos.

7. Construção do modelo: produção e reprodução do discurso pedagógico

O discurso pedagógico é um discurso que se realiza sob a forma de textos produzidos e transmitidos por várias agências num país, neste caso em Timor-Leste (agências do Estado de alto nível como Parlamento Nacional (PN) e com o Governo Constitucional (GC), enquanto o Ministério da Educação (ME) como órgão de gestão do sistema educativo, Educação Distrital (ED) como órgão intermediário entre professores e a escola com órgãos da gestão e os professores realizam o discurso pedagógico na sala de aula) num contexto específico de acordo com a lei em vigor.

A primeira instância da produção do discurso pedagógico é o Estado que contempla as finalidades da educação definida na Constituição da República e na Lei de Bases da Educação e Plano do Governo Constitucional. Esta produção do discurso pedagógico visa a ser reproduzida em outro discurso pedagógico pela segunda instância o Ministério da Educação no currículo nacional. Na base da Constituição da República e a LBE, o Ministério da Educação (ME) faz reprodução do discurso pedagógico no texto do currículo nacional em vigor que orienta a elaboração dos programas curriculares e manuais escolares. As instâncias de produção e reprodução dos discursos pedagógicos têm as suas relações de serviços de forma vertical. Enquanto os programas curriculares e os manuais escolares serão considerados como instâncias de geração horizontal onde os programas curriculares estão articulados nos manuais.

O currículo é um documento de orientação que contempla os princípios gerais do sistema de educação e a base de reformas, objetivos, finalidades que orientam os trabalhos dos professores na preparação, planificação, realização da ação pedagógica na sala de aulas, na busca de levar os alunos a compreender o conteúdo da matéria do ensino e aprendizagem. Por isso, o currículo é um discurso pedagógico importante que está no interior da aula, e nela se contempla os objetivos e os princípios de orientação das finalidades diretas ou indiretas do Estado A perspetiva desta definição, mais orientada ao currículo prescritivo ou

currículo nacional, mas existe outras definições do currículo orientado ao currículo praticado na sala de aula que apresentadas por vários autores nos estudos dos currículos nos países desenvolvidos. Enquanto o programa curricular está articulado no manual está no interior da aula. Por isso, o manual contempla as finalidades do Estado no currículo, mas, o currículo em si não articula todos os aspetos dos manuais escolares, apenas os temas gerais, podem ser contemplados.

O campo científico é um sistema de relação objetiva entre posições adquiridas num lugar ou espaço da luta concorrencial no monopólio da autoridade científica, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social em que queremos o monopólio da competência científica compreendida pela capacidade de falar e de agir legitimamente como um agente determinado.

Por isso, no campo científico, tomando como objeto os contributos de deferentes disciplinas académicas, transposto para o campo escolar, “visa dotar os alunos de saberes científicos, tecnológicos e culturais que os tornem aptos a compreender aspetos da realidade e a lidar adequadamente com situação problemática que se lhe colocam enquanto cidadãos (...) que pretende garantir aquisições de linguagens especializadas, próprias dos diferentes domínios em que se organiza o conhecimento humano” (ME, 2010:14). Enquanto, o campo linguístico é um conjunto de conhecimentos de estudos da língua, associadas, pelo seu sentido, a uma dada área de descrição, conceptual teoria e dos domínios da linguística. Por isso, as descrições e as teorias do estudo da língua são necessitadas no campo da pedagogia. Assim, os conteúdos linguísticos necessitado no campo pedagógico é relacionar com o campo científico a selecionar e fazer levantamento dos tais temas ou os conteúdos relevantes a colocar no programa curricular e articular no manual escolar de acordo com o conhecimento linguístico atualizado para a realização da ação pedagógica concreta na sala de aula. Ainda em relação ao campo científico da língua, o ensino da gramática é propor a aprendizagem das regras do uso correto da língua tanto na oralidade como na escrita. Por isso, no ensino da língua é necessária uma procura da utilização da gramática normativa.

As atividades no estudo da língua (gramática) serão conferidas com particular atenção ao alargamento do vocabulário dos alunos, através da compreensão e exploração das múltiplas relações que se estabelecem entre as palavras da língua. Devem valorizar a criação de condições para que os alunos compreendam o modo como diferentes géneros de textos se organizam, os elementos que os compõem e os mecanismos que garantem a coesão e a coerência dos textos, as relações entre as frases (relações de subordinação e

coordenação), as relações entre os elementos da frase (concordância, ordem dos elementos), as relações semânticas e formais entre as palavras. Especial atenção será dada a aspetos organizacionais e estruturais de certos géneros, designadamente aqueles que recorrem a discursos narrativos e argumentativos (ME, 2010, p.8). No programa de Português (ME, 2010, pp.7-8) apresentam que “as línguas foram desde há muito tempo objeto de análise e de reflexão, procurando se, por essa via, compreender como as línguas estão organizadas, como são usadas, como a sua utilização vária no tempo e no espaço, como as pessoas adquirem ou desenvolvem os seus saberes linguísticos”.

As representações dos textos programáticos e dos manuais escolares que recontextualizam o objetivo geral do Estado e a meta da educação nacional a ser concretizado no discurso pedagógico na sala de aula pelo professor. É por aqui, que se nota “a reprodução do discurso pedagógico controla o discurso institucional e o discurso regulador; e o discurso regulador controla a ordem, a relação e a identidade dos sujeitos e as suas práticas, enquanto o discurso instrucional controla a transmissão e aquisição das competências específicas” (Castro, 1995, p.78).

O discurso pedagógico de um professor de Português na sala de aula baseia-se por caracterizar as regras de uma relação entre o professor como (locutor) e o aluno como (interlocutor). No discurso pedagógico na sala de aula, o professor cria certas formas de relações sociais com os alunos seja individual ou em grupo pelo interesse, empatia, motivação, ação e dedicação para que o interlocutor aprenda de forma ativa. A relação da interação entre professor e aluno é controlada pela autonomia do professor, nas atividades da leitura, na escrita de textos (redação), nos trabalhos individuais e em grupos, na resolução dos exercícios relacionado ao conteúdo aprendido, nas apresentações e comunicações e etc. Por isso, a aula é conduzida pelo professor. A relação da comunicação na sala de aula entre professor e os alunos, é orientada por uma limitação de conteúdo em que chamamos o universo de referências.

As ações pedagógicas dos professores na sala de aula em uso dos manuais são variadas: 1) o professor A no seu ensino segue muito de perto os textos do manual, as perguntas relacionadas ao texto põe-se na sua ação pedagógica na sala de aula, é exatamente que o manual tem; 2) o professor B na sua ação pedagógica na sala de aula não conseguiu seguir muito de perto do manual, claro que ele adaptou do texto para a leitura, mas as perguntas para os exercícios da compreensão do texto foram feitas por ele próprio e não pelo manual escolar; e 3) o professor C na sua ação pedagógica na sala de aula tentou não seguir o manual tanto o texto e as perguntas do exercício. Estas situações que foram

traçadas e praticadas pelos professores no ensino da língua na sala de aula apresentam-se uma recontextualização do ensino de acordo com contexto e da reprodução pedagógica. Isto significa que em vários lugares os professores materializam o uso dos manuais escolares na prática de ensino contextualizam a recontextualização da reprodução do discurso pedagógico oficial.

Segundo o plano curricular do Ensino Básico timorense (ME, 2010, p.31) apresenta o trabalho desenvolvido pelos professores nas aulas deve ter em conta que as atividades das aulas, para lá do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, devem servir para assegurar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos para o que se torna importa que tenham em consideração os aspetos seguintes:

- a) a interação dos professores com os alunos deve pautar-se pelo respeito mútuo, pelo sentido de justiça, dignificando as pessoas e valorizando as suas características próprias;
- b) os professores são capazes de apoiar muito de perto o trabalho dos alunos, ajudando-os a aprender por si próprios, construindo um bom ambiente de trabalho nas aulas, ensinando-os a aceder e a utilizar os recursos de apoio à aprendizagem, definindo regras claras e justas para o trabalho, comunicando com clareza os critérios de avaliação;
- c) os professores são capazes de promover a participação dos alunos nas aulas, diversificando os materiais, utilizando diferentes formas de trabalho na turma (em grupos, em pares, trabalho individual), atendendo aos pontos de vista expressos pelos estudantes, fazendo com que os alunos não sejam apenas respondentes, mas possam também fazer perguntas ou expor pontos de vista, informando os alunos sobre as razões por que as suas respostas são ou não corretas ou adequadas.

Nesta relação, o locutor fala de determinados assuntos aos seus interlocutores em orientação do manual escolar, associado ao programa curricular que é orientado pelo discurso pedagógico oficial do Estado. O professor deve seguir o que está no manual escolar e por vezes organizam a sua aula por outros textos em orientação na garantia dos conteúdos do manual associado ao programa.

Assim, o discurso pedagógico oficial é gerado no nível do Estado como regulador geral. O Ministério da Educação e as escolas com serviços diferentes, estabelece o que podem ser transmitidos (categorias, conteúdos e suas relações) a ser classificado como classificação de discurso e como ser transmitido (formas de transmissão das categorias, dos conteúdos e da sua relação) deve ser classificado como enquadramento do discurso (Castro, 1995).

O discurso pedagógico a nível do Estado e do Ministério da Educação como agente responsável da educação e os serviços das instâncias escolares são diferentes. O discurso a nível do Estado e a produção do discurso dos textos oficiais. Enquanto o Ministério da Educação faz filtragem e aumentos na reprodução do discurso dos textos oficiais para textos de planos e programas políticos da área especializada. As escolas como implementadoras do discurso oficial, não seguem totalmente o que dito do discurso oficial a nível do Estado e dos planos do Ministério da Educação, mas apresentam uma diferença de serviço ou de aumento para atingir a meta do discurso oficial nos discursos dos textos programático e dos textos de reprodução no discurso pedagógico na sala de aula. Estas diferenças notam-se nas categorias de serviços, nos conteúdos dos textos produzidos e nas suas relações de serviços. A relação de serviço apresentada nestas instâncias de forma vertical do Estado para os implementadores nas escolas. Nestas relações serviços a serem classificados como classificação de discurso. A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaço, conteúdo de aprendizagem e escolas ou sala de aulas). É fraca quanto às categorias como maior estatuto não têm o controlo nesta relação.

As divisões sociais de serviços da educação podem exemplificar a relação entre poder e classificação. Realmente a divisão social de trabalho é composta na escola por categorias de agentes e discursos. Sendo assim, a classificação é forte enquanto há um isolamento entre discurso educacional e discurso quotidiano. Em cada um deste discurso tem a sua especialidade diferente.

Enquanto o discurso pedagógico oficial que configura um conjunto de regras que regulariza as práticas de transmissão das categorias, os conteúdos e a sua relação no contexto recontextualizam programas e manuais escolares e as ações concretas de português na sala de aula. As regras que regularizam as estratégias pedagógicas para a aquisição das informações são modalidades de transmissão pedagógicas. Por isso, as modalidades do locutor relativamente à informação veiculada na maior ou menor visibilidade dos interlocutores, no uso dos textos foram selecionados pelo produtor textual. Por isso, os manuais escolares constituem importantes contextos de transmissão, e a aula de Português é um lugar de excelência nos processos de transmissão e aquisição que realizam pelos professores, é considerada como ação pedagógica na sala de aula.

O enquadramento refere-se às relações sociais entre as categorias, isto é, à comunicação entre elas. Enquanto estas relações de comunicação forte, quando as categorias de menor estatuto não têm algum controlo nessa relação. Entre os

extremos de classificação fortes e fracas e de enquadramento forte e fracos pode haver, de um ponto de vista analítico, para uma gradação possível.

Contudo a classificação e o enquadramento são as relações de poder e os princípios fundamentais do controlo social na ação pedagógica. Para manter a classificação, isto é, isolar as fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaço, conteúdo de aprendizagem e escolas ou sala de aulas) sejam elas internas ou externas ao sujeito. Enquanto a modalidade da socialização é a interação pedagógica que é regulado pela intensidade do enquadramento. Por isso, o poder pode ser realizado através do enquadramento de diferentes intensidades, pode ter uma situação em que as relações de poder se mantêm, mas são realizadas através de uma mudança na forma da socialização pedagógica na sala de aulas.

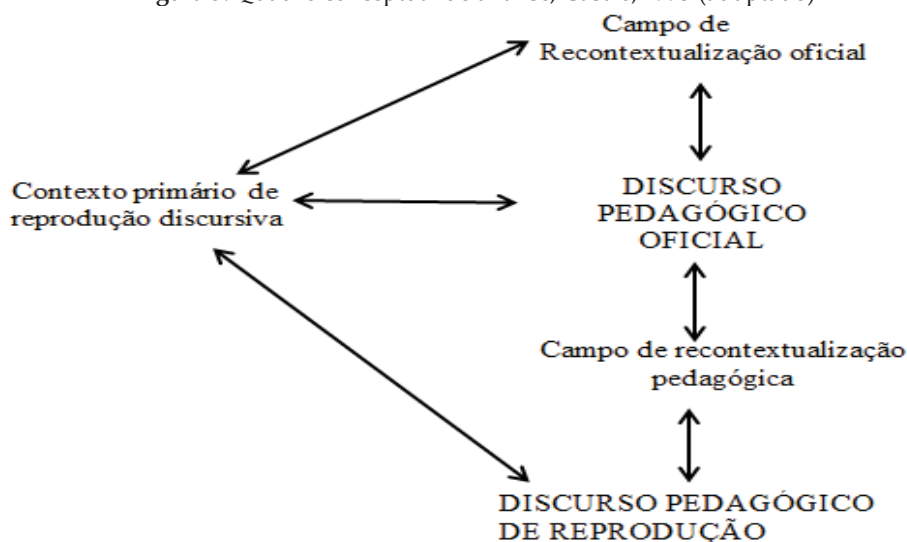
Tendo em consideração as afirmações apresentadas, podemos mencionar que o conceito de classificação e enquadramento permite-nos referir que “uma análise produtiva das relações entre os textos e os contextos de produção discursiva, de reprodução e de recontextualização pedagógica”. A articulação das relações entre os textos e os contextos de produção possibilita apresentar critérios de descrição das modalidades de relação entre instâncias do discurso pedagógico na figura 2.

Figura 2: Critérios de descrição das modalidades de relação entre instâncias do discurso pedagógico

A. <i>Classificação</i>	B. <i>Enquadramento</i>
A1 fraca	b1 forte
A2 fraca	b2 fraco

Em suma, as relações intertextuais que circulam os textos escolares podem ser consideradas como articulações entre o campo científico e o campo pedagógico que podem ser distinguidos. Em primeiro lugar, os níveis da geração e recontextualização do discurso pedagógico e em segundo lugar, a segunda a identificação e análise dos princípios atualizados na seleção dos conteúdos e das formas da sua transmissão podem ser contemplados por uma análise que apresentam ações pedagógicas concretas, como se comporta as relações na figura 3.

Figura 3: Quadro conceptual de análise, Castro, 1995 (adaptado)



A figura acima apresentada procura articular dois campos que são os campos da produção científica e de produção do discurso pedagógico e os níveis de produção e reprodução do discurso pedagógico. O tipo da relação articula os textos programáticos e os manuais escolares ao nível do conhecimento, que se consideram relevantes e mantêm com o campo dos estudos linguísticos; e ao mesmo tempo possibilita a atribuição de sentido às relações entre as recontextualizações pedagógica e oficial; e por último criar condições para relacionar dimensões dos textos produzidos no campo da recontextualização com o processo de transmissão e aquisição que ocorre no contexto de reprodução.

O campo de recontextualização oficial é um conjunto de relação da força de sujeitos e instituições de Governo em permanente disputa pelo poder, seja ele manifestado nas relações dos serviços da vida política e pedagógica. Este conjunto de relação depende dos princípios de poder e de controlo dominantes pelo Estado e podem ser exercidos de forma direta - via de sistema de avaliação - ou de forma indireta - por intermédio do campo de recontextualização pedagógica pelas instituições de formação (pelas faculdades de Educação das universidades ou institutos Superiores da Educação).

O processo de recontextualização apresenta os campos recontextualizadores pedagógicos é composto por dois subcampos: a) o oficial (PN, CM e ME) que produzem o discurso pedagógico oficial (LBE para a reforma do currículo e

manuais escolares e materiais didáticos; b) o científico ou não-oficial, que produz as teorias educacionais (práticas, conteúdos de investigação pedagógicas) (Bernstein, 1996)

O processo de recontextualização no campo pedagógico oficial e não-oficial fazem operações de como deslocalizar, reforçar e relacionar os discursos das áreas científicas de linguística e das várias especialidades pedagógicas para propor, definir, estabelecer e a controlar os conteúdos e as relações como os processos de transmissão de conhecimentos apresentam-se na sala de aula. Este processo também caracteriza-se por movimentação de textos de seus contextos, originais ou não, para outros contextos, onde esses textos passam a construir uma nova ordem e um novo sentido na ação pedagógica. Por isso, o processo de recontextualização, vem, a partir do novo contexto em que o discurso se insere, e passa também a adquirir um novo significado, mesmo que ele esteja fortemente relacionado a outro tempo e espaço.

O campo de recontextualização pedagógica centrado no que é transmitido como conhecimento educacional. Neste contexto recontextualiza a produção e reprodução do discurso pedagógico, através das regras de distribuição, recontextualização e avaliação. O campo da recontextualização oficial sendo o Estado tem uma certa autonomia na construção dos seus discursos oficiais pedagógicos que consideram como discursos pedagógicos nacionais, quanto ao campo de reprodução configura pelas escolas, as quais são o contexto da prática pedagógica do professor que são influenciadas do campo de recontextualização pedagógica oficial. O campo de recontextualização pedagógica é o responsável pela formulação e divulgação das ações pedagógicas na sala de aula.

O discurso pedagógico é um princípio de inserção de um discurso instrucional, de habilidades específicas, um discurso regulador de ordem moral, que é dominante sobre representados pelo Estado. Isto é, o discurso do professor por meio do ensino e aprendizagem na sala de aula contextualiza os objetivos e finalidades definidos no discurso oficial. Por outro lado, os textos programáticos e o plano curricular estão articulados nos manuais escolares que utilizam no ensino aprendizagem na sala de aula, de forma direta ou indireta articulam os objetivos e as metas do discurso oficial do Estado. Por isso, existe uma relação forte entre discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico do professor na sala de aula.

Segundo o Ministério da Educação de Timor-Leste (2010, p. 33), afirma que “a aula de Português é antes de tudo uma aula de língua, uma aula em que as práticas de comunicação oral e escrita têm um lugar central. Decorre daqui que na aula de Português as atividades serão sempre partir de um texto ou resultar

num texto”. E os usos da linguagem na sala de aula entre professor e os alunos é uma fonte de conhecimento no contexto pedagógico.

Na prática pedagógica dos professores, importa conhecer as modalidades, sob as quais é concebida e atualizada a transferência de informação linguística para o campo pedagógico. Por isso, “ensinar português significa também o desenvolvimento da consciência dos alunos acerca do modo como a língua funciona. O professor ser capaz de encontrar momentos em que os alunos possam refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa (...) ao nível do léxico e da gramática, das regras de uso em função das circunstâncias em que os interlocutores se encontram, etc.”. (ME, 2010, p.33)

A realização da ação pedagógica definida pela organização curricular em vigor, recursos físicos, tempo e espaço. A sala de aula é considerada como um espaço pertinente para a realização das ações pedagógicas, como “fator estruturador do processo de transmissão e aquisição pedagógica revela da consideração da regulação e a sua organização exerce” (Castro, 1995, p.58).

As ações pedagógicas realizam num determinado tempo de acordo com a carga horário vigente no currículo. Por isso, o tempo das ações pedagógicas é objeto de uma limitação ao nível da duração e da frequência das unidades do tempo. Pelo facto, dos tempos geridos pela escola serem necessariamente reflexos na configuração das próprias ações pedagógicas.

A prática do ensino de Português, consideram as características de uma ação pedagógica que tem como objetivo formal assegurar a transmissão e aquisição de competências relativas à língua que é, ela própria, um dos fatores que estrutura a realização da ação dos usos da linguagem na sala de aula entre o professor e os alunos.

Por isso, as aulas da Língua Portuguesa apresentam características relacionadas com a gestão do tempo que faz a fronteira com outras disciplinas com maior ou menor duração, de acordo com currículo em vigor. As atividades de Português desenvolvidas nas ações pedagógicas são: práticas de compreensão, de produção oral e escrita, de análise da gramática dos textos e da língua que levam a constituição de subunidades de tempo que revertem em práticas comunicativas específicas de cada aula que faz intermediário entre professor e aluno.

As atividades do ensino de oralidade desenvolverão competências de fala e de escuta, aprendendo que se fala para informar e pedir informações, relatar e descrever, explicar, convencer, exprimir e apreciar, e que se aprende a escutar para reproduzir e recontar; comentar e avaliar; seguir indicações; recolher e arquivar informações (ME, 2010, p. 5).

No ensino da leitura desenvolvem-se competências de uso de textos escritos com diferentes finalidades – aprender e adquirir conhecimentos, realizar ações, apreciar e divertir-se – a partir de textos de natureza instrucional como manuais de instruções, formulários, fichas de trabalho, enciclopédias, receitas culinárias, etc., e de textos literários, como contos, poesias, lendas, etc. (ME, 2010, p.6). No domínio da leitura, é necessário que os professores envolvam os alunos na formulação de perguntas aos textos, que os alunos possam confrontar as suas opiniões e experiências com aquelas que aparecem nos textos, que apresentem a sua opinião sobre o que é dito nos textos, podendo fazê-lo individualmente ou em grupo

Enquanto na escrita os alunos desenvolvem competências de produção de textos escritos com a intenção de ficcionar, inventar e criar e recriar textos de diferentes géneros (contos, histórias, jogos poéticos), informar, explicar, descrever (notícias, folhetos, biografias), de convencer, argumentar, aconselhar (reclamações, anúncios, folhetos, avisos), de analisar, comentar e apreciar (texto de opinião) (ME, 2010, p.7). Sendo assim, o ensino da escrita “é atribuir centralidade ao texto significa tornar o processo de produção do texto o centro das atividades da aula de Português. Significa que a escrita é entendida como um processo em que os alunos aprendem a planificar um texto, em função do seu destinatário ou destinatários, do conteúdo que pretendem comunicar, dos objetivos que se pretende atingir com a escrita do texto” (ME, 2010, p. 34).

As formas de organização do trabalho pedagógico do professor no ensino, têm o objetivo de assegurar uma participação mais ativa dos alunos e uma aprendizagem mais efetiva, os professores usam as formas diversificadas de organização do trabalho, incluindo, entre outras técnicas, a participação dos alunos em: 1) debates, envolvendo a sua planificação, desenvolvimento e avaliação; 2) trabalhos de pesquisa, a partir de fontes diversas, incluindo fontes escritas e orais, realizados em grupo ou individualmente; 3) apresentações, individuais ou coletivas, de trabalhos; 4) dramatizações, situações em que os alunos representam papéis correspondentes a situações diversas de comunicação (ME, 2010, p.36).

Nas formas de transmissão podemos falar de uma relativa especialização de Português, que é bastante evidente naquilo que diz respeito aos conteúdos a transmitir/adquirir na área de conhecimento que constituem uma referência especializada do discurso na aula de Português.

Para isso, a relação entre o campo linguístico e o campo pedagógico pode ser entendida em três perspetivas das quais passamos a enunciar: “a informação tornada disponível pelos estudos linguísticos é constituída como objeto no

processo de reprodução do discurso pedagógico; a realização daquilo que comumente é descrito como “objetivos no domínio do conhecimento”; a informação gerada no campo dos estudos linguísticos assume a forma de princípios reguladores da prática pedagógica, caso em que a sua seleção decorre de decisões tomadas em diversos níveis da produção ou da reprodução do discurso pedagógico (dos órgãos de decisão central aos professores, considerados individualmente ou em grupo” (Duarte, 1992, pp.65-166).

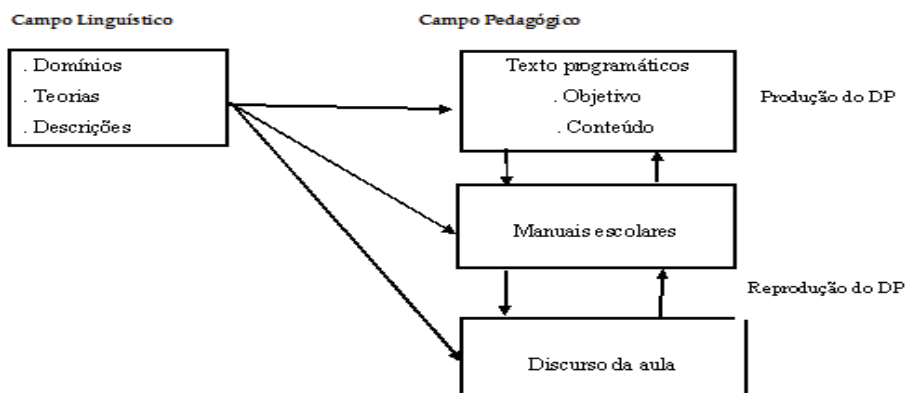
Delgado-Martins e Duarte (1993, p.13) afirmam com clareza que as relevâncias dos estudos linguísticos para a formação dos professores de Português consideram que só o conhecimento científico da língua permite ao professor observar e descrever o material linguístico, o seu manejo experimental e a explicação dos factos observados, só com este conhecimento (...) possibilitará a criação das situações pedagógicas de ensino simultaneamente lúdico e destinado ao sucesso.

Segundo Ilari (1986, p.12) apresenta a relevância dos estudos linguísticos para a formação de professores em três dimensões:

1. Introduz na formação de professores de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos;
2. Amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada; multiplica os horizontes do que se pode considerar curiosidade legítima acerca da língua e da competência para comunicar;
3. Proporciona-lhe uma vivência do método próprio das ciências naturais, envolvendo momentos de intuição e momentos de formalismo; empenha-o em formular e avaliar hipóteses alternativas. A consequência previsível é a maior abertura para outras áreas, o menor dogmatismo”.

A especificação das instâncias envolvidas na produção e reprodução do discurso pedagógico sobre a Língua Portuguesa que acabamos de referir está contextualizado na base desta diagramática no qual se procura resumir os componentes do quadro analítico, como se apresenta na figura 4.

Figura 4: Produção e reprodução dos conhecimentos linguísticos, Castro, 1995 (adaptado)



Em suma a figura 4, procura representar as relações entre os dois campos (campo linguístico e campo pedagógico), e na figura apresenta também as instâncias de recontextualização (textos programáticos e manuais escolares) e entre elas as ações pedagógicas que têm lugar na aula. A representação do campo linguístico é feita como instância independente e é justificável apenas por razões de economia. O campo linguístico é conhecido, ele articula dialeticamente com outros campos científicos.

A relação entre os estudos linguísticos e os textos escolares, normalmente mais forte e os manuais escolares é menos forte. Enquanto o manual escolar é representado pelos textos programáticos é explicável pela posição destes na figura da recontextualização do discurso pedagógico.

A importância de analisar os textos programáticos e os manuais escolares como lugar da realização do manual escolar que mantém relação de mútua regulação entre ambas. Os textos programáticos, instância de recontextualização oficial, declaram formalmente princípios de orientação das ações pedagógicas, ao nível dos objetivos que devem regular as atividades e os conteúdos a transmitir. A figura desenhada articula com aquele que é constituído pelos manuais escolares, lugar de recontextualização e reprodução do discurso pedagógico, onde se faz a limitação, o que transmitir e atualizam de formas efetivas de transmissão. E por outro lado, apresenta na figura analítica de como captar o processo de construção e reprodução do discurso pedagógico sobre a linguagem e a língua, possibilitando seguir o seu percurso desde a fonte até ao momento em que se constitui como conteúdo do processo de transmissão na sala de aula pelo professor.

O campo linguístico é um campo de saberes independentes com seguintes componentes de saberes: descrições, teorias e os domínios. Enquanto estes conhecimentos linguísticos transferem para o campo pedagógico tem um novo papel e, tem um sentido na sua função de aplicação da ação pedagógica. O campo linguístico para cada uma das instâncias do campo pedagógico como: textos programáticos; manuais escolares e discurso da aula.

O campo pedagógico consiste em três gerações de instância do discurso pedagógico. Cada instância de geração assume uma função fundamental, e tem uma relação de serviço com outra instância. E estas instâncias de geração também têm relação com o campo linguístico. O campo linguístico fornece e contribui determinada reprodução de conhecimento para o campo pedagógico. O campo pedagógico mutualmente necessita das contribuições do campo linguístico em aplicação da ação pedagógica para uma nova função de um novo sentido no contexto de ensino aprendizagem. É por aqui se desenha uma nova dimensão de produção e reprodução entre o campo linguístico e o campo pedagógico. A relação destes dois campos sob a forma horizontal. O campo pedagógico necessita dos conhecimentos do campo linguístico e concebe a contribuição oferecida dos estudos da língua para implementarem no campo pedagógico.

Os textos programáticos com as duas gerações de instância necessitam da contribuição do campo linguístico para definir o objetivo do ensino da língua e determinar os conteúdos dos programas da língua que podem servir para a ação pedagógica na sala de aula. Os objetivos e os conteúdos apresentados nos textos programáticos oferecem linhas de orientação para a construção da organização dos manuais escolares. Por isso, a relação entre textos programáticos e manuais escolares é forte. Neste sentido o manual escolar articula os programas e os programas orientam a organização da estrutura do manual escolar. Enquanto os objetivos e os conteúdos formulados nos textos programáticos serão articulados nos manuais escolares ganham uma nova dimensão de reprodução com um novo sentido no contexto do uso na ação pedagógica entre professor e os alunos.

Os manuais escolares são considerados como uma instância de geração do campo pedagógico. O manual escolar concebe as contribuições do campo linguístico para a organização dos conteúdos. Os conteúdos contemplam os conhecimentos linguísticos (descrição, teoria e domínios) como objeto da ação pedagógica. Por isso, os manuais escolares são os “livros de Português”. Enquanto o “livro de Português”, usa-se na ação pedagógica entre professor e alunos ganha uma nova dimensão da função e o sentido. A dimensão de

Português em uso na comunicação constrói a função social como meio da comunicação.

Os manuais escolares são textos de reprodução do discurso pedagógico que servem na implementação da ação pedagógica do professor na sala de aula. Os conteúdos dos manuais escolares funcionam como mediador entre professor e alunos que caracteriza o funcionamento da aula. As interações entre professor e alunos, alunos e professor, alunos a alunos, tudo isto, relaciona-se com o tema e os conteúdos dados na aula que são manifestados nos manuais escolares de Português. Assim também realizadas pelos alunos tanto de leitura do texto, exercícios da compreensão do texto, redação, fazer resumo, apresentações e discussões na sala de aula traz o novo sentido da função dos manuais escolares na interação de forma ativa entre professor e os alunos. Por isso, o discurso pedagógico na aula é promovido pela autonomia do professor em relação ao funcionamento que compõe as atividades dos alunos mediante os conteúdos articulados nos manuais escolares de Português. A reprodução dos discursos pedagógicos na sala de aula fundamentando nos manuais escolares recontextualizam o contexto da ação pedagógica do professor e aluno.

Discurso da aula é uma ligação de transmissão mediada por um determinado conteúdo em desenvolvimento contínuo de construção e reconstrução de significados aos alunos por um professor, que faz parte de um programa de ensino numa determinada sala de aula. O processo da realização do discurso da aula como um momento planeado e organizado do ensino que traz as suas características que requerem o professor a sistematização do seu trabalho junto dos alunos, pois é preciso definir objetivos que pretendem atingir, métodos utilizados na sala de aula, pensar nos problemas e desafios que podem ser superados na aula, as características dos alunos tanto individual ou em grupos que essa aula se destina, os conteúdos da matéria que serão desenvolvidas, os recursos didáticos a serem selecionados, e por fim trata-se de um processo amplo, que terá a sua concretização no encontro com os alunos num determinado espaço e tempo. Neste encontro é promovida a autonomia do professor em interação direta com os alunos por meio de atividades planificadas seja para indivíduo ou grupo, para a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno.

Em suma desta análise concluímos que a relação entre o campo linguístico e o campo pedagógico de forma horizontal é forte nos termos da contribuição do campo linguístico para o campo da educação e nela se concebe novos sentidos dos conhecimentos da língua. Enquanto as instâncias do campo pedagógico têm uma relação de serviços de forma vertical e vice-versa. Isto é, as contribuições

entre as instâncias do campo pedagógico têm uma relação de serviço forte no sentido de apoiar entre uma e outra para a concretização dos objetivos e finalidade do discurso pedagógico oficial.

A Língua Portuguesa é uma das duas línguas oficiais de Timor-Leste e é, por isso, uma das línguas de escolarização, isto é, uma das línguas utilizadas para se ensinar e aprender os conteúdos das matérias escolares (ME, 2010, p.2). Os materiais escolares são os recursos de apoio ao processo ensino aprendizagem incluindo os manuais escolares.

Segundo o manual escolar é definido como “recurso didático- pedagógico que apoia no processo ensino aprendizagem de cada nível de escolaridade no trabalho autónoma do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo do ensino básico (...) correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor bem como proposta de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (alínea b do artigo 3º da Lei n.º 47/2006).

Por isso, no sistema educativo timorense, os manuais escolares serão os primeiros livros que estão na mão dos alunos e professores e é o principal livro para as atividades pedagógicas na sala de aula. Assim também para a disciplina de Português. Os manuais escolares de Português para o ensino básico apresentam as seguintes temáticas: oralidade (escuta e falar), leitura, escrita para o 1.º ciclo, enquanto para 2.º e 3.º ciclo acrescenta ainda o funcionamento da língua/ domínio do estudo da língua (gramática). O ensino da gramática inicia-se no 4.º ano é no final do primeiro ciclo de ensino que se categoriza no grupo de nível intermédio. A produção do manual escolar de Português é regulada por textos programáticos do currículo como regulador. Segundo os Princípios Orientadores e Plano de Desenvolvimento da Reforma Curricular do Ensino Básico de Timor-Leste, apresentam que “os manuais escolares constituem importantes instrumentos de organização da prática pedagógica ao proporem uma seleção e ordenação de conteúdos e ao apresentarem de atividades de ensino e de estratégias de avaliação” (ME, 2010, p.31).

No programa de Português do Ensino Básico de Timor-Leste, a disciplina de Português pretende desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes que permitam aos alunos comunicar, oralmente e por escrito, de forma cada vez mais adequada, de modo a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e ajudar ao desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que vivem (ME, 2010, p.2).

No mesmo documento ainda apresenta que “o programa de Português pretende contribuir para a concretização de objetivos essenciais do Ensino Básico

que se encontram previstos na Lei de Bases da Educação, ajudando a formar cidadãos mais conhecedores, mais ativos e mais críticos, a preparar as pessoas para prosseguirem os seus estudos ou para entrar na vida profissional e a desenvolver “o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, línguas oficiais e nacionais, história e cultura timorenses”. Espera-se que a escola possa “proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio afetiva, a criação de atitudes e hábitos tendentes à relação e à cooperação, bem com à intervenção autónoma, consciente e responsável, nos domínios familiar, comunitário e ambiental, visando a formação para uma cidadania plena e democrática” (pp. 2-3).

No caso de Português, os textos programáticos são produzidos no âmbito do Ministério de Educação no processo da elaboração em consulta com as agências internacionais ou (cooperação portuguesa e brasileira), professores e agentes da universidade ou de OGNs internacionais).

Os textos programáticos contextualizados nos manuais escolares de cada nível de escolaridade do ensino básico não estão a dar continuidade ao nível, mas muitas vezes repetem os mesmos conteúdos e assim como, os textos não foram escolhidos de melhor forma relacionados aos contextos educativos sobre a cultural, história e literatura escrita e oral de alta qualidade.

Em suma das categorias apresentadas, em síntese das dimensões de referência dos objetivos e das suas subcategorias configuradoras do instrumento analítico adotado é apresentado na figura 5.

Figura 5: Dimensões de referência dos objetivos programáticos especializados (adaptado Castro, 1995)

A. Conhecimento	B. Capacidade	C. Atitudes
a. 1. língua	b.1. produção	
a. 2. literatura	b. 1. 1. oral	
a. 3. história e cultura	b. 1. 2. escrita	
	b. 2. reconhecimento	
	b. 2. 1. oral	
	b. 2. 2. escrita	

Os objetivos especializados atribuídos à disciplina de Português em Timor-Leste, são necessários de reconhecer os procedimentos analíticos complementar na identificação dos domínios de realização verbal privilegiado pelos programas. Para isso, a fonte da produção e as características do produto que materializa a comunicação, seja de forma material sonoro ou gráfico permitem delimitar

quatro domínios de realização verbal: “ouvir, falar, ler e escrever”. Por outro lado, “as competências específicas a desenvolver no âmbito da disciplina de Português correspondem a quatro domínios principais: leitura, escrita, escuta e falar e um domínio do estudo da língua (gramática)” (ME, 2010).

Por isso, em Timor-Leste, o ensino do português “está sempre associados nos textos oficiais e explicitação de uma intenção: procura assegurar aos alunos um maior controlo sobre a língua; por outro lado, na literatura escrita e oral da CPLP sobre o ensino da língua não materna. O objetivo central da disciplina de Português em termos da promoção das capacidades de produzir e reconhecer textos verbais: “desenvolver (...) as habilidades de expressão e de compreensão de mensagens – o uso da língua”, “desenvolver a competência de comunicação”, “desenvolver as capacidades de produção e receção da linguagem verbal, oral e escrita”.

Considerações finais

A consideração do presente trabalho permite estabelecer uma evolução no quadro da produção e reprodução pedagógica da informação linguística marcada pelos traços referidos.

O Parlamento Nacional é o órgão de soberania da República Democrática de Timor-Leste, representativo de todos os cidadãos timorenses com poderes legislativos, de fiscalização e de decisão política e o Ministério da Educação é o órgão central do Governo responsável pela conceção, execução, coordenação e avaliação da política, definida e aprovada pelo Conselho de Ministros, para as áreas de educação, ciência, tecnologia e cultura.

Para além, das agências do alto nível do Estado na construção do sistema da educação existe ainda as instâncias direções gerais, desconcentrações dos serviços da educação e cooperações estrangeiras que apoiam na construção do mesmo. E tendo em conta a intervenção das universidades sejam públicas e privadas e escolas superiores da educação no desenvolvimento do sistema educativo.

No plano da *recontextualização oficial*: a desvalorização da relevância da informação linguística no plano das metas atribuídas no currículo das ações pedagógicas; é preciso da manutenção da sua importância efetiva no âmbito dos conteúdos programáticos e a manutenção da estruturação da informação linguísticas nos conteúdos curriculares e nos manuais escolares da Língua Portuguesa.

No plano da *recontextualização pedagógica*: garante a estabilidade macro e micro-organização da informação linguística, bem como, na elaboração do plano conceptual e do plano da ação pedagógica na sala de aula, de forma progressiva na transformação da informação considerada pedagogicamente válida em relação a outras instâncias de produção no exterior do campo pedagógico e no seu próprio interior; o enfraquecimento da prescrição explícita, designadamente da prescrição sobre o uso linguístico, assistindo-se à progressiva emergência de perspetivas fundamentalmente descritivas.

No plano da *transmissão pedagógica*: a progressiva contextualização da construção do conhecimento, através de uma maior articulação com o trabalho desenvolvido noutros domínios da disciplina, a par da estabilização dos conteúdos da transmissão.

Referências Bibliográficas

- Bernstein, B., (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Castro, R. V., (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, M. B., (2007). *Formação de Professores em Timor-Leste Contributos para a Construção de um Modelo de Formação Inicial e Contínua* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, I., (1992). "Oficina gramatical: contexto de uso obrigatório do conjuntivo". In M^a. Raquel Delgado-Martins *et.al.*, *Para a didática do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri.
- Delgado-Martins, M^a. R. & Duarte, I., (1993). "Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática", in M^a Fátima Segueira, org., *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Timor-Leste., (2008). Decreto-Lei N^o 14/2008 Lei de Bases da Educação
- Timor-Leste., (2010), Decreto-Lei N.º 22/2010 Lei Orgânica do Ministério da Educação
- Ilari, R., (1986). *A Linguística e o ensino da língua Portuguesa, 2^a. Ed.* São Paulo: Fontes.
- ME., (2010). *Reforma Curricular do Ensino Básico: Princípios Orientadores e Plano de Desenvolvimento*. Timor-Leste: Díli
- ME., (2010). *Programa do Português 3^o Ciclo do Ensino Básico*. Timor-Leste: Díli.

- Martins, S. F., (2011). As Políticas e as Práticas de Profissionalização Docente em Serviço em Timor-Leste: um Estudo Avaliativo. (Dissertação não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Parlamento Nacional., (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Timor-Leste: Díli.

Introdução

O século XXI é marcado pela globalização tecnológica e livre de trocas de mercadorias. Todas as atividades são geridas pelas redes cibernéticas, onde a educação contemporânea também está presente nas realidades chamadas “real” e “virtual” (Paulino & Fonseca, 2014). É por isso, que a educação também é definida mesmo para o século XXI com carácter de “produção cultural” e “trocas de informações”. Não se pode negar que Timor-Leste também está no circuito da era de globalização tecnológica e cientificização do cérebro informatizado, se negar esta realidade, significa colocar o nosso cérebro ou o cérebro dos nossos filhos na “clínica inflamatória infernal”. Por isso mesmo, é necessário criar um consenso nacional da educação que pode abraçar todos os elementos que compõem o sentido do Estado e da Nação para conduzir a mente dos timorenses para o século em que vivemos. Em outras palavras, para ter um consenso nacional em matéria de política educativa, ex-Ministro de Estado, Coordenador dos Assuntos Sociais e Ministro da Educação do VI Governo Constitucional, António da Conceição, afirmou com clareza de que

(...) o Consenso deve incluir o Parlamento Nacional, o Governo, o Sector Privado, as Confissões Religiosas e a Sociedade Civil, (...) deverá ter um horizonte temporal de médio-longo prazo e não estar dependente de mudanças de executivo, para assegurar a continuidade das estratégias e a concretização dos seus resultados.

Trata-se de uma preocupação que procura melhorar o sistema educativo de Timor-Leste. A sua maneira de pensar é resultado de uma convicção de “querer-mudar” alguma coisa que não está bem na “educação timoriana”. Partindo de

* O texto foi apresentado na Conferência Nacional da Educação de Timor-Leste, promovida pelo Ministério da Educação da RDTL, 22 a 23 de março de 2017, no Salão Delta Nova – Díli, Timor-Leste

* Professor Convidado no Programa de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Email: vicentepaulino123@gmail.com

uma reflexão profunda e chegada a uma decisão de que as considerações finais do I Congresso Nacional de Educação, realizado nos dias 29, 30 e 31 de Outubro de 2003, ainda têm relevâncias para a nossa atual situação de desenvolvimento do sistema educativo:

A concepção de educação, de professor, de escola é diferente da que se pretende atualmente. Isto significa que é preciso mudar. E sabemos que as mudanças na educação são lentas, têm altos custos políticos, porque envolvem sempre um número elevado de pessoas e os resultados só ocorrem a médio e longo-prazos, exigindo enorme coragem e compromisso dos que decidem efetua-las. (...) É substancial, para que uma sociedade democrática possa funcionar, que os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade. (...) Nos últimos 50 anos, as sociedades que mais cresceram foram aquelas que fizeram grandes investimentos na área da educação, em capital humano e social. (...) Para a solução dos problemas de índole educacional de Timor-Leste, apresentamos as seguintes soluções: construir grandes 'pactos sociais', envolver toda a sociedade procurando atingir um objetivo. Este objetivo deve ser claro, ser do conhecimento de todos, do Governo e da população em geral e resultado de um acordo entre as partes envolvidas. (...) A definição dos objetivos deve ser levada a cabo a partir de grandes consensos, em acordos nacionais (...) a educação é uma responsabilidade de todos.

Estas considerações são decisivas e úteis para o desenvolvimento do sistema educativo de Timor-Leste, e se queremos conduzir a educação timoriana, antes de mais, definimo-la como processo, forma, tarefa e ação no ciclo de aprendizagem.

A sociedade atual está em mudança de perfil e de carácter e, por isso, vale a pena anunciar que o mundo em que vivemos está a atravessar o "período de incertezas" nas andanças de transição e mudanças complexas, que pelo facto, de afetarem todas as dimensões da vida de pessoas, tanto no seu aspeto físico, social e económico, bem como, no aspeto intelectual e espiritual. Ainda, de facto, o documento europeu chamado "Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação (1995)" define três grandes pilares que promovem a sociedade cognitiva ou educativa" nessa era de tecnologia: 1) a mundialização da economia e das mudanças; (2) a sociedade da informação e comunicação; e (3) o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica.

Contudo, é necessário chamar a atenção aos dirigentes da educação timorense (professores, governos, sociedade civil), principalmente nos níveis de

sucos, municípios, regionais e nacionais, que são responsáveis pela ação direta sobre o sistema educativo ou escolar, “que tenham muito cuidado com mudanças estruturais radicais baseadas em teorias com propostas ideológicas e propostas importadas pelas instituições internacionais que impõem as suas experiências casuísticas e modelos oriundos de realidades educacionais muito diferentes dos países que acabaram de sair no jogo do colonialismo físico, mental e intelectual”. O mais importante aqui é que “todos os projetos de implementação de novos modelos ou propostas educacionais sejam acompanhados e avaliados de forma sistemática e cientificamente, para que possamos reformular o que não deu certo e reproduzir as experiências bem-sucedidas” (Glat, 1998, p. 28).

1. Conteúdos e metodologias curriculares

Nas atuais sociedades educativas encontram-se muitas vezes a planificação de aulas, parte-se sempre, de uma conceção restrita de currículo que em algumas situações preocupa-se apenas na definição do programa, não apresentando estratégias e metodologias na decorrência das atividades e processos de aprendizagem quando no nosso caso, não usa o português como única língua de instrução, e sem este não podemos viajar no universo do século XXI para o século XXII. Não há, de facto, uma discussão de carácter explícito sobre os modelos dos currículos, só havendo a tendência para se assumir que todos temos a mesma perspetiva relativamente ao que designamos por currículo. Além disso, podemos dizer-se que “todo o conhecimento se integra em domínios específicos e afirma que a matemática, as ciências, as ciências humanas, a literatura, as artes, a religião e a filosofia têm ‘formas de pensamento’ distintas” (Hirst, 1975), associando “a uma perspetiva técnica e instrumental da aprendizagem” (Davies, 1975) que tem por base no triplo mundo educativo correspondente do século em que vivemos.

É considerada como uma bússola que permita descobrir o clima do tempo, para que o responsável educativo (nomeadamente aquele que trabalha com o programa de implementação das línguas maternas) está a preparar-se para navegar na complexidade e agitação do mundo atual dos timorenses. Obviamente, que as atitudes de “aprender a conhecer” possam conduzir os nossos filhos, usando os instrumentos da compreensão adquirida; valorizando o dual semântico “aprender a fazer” através de um “agir comunicacional” sobre o meio envolvente. Isto é, aprender a viver socialmente na sociedade comum, a

fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes” (Fullan, 1993, p. 77).

É necessário levar também a nossa sociedade educativa a diversificar-se nas “suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas” (Alonso, 1994, p. 4), para que o seu desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e reflexão) e o desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e colaboração) tornem-se fundamentais para o futuro da humanidade numa sociedade cognitiva (*learning society*), permitindo às pessoas adquirir uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade para aprender a lidar com a mudança e a com a incerteza é, possivelmente, com o campo de atividade linguística (Fullan, 1993, p. 136).

O certo é que, entretanto, muitos dos problemas de aprendizagem que se encontram presentemente manifestam-se pela ausência ou uso inadequado de métodos de estudo e pela inexistência de hábitos de trabalho que favoreçam a aprendizagem. É, por isso, necessária uma mudança na educação timoriana, ou seja, fazer mudanças na educação “não só são necessárias e inevitáveis, mas devem ser entendidas e encaradas como a expressão de um compromisso decidido e sustentável no tempo, como um propósito moral e social está a marcar uma diferença positiva nas vidas de todos os alunos, bem como a aspiração de revitalizar as conexões entre a educação e a vida social em democracia” (Escudero, 2002, p. 17).

Muitos alunos manifestam atitudes negativas face ao estudo, dedicando-lhes muito pouco tempo e não conseguem fazer exercícios corretamente sozinhos, não conseguindo corrigir sozinhos os erros encontrados no texto. Trata-se de um típico aluno que vai para a escola para passar o tempo de modo a cumprir o horário escolar. Se assim é, dificilmente alcançará os objetivos desejados.

Além disso, o manual elaborado pelo ministério da educação também não permite aos professores a prática de um “método criativo” como por exemplo:

- Ensinar e aprender juntos com manual didático
- Ensinar com o manual do aluno
- Desenvolver os projetos temáticos com alunos na sala de aula
- Construir relação dialógica na sala de aula especificamente e geralmente no espaço escolar
- Estimular a noção de “aprendizagem significativa”

O propósito do currículo é ajudar o aprendiz a pensar e a ver o mundo como um historiador, um matemático, um *designer* industrial, um negociante profissional, um pedreiro e eletricitista profissional. “Ao estudar um corpo de conhecimentos socialmente estabelecido, o aluno está preocupado com a “busca da verdade” (Stenhouse, 1975) no futuro de vida que há-de- vir. O currículo nunca é deliberadamente vocacional e a verdade pode não ter qualquer utilidade prática imediata. Sendo assim, apontamos sempre na “capacidade de agir e reagir” como uma forma de apropriação das situações mais ou menos complexas, através da “mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais” (Alonso, 2000, p. 21) determinados por valores pessoais e sociais.

2. Língua de instrução como um problema a resolver no currículo nacional

Podemos esclarecer que a introdução das línguas maternas no sistema da educação e escolar de Timor-Leste, prevista em dois decretos em vigor desde janeiro de 2016, é um tema antigo e complexo no debate linguístico que sempre marcou na história da afirmação identitária da sociedade timorense. Essa opção foi, na verdade, fortemente defendida, desde os primeiros anos da independência de Timor-Leste, apoiada de forma mais intensa por organizações como a UNICEF e o Banco Mundial desde finais de 2003. Aliás, o então ministro da Educação, Armindo Maia, esclareceu que naquela altura havia a “pressão internacional” sobre a tal matéria, considerando que a ideia da UNICEF e Banco Mundial era “impraticável” e “logística e financeiramente” impossível de implementar. Não podendo esquecer também que na ocasião do 1.º Congresso Nacional da Educação de Timor-Leste, realizado em 2003, fontes do sector educativo referiam que a UNICEF tinha oferecido um “atrativo pacote financeiro” ao Governo timorense para a implementação desta ideia. A este propósito, Armindo Maia questionou que “Até pode haver apoio para dois anos, mas e depois? Uma coisa é arranjar professores para duas línguas (tétum e português) outra é arranjar para 30. Além disso como garantiríamos padrões?” (Agência Noticiosa Lusa, 10/2/2016).

Pela forma como entendemos a língua de instrução em Timor-Leste como um “problema a resolver”, basta olhar as recomendações do 1º Congresso de 2003 que traz uma polémica inacabada em torno da política de escolha da língua de instrução, nomeadamente a adoção das línguas maternas como língua de

instrução nos primeiros de escolaridade, com a introdução do português de forma progressiva no 3º ciclo de escolaridade. Trata-se de um erro que já foi pronunciado, desde logo, nas recomendações do 1º Congresso Nacional da Educação de 2003 e foram reforçadas no 2º Congresso Nacional da Educação em 2008 com a criação da Lei Base da Educação promulgada nesse mesmo ano.

Esta polémica ressurgiu novamente quando dois decretos-leis do Governo sobre este tema, publicados no Jornal da República de Timor-Leste em janeiro de 2016, que apoiam e defendem a introdução do uso de línguas maternas no pré-escolar e no ensino básico, colocando o português como língua principal apenas no 3º ciclo. Além de colocarem o português como língua principal de instrução, mas os textos introduzem o conceito do uso da língua materna nos primeiros níveis de ensino, algo altera-se radicalmente a aplicabilidade do português como língua de instrução nos últimos anos.

É necessário recordar ainda que o artigo 8 da Lei de Bases da Educação de 2008 definiu que “as línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português”, não fazendo em nenhum momento qualquer referência às línguas maternas. Sendo assim, o primeiro dos dois decretos publicados (3/2015) refere-se o currículo nacional de base da educação pré-escolar e o segundo (4/2015) ao currículo do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, fazendo referência do uso das línguas maternas em todos os estabelecimentos do ensino básico de natureza pública.

Alguns especialistas timorenses como Benjamim de Araújo e Corte-Real (diretor do Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste), Fernanda Sarmiento Ximenes (Professora do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL), criticaram os dois diplomas que retiraram o português do início dos currículos escolares. Benjamim de Araújo e Corte-Real, por seu turno, defendeu à capacidade dos cérebros mais jovens, até 12 anos, para adquirir línguas, referindo ainda as assimetrias que se criariam com o ensino das línguas maternas. E isso vai “atrasar sistematicamente” o ensino do português, como preveem os decretos, pelo que “coloca em desvantagem quem vive no campo, face a quem vive na cidade” – é nas zonas rurais que mais se utilizam as línguas maternas – e “cria uma assimetria que condiciona em vez de promover igualdade de oportunidade e de acesso”. Para este facto, Corte-Real defendeu ainda que o Estado deve procurar meios de convidar os seus cidadãos e não pode deixar que fatores externos “condicionem diferenças entre cidadãos” ou “criem situações que constantemente estrangulem as línguas”. Mesmo que investir nas línguas maternas “com um gasto gigantesco”, pelo que seja “matematicamente possível” essa decisão e tal pode “prejudicar o futuro dos

cidadãos” porque com as línguas maternas não é possível progredir linguisticamente no processo educativo e nem ter possibilidade de competir com outros países nesta era do século XXI; se assim é, estamos perante uma situação de decadência linguística e estamos a voltar para o século pré-histórico. É, portanto, realçado por Corte-Real que “temos que promover e proteger a cultura local, mas temos que aprender as línguas oficiais cedo para ajudar todo o processo de aprendizagem. Se não, chegam com as línguas oficiais fracas à universidade e não conseguem progredir”.

Fernanda Sarmiento Ximenes, por sua vez, considerou mais do que “política ou teorias de ensino”, o mais importante é perceber a “experiência do ensino em Timor-Leste” que nos mostra que “os professores de língua enfrentam muitas dificuldades devido a uma aquisição tardia da língua portuguesa. E isso, por sua vez, cria dificuldades para os estudantes” e “depois temos que considerar os recursos materiais e humanos para as línguas maternas. Há prioridades mais importantes, como o analfabetismo ou a pobreza, do que as línguas maternas”. Acresce ainda a investigadora que nós temos a obrigação de “aproveitar todas as ínfimas oportunidades para promover a língua portuguesa» já que há estudos que demonstram que «uma criança que comece a aprendizagem de uma língua estrangeira mais cedo tem mais facilidades em aprender outras línguas”. Quanto ao linguista Miguel Maia dos Santos, “a implementação de línguas maternas é um projeto utópico que não beneficia ninguém”, portanto, vamos apostar no português, pois este representa a dimensão de funcionalidade e de factualidade existencial no mundo educativo (Paulino, 2015).

No preâmbulo do decreto-lei nº 4/2015), artigo 17: “com base em resultados positivos de projetos-piloto já implementados, o currículo nacional de base determinou um sistema claro de progressão linguística, capaz de garantir um sólido conhecimento de ambas as línguas oficiais”. “Ainda, o reconhecimento do uso da primeira língua das crianças, quando necessário, tem o potencial de assegurar o acesso a todos a educação, em condições de igualdade”. Trata-se de afirmação inadequada mediante da realidade do ensino de Timor-Leste, pois, não pode haver uma progressão linguística, sem o português como língua de instrução. Não pode haver “condições de igualdade” sem ter uma língua para todas as aprendizagens. É, portanto, importante considerar, desde já, que o português como língua de instrução desde do 1º ano de escolaridade, e para tal, é necessário rever a Lei Base da Educação de 2008, colocando apenas *o português como única língua de instrução*. Se nós optamos pelo bilingue ou multilingue, então, estamos a fazer uma “afirmação camuflada” para roubar o futuro dos nossos filhos.

É necessário recordar ainda que, no âmbito de desenvolvimento linguístico, o atual Ministro da Educação de Timor-Leste, António da Conceição (num colóquio sobre língua portuguesa em Díli, em 29 de fevereiro de 2016 no salão do Ministério dos Negócios Estrangeiros) defendeu que é um “dever patriótico aprender português em Timor-Leste” e, por isso, “É necessário corrigir a percepção errada no que respeita à dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa que afeta a sua procura pela população juvenil. A realidade demonstra que não é um idioma difícil para os nossos jovens, uma vez que grande parte do vocabulário do tétum deriva do português”. Além disso, acrescenta o Ministro António da Conceição de que “Cabe a todos nós desfazer esta ilusão e motivar a juventude a fazer um esforço coletivo para aprender ou reaprender a língua portuguesa. Este é um dever patriótico” (Agência noticiosa Lusa, 9/6/2016).

2.1. Implementação das línguas maternas como uma política de balcanizar o país

Quando se refere à implementação das línguas maternas no 1º ciclo do ensino básico, é necessário chamar atenção para o facto de ser considerada uma proposta politicamente errada, pois investe-se mais para o esforço do projeto individual e grupal do que ao interesse nacional. Acreditamos que, com a inclusão das línguas maternas no 1º ciclo do ensino básico como línguas de instrução, acontece mesmo aquilo a que se chama de “degradação da qualidade do ensino” e favorecendo ainda mais a ideia de “divisionismo do sistema educativo”, criando o novo caminho para a “desigualdades sociais” dentro dos princípios básicos que todos os seres humanos têm direito de obter a educação com dignidade. Ainda a respeito disso, acrescentamos que quando se coloca a situação de implementação das línguas maternas na classe do ensino regular onde existem crianças com diferenças culturais e língua maternas, surgem possibilidades de colocar em risco todos os aprendentes/ aprendizados em relação do seu desenvolvimento intelectual pessoal com outros aprendentes/ aprendizados que aprendem desde início as primeiras letras com a língua oficial de instrução.

A implementação das línguas maternas não é efetivada, apesar do esforço e do projeto político-pedagógico do ministério da educação em cooperação com a UNESCO (instituição expansionista dos anglo-saxónicos), pautado em princípios de solidariedade, cooperação e respeito a valorização da educação das crianças,

prevendo um trabalho coletivo dos professores e coordenadores, e implicando reuniões para discussão, análise e revisão das práticas de sala de aula, assim como, para o planejamento de atividades comuns, para a troca de materiais e avaliação dos trabalhos. Na prática, o que se constata é que todos esses mecanismos não foram suficientes para promover a inserção das línguas maternas no 1º ciclo do ensino básico em todo o território de Timor-Leste. Pois, a implementação em si é uma *hipocrisia de sentidos* ou *sentidos de unesconismo* e aqueles (sejam estrangeiros ou sejam timorenses) que “defendem o uso das línguas maternas” são para balcanizar o país”, portanto, é necessário fazer uma política nacional concertada e “tem que ser muito clara. Se não o for assim, seremos mais um país no lago australiano ou um meio Estado na extensão da Indonésia” (Mari Alkatiri, in *Lusa*, 7/5/2014).

Em virtude disso, Mari Alkatiri recordou que as ideias de introduzir o ensino das línguas maternas foram defendidas por várias agências internacionais desde em 2000 e continuam “a insistir no mesmo ponto” não com “argumentos políticos, mas sempre com apresentações de “argumentos técnicos”, é por isso “Temos que ser capazes de ver nos argumentos técnicos o que corresponde à verdade, porque não podemos ignorar ou negar a verdade, mas temos que manter a coerência com a política que foi definida constitucionalmente: de reforçar, reintroduzir a língua portuguesa e afinar o tétum”, Mari Alkatiri continua a esclarecer que várias organizações internacionais ativas (em colaboração com algumas organizações nacionais) na promoção da agenda das línguas maternas “estão interessados em dividir”. Todavia, quanto ao objetivo de desenvolvimento educativo onde Alkatiri afirmou ainda que “Quando se pretende desenvolver um sistema educativo visando a assimilação da ciência, da técnica, da teoria, da filosofia, devemos ser claros de que isso não pode ser feito proliferando línguas na educação” (*Lusa*, 4/3/2015).

2.2. Projeto utópico que não beneficia ninguém

A fala de uma das professoras do ensino básico que nós entrevistamos, considera a implementação das línguas maternas como um assunto degradante para Timor-Leste, porque vai encontrar muitas dificuldades e atrasar a noção de “crescimento” do aluno na aprendizagem. Justificando que “Não defendo a implementação das línguas maternas no ensino regular, dito ensino básico. Mesmo gostando de explicar alguns objetos aos meus alunos com a língua

materna que falo, mas não aceito a implementação das línguas maternas nas escolas básicas e ainda mais colocando no currículo do ensino”².

A forma de preocupação com a educação das crianças de Timor-Leste, passa pelos dirigentes da educação deste país onde devem apostar na política da consolidação da língua portuguesa e colocá-la como uma única língua de instrução. Para conceber uma escola com qualidade, é necessário que os dirigentes da educação fiquem mais atentos a interessados, às características, às dificuldades e às resistências apresentadas pelos professores, alunos e encarregados de educação acerca dos problemas das escolas como exemplo a falta de carteiras, de livros didáticos, edifícios arruinados, falta de professores e o problema da saúde escolar não esquecendo a merenda escolar. Esses problemas são fundamentais e, por isso, mais urgentes do que mexer na política de implementação das línguas maternas, que possivelmente vai atrasar psicologicamente o *perfil desenvolvista* das crianças na sua aprendizagem e uma estratégia de pequenas elites timorenses em cooperação com os unionistas para balcanizar Timor-Leste com o “projeto utópico” e “programas pilotos que não correspondem à real situação de aprendizagem dos alunos” (Santos, 2014, p. 11); ou seja, percebemos que sua falta de resultados mais profundos se devia, no melhor dos casos, a uma visão ingênua da realidade e, no caso mais comum, a um claro sentido de superioridade, de dominação, com que o técnico procurava controlar os filhos dos mauberes inseridos numa estrutura da agrária tradicional pedagógica. Do mesmo modo, podemos reconhecer também que, pela propaganda que vem de um mundo cultural alheio, não permite fazer um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem “superior” dito elitista ou seletivo acha que a maioria dos pais das crianças aceitam para ser moderno com a política de implementação das línguas maternas nesta era século XXI, pensamos que não viajamos neste caminho, pois da mesma forma, questionamos que o homem “superior” dito elitista ou seletivo já é verdadeiramente moderno e conhecedor o universo do século XXI na sua totalidade?

Simplificando que, de forma alguma, “a alfabetização em língua materna, das crianças do primeiro ao terceiro ano do ensino primário é uma solução que poderá vir agravar ainda mais a fragmentação linguística existente em Timor-Leste, expondo as divisões etnolinguísticas que subsistem no território” (Araújo, 2011, pp. 72-73), cujo objetivo é manter a noção de “*ketika bahasa menjadi masalah* – no momento em que a língua como um problema” de que fala Bala (2004, p. 5 – obs. Citado por Araújo, 2011).

² Entrevista foi efetuada no dia 13/9/2014)

2.3. Os timorenses devem aprender o português

Antes de 1975 havia apenas três jornais de grande difusão, Seara (Boletim Eclesiástico da Diocese de Díli), A Voz de Timor e A Província; escrito apenas em português. Depois de 1975 apareceram vários jornais tais como: STT (Suara Timor Timur – A Voz de Timor Timur), Kompas Timor Post (Correio de Timor), entre outros, todos eles escritos em bahasa indonésia. Após a independência, além dos jornais STL e Timor Post, tivemos o Diário, Semanário, Jornal da República entre outros. Contudo, apenas o Semanário e o Jornal da República estavam escritos em português. Os outros jornais eram escritos em várias línguas, a saber, o tétum, a bahasa indonésia e uma percentagem mínima em português. Em jornais como STL, Diário e Timor Post, a língua predominantemente era o tétum, pois 90% ou às vezes 95% das informações estavam escritas nessa língua e apenas 10% a 15% estavam em português. Isto significa que a língua portuguesa estava praticamente ausente nesses jornais (Oliveira, 2011).

É, por isso, que os timorenses devem aprender o português, pois disse Mari Alkatiri (*dnoticia.pt*, 10/6/2011): ela (a língua) não é do colonialismo, mas a língua do povo e não de qualquer regime político. É afirmar a identidade de Timor-Leste ligada à sua História, acrescenta ainda que “Se temos escolas de referência que estão a ter bons resultados, porque é que não ampliamos lentamente esse tipo de escolas, com o mesmo sistema de educação onde a língua portuguesa é usada como língua simultaneamente de ensino e de instrução desde a pré-escolar” (Mari Alkatiri, in *Lusa*, 4/3/2015). Rui Maria de Araújo, por sua vez, afirma que “Vamos todos apoiar esta ideia: Vamos todos dotar o Ministério da Educação de meios para poder ter professores em todas as escolas de Timor-Leste para ensinar português e em português” (*Lusa*, 7/5/2015) e não para implementar as línguas maternas. “Iremos, portanto, prosseguir os esforços e promover novas iniciativas no sentido de reforçar e promover a posição da língua portuguesa no sistema mundial, incluindo esforços de âmbito nacional, com a expansão do ensino da língua nas escolas de ensino privado, incluindo as escolas católicas e as universidades privadas” (Xanana Gusmão, in *Lusa*, 17/7/2014). Por isso, “não há razão para não utilizar a língua portuguesa” (Lobato, 2010).

Timor-Leste tem um futuro na afirmação de dignificação da sua própria existência enquanto estado-nação e tal pode ser assegurada pelas quadruplas identidades: língua portuguesa, tétum, a fé católica e cultura animista (cultura

dos lulik). Quanto à primeira, é necessário ter mais professores, como disse Xanana Gusmão: “Nós sacrificamos uma geração porque durante os 24 anos de ocupação, os indonésios proibiam escolas de português, proibiam falar português então estamos neste desafio de proporcionar o ensino da língua desde os primeiros bancos da escola. Temos dificuldades de formação imediata, e em grande escala, de professores. Este assunto é um assunto de longo prazo” (*Cidadania da CPLP*, 12/10/2012)³.

2.4. Desenvolvimento linguístico

Sugerimos que o artigo 11 da lei nº 4/2015 sobre o Desenvolvimento linguístico de Timor-Leste, deve ser revisto com seguintes alterações:

1. O desenvolvimento linguístico começa com o desenvolvimento inicial das capacidades de expressão e interpretação, dentro dos métodos/ perspectivas particularmente oralidade, leitura e escrita, a educação literária e gramática, desde o 1º ano de escolaridade, usando os métodos referidos, de modo a poder fortalecer a fluência e confiança para uma comunicação efetiva e aprendizagem escolar com sucesso;
2. O currículo será implementado de forma a garantir a qualidade do ensino e a progressão linguística, através do português – única língua de instrução desde o 1º ano de escolaridade do Ensino Básico até ao Ensino Superior – que, no final de cada ciclo, os alunos aumentam o seu nível de progressão linguística de forma sólida na língua oficial;
3. O currículo nacional é refletido, de facto, a partir da sociedade multilingue e multicultural timorense, e pela dessa multiculturalidade e multilinguagem, é necessário reconhecer o uso do português no 1º ano de escolaridade do Ensino Básico como única língua de instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular de multiplicidade de conhecimento.
4. A progressão linguística será facilitada pela organização de sessões para fortalecer a oralidade, leitura e escrita, a educação literária e gramática da língua a serem introduzidas, de modo a poder garantir uma progressão linguística mais rápida e eficaz do português como língua oficial do país, enriquecendo ao mesmo tempo, o tétum.

³ <https://iilp.wordpress.com/2012/10/12/investir-no-timor/> (acesso a 11/3/2017).

Pensamos que, no entanto, é pertinente rever a Lei de Base da Educação 2008, colocando apenas o português como única língua de instrução para não massacrar o futuro das crianças de Timor-Leste; acabando, desde já, a política de implementação dos “projetos-piloto” que não beneficiam ninguém, nem o mercado, nem o país e até nem os anjos dos céus que glorificam a sua divindade suprema. Entendendo que a progressão linguística na educação só funciona com uma única língua de instrução que é o português. O uso de outra língua oficial, o tétum, dá-se “quando necessário” e “como instrumento explicativo” ao conteúdo curricular dado em português.

3. Materiais didáticos e regime de avaliação

As dificuldades podem ser ultrapassadas pelos alunos em situações de aprendizagem, se os professores aprenderem a ensinar a matéria de acordo com “currículo escolar” composto por “textos didáticos e paradidáticos”, “textos dos alunos” e “textos não escolares”, mantendo também o ritmo de comunicação regular com os seus alunos na sala de aula, pois o papel principal dos professores é orientá-los para serem cidadãos exemplares no futuro com a “partilha da responsabilidade” para tornar transparente o processo de aprendizagem para que possa favorecer a utilização autónoma do chamado “cebola de aprendizagem e/ ou de aquisição” deve ser utilizado ou aplicado dentro do “circuito do eu” enquanto centro dos “saberes escolares” (Paulino & Santos, 2014, p. 110).

A organização didática da escola deve ser perspetivada na formação das crianças no sentido de estimular sua organização e criatividade em grupo, assim como, a inserção em seu contexto concreto. A metodologia a ser desenvolvida deve e pode basear-se no diálogo sobre os problemas e conflitos da realidade social que as crianças vivem dentro e fora da escola. Para tal, o currículo, em sua parte comum, visa a ajudar as crianças a compreenderem a relação de sua linguagem com o seu contexto sociocultural (comunicação e expressão verbal), a desenvolverem o seu raciocínio lógico (matemática) no sentido de compreender suas experiências em contacto com a natureza (ciências) e com a sociedade e classe social a que se encontram associadas (estudos sociais) (Fleuri, 2001, p. 73).

Para melhorar a qualidade do ensino, os manuais didáticos são muito importantes para os professores, pois, vimos que a didática é um elemento que pode estimular, dirigir e encaminhar os alunos no seu decurso da aprendizagem

e suas respectivas formações, por isso, é necessário que os anamnese para sabermos em que contexto sociocultural que eles vivem.

O “*livru ba professores sira la kompletu* – livro para professores não estão completos”, por isso a criança da escola pública muitas vezes não tem livros em casa e só lê o que o professor pede. Ela não tem com quem comentar. Está sozinha nesse comércio das trocas simbólicas. Além disso, “*Ami senti la dun diak tanba iha ami nia eskola ne’e professor sira mos la to’o ba alunus sira, e depois ami nia direktur sira haruka mestri sira ba hanorin alunus sira, maski matéria ne’e laos professor nia jurusan* – Não nos sentimos bem porque nesta escola não há professores suficientes para o número de alunos, além disso, o nosso diretor manda-nos ensinar aos alunos disciplinas que não são da nossa especialidade (Paulino & Santos, 2014, p. 60).

O problema da “didática em questão” no sistema educativo de Timor-Leste precisa de pensar na “nova fórmula de produção didática” para envolver a tarefa de ensinar com a quantidade de variáveis materiais didáticos no sentido de responder às necessidades particulares de aprendizagem de cada aluno. É razoável pensar ainda na criação dos recursos originais e adequados para cada unidade didática e pensar nas estratégias de construção do texto na condução dos tópicos prévios durante a interação ou na seleção destes, pensando também nas táticas a serem adotadas em cada caso para compreender, por exemplo, a natureza da complexidade léxico-sintática, o grau de profundidade das informações e natureza da negociação com os parceiros. Além disso, a melhor expressão-chave para compreender o problema dos materiais didáticos é a “extensão educativa” através do curioso epistémico “educar educar-se”. Significando que:

Educar educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 2011, p. 25).

Estas considerações são, de facto, bastante pertinentes para a realidade educativa timoriana, em que procuramos entender de forma crítica em torno do currículo nacional da educação de Timor-Leste. Se queremos saber mais sobre aquilo que não sabemos, precisamos necessariamente de apropriar verdadeiramente a nossa alma timorense com princípios da educação popular com matérias didáticos em português e ensinar em português.

A avaliação e reformulação dos projetos curriculares são aspectos muito frágeis nos processos de aprendizagem, nesta linha de pensamento, mesmo que a tarefa esteja calendarizada nas várias reuniões do conselho de turma, a avaliação é feita de forma superficial, sem grande interferência no futuro. A relação entre a existência do projeto curricular e a persecução do sucesso por cada aluno, não é muito perceptível.

A avaliação feita pelos professores aos seus alunos na sala de aula é, objetivamente, ter uma finalidade de acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreendendo que através da avaliação, os professores oferecem informações relevantes para o próprio desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na sala de aula. Sendo assim, a realidade escolar e professores de coração dizem que nas suas escolas, nomeadamente no ensino básico “não há avaliação”, dizendo ainda que estão a seguir a regra do documental produzida pelo ministério da educação de que “deixam os alunos do 1º ano até o 6º ano de escolaridade a passar para a classe seguinte sem provas escritas.”

Esta atitude de “regra documental” é uma forma de levar os nossos filhos para a clínica inflamatória infernal. Como é óbvio, que sem avaliação, não podemos provar de que a educação não tem qualidade, as crianças não sabem nada, os professores não têm qualidade. Fazer esta “regra documental” é para dar culpa a alguém que já trabalhou durante muito tempo pela educação de milhares crianças timorenses; digamos com franqueza, que os professores (bem ou mal) são heróis da educação. A avaliação é um processo contínuo pelo qual a escola aplica no final de cada trimestre para verificar as competências adquiridas pelos seus alunos na sala de aula. Para verificar também os objetivos definidos estão, de algum modo, alcançados ou não de acordo com metodologias e atividades desenvolvidas no contexto concreto.

4. Ensino da história e geografia de Timor-Leste

O termo “competência” pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no documento curricular nacional de ensino da história e geografia de Timor-Leste. Adotamos aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em *ação* ou em *uso*. Deste modo, não podemos adicionar apenas um conjunto de conhecimentos em certos números de capacidades e atitudes na lecionação das aulas de história e geografia, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que

viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas que refletem à antropologia da história, à geografia humana, à história etnográfica e à história da história na evolução da ecologia humana na área de integração geográfica, que são mais familiares ao aluno.

Certo que desta forma, também, é necessário “olhar para os resultados “a partir de dentro”, por oposição a visões ‘colonizadoras’ (Martins, 2013, p. 23). A educação em ciências naturais em Timor-Leste (nomeadamente no ensino de história e geografia), embora *segundo padrões internacionais*, centra-se também no enquadramento local, onde a presença de multiculturalidade é fortemente visível no universo de um país multilíngue. Todavia, na elaboração do currículo nacional do ensino secundário geral havia uma opinião oppositora a visões colonizadoras, seguindo padrões internacionais sem dispensar a multiculturalidade, significa que estamos perante uma afirmação que aponta para três formas de colonialidade do saber/ poder:

1) a dominação por meios não exclusivamente coercitivos, mas naturalizando o imaginário cultural europeu como forma única de relacionamento com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade; 2) eliminação das muitas formas de conhecer, próprias dos nativos de uma região, e sua substituição por outras novas formas, que serviram aos propósitos civilizadores do regime colonial: violência epistêmica com relação às outras formas de produção de conhecimentos, símbolos e modos de significação, a partir de uma europeização cultural que se tornou aspiração, sedução e suposto caminho de acesso ao poder; 3) a suposta geração de conhecimentos que elevam em si uma pretensão de objetividade, cientificidade e universalidade (Quijano, 2010 – obs. cit. Barbosa & Cassiani, 2015, pp. 7-8).

A transferência do saber no ensino de história e de geografia de Timor-Leste assenta-se na realidade do país e na própria alma timorense, pois não somos europeus, nem africanos e muito menos americanos. Por isso mesmo é que precisamos, urgentemente, de discutir com clareza aspetos de “timorização timorense” no ensino da história e geografia humana e em espacial num quadro da consolidação da identidade nacional e cultural. Para tal, é necessário fazer uma cirurgia histórica e cultural timorense sobre os acontecimentos ditos históricos, de modo a poder evitar “a colonialidade do saber e a dominação pelo currículo ou ainda uma colonização curricular” (Barbosa & Cassiani, 2015, p. 9). Assim, torna-se necessário convidar as nossas crianças ou nossos filhos a estudar, prioritariamente, a sua geografia, a sua história, as suas culturas e o seu

clima, particularmente, a sua história da resistência de libertação, dos seus heróis. Só assim é que temos história para ser contada e ser preservada, só assim é que temos uma geografia territorial para ser conhecida por nós mesmos e convidarmos o outro para conhecer o nosso pertencimento espacial e cultural.

5. Ensino de filosofia no currículo nacional como uma proposta alternativa

Os temas de ciências sociais e humanidades apresentados no currículo nacional da educação de Timor-Leste através das disciplinas como geografia, história, sociologia, literatura e cultura, incluindo economia e métodos quantitativos, precisam, de facto, de uma disciplina que as leva para a educação crítica e para a aquisição do conhecimento com teorias das ideias, que é sem dúvida, o ensino de filosofia.

O ensino de filosofia deve ser trabalhado em duas perspetivas articuladas entre si: por um lado, numa abordagem de problemas filosóficos e no desenvolvimento de ideias de natureza interdisciplinar; por outro lado, o ensino deve ser trabalhado através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias abordagens filosóficas. Uma argumentação idêntica pode ser avançada a propósito das aprendizagens de carácter instrumental cuja apropriação tem uma importância fundamental. É este o caso da utilização das teorias de ideias, conjugando com a filosofia da ciência e da comunicação que, sem margem para qualquer dúvida, integra igualmente o currículo nacional do secundário geral de Timor-Leste.

Obviamente, que temos as nossas opções filosóficas. Elas transparecem claramente na educação timoriana baseada na conceção cultural de “*uma-lulik*” (filosofia de vida) e textos ritualísticos (lições de ensinamento – ética e moral). Certo que, com estas nossas opções filosóficas, procuramos o sentido da *padeira* no que ela tem de mais vital na sociedade timorense em busca da “cebola de aquisição do conhecimento” (Paulino & Santos, 2014) que está centralizada também na percepção do *lulik* e *uma-lulik* para afirmar filosoficamente o sentido de autodescoberta e a autoconstrução do ser humano. Tentamos, pois, conciliar a exigência filosófica de um espaço aberto à reflexão com a necessidade didática de oferta de instrumentos que se revelassem úteis e eficazes para construir uma educação crítica.

O ensino de filosofia, não é precisamente ensinar o que é a filosofia, mas procurar levar os alunos a descobrirem um “algo a significar” e um “algo significado” através dos passos da sua forma de filosofar. Na filosofia que

podemos conduzir os nossos alunos a aventurar-se com o seu modo de pensar, o que nós chamamos de experiência pensante, que não é propriamente, decorar, mas aprimorar a linguagem com o sentido de “não aceitar” como definitiva nenhuma conclusão e a ser metódicos no estudo filosófico.

6. Relevância do currículo nacional para a construção da identidade cultural e nacional timorense

O processo educativo tem o compromisso de construir alternativas contra-hegemónicas ao neoliberalismo excludente. Precisamos, portanto, de encontrar formas para resgatar e incorporar os valores éticos como a solidariedade, a fraternidade, o respeito às diferenças de crenças e etnias, de culturas e conhecimentos, o respeito pelo meio ambiente e pelos direitos humanos.

A educação, alicerçada em princípios éticos e de cidadania, é um processo essencialmente coletivo no qual a aprendizagem e a construção do conhecimento efetivam-se através da inter-relação entre os sujeitos e entre esses com o todo da vida na afirmação dos “nós pessoal e coletivo”. É nesse sentido que se pode consolidar a nossa identidade nacional. Se considerarmos a educação como pilar da consolidação da identidade cultural e nacional, então, precisamos, como é óbvio, de fazer a educação como um processo de conquista que engendra a humanização e a libertação do ser humano. Neste processo,

a aprendizagem é uma construção colectiva assumida por grupos específicos na dinâmica mais ampla da sociedade, que, por sua vez, se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais. As fases de aprendizagem individual, detalhadamente descritas pela psico e sócio-génese, tanto no nível cognitivo (como em Piaget e Vygotski), quanto no nível moral (como em Kohlberg) se relacionam determinadas pelas etapas da aprendizagem por parte da sociedade ampla. Numa nova educação que se coloque no e desde o mundo da vida, direccionada para as aprendizagens relevantes e efectivas, que só elas contam, a aprendizagem colectiva da humanidade pelos homens se trona pressuposto fundante do que aprender, do quando e como (Marques, 1993, pp. 109-110).

Para que isso torna-se realidade, a construção/ criação do currículo nacional da educação que reflete precisamente para o aspeto da construção da identidade nacional e cultural. Para tal, é necessário considerar os seis princípios/ chave da

construção do currículo nacional de ensino como elementos de garantias aos valores éticos e culturais dos timorenses enquanto cidadãos da nação RDTL:

1. *Igualdade* – reconhecer e garantir os mesmos direitos e oportunidades de acesso à educação;
2. *Diálogo* – promover uma comunicação efetiva entre professores, alunos e encarregados dos alunos;
3. *Cidadania* – promover a participação ativa no exercício de valorização da educação cívica. Nos últimos anos, o termo cidadão tornou-se refém no discurso das pequenas elites, que têm mantido o poder com toda a astúcia que lhes é própria;
4. *Interculturalidade* – enriquecer o espaço educativo com o sentido de trocas culturais e de partilha a diferenciação social;
5. *Proximidade* – estabelecer uma relação de proximidade entre professores, alunos e os pais;
6. *Iniciativa* – atenção ao aspeto de capacitação e de antecipação da estratégia nacional para estabelecer uma educação de qualidade, usando a expressão de mediação social para compreender a aprendizagem de imediata no quadro do aprendido e da docência.

Só com estes elementos se torna possível que um currículo nacional tenha a sua própria relevância para a afirmação da identidade nacional e o desenvolvimento do carácter do sujeito “eu timorense”.

A relevância do currículo nacional para a construção da identidade cultural e nacional timorense é compreendida como um processo aberto de construção e reconstrução infinita diante das necessidades que a nossa vida humana exige. Compreendemos, desta forma, o bem-estar de toda a comunidade no cerne da unidade da razão prática e razão comunicativa com o “sentido de cooperação” e o “sentido de solidariedade”, para que se realize na sua totalidade e para todos, pressupõe-se a criação maximizada de estrutura capazes de

promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem;
promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; promover a discussão pública sobre os criterios de racionalidade subjacente às acções escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientam a acção pedagógica;
promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição

cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural (Preste, 1996, p. 107).

Isso significa que a educação é imbricada com valores de cidadania, do diálogo e de interculturalidade. Significando ainda, que um currículo nacional timoriano assenta nos valores éticos, preocupando-se com a construção de um modelo do conhecimento em prol da humanização e da realidade vivida.

Conclusão

O Ensino em Timor-Leste parece assentar, em grande parte, em princípios elitistas, e seletivos. Por exemplo, a “Escola Portuguesa Ruy Cinatti” e a “Internacional School” são caracterizadas como “ganhadoras na batalha educativa” ou “mais equipadas e com materiais didáticos; enquanto que as escolas públicas (embora estejam no sistema formal de educação) constituem as “fileiras dos perdedores” e das “menos equipados” (Silva, 1993, pp. 38-39) ou “menos qualificadas”. Isto porque os princípios elitistas, ou seja, aquilo a que se chama “cultura das elites” estão mais próximas da cultura da escola e associando-se sempre as atividades nacionais da “escrita e leitura”; além disso, “a aprendizagem da elite é uma conquista que se paga caro, uma herança que encerra, simultaneamente, a facilidade e as tentações da facilidade” (Bernstein, 1982, pp. 24-30).

Os obstáculos económicos não são propriamente a “morte escolar”, mas o próprio sistema educativo é que proporciona esta diferenciação social, é isso que, mais fortemente, acontece em Timor-Leste, onde, e de um certo modo, afeta os alunos no seu percurso académico, ou seja, para os filhos de camponeses e operários a aquisição da cultura escolar é uma “aculturação” (Bourdieu & Passeron, 1978; Bourdieu, 1996; Carvalho, 2000).

O futuro da educação de Timor-Leste corresponde verdadeiramente a desafios do século XXI, onde é necessário fazer algumas reparações nas escolas, precisamente considerar uma “formação universal” e sem distinção de raças humanas, procurando um “fim qualificado” que até agora não tem havido nas escolas correspondentes à realidade do século XXI e, por isso, necessitamos de fazer reparações no conteúdo do currículo nacional e, neste sentido, as escolas poderem ser reformadas com a exigência do mercado globalizado. Além disso, os projetos de pilotagem devem ser reformulados com carácter “não há mais projetos-piloto” na educação; assentando na criação de um currículo nacional da educação com um “consenso nacional” de carácter puramente nacionalista e

dialogante que reflita a “alma timorense”. Para tal, é necessário estabelecer também uma política de uniformização do fardamento escolar, desde a escola básica até ao ensino secundário.

Referências bibliográficas

- Alonso, L., (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Revista Saber Mais*, 5, pp. 20-27.
- Alonso, L., (1994). Novas perspectivas curriculares para a qualidade da educação básica. *Cadernos da Escola Cultural*, 26, Évora: AEPEC, p. 19.
- Araújo, E., (2011). A língua portuguesa em Timor-Leste: uma análise de representações no campo educativo. Dissertação de Mestrado em Avaliação/Ciências da Educação, Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Bala, K., (2004). Ketika bahasa menjadi masalah. *A Voz de Suara Timor Lorosa'e*, edição do mês de Maio.
- Barbosa, T., & Cassiani, S., (2015). Efeitos de colonialidade no currículo de ciências do ensino secundário em Timor-Leste. *Revista Dynamis*. FURB, Blumenau, 1(21), pp. 3-14.
- Bourdieu, P., (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J., (1978). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Editorial Veja.
- Bernstein, B., (1982). Educação não pode compensar a sociedade. In Grácio, S., & Stoer, S., (org), *Sociologia da educação II*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 19-31.
- Carvalho, M. E., (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de género. *Cadernos de Pesquisa*, 110. Campinas, (pp. 144-155).
- Davies, I., (1975). Writing general objectives and writing specific objectives. *Curriculum Design*, edited by Golby, M. et al. Open University Books
- Escudeiro, M., (2002). Prólogo. In Fullan, J. M., *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 13-17.
- Freire, P., (2011). *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra
- Fleuri, R., (2001). *Educar para quê?* São Paulo: Cortez Editora
- Fullan, M., (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Glat, R., (1998). Inclusão total: Mais uma utopia? *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8, nº 20, pp. 26-28.

- Hirst, P., (1975). The nature and structure of curriculum objectives. *Curriculum Design*, edited by Golby, M. et al. Open University Books.
- Lobato, L., (2010). Não há razão para não utilizar a língua portuguesa. *Jornal Semanário*, 20 de Março, Díli, Timor-Leste
- Martins, I., (2013). Educação em ciências no ensino secundário geral em Timor-Leste: Da investigação à cooperação. *Journal of Science Education*, 14, pp. 20-23.
- Marques, M., (1993). Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Ed. Da UNIJUÍ.
- Prestes, N., (1996). Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPURCS.
- Oliveira, B., (2011). A língua portuguesa no espaço social timorense: Um estudo sobre representações de estudantes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Paulino, V., & Santos, M., (2014). Metodologias e estratégias de aquisição da leitura aos alunos do ensino básico. *Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL*. Díli. ISBN 978-989-98980-0-4
- Paulino, V., & Fonseca, S., (2014). Educação na sociedade contemporânea entre a realidade 'real' e virtual. In Silva, S., & Pereira, S., (coord), *Livro de Atas do 2.º Congresso Literacia, Media e Cidadania*, pp. 529-541. Disponível em <http://literaciamediatica.pt/congresso/atas-do-congresso-versao-integral>
- Paulino, V., (2015). Dimensão funcional e factual da língua portuguesa no mundo e em Timor-Leste. In Guedes, M. et al., *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*, Florianópolis: NUP/UFSC, pp. 29-51.
- Quijano, A., (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: Sousa, S., . & Meneses, M., *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 84-144.
- Santos, M., (2014). A implementação das línguas maternas no ensino básico de Timor-Leste como uma utopia. *Livro de resumo – programa geral e comunicações da 1ª conferência internacional 'A Produção do Conhecimento Científico em Timor-Leste*, Díli: Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.
- Silva, M., (1993). *Educação e sociedade de risco*. Lisboa: Editora Gradiva
- Stenhoue, L., (1975). An introduction to curriculum research and development. Heinemann Educational Books.

Articulações discursivas na implementação do currículo de geografia do ensino secundário geral de Timor-Leste

Vanessa Lessio Diniz*

Rafael Straforini*

Introdução

Os nossos estudos sobre Timor-Leste iniciaram-se com a vivência da primeira autora em Díli, capital do país, durante os anos de 2014 e 2015, nos quais atuou como docente em diferentes instituições de ensino pelo Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP⁴) – cooperação bilateral entre Brasil e Timor-Leste. A partir dessa aproximação com o país, tomamos conhecimento de alguns dos desafios que perpassam sua restauração pós-conflito, entre eles, a reestruturação do seu sistema educacional.

Por seu passado colonial, ao discutir sobre Timor-Leste, corremos o risco de narrar uma história a partir da exclusiva versão apresentada por seus antigos colonizadores, já que a história desse país é vastamente escrita sob uma perspectiva ocidental e europeia. Segundo Said,

as histórias estão no cerne daquilo que dizem os exploradores e os romancistas acerca das regiões estranhas do mundo; elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma história própria deles (...) Como sugeriu um crítico, as próprias nações são narrativas (2011, p. 11).

Dessa maneira, temos por objetivo encontrar outras narrativas sobre Timor-Leste, partindo de olhares de outros ângulos e de outros lados em que os livros e

* Pesquisadora Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas – Brasil. Email: vanessalessiodiniz@gmail.com

* Professor da Universidade Estadual de Campinas – Brasil

⁴O PQLP é coordenado conjuntamente por professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE).

os documentos oficiais insistem em não mostrar. Uma vez que, segundo Hall, nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos, pelos valores que nelas embutimos através das “palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos” (2016, p. 21).

Buscamos assim, olhar para os aspetos coloniais não como fins determinantes, mas como processos que contribuíram e que ainda hoje se manifestam nas representações sobre Timor-Leste. Com isso, podemos dizer que os períodos de colonização portuguesa (1515-1975) e de invasão indonésia (1975-1999) deixaram marcas que hoje se apresentam discursivamente na cultura, na identidade, na dinâmica territorial⁵ e também nos currículos oficiais das instituições de ensino timorenses.

De acordo com Paulino (2014), a construção da identidade nacional do povo timorense resultou do esforço conjugado do papel “reconstrutor” dos mídia, da ação cívica de intelectuais e figuras públicas e, sobretudo, dos movimentos sociais. Nesse artigo, compreendemos que a implementação de um currículo também contribui para o processo de significação da identidade nacional, visto que uma implementação curricular está articulada às diferentes escalas do sistema educacional e do seu contexto político.

Sobre o contexto da reestruturação de Timor-Leste, podemos dizer brevemente que, em 2002, após ser reconhecido como Estado soberano, uma das primeiras ações políticas do governo foi tornar a língua portuguesa e a língua tétum⁶, línguas oficiais do país, anunciando também sua entrada na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

O facto de atribuir o estatuto de língua oficial a uma língua implicava uma série de ações concretas com vista à sua divulgação, ensino e uso. As duas línguas oficiais escolhidas traziam desde logo alguns problemas para a efetivação do seu estatuto. Por um lado, o tétum, apesar de funcionar como

⁵Uma formação territorial articula uma dialética entre a construção material e a construção simbólica do espaço, que unifica num mesmo movimento processos econômicos, políticos e culturais. O território material é referência para formas de consciência e representação, cujos discursos retroagem no processo de produção material do espaço, com o imaginário territorial comandando a apropriação e exploração dos lugares” (Moraes, 2005, p. 59).

⁶ Além das duas línguas oficiais – o português e o tétum – e das duas línguas de trabalho – o inglês e o indonésio – reconhecidas pela constituição, há no território uma variedade de 16 línguas locais maternas (Hull, 2002).

uma língua franca, conhecida por uma boa parte da população, não era uma língua que permitisse a comunicação internacional, sendo ainda pouco estudada e não tendo sequer grafia oficial, pelo que era necessário investir no estudo científico desta língua e no seu ensino formal nas escolas; por outro lado, o português, apesar de ser uma língua internacional, não era uma língua nacional, isto é, apesar de ser falada por pessoas de outros países, em instituições internacionais, praticamente não era falada em Timor (Almeida, 2008, p. 01).

Por essa razão, iniciou-se um complexo trabalho de introdução e ampliação do uso da língua portuguesa em todo território nacional, tendo como principal “instrumento disseminador” a construção dos currículos oficiais, desde a educação básica até ao ensino superior, elaborados nessa língua.

Contudo, neste artigo, temos a intenção de propor um olhar analítico para o atual currículo vigente, partindo de uma perspectiva pós-crítica e dos referenciais da Teoria do Discurso que orientam as discussões sobre currículo de Geografia realizadas pelo Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia (APEGEO⁷), grupo de pesquisa e estudo no qual estamos inseridos.

Assim, realizamos a leitura do *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2011)*, do *Programa de Geografia do 10^o, 11^o e 12^o de escolaridade (2011)* e do *Manual do aluno do 10^o ano de Geografia*, buscando identificar as cadeias articulatórias discursivas de diferença e equivalência que perpassam a reestruturação curricular desse país e como a constituição da disciplina escolar de Geografia contribui para a significação de uma identidade nacional timorense, já que esses processos expressam o contexto histórico-político de sua criação.

1. A teoria do discurso de Ernesto Laclau para pensarmos as políticas curriculares

A implementação de um currículo está articulada às diferentes escalas do sistema educacional, que vão desde aspetos políticos mais amplos até às

⁷O APEGEO é vinculado ao Instituto de Geociências da Unicamp e coordenado pelo prof. Dr. Rafael Straforini. Nos últimos anos, vem se debruçando em analisar as políticas curriculares a partir dos padrões de estabilidades e mudanças curriculares (Goodson, 1995), dos ciclos de políticas (Ball, 2002) e da recontextualização por hibridismo (Lopes, 2008) das políticas curriculares, e analisando o currículo enquanto prática de significação espacial (Straforini, 2016a), com base na Teoria do Discurso.

questões relativas aos conhecimentos e aos conteúdos disciplinares que serão ou não valorizados. O contexto educacional de um país recebe múltiplas influências na construção dos seus currículos, e essas influências refletem o jogo de forças entre diferentes sujeitos sociais, como, por exemplo, as negociações entre o Governo e a sociedade, e também as imposições de órgãos externos financiadores de políticas para a educação⁸. Ou seja, o currículo é uma construção social, podendo ser entendido como uma arena de todos os tipos de mudanças, interesses e relações de dominação (Goodson, 1995).

Assim, as propostas curriculares, ancoradas nas disciplinas escolares, deixam sempre à mostra diferentes dimensões do Estado, como a econômica, a política e a cultural, representando os interesses substanciais de uma hegemonia política, que sempre será contingencial e provisória (Laclau, 2011).

Dessa forma, para pensarmos na implementação do atual currículo de Geografia do Ensino Secundário Geral (ESG) de Timor-Leste – o qual é produzido em um contexto específico (pós-conflito e de restauração da independência do país) - é preciso considerá-lo em toda a sua complexidade e compreender a Geografia Escolar “enquanto prática espacial de significação” (Straforini, 2016a, p. 18). O nosso olhar analítico partirá de uma abordagem discursiva pós-estruturalista e pós-fundacional, articulada com a Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau.

Dentro dessa perspectiva, olharemos para o currículo como um processo de “produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de produzir identidades [monolíticas]. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação” (Lopes & Macedo, 2011, p. 227). O currículo, em nossa perspectiva, se apresenta como um espaço-tempo de disputas, de busca por exercício de poder e territorialização discursiva (Macedo, 2006), que se materializa em textos, práticas, arranjos, entre outros.

Para Laclau, o “discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva” (Mendonça & Rodrigues, 2014, p. 49). Por isso, a Teoria do Discurso é considerada como uma ferramenta para a compreensão do social,

⁸Além dos exemplos citados, buscamos não trazer uma perspectiva estadocêntrica para nossa leitura sobre o currículo, ou seja, entendemos que os currículos são produzidos pelos Estados a partir de negociações de diferentes esferas de poder e que esses são ressignificados pelos diferentes sujeitos e contextos escolares.

cujos entendimentos se dá a partir de ordens discursivas, tendo as categorias⁹ analíticas *poder* e *discurso* como questões centrais das relações sociais. Essas, por sua vez, se desdobram em outras noções centrais à teoria, como: *ponto nodal*, *cadeias articulatórias*, *hegemonia*, *significante vazio* e *populismo* (Mendonça & Rodrigues, 2014).

Essa base teórica recentemente vem sustentando alguns estudos curriculares e pode permitir a identificação de contradições com uma lógica reprodutiva, pois “busca superar a separação entre a proposta [curricular] e sua implementação, bem como entre estrutura e agência, por meio de abordagens discursivas” (Lopes & Macedo, 2011, p. 235). Permite romper com abordagens que apenas enfatizam a verticalização dos movimentos de produção, dando destaque aos processos de tradução¹⁰ que as políticas, concebidas como discursos, sofrem nos diferentes contextos de produção e de prática curricular (Costa & Pereira, 2013).

Essa abordagem favorece a indagação sobre as relações entre contextos de produção de currículos, sujeitos produtores, contextos de apropriação curricular e sujeitos presentes nos currículos, revelando também o quanto a elaboração e a implementação de um currículo pode ser complexa e ir muito mais além da proposta curricular que o sustenta.

Os processos de significação discursiva acontecem por meio de um sistema articulatório de cadeias de diferença e de equivalência, que disputam sentidos criados no movimento de luta política. Diferentes demandas, que estão dispersas no campo da discursividade, são ordenadas em uma cadeia de equivalência. Nessa perspectiva discursiva, entendemos que

o ordenamento das demandas políticas acontece em função de um exterior constitutivo, uma diferença interpretada como ameaça comum a ser combatida, um outro opressor. Tal momento possibilita que demandas diferenciadas de um

⁹Para este trabalho, interessam-nos especificamente os conceitos de *significante vazio*, *cadeias articulatórias*, *hegemonia* e *ponto nodal*. Estes conceitos são explorados no livro “Emancipação e diferença”, com destaque para os capítulos “Universalismo, particularismo e a questão da identidade”, “Por que os significantes vazios são importantes para a política?” e “Sujeito da Política e política do sujeito” (Laclau, 2011 pp. 47-105).

¹⁰A política curricular pode ser pensada como produção discursiva, preformada no confronto contaminante de diferentes discursos sociais que, duplamente, reiteram e traem os sentidos trazidos à baila, recriando-os por tradução. Tal (re)apropriação do outro é a marca do currículo como produção cultural, como fronteira espaço-temporal de negociação com a diferença que leio (Costa & Pereira, 2013, p. 35).

meio social possam abrir mão de seus conteúdos particulares para se incorporarem em uma articulação que aspira à hegemonia (Costa & Pereira, 2013, p. 296).

Segundo Laclau (2011), essa hegemonia¹¹ consiste em um processo permanente de disputa, cujo objetivo é a fixação de determinados significados particulares, desejando que eles possam representar a totalidade. Entretanto, a fixação desses sentidos será sempre contingencial e provisória, e acontecerá a partir de determinadas condições específicas. A constituição de uma cadeia de equivalência para a formação de um discurso hegemônico se torna possível quando a articulação de demandas diferenciais se dá em torno de pontos nodais, ou seja, pontos de interseções contra os quais as identidades opostas a eles se unem, gerando a sensação de solidariedade (Lopes, 2011).

Dessa forma, compreendemos que o discurso é um movimento constante de disputa de significação, e se torna hegemônico quando um *ponto nodal* fecha a cadeia de significação em uma dada formação discursiva; quando um ou mais discursos particulares passam a se expressar como discurso universal. Portanto, o currículo configura-se como um campo de disputas para obtenção do poder de seu discurso, a fim de legitimar visões específicas de mundo, como uma arena política (Silva, 2001).

2. A reestruturação do currículo de Geografia do Ensino Secundário Geral (ESG)

A reestruturação curricular¹² do ESG de Timor-Leste teve início no ano de 2010, quando o Ministério da Educação (ME) solicitou o apoio da Fundação

¹¹“Tal conceção de discurso retira da hegemonia o sentido de algo imutável, incontestável e intransponível uma vez fixado. Assim, um dado sentido discursivo curricular só é permanência – entendida aqui como um discurso hegemônico – em um tempo “x” enquanto outros discursos ou pautas exteriores permanecerem contrárias ou dissonantes a ele, ou seja, o que se revela como discursos de mudança e de permanência são identidades discursivas próprias ou particulares e pouco conciliáveis. Contraditoriamente, havendo um ponto em comum entre ambos os discursos, em que sentidos discursivos exteriores e os interiores se juntam numa cadeia de equivalência, é que a mudança curricular enquanto uma prática curricular pode ocorrer efetivamente e, conseqüentemente, um novo discurso hegemônico tende a se instalar” (Straforini, 2016b, p. 169).

¹²Segundo o documento do Plano Curricular (RDTL, 2011), este serve de base à construção dos instrumentos e materiais didáticos – programas, manuais para os alunos e guias para os professores – que já foram elaborados para todas as disciplinas que constituem o plano de estudos do 10º, 11º e 12º ano.

Calouste Gulbenkian (FCG) para essa realização. A FCG e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), com o apoio técnico da Universidade de Aveiro (UA), apresentaram ao Fundo da Língua Portuguesa um projeto que foi aprovado para elaboração e implementação. Com isso, concretizou-se o projeto de institucionalização do “Protocolo de Cooperação” assinado pelo ME, pelo IPAD e pela FCG, no qual as responsabilidades dos envolvidos foram estabelecidas; também por um “Acordo de Cooperação” estabelecido entre a FCG e a UA, que delimitou os termos dos trabalhos que deveriam ser realizados.

Segundo Ramos e Teles (2012), assim como também se observa no próprio texto do Plano Curricular (RDTL, 2011), o ME havia considerado que a reestruturação e a elaboração dos programas das disciplinas escolares, dos manuais didáticos para os alunos e dos guias para os professores deveriam ser produzidos em articulação entre equipes homólogas de profissionais timorenses e portugueses.

A equipe da UA pôde beneficiar do apoio das autoridades políticas e técnicas do ME, bem como das informações e sugestões recolhidas localmente e oriundas dos mais diversos estratos sociais, económicos e culturais, e dos muitos professores timorenses auscultados. [...] A elaboração dos instrumentos e dos materiais foi um trabalho complexo, que só foi possível pelas estreitas relações profissionais e pessoais que se estabeleceram entre as equipas da UA e as equipas homólogas timorenses e, também, pelas eficazes articulações institucionais desenvolvidas entre o ME, o IPAD, a FCG e a UA que permitiram a aprovação das matrizes orientadoras da conceção daqueles instrumentos e materiais, garantindo lhes coerência interna, estrutural e metodológica (RDTL, 2011, p. 04)

Porém, a coordenação do projeto afirma que “a equipe portuguesa procurou aprofundar conhecimentos sobre a realidade timorense e a sua cultura, inclusive a cultura escolar, mas não foi possível situar o mesmo nível de participação das equipes timorenses” (Martins & Ferreira, 2013, p. 23). Ainda segundo a coordenação, as equipes homólogas não foram formadas pelos seguintes fatores: a carência de meio de comunicação, a falta de conhecimento na área específica das disciplinas e da língua portuguesa por parte dos timorenses e, por fim, a dificuldade do ministério timorense em efetivar a constituição da equipe

timorense; apresentando-se como um Plano Curricular organizado sem ou com pouca participação desses profissionais.

A atual proposta curricular do ESG é composta por dois percursos¹³ paralelos e alternativos, um em Ciências e Tecnologia (CT) e o outro em Ciência Sociais e Humanidades (CSH), cada um deles constituído por cinco disciplinas específicas¹⁴. O plano integra ainda, uma componente de formação geral, comum a ambas as vias, da qual fazem parte mais cinco disciplinas, sendo elas: Português, Tétum, Inglês, Tecnologia e Multimédia, e Cidadania e Desenvolvimento Social.

No início do Plano Curricular, encontramos o seguinte texto:

Timor-Leste enfrenta as exigências colocadas por uma economia global baseada no conhecimento e, dessa forma, deve apostar na Educação/Formação como motor de desenvolvimento. Identifica como principais desafios o aumento da cobertura/oferta de educação e da qualidade da oferta, o que passa, entre outros aspectos, pela reformulação da estrutura curricular, que considera desajustada às exigências actuais, e a necessidade de promover a formação nas duas línguas oficiais, em articulação com o Inglês (RDTL, 2011, p.06).

Ao anunciar que o conhecimento é o motor para o desenvolvimento do país, institui-se o discurso de que é necessário criar e dar condições para que esse conhecimento seja implementado, e a forma encontrada foi a construção de um currículo único e em língua portuguesa para todo o país. Porém, observando especialmente a estrutura do Programa de Geografia do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade (Quadro 1), esse se apresenta com percursos curriculares pré-definidos por três “Unidades Temáticas”, o que pode vir a defini-lo como um currículo prescritivo e homogeneizador. Apesar de Timor-Leste ser um país de extensões territoriais pequenas, existe grande variedade linguística e cultural por toda a nação. Sendo assim, esse currículo consegue contemplar toda ou parte das diferenças existentes em Timor-Leste?

¹³De acordo com o Plano Curricular (2011), o currículo configurado dessa forma habilita a entrada dos alunos no mercado de trabalho ou nos estudos superiores, já que admitem que os alunos, ainda no ensino secundário, passem por uma especialização.

¹⁴Disciplinas CT: Física, Química, Biologia, Geologia e Matemática / Disciplinas CSH: Geografia, História, Sociologia, Temas de Literatura e Cultura, e Economia e Métodos quantitativos.

Quadro 1. Esquema conceitual do programa da disciplina de Geografia para o ESG de Timor-Leste. Fonte: Adaptado de Bonito et al. (2014).

10º ano	<i>Unidade temática 1-</i> Timor-Leste, na Ásia e no mundo	<i>Unidade temática 2-</i> As paisagens de Timor-Leste	<i>Unidade temática 3-</i> Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças -Recursos naturais
11º ano	<i>Unidade temática 3-</i> Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças -Recursos humanos -Recursos culturais		
12º ano	<i>Unidade temática 3-</i> Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças -Recursos econômicos	<i>Unidade temática 4-</i> Ordenamento do território e gestão sustentável de Timor-Leste	

O documento do Plano Curricular do ESG ainda cita que a reestruturação foi elaborada visando contribuir para o crescimento pessoal e social dos jovens timorenses, promovendo melhores condições de desenvolvimento sustentável nesse país nas dimensões social, econômica, cultural, científica, tecnológica e ambiental. Segundo Costa e Pereira (2013), ao entendermos o currículo a partir de práticas articulatórias de fixação de sentidos, podemos também tencionar que esses sentidos discursivos estão sendo produzidos no seu processo de elaboração, de implementação e de tradução curricular, e estão em constante disputa no sistema educacional timorense.

Assim, é possível evidenciar alguns sentidos encontrados no manual do aluno de Geografia do 10º do ESG que possibilitam uma fixação provisória da representação do território e da identidade nacional timorense pós-conflito. Os livros e manuais didáticos são vistos na literatura como importantes elementos da cultura escolar (Viela, 2014) e, por isso, nos servem como ricas fontes de estudos e pesquisa na área de estudos de currículo. Pois se,

de um lado, seus conteúdos não representam a totalidade do que acontece na escola, de outro, eles são evidências daquilo que é afirmado como “o que pode ser ensinado” em uma certa disciplina escolar, em um certo tempo. Esta abordagem

se desenha quando se assume o conhecimento escolar e as disciplinas escolares como disputas que ocorrem no nível das práticas discursivas (...). Por essa perspectiva, os conteúdos dos livros didáticos podem ser compreendidos como parte daquilo que está autorizado, no plano das práticas discursivas, a pertencer ao discurso do conhecimento escolar em Geografia (Viela, 2014 p. 56).

Em Timor-Leste, ainda encontramos grande falta de livros ou materiais didáticos nas escolas que não tenham sido produzidos pela cooperação portuguesa. Contudo, o manual do aluno do 10º ano é visto como parte da materialidade discursiva do atual currículo da disciplina de Geografia de Timor-Leste. Fazendo a leitura do manual do aluno do 10º ano do ESG, encontramos aspetos de uma Geografia Escolar marcada pela linguagem descritiva tipicamente "enciclopédica", que se mostra na forma de enunciar e organizar seus conteúdos. Notamos os conteúdos muito fechados em Timor-Leste, como podemos observar nos objetivos iniciais de aprendizagem de cada Unidade Temática (texto grifado no Quadro 2), um indício de produção de sentido voltado para a construção de um nacional patriótico.

Quadro 2. Esquema com os objetivos das Unidades Temáticas. Fonte: Adaptado no manual do aluno 10º ano do ESG de Timor-Leste

Objetivos da Unidade Temática 1:

- Efetuar a **localização relativa e absoluta do território timorense**, no contexto asiático e no contexto mundial;
- Analisar **as relações que Timor-Leste** tem estabelecido com o exterior, em **particular com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)**;
- Caracterizar as **divisões administrativas existentes em Timor-Leste** e refletir acerca da sua importância no contexto timorense.

Objetivos da Unidade Temática 2:

- Identificar as **principais características** das paisagens mundiais e **de Timor-Leste**;
- Caracterizar os principais processos internos responsáveis pela modelação das paisagens;
- Reconhecer a importância da **dinâmica interna da Terra na modelação das paisagens de Timor-Leste**;
- Identificar os principais agentes externos de modelação das paisagens;
- Explicar a importância da dinâmica externa da Terra na modelação das

paisagens;

-Refletir acerca do modo como o Homem interfere na construção das paisagens.

Objetivos da Unidade Temática 3:

-Caracterizar os **recursos naturais não renováveis e renováveis existentes no território timorense**;

-Reconhecer as **potencialidades dos recursos naturais não renováveis e renováveis para o desenvolvimento de Timor-Leste**;

-Analisar as principais consequências para o ambiente e para a sociedade que advêm da exploração dos recursos naturais não renováveis e renováveis;

-Refletir acerca das **principais ameaças aos recursos naturais de Timor-Leste** e acerca de formas que podem contribuir para a sua exploração sustentável.

Segundo Gomes, Morgado e Coelho (2011), membro da equipe da UA responsável pela reestruturação curricular, a disciplina de Geografia em Timor-Leste privilegiou as características, a estrutura e a dinâmica de cada um de seus essenciais componentes (físico, social, econômico e cultural), bem como as interações que se estabeleceram entre os diversos componentes, visando um estudo integrador e reflexivo das potencialidades de cada componente na busca de um desenvolvimento sustentável. Para Bonito et al. (2014), também membro da equipe da UA, na reestruturação da disciplina se pensou a

Geografia como disciplina autónoma que interliga as componentes físicas, económica, social e cultural, pretende contribuir para que os alunos possuam uma educação geográfica que lhes permita observarem o mundo que os rodeia de forma integrada, considerando o sistema Terra como um todo, onde o ser humano assume um papel fundamental no equilíbrio entre os sistemas naturais e os sistemas humanizados (Bonito et al., 2014, p. 441).

Com esses discursos sobre a disciplina de Geografia de Timor-Leste, é possível notar a função utilitarista¹⁵ exercida por essa disciplina, evidenciada pelo forte discurso sobre desenvolvimento econômico e sustentável que se estabelece na construção do recente Estado timorense. O manual do aluno de Geografia do 10º ano tem como principal tema “*os recursos de Timor-Leste*”, e esse

¹⁵A história da disciplina de Geografia é marcada por sua função utilitária, ou seja, uma disciplina utilizada para atender as necessidades do Estado e contribuir para a manutenção do seu *status quo*.

apelo para representar Timor-Leste como “recurso” é um discurso em que o espaço geográfico timorense passa a ser entendido como meio físico, e é um dos fatores determinantes na construção da identidade nacional e do desenvolvimento econômico. Uma vez que, segundo Tonini (2006) ao longo da história da geografia escolar, “para melhor governar era imprescindível conhecer melhor o quadro natural, direcionando seu discurso para descrever os povos via natureza, pois esta era o elemento de normatização, já que todas as relações de poder eram explicadas pela natureza” (Tonini, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, buscamos compreender a reestruturação da disciplina de Geografia em Timor-Leste como integrante da formação da identidade nacional e do nacionalismo. Segundo Ribeiro (2006), a Geografia escolar colabora para a formação do cidadão ao desenvolver o sentimento de pertencimento a um grupo social mais amplo. Assim, compreendemos que a implementação de uma disciplina escolar pode ser entendida como uma construção social e política, em que os sujeitos envolvidos “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (Goodson, 1990, p. 27). Com Chervel (1990), podemos pensar o quanto a construção de uma disciplina escolar interfere em uma sociedade, pois

as disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. Mas, se as consideram em si mesmas, tornam-se entidades culturais, como outras, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza (Chervel, 1990 p. 226).

Desse modo, podemos dizer que a identidade timorense pode ser entendida como um significante vazio, ou seja, está em constante disputa por significação, refletindo diferentes movimentos políticos. É um significante que em diferentes formações discursivas presentes no currículo de Geografia assumem sentidos diferenciados, visando atender a demandas específicas de um determinado tempo-espaço da sociedade.

Breves considerações

Por esta reflexão, apoiada nos estudos pós-críticos de currículo, na história das disciplinas escolares e na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, esperamos contribuir para a reflexão acerca do atual currículo de Geografia do ESG de Timor-Leste.

A reestruturação curricular do país foi elaborada por profissionais portugueses a partir de um acordo de cooperação firmado conjuntamente com o Ministério da Educação, porém os documentos, assim como os materiais didáticos, foram elaborados com pouca participação efetiva da equipe timorense. Ou seja, o currículo geral e também o currículo de Geografia foram construídos a partir de uma perspectiva ocidental de educação, de currículo e de Geografia e está sendo implementado em um país com um contexto muito específico - multicultural, multilinguístico e pós-conflito.

Nesse contexto, observamos que os textos curriculares analisados sinalizam movimentos que demonstram apelo sobre a descrição do território timorense, sobretudo nas temáticas da natureza, buscando a construção ideológica do sentimento nacional patriótico. Contudo, é possível dizer que o discurso hegemônico vigente para a construção de uma identidade nacional timorense é a representação de Timor-Leste enquanto um “recurso” presente no currículo de Geografia, já que essa representação produz um efeito de verdade enquanto expressões da conjuntura social e política atual que visa seu desenvolvimento econômico e social.

Referências

- Almeida, N. C. (2008). *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania* (Não publicada, Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, (2).
- Bonito, J. et al. (2014). *Contributos da reforma curricular em Timor-Leste para a literacia do cidadão em Ciências da Terra*. Terræ Didática.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2, pp. 177-229.
- Costa, H. C. & Pereira, T. V. (2013). Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: O caso das disciplinas Ciências Naturais e

- Geografia. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas (44)] pp. 293-318, janeiro/ abril.
- Gomes, C., Morgado, M., Coelho, C., (2011). Programa de Geografia – Ensino Secundário Geral. Díli: *Ministério da Educação de Timor-Leste*. URL: <https://www.ua.pt/ReadObject.aspx?obj=28435>.
- Goodson, I. (1990). Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 2, pp. 230-254.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Hall, S. (2016). *Cultura e Representação*. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri.
- Hull, G. (2002). *The languages of Timor: some basic facts*. Instituto Nacional de Linguística. Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Díli.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo – Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lopes, A. C. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Lopes, A. C. (2011). Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Lopes, A. C., Dias, R. E., Abreu, R. G. de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Lopes, A. C., & Macedo, E., (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E., (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 11, (32), maio-ago. ANPED.
- Martins, I. P. & Ferreira, Â. (2013). A Reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor-Leste: Um caso de cooperação da Universidade de Aveiro no domínio da educação. In: Morais, C; Coimbra, R. L. (Eds.). *Pelos mares da língua portuguesa*.
- Mendonça, D. & Rodrigues, L. P. (2014). Em torno de Ernesto Laclau: Pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: Mendonça, D., & Rodrigues, L. P. (org.) *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: Em torno de Ernesto Laclau* – 2.ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Moraes, A. R. (2005). *Ideologias geográficas: espaço, cultura e política no Brasil*. São Paulo: Annablume.
- Paulino, V. (2014). Os média e a afirmação da identidade cultural timorense. In: Paulino, V., (org.). *Timor-Leste nos estudos interdisciplinares*. Díli: UPDC-PPGP, UNTL.
- Ramos, A. M., & Teles, F. (2012). *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: A consolidação de um sistema (2012-2017)*. Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, W. C. (2006). Prefácio. In: Tonini, I. M., *Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. 2.ed. – Ijuí: Ed. Unijuí.

- Sai, E. (2011). *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Straforini, R. (2016a). Currículo y escala geográfica: aproximaciones entre formación sócio espacial, ciclo de política y teoría del discurso. In: *VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ambito Iberoamericano*, 1. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Straforini, R. (2016b). Permanências e mudanças no currículo de geografia dos anos iniciais ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas, 6(11), pp.160-184, janeiro/ junho.
- Tonini, I. M. (2006). *Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. 2ed. – Ijuí: Ed. Unijuí.
- Vilela, C. L. (2014). Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em geografia: a abordagem regional como regularidade. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas, 4(8), pp. 55-70, julho/ dezembro.

Lista de documentos analisados

- República Democrática de Timor-Leste. (2011). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Ministério da Educação.
- República Democrática de Timor-Leste. (2011). *Programa de Geografia do 10^o, 11^o e 12^o ano de escolaridade*. Ministério da Educação. República Democrática de Timor-Leste.
- República Democrática de Timor-Leste. (2012). *Manual do aluno de Geografia do 10^o ano de escolaridade*. Ministério da Educação.

O trabalho em parceria na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) como uma oportunidade de formação contínua

Cipriana Santa Brites Dias*

Introdução

Com este artigo procura-se introduzir um ponto importante sobre a presença do Trabalho em Parceria na Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL). A experiência de parceria vivida na UNTL, no âmbito da atividade docente conjunta com professores estrangeiros (provenientes de Portugal e do Brasil) foi uma das principais razões que justificou a realização desta dissertação. Foi a partir dessa experiência que me interessei por compreender como é que a colaboração e a partilha realizadas, que para mim foram experiências positivas, poderão ser entendidas como experiências de formação.

Trata-se de uma problemática que é importante abordar quer no âmbito da reflexão sobre o processo de formação de professores do Ensino Superior em Timor-Leste quer no âmbito da reflexão mais abrangente sobre a formação contínua naquele ciclo formativo. Se estas são as principais razões que explicam o meu envolvimento no projeto que está na origem deste trabalho, há outras razões, igualmente relevantes, tais como aquelas que têm a ver com a minha formação pessoal e profissional, a qual não poderá ser dissociado do investimento na transformação pedagógica da UNTL.

A experiência de trabalho em parceria, ao nível de co docência, levou-me a trabalhar de forma reflexiva e colaborativa. Possibilitou-me um espaço de trocas e de partilha de ideias e experiências entre pares, em língua portuguesa, porque anteriormente as aulas eram ministradas em língua Indonésia. Julgo que o trabalho em parceria de co docência se constituiu, para mim, como uma experiência positiva em relação ao meu trabalho como docente do Ensino Superior (ES).

* Professora Permanente do Departamento de Formação dos Professores do Ensino Básico – Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Email: ciprianasb73dias@gmail.com

A partir daí, desenvolvi, simultaneamente, novas práticas, o aperfeiçoamento da língua portuguesa, consegui rever e reconhecer os pontos fracos da minha atividade como docente, aprendi e compreendi melhor o presente. Particpei de forma mais ativa no desenvolvimento dos meus processos de formação e passei a atribuir um outro sentido à história da minha vida pessoal e profissional. Assim, percebo como é que esse ensino e essa prática no contacto na sala de aula deve ser feito. Assim, o projeto de trabalho em parceria apresenta-se hoje como fator relevante para a nova atuação pedagógica em sala de aula, na medida em que afetam os nossos trabalhos de planificação, de leccionamento, de acompanhamento, de orientação e até acerca da avaliação final dos alunos.

Neste sentido, o trabalho realizado constituiu-se uma oportunidade para adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos no domínio da reflexão sobre o ensino e a formação permitindo-nos rever e analisar o nosso trabalho pedagógico do passado, pensar o presente e projetar o futuro. É na sequência do conjunto de intenções e de preocupações enunciados que se explica a elaboração da dissertação que produzi. Uma dissertação que se encontra subdividida em quatro partes.

A primeira, parte corresponde a esta introdução, onde se caracteriza de forma breve Timor-Leste e a UNTL. Na segunda parte reflete-se sobre os desafios e exigências de referência que suportaram o trabalho proposto. Na terceira parte é aquela onde se apresenta e descreve o estudo exploratório que desenvolvi. Um estudo que se constrói a partir de entrevistas semiestruturadas em função das quais se pretendia compreender as experiências narradas pelos professores timorenses e estrangeiros no domínio de formação contínua.

Portanto, os professores entrevistados (timorenses e estrangeiros) foram convidados para prestar as suas opiniões, sobre os seus interesses e suas experiências e de como encaravam a importância do trabalho em parceria na sua prática pedagógica. Seguindo-se uma análise de conteúdo dos dados assim obtidos.

O trabalho finaliza-se através de uma conclusão final e de uma reflexão. Este é um trabalho muito relacionado com o meu país, Timor-Leste, ou Timor Lorosa'e, o País do Sol Nascente como é denominado em língua tétum. Um país que readquiriu a independência após o referendo de 1999, o qual pôs fim à ocupação indonésia e ao início de um período de transição para a autonomia. Entre 1999 e 2002, o país foi administrado pela ONU, através da Missão das Nações Unidas em Timor-Leste (UNAMET), sendo restabelecida a Independência em 20 de maio de 2002.

Desde 1999, o país tem convivido com a presença da ONU e a cooperação de diversos países, como Portugal, Austrália, Cuba, Japão, China e Brasil em diversas áreas, como infraestrutura, saúde, desenvolvimento agrário e educação, de forma a responder aos inúmeros problemas com que Timor-Leste se debate.

Finalmente, importa referir a importância da Universidade Nacional Timor-Leste (UNTL) que é a única universidade pública do país. A Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) foi criada em 2000, por iniciativa dos ex-docentes dos estabelecimentos de ensino superior existentes na altura, com o apoio da UNTAET. A Instituição tem estado a funcionar ao longo destes anos sem estatuto legal próprio, juridicamente válido.

Através da lei orgânica do Ministério da Educação, aprovada em 2008, foi reafirmada à UNTL, a natureza de estabelecimento público de ensino universitário, dotado de autonomia administrativa, patrimonial, científica e pedagógica, sob a tutela do Governo.

Pode afirmar-se que a UNTL tem procurado responder às necessidades e desafios do Estado timorense nesta fase crucial do seu desenvolvimento, através:

- a) da formação de quadros de qualidade;
- b) do investimento nos estudos de pós-graduação dos seus professores;
- c) do fomento de parceria das comunidades académicas timorense e portuguesa.

Foi no âmbito deste investimento que a cooperação entre a UNTL e a Missão portuguesa assumiu um papel estratégico ao promover a participação de professores portugueses na formação de professores timorenses e no desenvolvimento de projeto que envolveram parcerias entre a UNTL e universidades portuguesas. Foi neste contexto que desenvolvi o meu estudo, o qual visou compreender o impacto formativo da parceria que se estabeleceu, ao nível do trabalho docente nas salas de aula, entre professores timorenses e professores portugueses. De um modo geral, pretendia-se:

- a) identificar as representações sobre a importância que os inquiridos atribuíram ao trabalho em parceria;
- b) identificar de que modo o trabalho em parceria se organiza;
- c) identificar se a proposta do trabalho em parceria corresponde, ou não aos interesses, expectativas da formação e porquê.

1. A formação contínua de professores: contributo para uma reflexão

A Formação contínua (FC) de professores é, hoje, um campo de reflexão teórica marcado por tensões entre perspetivas diversas. Quando se pergunta: quais são as finalidades de formação contínua? Deparamo-nos com representações e propostas que exprimem olhares distintos sobre essa problemática, as quais, muitas vezes, se exprimem através de discursos ambíguos e excessivamente generalistas. Numa visão tecnocrática, a formação contínua deve estar ao serviço de melhoria de qualidade do ensino e das aprendizagens, um objetivo que justifica relacionar a formação contínua com aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa.

O que é que isto significa? Que o papel da formação contínua se circunscreve à função de superar a eventual incompetência dos professores, respondendo, sobretudo, às necessidades de atualização curricular pedagógica e didática destes profissionais ou de que a formação contínua terá que ser entendida como um espaço de reflexão partilhada sobre as respostas construídas e a construir?

Perante estas questões estamos face a modos distintos de entender a formação contínua que pressupõe interpretações distintas quer quanto ao papel a assumir pelos professores quer quanto à conceção de desenvolvimento profissional que propõem. São questões através das quais se exprime a tensão decisiva que estrutura o debate sobre a formação contínua: a tensão que se estabelece entre uma conceção ortopédica de formação, a que entende a formação contínua como um instrumento de resgate das limitações e insuficiências da formação inicial e uma conceção em que se defende que a formação contínua deve ser entendida como parte do exercício da profissão, articulando-se, no âmbito do trabalho produzidos pelos professores, a sua experiência e a construção do conhecimento profissional através projeto de cooperação marcados pela interatividade e a dialogicidade. Dito de outro modo, a reflexão sobre a formação contínua não poderá ser dissociada nem da reflexão sobre o que se entende por educar e aprender nas escolas nem das condições que são necessárias para operacionalizar os atos educativos e as possibilidades de aprendizagem que estes mesmos atos suscitam.

Se entendemos o professor como um transmissor de conhecimento, como alguém que define um ato educativo como uma operação de reprodução de saberes e de saberes-fazer, o espaço de formação contínua afirma-se como um espaço de reciclagem pedagógica, onde se atualizam, apenas conhecimento e técnicas.

De alguém modo, formata-se o professor para que este possa a aprender e reaprender a formatar os alunos. Tal como defende Lesne, a propósito de Modo de Trabalho Pedagógico 1 (MTP 1), a formação, neste caso, “constrói-se num processo de socialização no seu aspeto mais imediato, mais normativo e mais constrangedor” (Lesne 1984, p. 84), porque considera a pessoa ou indivíduo em formação como objeto dessa formação.

Trata-se de uma conceção de formação que se afirma pelo seu “caráter heteronómico e autoritário” (idem, p. 49), voltada “para os métodos didáticos e constringentes” (idem), em função dos quais se propõe uma abordagem tecnocrática dos projetos de formação que representam um ensino dirigido para a transmissão de saberes, caracterizado por ser um processo de inculcação e de imposição de um poder com a função de manutenção da dominação cultural e de reprodução social, perspetivando o formando com objeto de socialização/educação.

Situámo-nos, assim, num domínio que Freire (1987) designa como o de educação bancária onde o ato de educar se identifica como um ato de depósito de um saber, sendo o mestre assume o papel de depositante. Por isso, nesta visão de educação os homens são seres sujeitos, apenas, à adaptação e ao ajustamento. O problema é que quanto mais são tratados como objetos de depósito, menos serão capazes de consciências críticas e de se libertarem da situação de opressão. Essa educação autoritária inibe a capacidade de perguntar, poda a curiosidade e gera um homem passivo e ingénuo que não é capaz de um pensar autêntico (Freire, 1987).

A educação bancária entende os homens como meros “espectadores e não recriadores do mundo” (idem, p. 81). Por isso, a educação bancária condiciona as pessoas para que se adaptem ao mundo, vivam nele sem questionar o próprio papel que ocupam na sociedade. Assim, se nega o homem como sujeito de suas ações como ser de opção. Dessa forma, a educação bancária é uma educação que se assumiu como prática de dominação.

Num mundo que se afirma como democrático, marcado por um conjunto de desafios pessoais, sociais, culturais e tecnológica complexos e inevitáveis e numa escola que visa promover projetos de educação interessadas dos na formação de sujeitos mais inteligentes e humanamente mais capazes, a questão que se levanta é a de saber se a formação contínua de professores pode ser pensada segundo uma perspetiva bancária ou tecnocrática.

Pode o professor ficar circunscrito ao papel de espectador? Pode este mesmo professor ser entendido como alguém que se limita a aplicar as soluções que os especialistas construíram noutros contextos?

Recusam-se estas duas possibilidades, partindo do princípio que as mesmas não se adequam ao mundo e às escolas em que vivemos, o que está na origem de uma outra abordagem da formação contínua de professores. Uma abordagem em que o ato de formar deixar de ser visto como um momento de transferência de conhecimento para passar a ser entendido como um momento onde os professores em formação passam a participar na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito.

Um momento que implica a partilha, a reflexão e o diálogo entre professores e eventualmente entre estes e os especialistas que deixam de ser entendidos como seres providenciais para se assumiram, sobretudo, como interlocutores. Nesta abordagem, a formação contínua de professores deixa de ficar confinada à “aquisição do saber e saber-fazer que eles devem transmitir aos formandos e à apropriação das técnicas suscetíveis de serem acionadas para que essa transmissão seja eficaz” (Correia, 1989, pp. 89-90). A formação assume-se, então, como um espaço de construção de saberes, no sentido em que o “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (Tardif, 2002 p. 11). Isto significa que a formação contínua é o espaço de reflexão onde, a partir da análise crítica das suas práticas pedagógicas, “o professor pode tentar criar situações inovadoras que ajudem às mudanças intrínseca do sistema” (Nóvoa & Popkewitz, 1992).

Neste sentido, a aprender a pensar autonomamente é fundamental, porque só assim que saber comunicar, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (Gadotti, 2003, 2007). Portanto, a formação contínua de professores, pode ser considerada como uma oportunidade de capacitação pedagógica, mas também como uma oportunidade de reconstrução das identidades pessoais e de apropriação reflexiva das trajetórias escolares e profissionais desses professores. Por isso, “a formação comporta processo de grande complexidade, que não é possível reduzir à aprendizagem de um conjunto de técnicas ou de saberes” (Nóvoa & Popkewitz 1992, p. 66) na sala da aula.

Nesta perspetiva, a formação contínua “é uma oportunidade e um espaço de trocas ou de partilha das ideias, das experiências entre pares permitindo que, simultaneamente, cada pessoa ou profissional consiga rever e reconhecer as práticas do passado, compreender o presente para antecipar o futuro” (Freire, 1987, p.38). Daí que se valorize o trabalho colaborativo entre professores como uma condição de sucesso profissional.

Neste sentido, a formação contínua de professores assume-se como um espaço de “troca de experiências e de partilha de saberes que consolidam espaço de formação mútua, nos quais cada professor é chamada a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (Nóvoa 1997, p. 39).

De acordo com esta perspetiva, a formação contínua deve ser um processo que propicie aos professores um espaço de socialização de suas práticas e de experiências entre colegas e a avaliação conjunta das práticas realizadas. Para Freire 1987, p. 38 “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Por isso, deve-se compreender a formação contínua como uma formação ou capacitação permanente, constante e pertinente em toda vida pessoal e profissional dos professores. Daí que, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa, assim valorizar um paradigma de formação que promovam a preparação de professores reflexivos para que estar assumam a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista no desenvolvimento das políticas educativas (Nóvoa, 1997).

Neste sentido, Correia defende, citando Ferry, que: “a intervenção das ciências da educação na formação de professores não deve ser encarada nem como um procedimento de legitimação científica da formação nem como a aquisição de um conjunto de conhecimento aplicáveis à prática pedagógica, mas como um conjunto de mediações utilizáveis para perceber e compreender os múltiplos aspetos do drama educativo, dar sentido a um projeto, controlar os efeitos de um método ou de um dispositivo” (Ferry in Correia, 1991, p. 80).

Lesne (1984) é um dos autores que contribui para esta reflexão quando defende, ancorado no conceito de formação que propõe através do Modo de Trabalho Pedagógico 3, que a formação deve permitir a “articulação real da teoria e da prática com vista a aumentar simultaneamente a capacidade cognitiva do formando e a capacidade de agir sobre o real” (idem, p. 202).

Por esta afirmação pode reconhecer-se como a formação terá de implicar um investimento pessoal por parte dos professores que, na leitura proposta por Dominé, corresponde antes de tudo, uma ocasião de desenvolvimento pessoal. De acordo com Canário, a formação de professores é um percurso pessoal que tem com base na sua experiências e apropriar se de informações com construções de saberes (novas práticas) numa concordância de desenvolvimento e não de interrupção com o passado profissional (Canário, 2003). Assim, a formação contínua percebe-se como um processo dinâmico, reflexivo, que combina uma

variedade de possibilidades e modalidades de aprendizagens, em que o professor vai procurando respostas face às exigências sociais, culturais, educacionais, através “da reflexão sobre a própria prática profissional no processo de ação-reflexão-ação, adquirindo significado na medida em que desenvolve e promove os diversos saberes docentes” (Vitorino, 2012, p. 23).

Neste sentido, “pensamos que a formação contínua deve ser um processo que propicie aos professores um espaço de partilha de suas práticas e de reflexão coletiva entre pares sobre eles. Estes espaços devem possibilitar a troca de experiências entre colegas e a avaliação conjunta das práticas realizadas” (Nóvoa 1997, p. 68). Isto é, “a prática deve ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência” (Lampert, 1998, p. 24), porque todo o processo de formação deve ter como referencial o saber docente, bem como o reconhecimento e valorização desse saber (Nóvoa, 1997).

Portanto, a formação contínua, segundo Nóvoa, “deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (Nóvoa, 1997, p. 61). Daí, que para Nóvoa, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1997).

Trata-se de um desafio bastante complexo tendo em conta que estamos perante um ofício que se estrutura em função de saberes distintos, nomeadamente os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (Gadotti, 2003, 2007). Saberes estes que são convocados no processo de reflexão atrás referido, um processo que, de acordo com a perspetiva de formação contínua proposta, exige partilha de experiência e de ideias entre docentes.

Trata-se de “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (Garcia, 1999, p. 22). Neste sentido, a Formação Contínua, visa contribuir para o desenvolvimento de competências investigativas, reflexivas e colaborativas que facilitem a construção de projetos curriculares adequados às necessidades dos alunos e promovam processos inovadores capazes de melhorar as condições de aprendizagem destes alunos.

Em suma, um tal projeto de formação comporta processos de grande complexidade, que, como já foi afirmado neste trabalho, não é possível reduzir à aprendizagem de um conjunto de técnicas ou de saberes” (Nóvoa & Popkewitz, 1992). A formação contínua implica em investimento pessoal, com vista à

construção de uma identidade. Por isso, no entender de Nóvoa, “urge (re) encontrar espaços em que haja interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de forma que os professores, ao apropriar-se dos seus processos de formação, possam dar um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1997, p. 57).

Perante os desafios e as exigências com que os professores são confrontados nas escolas e nas salas de aula importa valorizar a formação contínua quer como uma oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas e novas formas de ver e pensar a escola, tornando-se num elemento crucial na construção dos processos de ação que não visam, a adaptação aos contextos do trabalho, mas a promoção de vivências no local de trabalho, permite a apropriação de competências instrumentais necessários, e, ao mesmo tempo, produz disposições e competências comunicais e estratégicas imprescindíveis à sua crítica” (Lopes, 1999, p. 13).

Em resumo, torna-se necessário pensar na formação de professores como desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), como desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e como desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (Nóvoa & Popkewitz 1992; Nóvoa, 1997). Dito isto, defende-se, como António Nóvoa (1992), o faz, que através de formação contínua é necessário que os professores não se entendam, apenas, como consumidores, mas também como produtores, não se entendam, apenas, como executores, mas também como orientadores e inventores, e finalmente, não se entendam, apenas como técnicas, mas também como profissionais críticos e reflexivos.

Daí que, segundo Correia, “a formação contínua de professores não é um mero instrumento acionando para ser, venceram as supostas resistências à mudança que acompanha a introdução de projetos de inovação pedagógica pré-programados, mas ela se desenvolve numa dinâmica complexa em torno das problemáticas da articulação da formação com a pesquisa, com a inovação e com a problemática de natureza sócio-psico-pedagógico” (Correia, 1989, p. 110).

De acordo com esta abordagem a promoção contínua de professores pode assumir uma importância crucial na reconfiguração do papel e do estatuto social dos professores, da proposta de “uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio de professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola” (Nóvoa, 1997, p. 56).

2. A formação continuada: da procura de eficácia pedagógica à produção de mudanças pedagógicas

Neste trabalho, temos vindo a valorizar a reflexão sobre a formação contínua de professores a partir do ponto de vista do processo de empoderamento profissional dos docentes e da tensão que se estabelece entre um tal propósito e um outro propósito distinto, o de necessidade de formatar os professores para que estes possam ser o que os especialistas e os decisores desejam que eles sejam.

Diria que a perspetiva da formatação, a qual visa redimir os professores da sua alegada ignorância e incompetência profissionais, é congruente com um paradigma pedagógico, o de instrução (Trindade & Cosme, 2010), que, de forma genérica, se caracteriza como uma perspetiva que vê a escola como um espaço onde a instrução corresponde a um modo de formação pelo qual se valoriza, segundo Matos (1999), citado por Trindade e Cosme (2010), “a instância do «dar lições» (de ciências, de conhecimento); a instância do «informar» (passar conteúdos sob a forma de regras, factos ou acontecimentos) e a instância do «advertir» (que recobre o duplo sentido de prevenir/ fazer sentir a sua posição (pp. 31-32).

Um paradigma que inspira um tipo de ação pedagógica onde os alunos, apenas, são confrontados com factos, princípios e regras que são para recordar e aplicar (idem) é perante um cenário deste tipo que, segundo Cosme (2009), os professores tiveram que assumir o papel de interlocutores qualificados, o que os conduziu a enfrentar um conjunto de dilemas profissionais nem sempre fáceis de resolver, para os quais há que encontrar respostas e solução tendo em conta o contexto, os alunos ou os desafios que lhes foram propostos.

De algum modo é necessário aprender a enfrentar situações para as quais não há respostas previamente definidas. Por isso é que Trindade e Cosme (2010) perguntaram “como é se pode evitar que as aulas não se desenvolvam em função de um pseudo-diálogo em que as perguntas dos professores contêm, desde logo, as respostas dos alunos, nem que, tão pouco, se desenvolvam ao sabor dos acontecimentos e das vicissitudes das situações em que se salta de diálogo em diálogo, sem aparentemente se aprender alguma coisa com isso?” (p. 81).

Neste caso, o professor propõe desafios e uma organização que permita aos alunos enfrentá-los, como condição do processo de aprendizagem e formação que lhe cabe animar. Isto é, que se afirma é que o professor medeia a relação ativa com a matéria, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula (Libâneo, 2004).

O papel do professor passa a ser o de guia orientador do processo de aprendizagem e interlocutor no âmbito do processo de aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Zabalza, 2004).

Em suma, o que se constata é que no ensino superior a formação contínua (continuaremos a chamar-lhe assim apesar das suas especificidade neste nível do ensino) tende a ocupar um lugar privilegiado quer como espaço de formação quer como espaço capaz de suportar mudanças pedagógicas tidas como necessárias, tendo em conta, como defendeu Cunha, em que os professores do Ensino Superior “não tiveram uma formação profissional para a docência” (Cunha, 2010, p. 68), ou por outro lado, “não são estimulados a ultrapassaram as práticas que culturalmente por reprodução cultural - aprenderam com os seus professores” (idem).

É tendo em conta este cenário que pretendemos analisar como é que o trabalho de parceria entre professores timorenses da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) e os professores estrangeiros se assumiu, ou não, como um trabalho de formação. Trata-se de um contributo para aprofundar o debate sobre a formação de professores do Ensino Superior e, simultaneamente, um contributo para refletir sobre a formação dos professores da UNTL.

Um trabalho que terá como campo de referência o campo de reflexão sobre a educação contínua, o que tanto tem a ver com as especificidades do trabalho de cooperação em educação, no território timorense, como com a necessidade de se compreender o impacto formativo desse trabalho.

Até que ponto é que este trabalho é suficiente para promover a formação dos professores do Ensino Superior timorense? Quais as suas potencialidades? Quais as suas vulnerabilidades? É, em termos educativos, um trabalho adequado às necessidades desses professores?

Conclusões

Tendo em conta os objetivos que nortearam a investigação pode afirmar-se que os entrevistados valorizaram o trabalho de parceria, nomeadamente as atividades de co docência cuja organização não poderá ser compreendida, apenas, pelos discursos dos entrevistados apesar destes terem contribuído em muito para a compreensão do potencial formativo daquele trabalho de parceria e das atividades de co docência. Não sendo possível propor uma leitura clara

sobre o tipo de racionalidade formativa que orienta o processo de formação que foi analisado é possível valorizar, no entanto, o facto do processo de formação vivido afetado, ainda que de forma diferente, todos os envolvidos, desenvolveram uma íntima relação com o trabalho dos docentes e permitiu que os acontecimentos constituíssem uma oportunidade para promover reflexões que, nalguns momentos, pareceram aproximar-se da abordagem de Cosme (2009) que defende a necessidade dos professores aprenderem a trabalhar em conjunto para, ao discutirem problemas e projetos, contribuírem para a construção do seu conhecimento profissional e, assim, viverem um autêntico processo de formação.

Neste sentido, o trabalho de parceria entre professores timorenses e estrangeiros pode aproximar-se do modelo de formação contínua que, entre outros, Correia (1989) e Nóvoa (1997) perfilham quando defendem que este tipo de formação deve estar vinculado aos espaços de trabalho, aos problemas com os quais as pessoas se confrontam, aos projetos que desejam desenvolver, como momentos decisivos do seu processo de socialização profissional. Não sendo desejável reduzir a formação contínua à aprendizagem de um conjunto de técnicas, este estudo mostra que não podemos menosprezar, contudo, a dimensão técnica da profissão como alavanca possível de um processo de formação que, a partir desta dimensão, possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, profissional e até organizacional (idem).

Apesar deste estudo ter ajudado a compreender como a parceria entre professores timorenses e estrangeiros pode constituir um momento de formação significativo e tendo em conta que se utilizaram, apenas, entrevistas, as quais nos permitiu abordar, apenas, uma versão da realidade, aquela que se constrói a partir do olhar dos envolvidos, serão necessários outros estudos para se discutir se as preocupações com a pedagogia, as metodologias e o modo de avaliar constituíram, ou não, a oportunidade atrás referida, o que passaria por analisar de forma mais localizada e em contexto como é que os professores timorenses e estrangeiros comunicam entre si, identificando quais os recursos que possuem e partilham para planificar, monitorizar o trabalho que realizam ou tomar decisões na sequência de uma tal avaliação.

Partindo-se das expectativas dos professores timorenses face aos professores estrangeiros não se corre o risco destes últimos acabarem por ditar, apenas, o que os primeiros deverão fazer? Por isso, é que se pergunta: até que ponto é que estamos perante um processo de desenvolvimento profissional, tal como é referido por alguns dos entrevistados ou se é possível promover um processo de

desenvolvimento profissional através daquele tipo de práticas? Como se sabe o que aconteceu, foi de facto, um processo de desenvolvimento profissional?

Partindo destas questões pode dizer-se que há uma enorme necessidade de desenvolver muitos mais projetos de investigação. A UNTL é um contexto que pode permitir o desenvolvimento de tais projetos quer porque é aí que se vivem os acontecimentos que justificam este trabalho quer porque na UNTL há especialistas em número suficiente para pensar e concretizar tais projetos, o que pode ajudar a instituição a tornar-se numa melhor instituição educativa e com professores universitários mais qualificados.

Referências Bibliográficas

- Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a classificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT
- Cunha, M. (2010). "Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: Implicações para os currículos e prática pedagógica" in Leite, C. (org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: LivPsic, pp: 63-73
- Canário, R. (2003). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Grubhas.
- Gadotti, M. (2007). *A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e Formação de Professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Libâneo, J. (2004). *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lampert, E. (1998). Professor universitário: formação inicial e continuada. In *Revista de Estudos Universitários*, 24(1), pp.17-35.

- Lopes, A. (1999). *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edição ASA.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vitorino, W. (2012). *Formação continuada: seus impactos na prática docente: Um olhar sobre o programa Pró-Letramento*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa, Lisboa.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Economia solidária e educação popular: experiência no município de Ermera¹⁶

Samuel Penteado Urban¹⁷

Kelen Christina Leite¹⁸

Introdução

Atualmente, a Educação Popular em Timor-Leste traz uma perspectiva de mudança que está relacionada também às questões postas pela Economia Solidária ou, no caso timorense, pela Economia Fulidaidai-Slulu. Economias que para algumas pessoas se constituem como alternativas ao capitalismo por mostrarem-se com características distintas das relações típicas do modo de produção capitalista, principalmente devido à forte presença do cooperativismo no interior dessas iniciativas, mais especificamente nas formas de agricultura familiar, numa lógica que pretendesse diversificar a da lógica mercadológica e da lógica do agronegócio. Em outras palavras, segundo Lucca (2014, p. 4), a escola Fulidaidai, bem como a Economia Fulidaidai buscou: “incentivar a agricultura em cooperativa estabelecendo uma relação mais adequada e distanciada da dinâmica predatória da economia de mercado típica dos produtos primários dos países subdesenvolvidos.” De forma complementar a esta ideia, Soares (2014, p. 64), acrescentou que “é também importante, [neste esforço de construção da Economia Fulidaidai] não ignorar ou pôr de lado a sustentabilidade ambiental”.

¹⁶ O presente trabalho é uma continuação ampliada e revisada do artigo “A Educação popular em Timor-Leste: Escola de Economia Fulidaidai-Slulu” publicado na revista Laplage em revista no primeiro semestre de 2017. A continuação da pesquisa somente foi possível por meio da Bolsa CAPES AULP em parceria com Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento (UPDC-PPGP) da Universidade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL).

¹⁷ Doutorando em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, professor Colaborador do IEFS e bolsista CAPES AULP – UFSC/UPDC-PPGP (UNTL)

¹⁸ Doutora em Ciências Sociais, docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos

Historicamente, portanto, a Pedagogia Maubere nasceu ligada ao movimento de luta pela libertação nacional timorense composto, maioritariamente, por camponesas e camponeses, para aproximações, ainda que muito limitadas, pode-se dizer que no Brasil o trabalho de Educação realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) se assemelharia à Pedagogia Maubere. Isso ocorre também pelo fato de uma das grandes influências presentes nessas duas realidades ser a Educação Popular pautada em Paulo Freire. Assim, a Pedagogia do Movimento¹⁹ encontra suas raízes e prática no MST e, em Timor-Leste, a Pedagogia Maubere encontra suas raízes e prática numa luta mais ampla - de libertação nacional - composta por camponesas e camponeses que, hoje, é praticada pela União dos Agricultores de Ermera (UNAER) com ênfase nas lutas e necessidades do campo. Ambos os movimentos possuem como principal pauta de lutas a reforma agrária e a agroecologia. No Brasil, um agente importante neste processo é a Escola Florestan Fernandes. Em Timor-Leste, com características um pouco distintas, está-se construindo o projeto da Escola Fulidaidai. Escola esta que possui o objetivo de formar quadros dentre os agricultores ligados a UNAER, isto é,

oferecer aos agricultores de Ermera, jovens e adultos, uma escola alternativa capaz de apresentar conhecimentos teóricos e práticos sobre os problemas vividos no dia a dia. (...) Preparar agricultores para tornarem-se, eles mesmos, professores-formadores da Escola Fulidaidai, visando o futuro processo a autoformação dos agricultores e a sustentabilidade do curso (LUCCA, 2014, p. 3).

Nesse sentido, o projeto de criação da Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS), além de almejar o processo de alfabetização, busca outras dimensões, a saber: a denominada gestão democrática, a agricultura ecológica e outras características contidas no interior da Economia Solidária²⁰.

¹⁹ “Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica” (Caldart, 2012, p. 546).

²⁰ Há, na Economia Fulidaidai e Slulu grandes proximidades com o que se convencionou denominar de Economia Solidária no Brasil, embora não haja um consenso sobre essas experiências na literatura brasileira aquelas analisadas por Singer, Gaiger e outros guardam relações com Economia Fulidaidai e esta é uma temática que será explorada no prosseguimento das minhas pesquisas sobre o Timor, seja por meio de novas incursões, seja por meio do material já anteriormente coletado.

Até ao momento, Timor-Leste ainda não conseguiu implementar o projeto no seu ensino superior, contudo a *Eskola Fulidaidai*, se liga a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) e pelo seu envolvimento com o Instituto de Estudos de Paz e Conflito supõe-se que a chegada ao ensino superior seja uma questão de tempo.

Economia solidária e economia Fulidaidai-Slulu

Para compreender as Economias Fulidaidai e Slulu, parte-se do pressuposto de que são economias locais de Timor-Leste e possuem fortes aproximações, em âmbito internacional, com a Economia Solidária. Em entrevista, Silva (entrevista em março de 2015) afirmou que: a “Economia Solidária é promovida no Brasil, mas o solidário para nós timorenses tem outro nome. Solidário em Timor-Leste é Fulidaidai (...) outro conceito com mesma prática” (Silva, entrevista de março de 2015). Nesse mesmo sentido, Lucca (2014, p. 1), afirmou que essas formas de economia podem ser traduzidas “como ‘cooperativa’ em linguagem mais acadêmica, fazendo, por vezes, com que a ‘Economia Fulidaidai’ ou a ‘Economia Slulu’ seja definida também como economia solidária”. A Economia Solidária, que se distingue em diversas formas da economia capitalista, é formada por uma constelação de formas democráticas e coletivas de produzir, distribuir, poupar e investir. Suas formas clássicas são relativamente antigas: as cooperativas de consumo, de crédito e de produção, que datam do século XIX. Elas surgem como solução, algumas vezes emergencial, na luta contra o desemprego (Singer, 1998, p. 82).

Deste modo, poderíamos dizer que a Economia Solidária, e também a Fulidaidai-Slulu, se materializa, dentre outras formas, através do cooperativismo, sendo a cooperativa de produção compreendida como unidade típica da Economia Solidária, “cujos princípios organizativos são: posse coletiva dos meios de produção; gestão democrática da empresa; repartição da receita líquida; destinação do excedente anual aos cooperados” (Singer, 2000, p. 13). Um exemplo típico, para Timor-Leste, é a cooperativa da aldeia Sakoko, onde se realizou um processo de reforma agrária após a independência, em 2002. Nas palavras de Alberto, “O Amaro em Sakoko, e meu colega João Alves organizam a comunidade, distribuíram a plantação, depois nós três, fizemos uma socialização, conscientização para outras plantações, para ganhar a participação dos agricultores” (Alberto, entrevista de fevereiro de 2015).

Essa forma de cooperativismo, mantida em várias nações ocidentais, onde se manifesta a solidariedade econômica, ressurgiu a partir de uma crise no mundo do trabalho que possui os anos de 1970 com inflexão que se intensifica, posteriormente, com a adoção das políticas neoliberais que percorrem a economia mundial que traz, portanto as marcas da crise ideológica da esquerda além da necessidade de enfrentar o neoliberalismo e a crise das relações de trabalho intensificadas após a adoção, quase hegemônica, das políticas neoliberais. É desta forma que se observa esse:

[...] ressurgimento da Economia Solidária em muitos países e (...) [havendo] indícios da criação, em número cada vez maior, de novas cooperativas e formas análogas de produção associada e ainda tantas outras experiências que buscam conjugar economia e solidariedade nas relações de produção. A esse respeito, podemos enumerar, por exemplo: o movimento de autogestão de empresas pelos trabalhadores; o comércio équo e solidário, agricultura ecológica, consumo crítico, consumo solidário, Sistemas Locais de Emprego e Comércio (LETS), Sistemas Locais de Troca (SEL), Sistemas Comunitários de Intercâmbio (SEC), rede global de trocas, economia de comunhão, sistemas de microcrédito e de crédito recíproco, bancos do povo, bancos éticos, grupos de compras solidárias, movimentos de boicote, sistemas locais de moedas sociais, cooperativismo e associativismo popular, difusão de softwares livres, entre muitas outras práticas que costumam ser situadas como alternativa ao modelo vigente, entrando no vasto campo da chamada Economia Solidária (Leite, 2010, p. 153).

Do mesmo modo, a Economia Fulidaidai-Slulu se manifesta com as especificidades de Timor-Leste, num contexto agrário ligado a uma agricultura ecológica, na busca do comércio équo e solidário. Seu surgimento está ligado a uma solidariedade indígena, tendo seu ressurgimento²¹ após o processo de restauração da independência em 2002 e havendo, assim, junto a este processo, a luta pela reforma agrária, destacando como principal ator a União dos

²¹ Sendo parte de um conhecimento das sociedades antigas de Timor-Leste, não se sabe, de fato, quando ocorreu seu surgimento, porém, seu ressurgir aponta-se para a data da restauração da independência timorense na busca de uma práxis contra hegemônica englobando desde a questão econômica até à questão cognitiva.

Agricultores de Ermera²². É através desse movimento que “pequenos agricultores e muitas pessoas concretizam iniciativas para realizar atividades de construir casas juntos, servisu hamutuk²³, e outras atividades para aquisição de osan hamutuk²⁴ para construir kios²⁵, fazer cooperativas” (Miro, entrevista de fevereiro de 2015).

As raízes da Economia Fulidaidai-Slulu

Como as Economias Fulidaidai e Slulu constituem-se como economias baseadas numa solidariedade indígena de Timor-Leste, esses conceitos derivam, então, de línguas locais do país, com destaque para as línguas Makalero e Mambai. Ambos os termos significam trabalho conjunto, trabalho coletivo ou trabalho solidário. “A palavra Fulidaidai em Makalero, língua falada no sul do distrito de Lautém, significa ‘trabalho conjunto’ ou ‘trabalho coletivo’. A palavra Slulu em Mambai, língua falada no distrito de Ermera, tem o mesmo significado.” (Lucca, 2014, p. 1). De forma mais detalhada, Fulidaidai:

[...] vem da língua Makalero de Los Palos, significa trabalhar junto, também podendo ser traduzido por cooperativa. Mas na verdade é que em Timor nós temos também o termo que descreve que explica sobre esta ação de viver junto e trabalhar junto para ajudar uns aos outros, para ter benefícios iguais, então economia Fulidaidai é este trabalho junto. Contemporaneamente, significa cooperativa (...). Então desde tempo dos avós, eles já praticavam essa ideia, este trabalho. Em vez de trabalhar sozinho, para trabalhar em meu to'os²⁶, em minha plantação de café. Busca-se trabalhar com meus colegas, vizinhos, para trabalho junto. Essa é a ideia de Economia Fulidaidai, trabalho junto. Mas não é dependência (ser dependente de um dono de terra), vou trazer o que eu tenho para juntar e depois fazer benefício para todos os membros. Isso é o que eu entendo sobre economia Fulidaidai.

²² Ermera é um distrito de Timor-Leste. Ressalta-se que, administrativamente, o país é dividido em distritos, sucus e aldeias.

²³ Servisu Hamutuk, na língua Tétum, significa trabalho conjunto ou mesmo trabalho cooperativo.

²⁴ Dinheiro coletivo.

²⁵ Pequenas vendas familiares.

²⁶ Horta.

Escola Fulidaidai também Slulu. Nós temos também Fulidaidai traço Slulu, Slulu é em Mambai (UKA, entrevista de março de 2015).

Com o mesmo sentido de trabalho cooperativo Silva (2012) destacou que Fulidaidai deve ser definido de duas maneiras: lutar em conjunto e caminhar em conjunto. A luta em conjunto é no sentido da defesa da comunidade, sendo uma prática comum nos primórdios da sociedade timorense agrária. O caminhar em conjunto está relacionado a um trabalho em conjunto (coletivo).

Isso tudo resultou numa solidariedade social, numa solidariedade com o outro. Assim, cabe destacar que essas formas de economias locais derivam de uma solidariedade indígena potencializada pela Pedagogia Maubere realizada pela FRETILIN entre os anos de 1974 e 1999 (Silva, 2012) e que tem seu ressurgimento após a restauração da independência por meio da UNAER. Desta forma, pode-se dizer que:

[...] é um tipo de solidariedade indígena, porque todas as regiões (países) têm essa forma de solidariedade como Fulidaidai, servisu Hamutuk, trabalho conjunto, construir casas, cultivar as terras. (...) Este conceito é encontrado em todos os territórios e ainda sobrevive. Não é maior que o capitalismo, mas ainda sobrevive (Silva, entrevista de março de 2015).

Em outras palavras, pode-se dizer que não são apenas estes dois conceitos que estão presentes em Timor-Leste, mas são diferentes denominações para o mesmo significado, isto é, “não temos conceito único chamado ‘solidário’, mas outro conceito com a mesma prática” (Silva, entrevista de março de 2015). Assim, Lucca (2014, p. 2) destacou que o uso de conceitos tradicionais e modernos, tratando-os como um conceito de solidariedade indígena, pode causar certa confusão conceitual. Porém, “demonstra grande autonomia intelectual na apropriação local, seletiva e intencional, de novos conceitos e interessantes ideias-chave que circulam globalmente.”

De forma geral, pode-se dizer que em “Timor tem essa economia Fulidaidai em prática nas pequenas sociedades timorenses, em aldeias, em sucos. (...) [Assim] quando pesquisamos mais a fundo, vamos descobrir que também nos dialetos tem essa ideia, o termo de servisu hamutuk²⁷, junto” (UKA, entrevista de março de 2015). Esses arranjos econômicos constituem-se na reafirmação da

²⁷ Trabalho conjunto na língua Tétum.

crença nos valores centrais de uma solidariedade indígena, somada à essência do movimento operário, ou seja: democracia na produção e na distribuição; luta direta dos movimentos sociais pela geração de trabalho e renda; luta contra a pobreza e a exclusão social (Singer, 1998).

Desse modo, essas formas econômicas surgiram como modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho (Singer, 1998). Essa luta, ligada a movimentos sociais, pode ser destacada, hoje, em Timor-Leste pela ação do principal movimento de luta a favor da reforma agrária no país: a União dos Agricultores de Ermera (UNAER). Este movimento idealizou o desenvolvimento de uma educação que buscasse suprir as necessidades locais, sem deixar de lado o caráter político e consciencializador, objetivando a emancipação do timorense perante o monopólio da terra ligada a uma (des)ordem econômica. Silva, em entrevista, (2015) discorreu sobre essa questão relacionada à Economia Solidária a partir do questionamento: “Por que não utilizamos este espírito para desenvolver economia do povo, economia de raiz?”. Nesse processo, dá-se uma:

[...] especial destaque às relações com os movimentos sociais, às alternativas frente ao poder local e aos aspectos legais da organização popular comunitária, que deve desenvolver-se considerando alguns princípios educativos básicos, tais como: participação, motivação, diálogo, descentralização e as relações no interior da própria organização e desta com outras organizações. (Gadotti, 2009, pp. 19-20).

Assim, buscando um processo educativo que englobasse as necessidades locais em correlação com o desenvolvimento da Economia Solidária em Timor-Leste, o Professor Dr. Antero Benedito da Silva relata a Lucca (2014, p. 2) que:

[...] os timorenses da montanha²⁸ não conhecem a palavra-conceito “cooperativa”, de modo que um dos esforços dos formadores do curso é fornecer conteúdo conceitual e crítico para as práticas tradicionais de trabalho comunitário já desenvolvido nas aldeias, pois o povo sobrevive com seu próprio sistema de economia local.

²⁸ A ilha de Timor possui relevo acentuado chegando a aproximadamente 3 mil metros de altitude.

Em outras palavras, almeja-se um processo educativo ligado às economias locais de Timor-Leste, com o objetivo de desenvolver “estas dimensões nacionais em Timor que seja pensando para o cultivo do café, a ação dos camponeses, bem como a agricultura de subsistência” (Silva, entrevista de março de 2015). Enfim, uma educação de caráter popular e solidária.

Processo educativo por meio da Economia Fulidaidai-Slulu

Os conceitos Fulidaidai-Slulu englobam uma solidariedade ligada à busca pela emancipação através da experiência, do mesmo modo a “economia solidária destaca-se como um rico processo em curso, regido pelos princípios da solidariedade (...) e da emancipação” (Gadotti, 2009, p. 25). De forma geral, mesmo com as várias denominações presentes em cada localidade,

[...] o que há de comum em todas essas denominações é que todas estão associadas a uma “outra economia”, articuladas como um projeto de sociedade que implica novos valores, acentuando o papel da educação popular em seu caráter participativo, contestatório, alternativo e alterativo. Daí concluímos que a economia solidária é uma práxis pedagógica (Gaditti, 2009, p. 23).

Práxis pedagógica aqui se refere a “duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidária que em uma interação tão radical que sacrificada uma delas, imediatamente a outra se ressentem.” (Freire, 1987, p. 77). Desta forma, partindo desta práxis é que se percebe o papel das ideias de Paulo Freire como influência na Educação Popular (Pedagogia Maubere) existente em Timor-Leste, mais especificamente, presente na construção do IEFS:

no início do projeto da escola, a inspiração veio de Paulo Freire²⁹, para transformação humana, descentralização da educação para se ter uma sociedade crítica considerando a educação como chave para transformação humana. Então se baseia em ideias de Paulo Freire, sendo inspiração para os militantes³⁰, como professor Antero, que elabora ideias para atividades de Educação Popular. Agora, Escola

²⁹ Ler URBAN (2017).

³⁰ O termo ativista em Timor significa militante.

Fulidaidai tem princípio de pensamento de Paulo Freire, aprende com sociedade, num processo de aprendizagem para mudança de situação. Também eu, penso que escola Fulidaidai, tem eficiência e é eficaz para transformar ciência de pessoa para pessoa, buscando a ciência³¹ local: Escola Fulidaidai desenvolve criatividade local e aprende com o conhecimento local. Assim, elabora-se a Escola Fulidaidai (Miro, entrevista de fevereiro de 2015)

Nas palavras de Gadotti (2009, p. 17) é “preciso associar a consciência crítica e organizativa ao produtivo, ao trabalho e à renda.” Nisso, “Fulidaidai é termo local, na língua Makalero de Los Palos e, significa *servisu hamutuk*. Então escola é escola *hamutuk*, aprende *hamutuk*, além de aprenderem com professores, aprendem com estudantes e com companheiros” (Miro, entrevista de fevereiro de 2015). Em outras palavras, pode-se dizer que essas próprias práticas econômicas são processos educativos, pois o “Sentido de Fulidaidai é em português trabalho conjunto, aprende-se juntos” (Alberto, entrevista de março de 2015) e, assim, para o projeto de construção do IEFS é necessário que ela possua também um caráter horizontal.

Dentre as diversas complexidades presentes nesse processo educativo, destacam-se as diversas instituições envolvidas: a) Kdadalak Sulimutuk Instituto (KSI); b) Peace and Conflict Studies Institute (Peace Center) e c) Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), também tratado aqui pela Cooperação Brasileira. Ressalte-se que os dois primeiros são compostos por integrantes em comum, a saber, professores timorenses envolvidos no IEFS.

A ideia do IEFS iniciou-se “em 2010, [quando] a UNAER realizou seu I Congresso. Eu fui lá só para participar, e ouvi que eles falavam e discutiram sobre educação: como é que vamos realizar uma escola aqui em Ermera para os agricultores?” (UKA, entrevista de março de 2015). A partir daí, iniciou-se esse processo, uma demanda advinda dos próprios agricultores integrantes da UNAER, isto é, “A ideia veio dos agricultores e não do KSI ou do Peace Center ou do Professor Antero, não!” (UKA, entrevista de março de 2015).

Essa demanda passou a fazer parte da agenda do KSI e do Peace Conflict Studies Center e, num segundo momento, da Cooperação Brasileira (PQLP/CAPES/UFSC). Dentre os motivos para a criação da escola em Ermera, segundo Miro (entrevista de março de 2015), está o alto grau de analfabetismo“

³¹ É possível interpretar ciência nesse caso, como saberes locais, consuetudinários.

dentre os mais jovens, os idosos e também os agricultores com idade entre juventude e terceira idade no interior de Ermera. (...) esse dado é uma motivação para construir Educação Popular em Ermera” (Miro, entrevista de fevereiro de 2015). Além disso, outro ponto que também justifica a criação do IEFS, é a busca pelo desenvolvimento dessa solidariedade local (Fulidaidai-Slulu), como forma de geração de renda por meio de outra lógica, distinta da lógica de mercado global. Assim,

[...] educação a partir desta escola de economia Fulidaidai irá formar pessoas, os estudantes, os jovens, a comunidade, para assim poderem desenvolver economia alternativa, ligada ao cooperativismo e as ideias que contribuem para desenvolver a própria economia, em nível de base. Por exemplo, há alguns problemas em que a comunidade enfrenta com café, em que se tem dinheiro, mas não se têm um bom sistema de gestão, então, enfrenta-se pobreza. Educação Popular, Escola Fulidaidai, reforça o conhecimento local que se tem para depois ter um bom gerenciamento, para poder contribuir para diminuição da pobreza, tendo boa gestão para a vida, para as atividades do dia-a-dia, para os chefes de família, para a própria comunidade, contribuindo ativamente. (Leo, entrevista de fevereiro de 2015).

Segundo Amaro (entrevista de março de 2015), além do aspeto do gerenciamento ligado à “falta de capacidade para organizar os rendimentos advindos do café, a UNAER tem uma política para reforma agrária ligada a educação que não se restringe ao cultivo do café, mas diz respeito às plantações³². Por isso, é que UNAER pensa em organizar formação para os dirigentes de base” e, “para os níveis mais baixos da UNAER³³” (Alberto, entrevista de março de 2015).

No processo de luta por uma reforma agrária, a conscientização ligada a um pensamento crítico por meio da reflexão é de fundamental importância e a Educação Popular é sempre uma ação importante, pois aponta nessa direção. Assim, a escola surgiu como forma de combater o reflexo do “obscurantismo”³⁴

³² Área em que estão os agricultores da UNAER.

³³ Um dos objetivos da Escola Fulidaidai-Slulu.

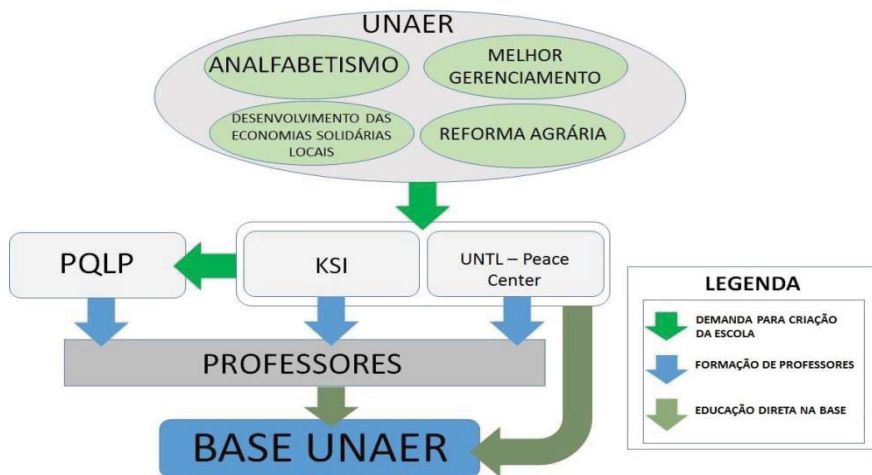
³⁴ A FRETILIN define o “obscurantismo” como a maior causa das injustiças sociais e da contínua colonização realizada em Timor-Leste, sendo combatido com a promoção de uma educação de massas de caráter alternativo (Silva, 2012, p. 8). Cabe ressaltar que, segundo Silva (2012, p. 1) o “obscurantismo” é definido como sinônimo de ignorância, ou seja, “uma oposição à disseminação de

ainda hoje presente no país, pois “durante a ocupação portuguesa, a maioria dos agricultores não tinha pensamento crítico, apenas o conhecimento básico para cultivo. Por isso mesmo é que é necessária a iniciativa de escola Fulidaidai.” (Amaro e Alberto, entrevista de fevereiro de 2015). Assim, Fulidaidai é:

[...] um conceito que os membros e a juventude da UNAER podem vir aqui aprender na Escola Fulidaidai, voltando depois para a base e abrindo outras escolas nas bases, e assim esse aprendizado volta para centro da UNAER para aumentar a capacidade de recursos para assegurar a política e a luta pela reforma agrária. (Alberto, entrevista de fevereiro de 2015).

O esquema abaixo sintetiza a estrutura desse processo educativo, destacado por Alberto (entrevista de fevereiro de 2015), levando em conta os principais motivos para a criação da escola:

Esquema 1 - Estrutura de formação do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS)
(Fonte: Elaboração própria)



conhecimento ou uma política de conhecimento retida do público em geral” (Silva, 2012, p. 1, tradução nossa). Contudo, partindo de Freire (1977, p. 18), o caso timorense não se define como obscurantismo, pois “Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político”.

A estrutura do processo de formação da escola pode ser compreendida da seguinte forma: houve uma demanda advinda da UNAER; este pedido de apoio chegou ao KSI e ao Peace Center (UNTL). De forma a desenvolver melhor o processo, através do Prof. Dr. Antero Benedito da Silva a demanda chegou à Cooperação Brasileira coordenada pela CAPES/UFSC. Assim, há a realização da formação de professores, sendo que, em seguida, esses educandos serão professores nas bases da UNAER, juntamente com professores timorenses ligados ao KSI e ao Peace Center. Observa-se assim, certa semelhança com a estrutura da Educação Popular realizada pela FRETILIN-UNETIM durante a luta pela restauração da resistência³⁵. Em síntese, o projeto da escola surgiu a partir da identificação de

[...] alguns problemas ligados à educação, mas tendo como ponto central a economia. Então aprende hamutuk aqui e aprende para fazer as mudanças como saída aos problemas, além do direito pela terra, lugar para morar, reforma agrária por completo, prosperidade sustentável para os agricultores, etc.. Então um problema chave é a economia, para ajustá-la é necessário aprender juntos para confirmar soberania, tendo uma economia dos agricultores. [...] Porque eu entendo que além da escola aqui, necessita-se de investimento concreto em agricultura familiar, [...] como atividade concreta da economia, onde escola prepara as pessoas na luta contra a injustiça da economia³⁶, KSI com UNAER, servisu hamutuk, forma uma nova instituição/conceito de economia, ao menos um sistema não baseado na exploração, considerando as pessoas iguais, não criando injustiças e, assim, inicia-se a [...] [escola] Fulidaidai onde a mesma já se concretizou, sai como instituição da economia local, como mínima solução para problemas do povo e dos pequenos agricultores. (Mirro, entrevista de fevereiro de 2015).

O conteúdo curricular da escola

Tendo como base as demandas referentes à criação de uma escola do campo em Timor-Leste, por meio de vários encontros desde o ano de 2010 quando ocorreu a formação da União dos Agricultores de Ermera, há a formação de um

³⁵ Ler URBAN (2016a).

³⁶ Capitalismo.

projeto curricular que, segundo Lucca (2014, p. 5), buscou trabalhar com temáticas variadas e contextualizadas à realidade dos integrantes da UNAER:

[...] escrita de diário, literatura mambai e tetum, matemática tradicional, meio ambiente, gestão da alimentação doméstica, educação popular e para autonomia, história da casa sagrada, história local, história da libertação nacional, sociologia da Knua (organização social nuclear, menor que a aldeia), reforma agrária, direito a terra, direitos humanos, economia solidária.

Em outras palavras,

[...] o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu foca-se em: ensinar sobre cooperativismo, sobre história de Ermera e Timor, sobre reforma agrária, sobre leis, matemática tradicional, diversificação da agricultura, e várias disciplinas que oferecem para comunidade. Porque se pensa em necessidades da comunidade, não sendo apenas uma, mas várias, para o que a comunidade precise. Então escola busca contribuir com conhecimento sobre agricultura. Não um conhecimento científico, mas num conhecimento prático ligado as necessidades dos agricultores para depois poderem realizar o próprio trabalho, para poderem desenvolver seu próprio trabalho. Por exemplo, em relação ao conhecimento sobre leis, para conhecer seu direito, conhecimento sobre cooperativa para poder gerir cooperativa de forma eficiente, para que a mesma possa caminhar ligada ao conhecimento sobre agricultura, diversificação de culturas, para poderem desenvolver uma agricultura diversificada, para resultar em bom rendimento, e depois conhecer as leis sobre políticas de governo, para se adaptar a política que já se tem. Então, conceito de Instituto Fulidaidai, é o que se pensa para poder estabelecer este instituto. (Leo, entrevista de fevereiro de 2015).

Desta forma, o curso do IEFS é composto por quatro semestres, como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 1: Disciplinas do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (fonte: criação do autor)

SEMESTRE 1 ³⁷	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
Diversificação da agricultura	Educação Ambiental e Florestal	Agricultura Integrada	Pedagogia da Terra Maubere
Hakerek diáriu ³⁸	Política RDTL ³⁹	Pedagogia Ukun-rasik-an	Adubação orgânica
-	Economia Fulidaidai-Slulu	Cultura Popular	Reforma Agrária

Entende-se que o currículo da Escola Fulidaidai está em constante construção e devido a alguns problemas no início das aulas (em fevereiro de 2015), o primeiro semestre conta com apenas uma disciplina até o momento.

O primeiro semestre é composto pelas disciplinas Diversificação da Agricultura e Hakerek Diáriu. A primeira diz respeito à importância da produção de café para a venda juntamente com a produção de outras culturas para o consumo familiar. Hakerek Diáriu tem como objetivo realizar o registro da história do acesso à terra, para que assim seja possível uma compreensão mais ampla acerca da questão da terra hoje em Timor-Leste, sobretudo no município de Ermera.

O segundo semestre é composto pelas disciplinas: Educação Ambiental e Florestal que tem como objetivo criar discussões (refletir) sobre a preservação ambiental e o desenvolvimento da agricultura familiar; Política RDTL objetivando compreender o sistema político e as estruturas de poder existentes em Timor-Leste para a futura realização da reforma agrária; Economia Fulidaidai-Slulu buscando compreender conceitualmente essa manifestação da economia solidária em Timor-Leste, objetivando um desenvolvimento emancipatório (Freire, 1987).

O terceiro semestre é composto pelas disciplinas Agricultura Integrada, Pedagogia Ukun-rasik-an e Cultura Popular. A primeira tem como objetivo o desenvolvimento da agricultura orgânica relacionada ao desenvolvimento do que se denomina como Tecnologia Social. A segunda, buscando desenvolver os conhecimentos pedagógicos, constitui-se como uma Pedagogia da libertação timorense, baseado em autores externos⁴⁰, mas também na própria experiência

³⁷ Semestre 1 iha matéria 2 deit, tamba iha falta profesór ba matéria matemátika tradisional.

³⁸ Escrita do diário.

³⁹ República Democrática de Timor-Leste.

⁴⁰ Ler URBAN (2016a) e URBAN (2017).

de Educação Popular realizada no período da resistência timorense contra os invasores indonésios. Cultura Popular objetiva-se por compreender a cultura buibere e maubere não de forma estática, mas dinâmica, em constante transformação, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero.

No quarto e último semestre, encontram-se as disciplinas Pedagogia da Terra Maubere, Adubação Orgânica e Reforma Agrária. A primeira constitui-se como continuação à disciplina Pedagogia Ukun-rasik-an, buscando trabalhar a questão pedagógica juntamente com a sustentabilidade ambiental. Adubação Orgânica, em continuação à disciplina Agricultura Integrada, trabalha com a questão da Tecnologia Social (ou Tecnologia Fulidaidai-Slulu) relacionado ao processo de adubação. A disciplina Reforma Agrária, como o próprio nome já diz, busca organizar a luta pela terra em Timor-Leste, utilizando-se não só de ativismo, mas também da reflexão (práxis).

Em complemento, há também a disciplina Educação Popular⁴¹ (transversal para todas as turmas), que busca introduzir conceitualmente essa forma específica de educação, relacionando com a prática tecnológica realizada cotidianamente pelos camponeses ligados à UNAER e com experiências de Educação Popular externas a Timor-Leste.

Considerações finais

A realidade da Educação em Timor-Leste é resultado histórico de uma educação proporcionada por Portugal e pela Indonésia, caracterizada como uma educação “bancária”, realizada de cima para baixo e de forma tradicional (Paulino & Santos, 2014). Em contraposição a isso, surge o IEFS com seus princípios fundamentados numa educação que busca ser diferente da educação “bancária”. Sua perspectiva alternativa se dá pelo fato de que o próprio conceito Fulidaidai-Slulu é entendido como práxis pedagógica, sendo indissociáveis ação e reflexão, isto é, se as práticas cotidianas são solidárias, a própria prática pedagógica da escola também deve ser.

Em relação à seleção do conteúdo programático, faz-se necessário compreender esse processo a partir da Pedagogia Maubere. A concepção de educação presente no Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, possui como

⁴¹ Como parte da pesquisa participante realizada durante o doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, o autor Samuel Penteadó Urban (Professor colaborador do IEFS) leciona a disciplina Educação Popular, sendo o único estrangeiro a trabalhar diretamente com a escola.

principais influências: Paulo Freire, Amílcar Cabral e Mao Tsé-Tung num primeiro momento e, num segundo momento, Borja da Costa, Ablilio Araujo, Vicente Maria Reis (Sahe), Dr. Lekdoe e Dr. Maubere. Nesse sentido, pode afirmar-se que foi a partir das práticas da Pedagogia Maubere que se realizou a seleção do conteúdo programático do currículo da Escola Fulidaidai, adaptado a atual “unidade epocal.

Nesse sentido, há diversos desafios em relação à escola. Reforço, portanto, as palavras de Uka (2015), quando declarou:

Tenho muita esperança na Escola Fulidaidai, porque gosto muito desta ideia e também acho que já é tempo para capacitar agricultores, as pessoas que não conseguem entrar para a escola formal. Vai ser muito importante se conseguirmos realizar essa escola, então eu busco contribuir com meu conhecimento para trabalhar e para realizar, fazer acontecer esta escola. É necessário muito tempo para se realizar e esforço, vou lutar com todos os colegas, professores do Brasil... (UKA, entrevista de março de 2015).

Essa esperança é uma questão histórica, enraizada num povo que participou de diversas lutas para adquirir a independência utilizando-se da educação e, nesse sentido o próximo passo seria o processo de emancipação através das economias Fulidaidai e Slulu. Desta forma, o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu constitui-se em um dos caminhos para que se atinja esta emancipação ou Ukun-rasik-an⁴² completa.

Referências

- Caldart, R. S. (2012). Pedagogia do Movimento. In: Caldart et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Freire, P. (1987). *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência e Processo*. 2ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FRETILIN-Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente, "FRETILIN/Manual e Programa Políticos", FRETILIN-Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente, Lisboa, CasaComum.org, 1974. Disponível em:

⁴² Libertação na língua Tétum.

- http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_130467. Acessado em: 02 de outubro de 2015.
- Gadotti, M. (2009). *Economia Solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Ed. L.
- Leite, K. C. (2010). Apontamentos sobre a relação da economia solidária com a educação. *Revista de Ciências da Educação - UNISAL, Americana, ano XII, 23*, pp. 143-168.
- Lucca, D. De. PQLP/ CAPES. (2014). Instituto Ekonomia Fulidaidai-Slulu: Contexto e Ações do PQLP. *Relatório de atividades, Díli*, p. 11.
- Silva, A. B. (2014). Foinsa'e e Maubere: Historia Luta ba Ukun-Rasik-na husi UNETIM ba DSMPPTL. Aileu: IEDKS, p. 125.
- Silva, A. B. (2012). Literacy Model of the Maubere Pedagogy. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (*Peace and Conflict Studies Institute*).
- Singer P. (1998). *Uma utopia militante: repensando o socialismo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Singer, P. (2000). *Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- Paulino, V. & Santos, M. (2014). *Aquisição da leitura pelos alunos do Ensino Básico em Timor-Leste: Metodologias e estratégias*. Díli, Timor-Leste
- Soares, L. F. (2014). Diversificação agricultura: matéria para a escola Fulidaidai-Slulu, Ermera, Timor-Leste. In: ANAIS do *Simpósio de Educação e Cultura em Timor-Leste*, Díli, pp. 64-67.
- Urban, S. P. (2015). A educação do Campo em Timor-Leste: uma comparação junto à pedagogia da Terra. In: Martins, F.; Paulino, V. *Atas 1ª Conferência Internacional: A produção do conhecimento científico em Timor-Leste*. Díli: UNTL, pp. 235-240.
- Urban, S. P. (2016). *A Formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor Leste: uma história de resistência*. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada à Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.
- Urban, S. P. (2016a). *Educação e Guerrilha: uma história de resistência em Timor-Leste*. Saarbrücken, Germany: Novas Edições Acadêmicas.
- Urban, S. P. (2017). Paulo Freire e a educação popular em Timor-Leste: uma história de libertação. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, 10(1) pp. 76-100.

As necessidades de promover a educação cívica nos estudantes do 3º ciclo do ensino básico da cidade capital de Timor-Leste

Cipriana Santa Brites Dias*

Introdução

Este artigo intitulado “As necessidades de promover a educação cívica nos estudantes do 3º ciclo do ensino básico da cidade capital de Timor-Leste” teve como principal objetivo promover o desenvolvimento do espírito democrático, cidadania com ênfase nos elementos tão importantes como valores, atitudes e comportamentos humanos, tanto pessoal como coletivo.

A educação cívica engloba todos elementos essenciais da vida do indivíduo em comunidade. Essa disciplina tem a sua maior função de preparar os jovens timorenses para a vida de uma sociedade democrática contribuindo para que sejam cidadãos ativos, responsáveis e respeitadores de valores e atitudes socialmente partilhados.

Com base nos princípios estabelecidos pelo currículo nacional e pelo guia do professor, a lei da base de educação de Timor-Leste e a constituição da República Democrática de Timor-Leste, tornou-se um sentido importante no processo do desenvolvimento educativo dos estudantes do 3º ciclo do ensino básico para a aprender a conhecer e a aprender a compreender e a praticar na sua vida quotidiana.

Assim, apresenta-se um conteúdo que permitiu aos estudantes o espaço de conhecer melhor a sua identidade como timorenses, e conhecer o seu problema e resolução do problema. Os documentos acima mencionados são instrumentos utilizados no processo da formação da cidadania, e tem com objetivo de reconhecer e garantir e promover todos os direitos e promover o estabelecimento e o desenvolvimento de relações de amizade e cooperação entre estudantes nas atividades dentro da turma, da escolas, da família e da comunidade, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opinião,

* Professora Permanente do Departamento de Formação dos Professores do Ensino Básico – Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Email: ciprianasb73dias@gmail.com

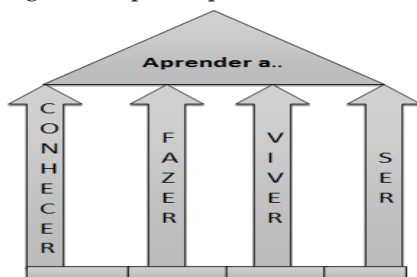
formando cidadãos capazes de contribuir por meio de participação com espírito e crítico e criativa:

“O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideias e projetos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação;
b) A formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem ativamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e sustentável”⁴³

Além disso, é necessário promover o espírito nacionalismo e patriotismo dos estudantes para eles poderem ser bons cidadãos no futuro. Isto signifique que “A escola deveria ajudar os alunos a formar as suas próprias atitudes, ações inspiradoras eficazes e responsáveis para o mundo moderno, ao mesmo tempo, promover o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social” capacidade cognitiva emocional.

Portanto, o desenvolvimento de competências cívicas não pode ser limitado às aulas de ciências sociais, deve, antes, ser promovido durante toda a duração da experiência académica dos alunos. É quase impossível formar bons cidadãos na escola, num contexto em que as regras da vida social são contrárias tanto para os princípios da comunicação aberta como para questões de direitos humanos.

Imagem 1 – quatro pilares da educação



O que é importante é que a escola crie condições que permitam que os estudantes aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a viver e

⁴³ EI N.º 14/2008, Lei de Bases da Educação de 29 de Outubro, Artigo 2 Princípios Gerais.

aprendam a ser na sociedade que pertencem⁴⁴. Nesta perspetiva, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo do seu envolvimento na atividade escolar de forma ativo e interativo. Assim, educação procura fazer de cada aluno um cidadão capaz de desempenhar todos os trabalhos sendo produtivo na sala de aula, na maneira pela qual tratamos os alunos durante as aulas: regras claras de convivência entre professores e alunos, revisão de procedimentos em caso de conflito e o envolvimento da comunidade nas questões escolares fora dos muros da escola.

Ao longo da formação básica na escola, é necessário de oferecer-lhes uma formação tipicamente humana, de forma crítica, com base na maneira de ser, agir, sentir, pensar e viver dentro de uma sociedade democrática. É uma parte no qual o conteúdo que abrange conceito (leva a sua capacidade do conhecimento de conteúdo), princípios, conhecimentos relacionados com procedimentos (referem-se ao saber-fazer), atitudes (associados a valores, atitudes e normas”).

Ao olhar para o fortalecimento e a promoção dos valores e ético moral com base no espírito patriotismo e nacionalismo, da unidade nacional, na reconstrução, e na defesa e no desenvolvimento do país”⁴⁵ e outras possibilidades do sentimento de solidariedade humana; aos seus símbolos, tradições, de sua história; o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; a compreensão dos direitos e deveres dos timorenses e sua participação na comunidade em que vivem.

O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; fornecer aos estudantes do 3º ciclo do ensino básico as informações relacionadas com as questões de educação cívica no sentido de contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos jovens, para que deste modo, contribuam para o exercício responsável de um cidadão democrático e respeitador da dignidade do ser humano.

Portanto, o presente artigo, teve por objetivo final desenvolver e conquistar o exercício de um estudante como cidadão responsável de forma a compreender o

⁴⁴ 4 Pilares de educação: 1. Aprender a conhecer, 2. Aprender a fazer, 3. Aprender a viver e 4 Aprender a ser.

⁴⁵ Ver na página 33 a constituição da República Democrático de Timor-Leste, Artigo 19º Guia da Educação Cívica-Ministério de Educação de Timor-Leste, 2010

exercício de um cidadão na escola acerca de o desenvolvimento integral em todos os seus aspetos: físico, cognitivo, social e afetivo. Neste sentido, o presente trabalho visa contribuir com um debate a cerca do desenvolvimento da capacidade autónoma de elaboração da sua própria identidade, desejos, sentimentos e ideias. A valorização de uma participação ativa, reflexiva e implicada, capaz de contribuir para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade escolar e sociedade em que vivem.

Assim, portanto, para a concretização da participação ativa dos estudantes da turma, da escola e da comunidade, é necessário promover o diálogo e reflexão entre os agentes educativos sobre direitos e deveres dentro e fora da escola. Entender e aplicar em prática o conceito, as necessidades e as exigências da sociedade: cidadania, democracia, solidariedade, discriminação, violência, respeito pela diferença.

Neste sentido, a disciplina de educação cívica é considerada como um instrumento e um estoque valioso para responder às necessidades básicas do estudante como cidadão responsável, crítico e participativo que mantém laços de amizade e cooperação com os amigos dentro da turma, na escola e na comunidade timorense e ainda comunidade mundial.

Em suma, a disciplina de educação cívica tem maior importância na construção da vida pessoal com o princípio de valorizar todos àquilo que os estudantes têm, a sua participação integrada na vida da sociedade timorense.

A importância de promover a educação cívica nos estudantes do 3º ciclo do ensino básico da cidade de Díli

Ao olhar para a nossa realidade da escola da cidade de Díli, particularmente na área de suco de Comoro, onde existem várias escolas, quer por parte das escolas públicas quer por parte de escola privadas, que cada vez mais cercadas por muitos problemas de violências em que afetam diretamente ou indiretamente a vida dos estudantes. Perante este cenário, é uma condição exigir a atenção de todas partes, assim que, os nossos filhos possam ter o espaço para desenvolver a sua capacidade intelectual e a sua participação ativa em sala de aula, na escola, na comunidade e na sociedade timorense e ainda terem a possibilidade de ir para fora do nosso país.

Olhar também para o assunto da participação ativa desses estudantes é também um aspeto importante a considerar neste artigo, isto porque, durante a minha conversa com os estudantes, observei que os estudantes têm muitos problemas pessoais em participar nos eventos e as atividades realizadas no âmbito escolar e até na vida comunitária. Foi um exemplo concreto, que, enquanto a escola estava comemorando a içar da bandeira, foi um grupo dos estudantes escondidos atrás do prédio escolar, e quando os professores se aproximam, eles fugiram para outro lugar.⁴⁶ Essa ação, por vezes, revela falta de informação acerca de ação cívica da escola, da família e de outra instituição.

Uma outra ação cívica é falta de sentimento de respeitar aos outros. Os estudantes do 3º ciclo do ensino básico, estes têm menos sentimento de respeitar os seus pais em casa e não tem interesse com as regras de viver em sociedade, encarregam-se de fazer mais distúrbios e contribuem menos para o processo do desenvolvimento em sociedade.

Uma outra ação cívica que é importante referir neste artigo é mostrada pelos jovens entre a idade de dezassete anos, quando o seu comportamento diz respeito à falta de participação desses jovens nas eleições gerais e nacional, assim, muitos jovens ainda não tem consciência de participar em todas as atividades realizadas ao nível dos Sucos e Postos Administrativos. Ligada com a participação de votar, está no artigo 47º da constituição da República Democrática de Timor-Leste, na alínea 1 e 2 diz que:

“O artigo 1 diz que “Todo cidadão maior de dezassete anos tem o direito de votar e de ser eleito” e o artigo 2 é “O exercício do direito de sufrágio é pessoal e constitui um dever cívico”.

Nesta perspetiva, entendemos que, todo cidadão, incluindo os jovens, tem o direito e o dever de contribuir para garantir o desenvolvimento do país.

Na realidade, os nossos jovens ainda não mostraram essa atitude. Muitos dos jovens possuem uma atitude preguiçosa e não se preocupam com o seu próprio desenvolvimento, mas apenas para arranjar problemas que muitas das vezes só prejudica a si próprio.

Entretanto, os problemas acima mencionados são razões dessa importância da promoção da educação cívica nas escolas em geral e, particularmente, nas escolas do ensino básico do 3º ciclo da cidade de Díli.

⁴⁶ A cerimónia de içar da bandeira é realizada uma vez na 1ª semana do mês.

As realidades acima apresentadas são preocupações de todas partes dos agentes educativos. A nossa participação das ideias tem contribuindo para conhecer melhor os problemas que enfrentam como cidadão timorense. Isto, porque a nossa participação, coletiva de todas partes, são grandes contributos que permitem aos estudantes o espaço de compreender o seu papel como estudantes e ser um cidadão ativo e crítico e assumir a sua responsabilidade para o bem de grupos e comunidade, compreensão dos princípios democráticos com base no respeito às pessoas com diferentes opiniões e desenvolver a capacidade de tomada das suas próprias decisões, respeitando os direitos das minorias.

Ao terminar os seus estudos, os estudantes já têm o conhecimento de seus direitos e das suas responsabilidades como cidadãos, eles sabem o que um cidadão pode aplicar, quais são as nossas responsabilidades para outras pessoas, discutir os problemas ou questões da turma e resolver conflitos; compreensão dos princípios democráticos com base no respeito às pessoas com diferentes opiniões e tomar suas próprias decisões, respeitando os direitos das minorias.

A escola deve estar centrada no pleno desenvolvimento do educando, buscando maneiras de fazer este processo educativo algo prazeroso e desafiador, pois é no convívio diário da escola, que o aluno poderá gradativamente conhecer a si mesmo, o outro, e construir sua autoimagem e identidade social.

Com base na perspectiva dos direitos humanos que inclui atitudes e valores relacionados a cuidar dos outros e do meio ambiente; responsabilidade e transformação pessoal e social; assim como aquisição de habilidades para participar da comunidade e contribuir para um mundo melhor por meio de ação informada, ética e pacífica.

Adquirirem, ainda, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para cuidar dos outros e do meio ambiente e para participar da vida cívica, incluindo compaixão, empatia, colaboração, diálogo, empreendedorismo social e participação ativa. Eles aprendem sobre as oportunidades para o envolvimento dos cidadãos em âmbito local, nacional e global e conhecem exemplos de ações individuais e coletivas realizadas por outros para combater os problemas globais e a injustiça social.

Os alunos examinam as próprias crenças e valores, assim como as crenças e os valores dos outros. Eles entendem e sabem como as crenças e os valores influenciam a tomada de decisões sociais e políticas ao nível local, nacional, regional e global, bem como os desafios para a governança gerados por crenças e valores diferentes e conflitantes. Os alunos aprendem a conhecer e a entender os problemas locais, nacionais e globais. Os alunos adquirem habilidades de reflexão e análise crítica. Ser informado e capaz de pensar criticamente, conhecer

os sistemas de governança, desenvolver o conhecimento baseando no valor moral, social e política, e habilidades e capacidade de tomar decisões são aspetos muito importantes à vida em sociedade.

Justificação

Vale justificar que a disciplina da educação cívica faz parte do plano curricular do 3º ciclo do ensino básico, é uma disciplina que aborda temas relevantes e atuais do mundo e sua exigência. Timor-Leste é um novo país, onde restaurou a sua proclamação da independência em 2002, entretanto, a sua população, principalmente os jovens e os estudantes do Ensino Básico do 3º ciclo, eles estão em grande desenvolvimento em todos aspetos da vida humana. Vários problemas e conflitos em que cada vez mais afetam negativamente o próprio processo. Portanto, os estudantes necessitam de um espaço para uma formação ligada ao espírito democrático, “direitos e deveres necessários a uma participação cívica ativa e responsável. Portanto, “torna-se, por isso, necessário que o aluno, no final dos três anos do 3º ciclo do ensino básico, tenha desenvolvido competências que lhe permitam: agir criticamente em contexto social mediante a formulação de juízos de valor e de tomada de decisões pessoais e em grupo; cooperar responsabilmente no respeito dos outros e no uso do diálogo como forma de solução de problemas em contexto social; comunicar com os outros e estabelecer formas de cooperação entre pessoas; agir consciente e deliberadamente no seu contexto social na procura de resposta para problemas reais da comunidade e país em que se insere.

A cidade de Díli é o centro do desenvolvimento da vida do povo timorense, falta de participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade timorense, um conhecimento mínimo ligado à construção da identidade e ao desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, assim como, a falta de capacidade em gestão dos conflitos relativos à turma, grupo e sociedade em que vivem.

A principal finalidade de promover a disciplina de Educação Cívica

A lei de base da educação de Timor-Leste, representa na alínea 3 sobre a finalidade de educação tem por promover na alínea a “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas

personalidades, ideias e projetos individuo de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação” (Decreto Lei nº 14/2008, p. 2642).

Na constituição da República de Timor-Leste no artigo 59 na alínea 2 “Todos tem direito a igualdade de oportunidade de ensino e formação profissional” (p. 49). Portanto, a finalidade deste artigo é preparar os jovens ou estudantes do 3º ciclo do ensino básico da cidade capital, para uma vida numa sociedade democrática para que sejam: cidadãos ativos, responsáveis e respeitadores de valores e atitudes socialmente partilhados: pela diversidade, pela cooperação com os outros, pela partilha das ideias e de valores, pela tolerância, pela proteção do meio ambiente, pela preservação do património e pela convivência em grupo na sociedade.

Neste caso, o próprio sentido de contribuir para uma compreensão e uma reflexão sobre a existência do um individuo em sociedade à luz das suas lutas, dos seus interesses, das suas aspirações, dos seus desejos e dos seus temores, o individuo deve ser pensante e atuante, capaz de exprimir pensamento e de tomar decisões” (Bravo, 1968 p. 112).

Com base no artigo 12 do Jornal República de Timor-Leste na alínea a b e c, tem como objetivo principal:

- (a) “assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer, do aprender a viver juntos, b) Assegurar uma formação geral de base comum a todos os timorenses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, da capacidade de raciocínio, da memória e do espírito crítico, da criatividade, do sentido moral e da sensibilidade estética, promovendo a realização individual, em harmonia com os valores da solidariedade social, e inter-relacionando, de forma equilibrada o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano e na alínea (c) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, línguas oficiais e nacionais, história e cultura timorenses, numa perspectiva de humanismo universalista e de solidariedade e cooperação entre os povos”⁴⁷

⁴⁷ Jornal da República de Timor-Leste: Página 2644 Quarta-Feira, 29 de Outubro de 2008, Série I, N.º 40

O direito à educação é concretizado através de uma efetiva ação formativa ao longo da vida, com vista à consolidação de uma vivência livre, responsável e democrática, destinada ao respeito pela dignidade humana.

Papel da Escola

O papel da escola é socializar o conhecimento, o seu dever é atuar na formação moral dos alunos, é essa soma de esforço que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. A escola é o lugar onde a criança deverá encontrar os meios de se preparar para realizar seus projetos de vida, a qualidade de ensino é, portanto, a condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto moral, sem formação de qualidade a criança poderá ver seus projetos frustrados no futuro.

Os professores e toda a comunidade escolar, na forma de avaliação os professores pelo papel que desempenham são transmissores de normas e valores que norteiam e preparam o indivíduo para viver de forma coletiva. Assim, é importante que a questão de vida em sociedade faça parte, com clareza, da organização curricular, levando a ética ao centro de reflexão e do exercício da cidadania.

A convivência deve ser organizada de modo a que os conceitos como justiça, respeito e solidariedade que sejam compreendidos, assimilados e vividos, com esse proposto à escola se desafiem a instalar uma atitude crítica, que levará o aluno a identificar possibilidades de reconhecer seus limites nas ações e nos relacionamentos a partir dos valores que os orientam.

Neste sentido, o resultado desta disciplina vai dar muitos frutos e garantindo o estudante no seu futuro. Assim, depois de terminar o seu estudo, principalmente ligado diretamente com a importância de educação cívica, eles já têm o conhecimento dos seus direitos e das suas responsabilidades como cidadãos, eles sabem o que um cidadão pode aplicar às instituições públicas, quais são as nossas responsabilidades para com as outras pessoas, debater os problemas da turma e resolver conflitos.

A compreensão dos princípios democráticos com base no respeito às pessoas com diferentes opiniões e tomar suas próprias decisões respeitando os direitos das minorias, é um passo decisivo para uma vida em sociedade.

O sentido de educação cívica

Quando estava conversando com os quatro alunos do 3º ciclo do ensino básico na escola de 1 – 2 Fatu-Hada Díli, e um estudante da turma A, chegou e

aproveitou o espaço e apresentou-nos sobre a importância de estudar o conteúdo da disciplina de educação cívica. E ele disse que “Depois de ouvi a explicação do professor, entendi que a disciplina de educação cívica é muito importante no processo da construção de conhecimento, aumenta a minha capacidade ou habilidade de falar na frente da sala de aula e em público”. Os outros não deixaram a oportunidade, e cada um deles apresentou a sua ideia básica ligada à importância de estudar a educação cívica.

O António disse que a disciplina de Educação Cívica é uma disciplina que “ajuda o meu desenvolvimento de ser cidadão ativo na sociedade que pertença”, o João apenas aceitou a fala do António, e os outros disseram que “Aprendemos a disciplina de Educação Cívica poderá desenvolver a nossa capacidade intelectual, conhecemos a nossa mentalidade, valores culturais, atitudes e comportamentos que contribuam para o processo da nossa própria vida em sociedade atual e no futuro.”⁴⁸

Com base nas informações obtidas desses alunos, percebi que, porém, os estudantes têm dificuldade em língua portuguesa, mas eles têm uma opinião muito útil para o seu desenvolvimento da sua vida e na sua comunidade e vida futura.

Portanto, para eles enquanto cidadãos de Timor-Leste para o futuro eles necessitam de um maior espaço para viver e para estudar, por meio de participar em uma formação essencial na aquisição de conhecimentos e aptidões, relacionado com o sistema democrático do país em que vivem. A educação cívica é um tipo de educação centrado no estudo de conhecimento de valores, de comportamentos, compreensão do que é considerado socialmente aceite; (Disponível em: 12 de setembro <http://queconceito.com.br/civica>), isto significa que a educação cívica, propriamente dita, tem a ver com o respeito dos diferentes direitos humanos, assim como, com o cumprimento das obrigações sociais que cada cidadão possui.

A educação cívica é preparar o cérebro com equilíbrio e espírito robusto nas gerações que ascendem à vida, isto é, a educação cívica deve compreender como, ao lado da formação da inteligência, o desenvolvimento do carácter, a preparação de um ser moral e físico bem equilibrado em sociedade escolar e na sociedade em que vive.

⁴⁸ Os estudantes expressarem suas ideias em língua Tétum. Língua Tétum é língua nacional de Timor-Leste além da língua portuguesa. Duas línguas nacionais foram consagradas na constituição da República Democrática de Timor-Leste, Artigo 13, p. 30.

A matéria de educação cívica tornou-se uma disciplina de “conjunto de relações e de influências recíprocas: influenciam os indivíduos, o seu comportamento e a sua possibilidade, transformando as suas relações com o ambiente que as envolve, e até mesmo o próprio ambiente”, (Bravo, 1996, p. 115). A educação cívica é uma ação pela instituição educativa, com o objetivo principal o de oferecer aos jovens e aos adultos um conhecimento teórico, as habilidades práticas necessárias para participar da vida política e social. A Educação Cívica é uma ferramenta de democratização de um Estado. A educação cívica é uma atividade organizada e educacional que visa dar aos jovens e aos adultos um conhecimento sobre as habilidades necessárias para participar da vida política e social. "Educação Cívica" significa educação, formação, sensibilização, fornecer informações e se comprometem a fornecer os conhecimentos e habilidades necessários aos alunos.

Espaço de Promoção da Educação Cívica

A escola tem tentado desenvolver a educação cívica através do contacto com o mundo civilizado e da consciência dos valores em que a Constituição foi baseada. As escolas oferecem a ferramenta para fazer uma avaliação crítica dos acontecimentos e para experimentar um exercício prático da democracia na escola.

Neste sentido, a escola dá maior espaço objetivo ao orientar os alunos na sua atitude em relação a si mesmos, aos outros e ao mundo, ao contribuir para a sua identificação pessoal, como cidadãos autónomos e livres, com ferramentas, tais como: a construção de uma cultura cívica, através da educação para direitos humanos inalienáveis, os valores democráticos e os significados da participação social efetiva na vida cívica, e a preparação dos alunos para um comportamento livre e responsável para com os direitos humanos e os valores e os papéis de direito democrático e do estabelecimento de uma cultura de cooperação, tolerância e não-violência. Segundo Illich (1973) a escola é um espaço que proporciona ao aluno condições propícias para a apreende os conhecimentos.

Portanto, a partir da escola, os estudantes aprendem a conhecer, aprendem a compreender as diferentes fontes de informação e a reunir informações por meio de vários instrumentos e fontes (amigos, família, comunidade local, escola, histórias em quadrinhos, histórias, filmes, notícias).

A promoção de educação cívica nas escolas é extremamente importante a partir a vida de cada estudante em sociedade: indivíduo, família, grupos,

escolas, um par de namorados” (Bravo, 1996, p. 172). Relacionamentos, filiação, estabelecimento de regras e compromisso (família, amigos, escola, comunidade, país, mundo).

Meios de Promoção da Educação Cívica

A educação cívica é uma disciplina mais prática do que teoria. Isto quer dizer que a finalidade da disciplina é preparar o aluno para ser um jovem e um cidadão ativo e integrado em todos aspectos do ser humano no ambiente escolar e na sociedade atual.

Neste sentido, ao longo do processo de preparação do aluno nas escolas, estes necessitam de algumas condições e instrumentos necessários que proporcionem o funcionamento de aquisição de conhecimento e favoreçam o desenvolvimento de novas competências.

A escola como mediadora entre a família e a sociedade proporciona uma educação nova, desafiadora, uma educação pelo trabalho que estimula a colaboração, que valoriza a ajuda mutuamente, que desenvolve o espírito crítico e a criatividade, que fundamenta na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, uma educação política interessada no povo e que leva as pessoas a pensar e agir com responsabilidade e respeito.

Ao preparar o aluno, a escola deve ser uma tarefa que necessita a contribuição de todas partes. Não é fácil orientar e formar um estudante a ser bom cidadão, o processo da luta contra as fraquezas e as contradições em que cada um vive, mas levou o choque das ideias, das inteirações, então, tudo isso, implica negativamente o processo do próprio desenvolvimento.

Portanto, além da formação na escola, os jovens precisam de capacitar a si mesmo com um pensamento crítico no desenvolvimento de habilidade e atitudes e valores. O conhecimento com desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas visando a capacidade de lidar com situações da sociedade.

Para isso, as competências cognitivas, habilidades sócio emocionais, colaboração, liderança, criatividade, tomada de decisão, ética são elementos essenciais da formação cívica dos estudantes na sala de aula, no contexto escolar, família e sociedade timorense.

Não se delimita apenas ao que fazer, mas ao como fazer, ou seja, é importante enfatizar algumas condições que precisam de ser mais consideradas em que abrindo um novo espaço no sentido de uma educação de qualidade. Por isso, os meios que ajudam o estabelecimento de uma formação dos indivíduos por meio

de seminários, palestras, colóquios, simpósios, treinios, média jornais, revista de parede, revista de educação, eletrónicas telemóvel, email, facebook são instrumentos que facilitam o seu desenvolvimento cívico, moral e social em sociedade.

Conclusão

Como foi comentado na introdução, este artigo teve como objetivo promover os valores democráticos, os direitos e deveres do estudante como cidadão ativo, crítico e responsável na sociedade escolar e na sociedade timorense. Reconhecendo-se a expansão do objetivo que foram selecionados aqueles fatores que necessitam na promoção de educação cívica nas escolas na cidade de Díli. Esses fatores foram considerados como elementos importantes na construção de conhecimento pessoal e coletivo em sociedade escolar e sociedade em que vive.

Com base nas afirmações acima mencionadas, o conteúdo deste trabalho foi, garantir o conhecimento, a habilidade, a capacidade de si próprio e de outro na comunidade escolar e na comunidade em geral, bem como, interiorizar-se das regras, direitos e deveres necessários a uma participação cívica e ativa, crítico e responsável dos jovens.

Finalmente, definiu-se a disciplina de educação cívica como uma disciplina onde é entendida como instrumento de preparação para a cidadania, para (conhecer e compreender de como uma pessoa pode e consegue viver juntos em sociedade de forma coletiva com base na política, social e moralmente responsável.

A educação cívica é um instrumento útil que utiliza para organizar a sua própria vida e deve garantir o sucesso da vida de um cidadão na sociedade timorense. A educação cívica é uma disciplina que permite aos estudantes a aprender a conhecer, a aprender a compreender o seu problema e a aprender a resolver os seus problemas e adversidades. Portanto, cada estudante do ensino básico do 3º ciclo necessita de uma informação adequada sobre os seus direitos e deveres como cidadão de acordo com a lei em vigor na constituição da República Democrático de Timor – Leste e a Lei de Base de Educação de Timor-Leste.

É impossível promover eficazmente atitudes e capacidades cívicas apenas com métodos tradicionais, tais como lições, leitura e trabalhos de casa. A Educação Cívica deve ser uma "escola de democracia"; ultrapassar o modelo de transferência unilateral de conhecimento em favor da participação e da educação baseada no diálogo.

A Educação Cívica engloba um conjunto muito significativo de conteúdos que abrangem dimensões pessoais (identidade, destrezas individuais), dimensões de envolvimento social ao nível de grupos (família, comunidade, Estado e Nação) e dimensões políticas (sistemas políticos, formas de governo, participação ativa) em função direitos, deveres e liberdades que são garantidos, exigidos e concedidos aos cidadãos. Por isso, trata-se de um conceito que se associa à cidadania e aos direitos humanos à luz de incentivar a participação ativa dos alunos no desenvolvimento da sociedade, com base no sistema de aquisição de valores pessoais e na comunidade onde vive.

Referencias bibliográficas

- A declaração Universal dos Direitos Humanos Manual para Timor-Leste, Novembro, 2013
Constituição República Democrática de Timor-Leste, 2ª Edição
Decreto Lei Nº 14/2008-Lei da Base de Educação de Timor-Leste
Illich, I. (1985). *Sociedade sem escola*. Petrópolis: Vozes
Bravo, O. (1996). *Sociologia*. Porto: Porto Editora

ISBN 978-989-8915-01-6



9 789898 915016