

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-U_nB

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

CENTRO DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS AMÉRICAS-CEPPAC

**COOPERAÇÃO BILATERAL BRASIL-TIMOR-LESTE NA PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE EM SERVIÇO: “PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO SÉCULO XXI”.**

MARIA MANUELA GUSMÃO

Brasília

2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS
CENTRO DE ESTUDOS E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS AMÉRICAS-CEPPAC

MARIA MANUELA GUSMÃO

**COOPERAÇÃO BILATERAL BRASIL - TIMOR-LESTE NA PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE EM SERVIÇO: “PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO SÉCULO XXI”**

MARIA MANUELA GUSMÃO

**COOPERAÇÃO BILATERAL BRASIL - TIMOR-LESTE NA PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE EM SERVIÇO: “PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO SÉCULO XXI”**

Dissertação defendida no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), para obtenção do Título de Mestrado em Ciências Sociais.

Autora : Maria Manuela Gusmão

Orientador : Prof. Dr. Henrique Carlos de O. de Castro

Brasília

2010

MARIA MANUELA GUSMÃO

**COOPERAÇÃO BILATERAL BRASIL - TIMOR-LESTE NA PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE EM SERVIÇO: “PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO SÉCULO XXI”.**

Dissertação defendida no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), para a obtenção do título de Mestrado em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Titulares:

Prof. Dr. Henrique Carlos de O. de Castro – Ceppac - UnB

(Orientador e Presidente da Banca)

Profa. Dra. Sonia Maria Ranincheski – Ceppac - UnB

Profa. Dra. Paola Novaes Ramos – IPOL- UnB

Suplente

Prof. Dr. Camilo Negri

Dedicatória

Aos professores e professoras da escola primária do Timor-Leste. Dedico este trabalho a todos vós que estais em constante desempenho da vossa função com todo esforço e amor às crianças em todo o país. Os desafios são grandes. As transformações sociais e tecnológicas exigem mudanças contínuas na vossa profissão. Entende-se que há muitos desafios que implica o desempenho da função professorado como: remuneração, distância a percorrer, escolas em condições precárias, obstáculo da língua de instrução e pouco apoio e acompanhamento por parte dos responsáveis. Em qualquer circunstância, o vosso dever moral e responsabilidade, é dar o máximo e o melhor que tendes. Para que isto aconteça é preciso coragem e sacrifício.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar eu queria agradecer a Deus por todos os benefícios, pelo amor, pela inteligência, guiando com sua luz durante a elaboração deste trabalho, refletindo o problema de formação de professores do Timor-Leste.

Agradeço todas as pessoas que contribuíram na minha jornada de formação, até o final deste trabalho.

Ao senhor Fernando Spagnolo que com todo esforço me trouxe até UnB, no Centro da Pesquisa e Pós - Graduação sobre as Américas, jamais esquecerei.

A todos os professores do CEPPAC, Cristhian, Lúcio, Sônia, Flávia e as demais professores pela qualidade das aulas, debates e pelo apoio muito acima das minhas expectativas.

Em especial ao Sr. Prof. Henrique, o meu orientador, pela dedicação, paciência, compreensão e apoio durante o processo da elaboração desta dissertação de uma maneira que jamais esquecerei.

Aos meus colegas da CEPPAC, Rodrigo, Elisabeth, Natasya, Alexandre, Cristóvão, Camila e aos demais pelas contribuições e apoio que tanto me encorajou a finalizar a minha formação.

Finalmente à minha família, ao meu marido e aos meus filhos Nilton e Ivens por todo apoio e exemplo da vida que me deram a força nesta caminhada.

Epígrafe

Ninguém liberta ninguém

Ninguém se liberta sozinho

Os homens se libertam em comunhão

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo analisar a trajetória do sistema da educação e de formação de professores realizadas em quatro períodos distintos, especificamente sobre a formação de professores do ensino primário em serviço no âmbito da Cooperação Bilateral e as suas implicações sob as perspectivas e desafios do século XXI.

A educação e a formação tanto inicial quanto continuada são desafios ao Ministério da Educação do Timor, exige uma reflexão para encontrar soluções adequadas. Embora não houvesse um currículo apropriado de formação que contemple a inter-relação entre a teoria e prática, contudo tem-se realizado muitas formações continuadas pelas instituições e organizações internacionais com a finalidade de resolver problemas nas várias disciplinas e de superar dificuldades de professores nos conteúdos. Na realidade, a formação continuada de professores em exercício, segundo (PARDAL, A.L e MARTINS, m.A, 2007) pode ser realizada em várias ações como curso, oficinas, seminários, projetos etc. com duração de tempo determinado.

A escolha deste tema se fez de suma importância para dar contribuição por meio de reflexões e oportunizar novas perspectivas, num olhar diferenciado sobre as múltiplas questões para a melhoria da educação escolar do país. A formação de professores no país durante dois períodos de dominação e cuja herança deixada pelos opressores, traz para o ME um desafio sério. Para tanto propôs para este estudo uma reflexão sobre a Cooperação Bilateral Brasil Timor - Leste na profissionalização docente em serviço e suas repercussões, baseando-se nas exigências do século, nas referências e na experiência vivida. A pesquisa foi realizada por meio de procedimentos de estudo bibliográfico e documental, remetendo as concepções dos principais autores como Brzezinski, Ramalho, Gauthier, Freire, Nóvoa e outros que fundamentam a elaboração deste trabalho. A pesquisa mostra grande influência no sistema de educação do Timor-Leste e ao final espera-se uma revisão profunda do governo sobre os modelos formativos e das políticas e fortalecimento da profissão docente. Um política que engloba a formação inicial, continuada, condições de trabalho, piso salarial e carreira do magistério.

Palavras chaves: educação, formação de professores, reflexão, cooperação bilateral.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the trajectory of the educational system and the formation of teachers during four (4) different periods, specifically on the formation of the primary school teachers under the Bilateral Cooperation between Brazil and East Timor, and its implications on the prospects and challenges of the twenty-first century.

Education and the formation of teachers as the difficulties and challenges to the Ministry of Education require a reflection to meet appropriate solutions. Although there was no appropriate curriculum on the formation of the teachers that contemplated the inter-relation between theory and practice, together there should be continuing formation by the institutions and international organizations with the objective of finding solutions of various problems and overcome the difficulties that the teachers will face. According to Pardal and Martins (2007) the continuing formation of teachers can be realized in various forms such as courses, workshops, seminars, projects with certain duration of time.

The theme was chosen with the objective of providing new reflections and perspectives in the quality of education in the country. The formation of teachers in East Timor during two (2) periods of occupation and whose heritage left by former colonizers brought serious challenges to the Ministry of Education. In this study, I proposed a reflection on the Brazil-East-Timor Cooperation on the professionalization of teachers, based on the demands of modern times, **on** the references and mainly of the experiences lived as a professor and public servant at the Ministry of Education.

Keywords: Education, formation of teachers, bilateral cooperation

LISTA DE SIGLAS

ABC	Agência Formadora
AI	Assessoria Internacional
AGNU	Agência Geral da Nações Unidas
APODETI	Associação Popular Democrática Timorense
BPG	Balai Penataran Guru
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CAVR	Comissão de Avaliação, Verdade e Reconciliação
CPLP	Comunidade de Países da Língua Portuguesa
CS	Conselho de Segurança
CNRT	Conselho Nacional da Resistência do Timor-Leste
DP&K	Departament Pendidikan dan Kebudayaan
EAD	Educação a Distância
EMIS	Electronic Management Information System
FALINTIL	Forças Armadas da Libertação do Timor-Leste
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FRETELIN	Frente Revolucionário do Timor-Leste Independente

GCRET	Grupo Coordenador de Revolução do Ensino em Timor
INFCP	Instituto Nacional de Formação Continuada de Professores
INTERFET	International Force in East Timor
KODIM	Komando Distrital Militer/ Comando Militar Distrital
KPG	Kursus Pendidikan Guru/Curso da Educação de Professores
LBEN	Lei de Base da Educação Nacional
LESVALT	Liga de Estudantes Válidos para Timor
MEBE	Missão de Especialistas Brasileiras em Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MRE	Ministério das Relações Exteriores
ONG	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPMT	Organização Popular das Mulheres Timorenses
PDC	Plano de Desenvolvimento Curricular
PGSD	Pendidikan Guru Sekolah Dasar/ Educação de Professores da Escola Primária

PMP	Pendidikan Moral Pancasila/Educação de Moral da Filosofia da Nação
PMMTTK	Pendidikan Mau Membawa Timor-Timur Kemana/Para Onde Educação Levará Timor
PROFEP	Programa de Formação de Professores do Ensino Primário
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores
PSPB	Pendidikan Perjuangan Bangsa/Educação da Libertação do País
QPE	Quadro Pessoal da Educação
RDTL	República Democrática de Timor-Leste
RENETIL	Resistência Nacional de Estudantes do Timor-Leste
REPELITA	Rencana Pembangunan Lima Tahun/Programa de Desenvolvimento de cinco anos
UA	Universidade Aberta
SEED	Secretaria da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGO	Sekolah Pendidikan Guru/ Escola de Educação de Professores da Educação Física
SMEA	Sekolah Ekonomi Menengah Atas/ Escola de Economia Média

SMKK	Sekolah Menengah Kesejahteraan Keluarga/Escola de Formação Feminina
SPA	Sekolah Pertanian Atas/Escola de Agricultura Média
SPG	Sekolah Pertanian Atas/ Escola de Agricultura Média
SPGAK	Sekolah Pendidikan Guru Agama Katolik/ Escola de Educação de Religião Católica
SPK	Sekolah Pendidikan Kesehatan/ Escola da Educação de Saúde
SPP	Sekolah Penyuluhan Pertanian/Escola de Orientação de Agricultura
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
STM	Sekolah Teknik Menengah/ Escola Técnica Média
UN	Universitas Terbuka/Universidade Aberta
UDT	União Democrática Timorese
UN	United Nations
UNAMET	United Nations Assistance Mission to East Timor
UNTAET	United Nations Transitory Administration in East Timor
UNICEF	United Nations Children's Found

UNMIT	United Missions Integrated in East Timor
UNMISSET	United Nations Missions of Support in East Timor
UNTL	Universidade Nacional de Timor Loro Sa'e
UT	Universidade Terbuka/ Universidade Aberta

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Estrutura Curricular do 3º ano do SPG (1997)

Tabela 2 – Estrutura do Programa de formação continuada de professores em ciências sociais

Tabela 3 – Dados de professores do ensino primário (2008)

Tabela 4 - Currículo do Curso de licenciatura (2008)

Tabela 5 – Carga horária de cada atividade que compõe o curso PROFEP-Timor por módulo

Tabela 6 – Atividade do PROFEP-Timor

Anexo – Acordo Básico de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
Apresentação.....	1
Introdução.....	1
Reflexão sobre a trajetória Profissional.....	6
Questão Central do estudo e as indagações.....	14
Problema e Objetivo.....	15
Metodologia.....	16
CAPÍTULO II.....	18
Timor-Leste na sua contextualização histórica, política e sócio-cultural.....	18
Introdução.....	18
2.1. Educação no Timor-Leste nas suas distintas fases.....	20
2.1.1. Educação no regime português.....	20
2.1.2. Educação no período da ocupação indonésia.....	25
2.1.2.1. Início da educação (1976/1982).....	25
2.1.2.2. Educação no período de desenvolvimento 1982/1983 a 1998/1999.....	26
2.1.2.3. Desafios e impasses.....	28
2.1.3. Educação na época da emergência e o atual sistema educativo.....	29
2.2. Libertação do Timor-Leste como uma nação livre, independente, o processo de governação, a sua escolha de língua oficial e seus desafios.....	31
A escolha da língua oficial.....	34

2.3.1. A língua oficial.....	34
2.3.2. Desafios.....	39
CAPÍTULO III.....	42
Sistema de Formação de Professores e suas implicações.....	42
Introdução.....	42
3.1. Formação no regime português.....	43
3.1. 1.O sistema de formação.....	45
3.2. Formação no regime indonésio.....	47
3.2.1. Formação inicial.....	47
3.2.2. Formação continuada.....	50
3.2.3. O Sistema de Formação.....	51
3.2.4. As dez competências.....	55
3.2.5. Os nove códigos da ética profissional.....	56
3.3. Formação na época de transição.....	57
3.3.1. O Sistema de Formação.....	59
3.3.2. As competências.....	60
3.4. Situação real dos professores.....	60
3.4.1. Número de professores.....	61
3.4.2. Gênero de professores.....	62
3.4.3. A faixa etária de professores.....	63

3.4.4. Qualificação de professores.....	64
3.5. Formação atual.....	65
3.5.1. Objetivo.....	66
3.5.2 Corpo docente.....	66
3.5.3. Estrutura Curricular.....	67
3.6. Formação continuada.....	69
3.6.1. Objetivos.....	69
3.6.2. O Conteúdo Curricular.....	70
3.6.3. Implicações de formação para qualidade de professores.....	70
CAPÍTULO IV.....	73
Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço sob as perspectivas do século XXI.....	73
Introdução.....	73
4.1. Áreas de cooperação.....	77
4.2. Cooperação na área da educação.....	79
4.3. PROFEP-Timor.....	81
4.3.1. Descrição do PROFEP-Timor.....	82
4.4. Proformação/PROFEP-Timor uma perspectiva?.....	91
4.4.1. Vantagens.....	93
4.4.2. Desafios.....	94
5. Perspectivas e Desafios do século XXI.....	98

5.1. Mudanças e Opções políticas.....	106
5.1.1. Reformas do Sistema educacional.....	107
5.1.2. Educação Infantil.....	107
5.1.3. Implantação da Educação Básica.....	108
5.1.4. Educação Secundária.....	108
5.2. Reformas dos Serviços de Gestão da Educação.....	108
6. Desafios.....	109
CONCLUSÃO.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXO.....	124

CAPÍTULO I

Apresentação

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o sistema da educação, da formação de professores no passado, suas implicações e especificamente na formação de professores em serviço no âmbito da Cooperação Bilateral Brasil - Timor-Leste, as perspectivas e os desafios do século XXI.

Falar da educação e de formação de professores é referir-se ao grande desafio do Ministério da Educação do Timor-Leste que exige compreensão de que a formação de professores é um problema urgente e complexo.

O anúncio do resultado a favor da independência no dia 30 de agosto pela UNAMET (United Nations Mission in East Timor) desagradou profundamente o exército indonésio e os apoiantes timorenses “as milícias” e como consequência iniciaram uma onda de violência: assassinatos e destruição das infra estruturas.

O povo timorense pagou caro com o resultado obtido da consulta popular no dia 30 de agosto de 1999. A nova situação política trouxe desafios e exigências inclusive na área de educação.

O Ministério da Educação, como uma importante instituição na capacitação intelectual dos recursos humanos enfrentou graves problemas como:

- As infra-estruturas escolares quase na sua totalidade foram destruídas, queimadas e vandalizadas;
- O sistema educativo por definir;
- A carência do pessoal docente tanto na quantidade como na qualidade devido ao abandono de professores indonésios;

- A explosão das crianças em idade escolar;
- A falta de um currículo ajustado à realidade timorense;
- O problema da língua de instrução;
- A inexistência de uma lei para regular o sistema educativo.

Todos os fatores mencionados deixaram o país numa situação verdadeiramente caótica e com muitos desafios pela frente. Como consequência, as atividades escolares ficaram totalmente paralisadas durante cerca de um ano. Enquanto a UNTAET (United Nations Transitional Administration in East Timor) tardava em reorganizar as atividades da educação escolar, a igreja, a sociedade com os professores, os funcionários da educação com todas as dificuldades que tiveram voluntariamente reabriram as escolas para atender os alunos, com o otimismo de um Timor - Leste renovado com novas esperanças de uma educação que enquadrasse todas as crianças em idade escolar e desse acesso a todos os jovens que foram excluídos durante a ocupação indonésia.

Devido ao abandono de professores indonésios e com a demanda de estudantes que exigiam escolas e professores, o governo transitório, UNTAET, fez recrutamento de professores dando mais prioridade a quantidade do que a qualidade. Este processo trouxe problemas sérios à qualidade de educação que exigia a urgência de uma política de formação de professores adequada à realidade.

Considerando a realidade de professores recrutados no Timor - Leste, a formação continuada acreditada e válida é uma solução urgente e dinâmica para responder a necessidade de profissionalismo do pessoal docente. Para isso, é necessário uma política educacional que assegure esta formação, tendo em consideração a rapidez das transformações científicas tecnológicas e sócio-culturais que surgem vinculadas à globalização, dos processos da universalização ou difusão mundial e de fragmentação do saber.

O professor e o seu trabalho constituem a questão estratégica na política educacional, porque a lei assegura ao educador o direito de aprender. Segundo (CURY, 1997),

“o direito de aprender corresponde ao dever de ensinar, e ainda ressalta que o espectro qualitativo da aprendizagem só será possível de ser alcançado com profissionais de educação capazes de aprender” (p. 53).

Embora Timor-Leste seja uma nação recente e pequena, não está isento das exigências e mudanças sociais mundiais, que o obrigam a ir à onda, impondo-lhe novas culturas e desafios na construção de conhecimentos diversificados e condizentes com as exigências e expectativas sócios culturais vigentes, através da amplitude das informações, das diversificações dos saberes, bem como práticas profissionais inovadoras, numa perspectiva de uma educação e profissionalização contínua e premente que refletem distintamente na cultura educacional. Essa cultura pode ser identificada no seu projeto pedagógico, nos seus objetivos e métodos, nas formas de organizar o processo de aquisição de conhecimentos e nas relações entre as quais as instituições, as agências formadoras e a sociedade necessitam de uma análise para intensificar os avanços e os condicionantes que interfiram no desenvolvimento de um processo educativo mais humanístico e crítico que vise uma construção de conhecimentos teóricos e experienciais mais ampla. Neste sentido, exigem-se instituições e agências formadoras que assumam o papel de formadoras para o mercado de trabalho baseando numa política educacional que conduzirá uma boa formação adequada.

Mesmo nos países desenvolvidos e com larga experiência na formação de professores como Brasil, este assunto continua sendo discutido nas investigações mais recentes e na literatura da área, pelos autores entre os quais: Iria Brzezinski, Helena da Costa Freitas, Pardal, Ramalho, Nunez, Gauthier, Maria Teresa Leitão de Melo e outros provocando debates, criando propostas para a melhoria da formação.

Devido a este problema, no Brasil, seguindo a política neoliberal ditada pelo Banco Mundial e organismos internacionais, foi instituída a Década da Educação (1997-2007). Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei no 9.394/1996), o governo se compromete dar treinamentos aos docentes sem devida formação, ao mesmo tempo estabelecendo a qualificação do ensino superior aos professores que atuam na educação básica, admitindo apenas os professores com nível médio ou curso normal nas séries iniciais.

A tomada dessa decisão devido à situação de professores se torna em algo problemático com o desenvolvimento da tecnologia e com as mudanças sociais. O avanço de comunicação rompe as barreiras tradicionais, transformando o mundo num sistema global único. Qualquer transformação, em parte do sistema, afeta o conjunto. A transformação social liga-se à qualidade da educação que depende, por sua vez, da qualidade do ensino. A diversidade de grupos sociais, raças, religiões, etnias e status sociais torna a escola uma complexidade que não existia no passado. Por isso, tem-se mostrado a realidade que a formação de professores é algo que se estabelece num continuum como afirma António Nóvoa.

No Timor-Leste, para minimizar o problema do ensino, em especial no ensino primário, tem-se realizado a formação de professores com ajuda de ONGs como UNICEF, Timor Aid, Care Internacional e outros. Porém, considera-se insuficiente para atender as demandas da sociedade. Graças à cooperação bilateral entre Brasil e Timor-Leste, abriu-se o curso de PROFEP-Timor para elevar o nível de conhecimento, ao mesmo tempo dando a possibilidade aos professores de concluírem o seu estudo no nível fundamental durante dois anos. Este curso foi realizado desde 2006 até a data presente e segundo as informações dos professores formadores timorenses, este ano será o último, enquanto ainda existem centenas de professores que precisam ser atendidos por meio deste curso, por causa da mínima qualificação que possuem. Embora haja uma ajuda de cooperação brasileira na formação em serviço, o ideal seria se essa parceria se dedicasse diretamente à formação inicial de professores como uma nova expectativa no futuro da educação e ao mesmo tempo evitar que haja mais contratos de professores leigos menos habilitados.

Mesmo que os professores não sejam os únicos atores dos quais depende o sucesso ou o processo das mudanças, reconhecemos que eles são uma peça essencial no processo da inovação educativa, como produtores de saberes.

As reformas educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, como a globalização das economias, os impactos de novas tecnologias e formas de comunicação fazem com que o conhecimento e a educação passem a ter um valor de grande importância, assim como a formação de professores se torna uma área de sérios desafios.

O papel do professor não é somente transmitir conhecimentos como afirmam alguns autores, mas despertar o potencial do aluno, reorganizando e transpondo o conhecimento em situação didática em sala de aula, criando uma relação aliada na construção do aluno, elogiando o esforço do aluno em vez de reprimí-lo e estar sempre apto a contínua mudança. Mesmo que fosse apenas transmissor de conhecimentos, é necessário que esteja de acordo com o currículo escolar de cada nível, que esteja preparado, que tenha conhecimentos adequados, que possa desenvolver o intelectual das crianças e que os alunos possam elaborar suas idéias de forma significativa.

Ao longo do século XX, a pedagogia e o trabalho do professor são considerados muito dependentes da psicologia do desenvolvimento de Piaget e em certas sociologias do século e não consegue se enriquecer com os contributos mais interessados da ciência contemporânea do século XXI, como informação, tecnologia e comunicação, sociologia e outras. A relevância do conhecimento escolar, sobretudo o significado da escolarização e seguidamente os conteúdos culturais, foram considerados como distanciamento entre a realidade e as instituições escolares. Com efeito, exige-se a necessidade de que as questões sociais de vital importância e os problemas cotidianos sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aula e nas escolas.

O currículo globalizado e a questão de interdisciplinaridade surgem com o objetivo de tornar uma sociedade mais democratizada, mais acessível a todas as classes sociais. Com efeito, implica ao professor uma aptidão em face às mudanças sociais e às mudanças do currículo, refletindo a afirmação de GIDDENS, sociólogo contemporâneo:

“não podemos controlar a vida social por completo em virtude da difusão do conhecimento social, a contínua incorporação de conhecimento sobre o ambiente voltado ao mundo social mais transparente, mas também altera a sua natureza lançando-o novas direções “ (1993, p.144).

Sendo assim, já não é aceite o ideal da pedagogia confucioniana na qual, o professor é o objeto de imitação, porque representa a sabedoria, o que aumenta o seu respeito como ser especial (JUNGERr, 1995, p.132).

O professor deve enriquecer-se cada vez mais, além do “saber-fazer” com outras duas dimensões profissionais: a social e o sócio cultural como diz, (LOPEZ, HERREIRIAS 1989, p. 60).

Pela experiência da autora, a razão de muitos professores continuarem ligados ao modelo do século XX, é a falta de conhecimento e de preparação que os desencoraja de sair do eixo

onde estão inseridos. Sentem-se mais seguros com aquilo que possuem e não fazem novas tentativas.

Embora focássemos na formação continuada, em relação ao problema de professores do Timor-Leste, a formação inicial é considerada uma necessidade vital e urgente para evitar o recrutamento de professores menos habilitados. Uma formação que requeira uma prática docente que promova o desenvolvimento de habilidade e atitudes e permita o aluno agir efetivamente na sociedade, ao mesmo tempo possibilita ao professor o desenvolvimento constante de novas atitudes necessárias ao bom desempenho de sua profissão. Como afirma Demo:

[....] se pretendermos formar um cidadão que seja capaz de interferir na sociedade e na economia em sentido emancipatório e coletivamente solidário, é indispensável lançar mão do instrumento mais decisivo de inovação, que é a capacidade de reconstruir conhecimentos. Todavia, esse desafio da competência somente é viável se o professor for a imagem e semelhança dela (1996, p.273).

Atendendo essas mudanças e exigências, este estudo propõe refletir sobre a formação de professores em serviço no âmbito da Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste e sobre as perspectivas e desafios do século XXI.

Neste trabalho, a atenção estará focada na Cooperação Bilateral Brasil, Timor-Leste na formação de professores, as perspectivas e os desafios do século XXI, centrada nas políticas educacionais do Timor-Leste, como crítica à formação de professores.

Reflexão sobre a trajetória profissional

[...] Experiência é algo que nos acontece, nos toca, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma (...), HEIDGGER, 1987, na leitura de FERNANDO LAROSSA, (p.143).

As frases de Heidegger, levaram-na a refletir como sujeito alcançado, tombado, derrubado transformado no transcurso do tempo, por isso, gostaria de compartilhar a história da vida que a leva compreender que as trilhas percorridas são inquestionavelmente responsáveis pela formação do seu olhar sobre o mundo, bem como na prática do seu contexto sócio cultural. As pretensões que tem para este trabalho são as de compartilhar suas experiências a respeito

da “escolha” da sua vida profissional que será focada na trajetória da vida como aluna, como professora e como agente responsável pela formação de professores.

Uma história sobre algo que acontece na sua vida, que lhe toca, que lhe apodera, que lhe tomba, que lhe transforma, mas lhe deixa preocupada, indagada com acontecimentos da vida passada com a realidade de hoje, principalmente na vida profissional.

Lembrou-se bem dos primeiros tempos da vida estudantil numa escola primária católica nos anos sessenta, que já se demonstrava a grande apreciação pela vida profissional docente. Achava ser professor estar diante de um grupo de alunos ensinando-os. O que se entendiam eram duas personagens na sala de aula e cada uma com sua responsabilidade; o professor ensina e o aluno aprende. A metodologia mais usada na sala de aula era escrita e oral. Uma metodologia que obrigava os alunos a aprender, pois quase todos eram chamados individualmente para resolver os problemas tanto na escrita como no oral. Ninguém protestava porque acharam que era mesmo o dever de um aluno aprender e seguir as ordens do professor sem protestos. Não houve diálogo entre professor, era uma relação vertical entre professor e aluno. Os professores mostraram o nível de responsabilidade como educador, cumprindo as suas obrigações, embora tivessem apenas o nível do ensino primário 4ª Classe (educação de seis anos), completando uma formação para professores durante dois anos, chamada Curso de Professores Catequistas fundado pelos missionários, porque o papel desses professores não era apenas ensinar mas também evangelizar. Assumindo duas funções, eles mostraram as suas competências em atender os alunos, embora carentes de conhecimento pedagógicos, contudo possuíam o seu valor pela confiança em seu poder de transformar a sociedade melhorando-a.

O sistema do ensino era “quem sabe passa, e quem não sabe reprova-se”. A exigência curricular era preencher os 3 Rs provenientes do inglês (reading, writing, arithmetic); no final do ano, o aluno tinha que saber ler, escrever e fazer contas. A relação aluno professor era uma relação vertical, os alunos tinham pouca liberdade em expor suas idéias para serem discutidas, o professor era o centro da aprendizagem, porém tudo corria de forma natural, sem problemas.

Em 1968, ingressou na escola de formação de professores com o nível de ensino fundamental durante três anos, onde aprendeu fundamentos da educação que contribuíram na sua formação docente, qualificando-a profissionalmente a fim de que pudesse atuar numa escola primária durante três anos. Numa escola primária católica dirigida pela uma madre canossiana

iniciou o seu primeiro ano de docência em 1972. Foi uma experiência maravilhosa embora fossem os primeiros anos de docência. Era uma escola bem organizada com horários bem definidos com a participação de professores, encontro mensal, as lições planejadas e apresentadas antecipadamente à diretora de tal maneira que se sentia à vontade e confiante no seu trabalho. Eram seis turmas naquela escola e a turma que lecionava possuía uns 30 alunos. A escola funcionava em dois turnos e cada um seguia o horário estabelecido e dirigido pela mesma diretora. Infelizmente nos meados de agosto de 1975, no período de férias, em que estava previsto pela primeira vez uma reciclagem pelo governo português aos professores do ensino primário, deu-se guerra civil no Timor devido a liberdade dada pelo governo português às colônias após a revolução de cravo para que todas as províncias colonizadas escolhessem o seu destino. Surgiram então os partidos no Timor como: União Democrática Timorese (UDT); Associação Social Democrata Timorese (ASDT) que mais tarde se transformou em Frente Revolucionário do Timor-Leste Independente (FRETILIN); Associação Popular Democrática do Timor-Leste (APODETI). A FRETILIN um dos partidos de mais influência proclamou a independência do Timor em 28 de Novembro de 1975. A guerra civil durou até Dezembro de 1975, quando pela manhã às 04.00 de madrugada, do dia 7 do mesmo mês a população de Díli foi acordada pelo ataque dos invasores indonésios com o nome de código *Operasi Seroja* ou Lótus. Começou com o bombardeamento às primeiras horas, seguido por um ataque aéreo às 5.00 horas de manhã com soldados pára-quedistas de elite, da Kopassandha, a serem lançados na área do cais. A força invasora era constituída por dez mil soldados (TAYLOR,G.J, 1991, p. 141).

A maioria da população mal entendia o que estava acontecendo, o seu velho pai corria para fora com um pedaço de pano branco amarrado na ponta de uma vara (sinal de paz) e acenando-o sem compreender o que estava acontecendo. Com o passar do tempo, ao nascer do sol os soldados aumentaram em minutos, circularam em todos os cantos e tornaram-se monstros tremendos, atuando de modo selvagem, inclusive navios de guerra que estavam enfileirados ao longo das lindas praias de Díli. O povo pânico atormentado com a presença de milhares de tropas armadas, tanques de guerra por todos os cantos, ameaças, arrombamentos das casas pelos soldados à procura das armas e do pessoal da FRETILIN (os aliados do partido da FRETILIN que lutavam pela independência total) e expulso da população da casa. No fim, a população

de Díli foi considerada FRETILIN, sujeito à morte sistemática, violência gratuita e pilhagem primitiva.

Quando ainda criança, mesmo já adolescente, os seus pais costumavam contar na hora de jantar ou nos tempos livres quando a família se reunia à frente da casa nas noites de luar, o comportamento cruel que receberam dos japoneses na segunda guerra mundial durante a ocupação nipônica. Mas como eram histórias do passado não tinham interesse de escutá-los. As tristes histórias contadas pelos pais voltaram e tornaram-se evidentes neles quando as enfrentaram na invasão e viu com os próprios olhos a brutalidade dos militares indonésios.

Os 24 anos da ocupação foram tempos muito significativos na vida social e psicológica do povo timorense. O povo timorense é um povo com dignidade que não se deixa submeter facilmente. As frequências sublevações contra o colonialismo português ao longo dos quatro séculos e meio, a luta contra invasão japonesa, e sublevação total contra a ocupação indonésia demonstra claramente esta característica do povo timorense. Com toda a razão se pode considerar o povo timorense como um povo corajoso.

No decorrer desse tempo, viveu sob ameaças da força indonésia como outro timorense qualquer, sem vencimento e só recebia ajuda humanitária pela Cruz Vermelha por meio dos militares. Mais tarde começou a envolver-se novamente na educação embora não soubesse falar a língua indonésia. Começou então aprender a nova língua, wawasan wiyata mandala, uma matéria relacionada com a formação de mentalidade política e cidadania, Pancasila, os cinco princípios da filosofia da nação que foram disciplinas obrigatórias na escola e em todos os níveis inclusivamente para toda população timorense de uma nova província indonésia. Depois de saber falar um pouco da língua indonésia aventurou-se em continuar os estudos na ilha de Java, Indonésia para assegurar a sua profissão docência. Nos dois primeiros anos como estrangeira foi obrigada aprender intensivamente a língua indonésia para depois ingressar no Instituto de Formação de Professores e Ciências de Educação de jesuítas, na Faculdade de Ciências da Educação onde frequentou durante quatro anos para formar-se em Currículo e Tecnologia da Educação. No regresso a Timor, na década de oitenta vivenciou outro ambiente. Foi um dos dois professores timorenses entre trinta e cinco professores indonésios a lecionar durante seis anos no curso de formação de professores do ensino primário (SPG), Sekolah Pendidikan Guru ou seja Escola de Educação de Professores, equivalente ao ensino médio,

aberto pelo governo indonésio, o qual lhe proporcionou aperfeiçoamento do seu conhecimento pedagógico. Entre trinta e cinco professores, nenhum deles achava que a luta do povo timorense era algo legal. Muita coisa ruim aconteceu nessa escola relacionada com a política.

Foi uma escola como outra qualquer principalmente as do nível pré secundário e secundário onde frequentemente os soldados militares e polícias entravam e saíam quando se desconfiavam de algo anormal na escola e por várias vezes causavam violência aos alunos, o que levou a muitos dos estudantes desistirem. Outros eram levados a destinos desconhecidos e nunca mais foram vistos até a data. Tanto os alunos como os poucos professores timorenses que se encontravam nas escolas principalmente nas escolas pré secundárias e secundárias onde os alunos eram adolescentes, os quais estavam numa fase de desequilíbrio psicológico, não se sentiam com força e revoltavam-se quando recebiam insultos, humilhações e ameaças dos professores indonésios. Como consequência foram mal tratados e muitos deles, além de não passarem de classe ou exames, eram feitos prisioneiros.

Todas as vezes que um aluno faltava as aulas por qualquer motivo ou não respondia a uma pergunta na sala de aula ou se for reconhecido como filho de uma família pro independência, a jaculatória que saía da boca desses professores era: “ **bodoh-bodoh begini, kok mau jadi merdeka**”, ou seja, “**assim estúpido quer ser independente**”. Essas frases de depreciação eram aplicadas em uniformidade nas escolas, nas repartições de trabalho, nas casernas dos militares e polícias, onde existissem timorenses. Como era um dos dois timorenses entre outras dezenas de professores indonésios na escola de formação, ouviam frequentes queixas dos alunos contra a atitude de professores. E quando havia intervenções militares, ou violências nas escolas procuravam intervir a favor dos timorenses. As suas atitudes não eram bem vistas pelo diretor da escola que era um indonésio.

Uma bela manhã todos os professores daquela escola foram chamados por meio de uma carta escrita do chefe da agente secreta do KODIM (Komando Distrit Militer) ou Comando Militar Distrital, para sujeitar uma espécie de inquérito com a razão de serem funcionários públicos. Naquela época o Timor já era aberto ao mundo internacional. Era um inquérito feito aos timorenses quando fossem desconfiados ou se candidatassem para o funcionalismo público. O inquérito foi feito no KODIM. Armaram um truque para levá-la ao inquérito e para não dar nas vistas que ela fosse chamada individualmente, foram chamados também todos os

professores daquela escola. Foi sujeita ao inquérito desde as 7.00 de manhã e só saiu às 18.00 horas.

Além do inquérito, houve ameaças e humilhações. No fim do inquérito recebeu um papel para ser preenchido como uma declaração e foi obrigada a assinar e carimbado pelo diretor da escola (indonésio), para não intervir caso os militares entrassem na escola. O inquérito foi feito por cinco militares da agência secreta indonésia, entre os quais um comandante.

Na época de oitenta, envolveu-se noutro regime, noutro ambiente, noutro processo de educação no qual professores de todos os níveis escolares teriam que vir da indonésia, para assegurar a rapidez do processo da Política da integração do Timor à indonésia. Os professores timorenses ocuparam a maioria na área da educação primária, enquanto para os outros níveis foram dominados pelos professores indonésios, num total de 90%. Além de abrir as escolas incluindo a escola de formação, iniciou-se com a formação de professores nas áreas de prioridade como: a Língua indonésia, Matemática, Pancasila e Wawasan Wiyata Mandala.

Em 1990 a 1992 lecionou no mesmo curso de formação já com outro nível, (PGSD-D2), Pendidikan Guru Sekolah Dasar ou Educação de Professores do Ensino Primário equivalente ao nível superior, com duração de dois anos.

Em 1992, deixou a escola de formação e foi convidada para trabalhar no BPG (Balai Penataran Guru), Centro de Formação de Professores, atual Instituto de Formação Continuada de Professores até os fins de maio de 1999, alguns meses antes da consulta popular. Nessa caminhada acompanhou todo o programa de formação em serviço aos professores de todos os níveis organizado pelo BPG e pelas divisões do Departamento da Educação. A partir de maio de 1999, o BPG foi ocupado como escritório aos representantes das Nações Unidas para preparação da consulta popular realizada no dia 30 de agosto do mesmo ano. A ela foi-lhe entregue a bandeira das Nações Unidas para ser içada. Novamente enfrentou outro ambiente, outro trabalho, outras exigências. Como o escritório foi escolhido para o trabalho das Nações Unidas todos os funcionários do BPG, tanto timorenses como indonésios foram recrutados como pessoal das Nações Unidas, quer fossem como trabalhadores, como carpinteiros, cozinheiros, faxineiros, exceto ocupar um lugar de nível internacional. A vida continua com nova adaptação de trabalho, de regras, de salários até o dia da decisão timorense, no dia 30 de agosto de 1999. Com o resultado

da consulta popular refugiou-se nas montanhas quase um mês com a família, longe da violência dos militares indonésios frustrados e desiludidos que tudo arrasavam com explosões de granadas e fogo. Durante uns quinze dias as labaredas do fogo lambiam quase todos os edifícios e casas particulares incluindo a sua. Com a chegada das forças da manutenção da paz no dia 22 de Setembro, regressou a Díli, onde encontrou sua casa meio queimada com bens roubados exceto os seus cachorros o "preto" pois era mesmo preto e o seu irmão "fiel" que ainda conseguiram sobreviver entregues a eles mesmo sem comida e sem água.

Formou-se no Timor um governo transitório pela representante das Nações Unidas denominada UNTAET que durara cerca de três anos. A partir dessa altura a vida foi-se modificando para novas perspectivas.

Em 2002, após a restauração da independência, vinculou-se novamente ao Ministério da Educação, no Instituto de Formação de Professores, embora houvesse oportunidades em escolher outra profissão. Na altura, a situação de professores, tornou-se mais grave devido à retirada da maioria de professores que eram indonésios. Nessa última trilha, conviveu de perto com as realidades que revelaram:

- A existência de professores do ensino primário em serviço com mínima qualificação ou inferior ao ensino pré secundário e secundário, equivalente ao ensino fundamental e médio em Brasil;
- Professores leigos em todos os níveis escolares e;
- A difusão da língua portuguesa, como novo desafio na formação de professores.

Para solucionar esse problema foram realizados programas de formação com ajuda de alguns ONGs, que pouco resultado teve devido à falta de uma política de formação, de um currículo apropriado e também porque os objetivos das agências formadoras foram diferentes. Esses desafios incutiram-lhe o grande interesse pela formação de professores e tornou-se cada vez maior seu foco de atenção.

Teve oportunidade de visitar centros de formação nas Filipinas e na Tailândia, com pretensão de identificar o mecanismo das políticas públicas de formação e programas que conduzissem à formação de professores naqueles países, visitando as salas de aula para

observar a prática pedagógica dos professores e a organização interna escolar no nível infantil e no nível básico.

Fez parte da reunião internacional sobre a formação de professores em Beijing, China que lhe proporcionou mais compreensão de que a qualidade de professores não se resolve apenas com formação, mas deveria cuidar-se também de outros problemas importantes relacionados com a sua profissão. A partir desse cenário, incutiu-lhe mais o interesse de entender e compreender como seria uma política para formação de professores tanto na inicial como na continuada que abrangesse toda problemática profissional de professores. Esse desejo tornou-se cada vez mais forte quando em 2003, o Ministério da Educação do Brasil, por meio da sua Assessoria Internacional (AI) enviou seis professores que seria a primeira Missão de Especialistas Brasileiros em Educação (MEBE), em Timor-Leste, para seis meses de trabalho no âmbito de assessoria do Ministério da Educação Juventude e Cultura (MEJC), a saber:

- a. Assistência na pormenorização e implantação do Plano de Desenvolvimento do Currículo;
- b. Assessoria na elaboração da futura Lei Básica da Educação Nacional;
- c. Assistência na formulação de política de melhoria da preparação de professores de língua portuguesa

Em 2005, o contínuo desejo de se dedicar na área da educação, tornou-se mais firme, quando pela primeira vez, o Instituto de Formação Continuada de Professores recebeu 50 professores brasileiros por meio da Cooperação Bilateral Brasil - Timor-Leste sob a tutela de CAPES. Um grupo de sete professores foi indigitado para organizar o curso de Proformação, na área da sua maior preocupação. No fim, o seu sonho tornou-se real quando ingressou no Instituto de Ciências Sociais na UnB, que lhe proporcionou um estudo sobre a Cooperação Bilateral Brasil, Timor-Leste no âmbito de formação de professores em serviço. Trata-se de um estudo de reflexão sobre a Cooperação Bilateral Brasil, Timor-Leste, as perspectivas e os desafios de formação do século XXI. As dificuldades e ao mesmo tempo a necessidade de desenvolver as atividades pedagógicas de forma mais segura, em conformidade com as exigências sociais fizeram com que refletisse sobre a necessidade premente da busca de um maior preparo profissional, por meio de uma formação de professores, aquilo que faltava a esses

profissionais para desempenhar em sua prática pedagógica de maneira mais ampla e mais qualificada.

Assim a profissão docente torna-se parte da sua vida desde os primeiros anos que assumiu atividades docente numa escola primária católica em 1972.

Questão central do estudo e as indagações

O estudo será focado na formação de professores no contexto da Cooperação Bilateral Brasil, Timor-Leste, identificando os subsídios, as caracterizações e os condicionantes que incorrem na identificação do objeto investigado e na forma como se efetiva, no perpassar da implementação da política da cooperação no âmbito de formação de professores em serviço, conduzindo as seguintes questionamentos que servirão como guia de pesquisa :

1. Quais são as políticas educacionais do governo timorense para melhoria da qualidade de formação de professores?
2. Como se realiza a formação de professores em serviço no Timor-Leste?
3. Será que com o sistema de formação atual já é suficiente para atender as necessidades e as mudanças da sociedade?
4. Quais são as repercussões da política de Cooperação Brasil, Timor-Leste na profissionalização docente?

Em busca de uma explicação da pesquisa, MOREIRA e CALEFFE (2008) sugerem que a revisão de literatura é útil em várias etapas de estudo, para o pesquisador analisar as teorias e explicar os fenômenos em particular e compará-la em termos de alcance, consistência interna e a natureza de suas predições. Nesta direção, no trabalho docente, como faz parte integral da experiência vivida, cabe ressaltar o trabalho de DONALD SCHON (1983), citado por LUDKE (2001), que lançou a imagem do professor reflexivo, ou seja, do professor engajado na prática docente com uma atitude de reflexão sobre essa mesma prática, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando extrair elementos que ajudem a melhorá-la.

Para o alcance de respostas condizentes a esses questionamentos tornou-se necessário o esclarecimento, a caracterização, a conceituação e a análise das relações existentes entre os pressupostos teóricos e objetivo investigado, levando-se em conta as necessidades, as expectativas e as atividades de formação de professores de forma geral.

Problema e Objetivo

A formação de professores, nos últimos vinte anos, tornou-se um campo de investigação que mais desperta o interesse dos estudiosos da área da educação (Ramalho, 2003, p. 17). E tem sido o aumento quantitativo e qualitativo das pesquisas com o objetivo de conhecer melhor a natureza do trabalho docente. Surgem então questões como alvo de estudos ou pesquisas: Que conhecimentos são essenciais para pessoas que querem dedicar-se ao trabalho do ensino? Como e de que natureza são os saberes que produzem os professores sobre sua profissão? Que requisitos são necessários para que o docente se desenvolva como um profissional? O que dificulta o processo de formação de competências para o desenvolvimento da docência? Estas questões surgem devido às reformas educacionais para adequar a educação às exigências de novos tempos e contextos como a globalização, principalmente os impactos das novas tecnologias de informação e formas de comunicação do século XXI.

Um dos problemas da área da educação no Timor-Leste é precisamente a profissionalização dos docentes. Este problema exige a necessidade de uma revisão profunda sobre a realidade das políticas de formação docente, atendendo a baixa qualificação de professores e as exigências sociais deste século.

Neste contexto, a pesquisa que se propõe tem como objetivo geral refletir acerca da formação de professores ao longo de quatro períodos distintos, e mais especificamente sobre a Cooperação Bilateral Brasil, Timor-Leste no âmbito de formação de professores em serviço e suas delimitações. Refletir a respeito das repercussões das políticas de Cooperação Brasil-Timor-Leste, as perspectivas e desafios de formação de professores no século XXI.

Para contemplação do alcance do objetivo geral da pesquisa é necessário:

- a. Analisar as Políticas Educacionais do Timor-Leste centradas nas Diretrizes Curriculares da Formação;
- b. Analisar as repercussões da implementação da política de Cooperação Brasil, Timor-Leste no âmbito de formação de professores;
- c. Investigar o sistema atual de formação de professores em serviço;
- d. Averiguar as instituições envolvidas na formação de professores.

Esses documentos se constituem em fontes essenciais à busca de uma maior compreensão de como essas políticas são implementadas na formação de professores.

Metodologia

Este estudo segue uma abordagem qualitativa de pesquisa, tentando captar o processo e a implementação da política de Cooperação Bilateral no âmbito de formação de professores em serviço especialmente no que se refere à formação, um projeto de modalidade à distância. A opção pela pesquisa qualitativa, pelo fato que esta pesquisa possibilita um estudo mais profundo de um caso específico e também pelo seu caráter exploratório. Por meio de coleta de dados e pela idéia das pessoas envolvidas, pretende-se descrever sistematicamente e compreender as condições e processo de formação de professores no Timor-Leste, no âmbito da Cooperação Brasil, Timor-Leste.

Neste sentido, este trabalho será estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é apresentação do trabalho, descrevendo a trajetória profissional, questão central do estudo, o problema, o objetivo do trabalho e metodologia.

O segundo capítulo destaca o Timor-Leste na sua contextualização histórica, sócio-cultural e política. Busca abordar a história da educação desde o início da colonização até a sua libertação como um país independente, desvelando a característica da educação de cada período, a opção pela língua portuguesa como uma das línguas oficiais e os seus desafios.

O terceiro capítulo apresenta um panorama, buscando mergulhar no tempo para mostrar como foi o desenvolvimento da formação de professores da escola primária tanto na inicial como em serviço no tempo passado, assim possibilitando o nosso olhar sobre o futuro, refletindo portanto, sobre as políticas educacionais e o processo de formação de professores vigente no Timor-Leste.

O quarto capítulo refere-se à Cooperação Bilateral Brasil - Timor-Leste, sob as perspectivas e desafios do século, destacando as áreas de cooperação especificamente na área da educação, na formação de professores e discorrendo sobre o projeto de Pro formação, as suas repercussões sob um olhar reflexivo sobre a realidade de formação de professores face às mudanças sócios-culturais do século.

Por último, a conclusão e algumas considerações gerais relacionadas às temáticas estudadas, que não consistem em respostas finais desse processo investigativo, mas, sobretudo, como elementos indicativos para futuras investigações acerca dos conteúdos abordados.

CAPÍTULO II

Timor-Leste na sua contextualização histórica, política e sócio-cultural

“Nenhum povo é grande apenas pelos fatos a contar.

É pelo amor que tiver para dar”

*Fernando Sylvan, poeta timorense no poema
“Enterrem o Meu Coração no Ramelau”.*

Introdução

Neste capítulo pretende-se descrever brevemente a história do Timor no passado, na contextualização histórica, política e sócio cultural, em especial na área da educação como antecedente dos problemas atuais.

No passado Timor era conhecido como Timor Português, por ter sido uma colônia de Portugal desde 1516 até 1975, quando foi ocupado e anexado à Indonésia, transformou-se na sua vigésima sétima província com o nome de “Timor-Timur”. Em 30 de agosto de 1999, por meio da consulta popular organizada pela Organização das Nações Unidas, cerca de 80% do povo timorense optou pela independência.

Na realidade o histórico do Timor é de difícil reconstituição, por não existir documentos escritos antes da chegada dos portugueses, no século XV. Sabe-se no entanto, que desde o século XIII, a ilha de Timor foi frequentada por mercadores chineses, árabes e javaneses na busca de sândalo, e constando que em 1366 d. C. na lista dos territórios, os javaneses pagavam tributo ao reino hindu de Majapahit, em Java Oriental. Nos finais do século XV, começou a haver referência na literatura náutica árabe (Atlas de Timor-Leste, 2001).

Timor foi conhecido como ilha de árvore perfumada de sândalo, como dizia o provérbio indiano: “sê como sândalo que perfuma o machado que o fere”. Essa árvore já foi exportada para outras terras antes da chegada dos portugueses. Os portugueses começaram a intervir ativamente no comércio do arquipélago, após a tomada de Malaca em 1511 d.C. Como o comércio de sândalo não foi declarado um monopólio da coroa portuguesa, permaneceu portanto livre de modo que a ilha foi freqüentada por mercadores privados e aventureiros que iam e vinham à ilha.

Geograficamente, Timor situa-se a Norte da Austrália e no Sudoeste Asiático. A sua superfície é apenas aproximadamente de 18.899 km², repartidas em quatro partes distintas: a metade leste da ilha com 14.000 km², o enclave de Oecusse com 815 km², a ilha de Ataúro com 141 km² e o ilhéu de Jaco na extremidade leste da ilha com 11 km² (Atlas de Timor-Leste,). O território do Timor-Leste faz fronteira com a Província Indonésia de Nusa Tenggara Timur (Timor Oriental). Ao norte banhado pelo mar Savu, enquanto que ao Sul o Mar de Timor faz ligação com a Austrália, numa extensão de 500 km. Administrativamente, o país organiza-se em 13 distritos, 67 postos ou subdistritos, 498 sucos e 2.336 povoações ou aldeias. Os 13 distritos são: Díli, o enclave de Oecusse, Bobonaro, Covalima, Manatuto, Ainaro, Aileu, Ermera, Liquiçá, Manufahi, Baucau, Lautém e Viqueque (TIMOR-LESTE, 2002, p. 20).

Timor-Leste tem como capital, Díli, possui aproximadamente 1.065.000 de habitantes dos quais quase 2/3 deles pertencem ao sexo feminino. A densidade populacional é de 62 habitantes /km² e uma média de 4,7 indivíduos por agregado familiar (FMI. World Economic Outlook Database, abril de 2006).

Existem aproximadamente 35 grupos étnicos e linguísticos. Os idiomas falados oficialmente são: Tétun e Português. Em decorrência da ocupação indonésia, a maior parte da população compreende e fala a língua indonésia. As principais religiões são: Católica 97%, Protestantes, islão e animista (difusa na cultura local). E tem como regime de governo a República Parlamentarista.

Timor é um país que sofreu quatro períodos de transição que influenciaram muito à vida sócio cultural, política e econômica do povo aos dias de hoje.¹ Descreve-se em seguida a

Os quatro períodos de transição do Timor-Leste: colonização portuguesa (1516-1975), ocupação japonesa (1942-1945), ocupação Indonésia (1975-1999), período de emergência (1999-2002).

história da educação formal e seus respectivos sistemas, no decorrer dos tempos e as suas consequências aos dias de hoje.²

2.1.Educação no Timor-Leste nas suas distintas fases

A educação é um direito fundamental dos seres humanos e por meio dela que eles se desenvolvem e se preparam para participar da sociedade.

Já no século XVII, o Comênio sonhava que a educação deveria ser para todos, sem excluir ninguém, pois ela deveria formar o homem para participar de vida social e para o reino de Deus. Usou o sol como exemplo na sua obra "Didática Magna" "*o sol ilumina, aquece, vivifica a terra toda, a fim de que tudo quanto nela possa viver, crescer, florescer e frutificar viva, floresça e dê fruto*" (retalhos epistemológicos da educação, 2010).

Assim também a educação deveria ser o mesmo; iluminar toda gente para que ela cresça e frutifique. Embora fosse grande o sonho de Comênio três séculos atrás, até a presente data esse sonho não está concretamente materializado nos países em vias de desenvolvimento, como o caso do Timor-Leste. Após quase quatro séculos e meio de colonização portuguesa, três anos de ocupação japonesa e 24 anos de ocupação indonésia, o povo do Timor ainda se encontra com cerca de 46% da população adulta com pouca ou nenhuma escolaridade, 23% só possui o nível primário, 18% possui o nível secundário e pouco mais de 1% possui educação superior, apesar de progressos assinaláveis registrados nos últimos quatro anos, (ME, Política da educação e Cultura, 2006-2010).

2.1.1.Educação no regime português

Falando da educação em Timor, os missionários foram os primeiros a chegarem à ilha em 1516, seguindo os mercadores, embora a sua presença definitiva só tenha se tornado com a fundação do convento dominicano em 1633.

Até ao princípio do século XVIII, os missionários garantiam a continuidade da presença portuguesa no Timor-Leste. Historicamente a influência da Igreja Católica foi consideravelmente superior à das autoridades do governo colonial, fato de que o seu papel de mediador com as autoridades políticas tanto no plano local, tradicional, como no central. Denota-se que nas circunstâncias difíceis, num cenário de rivalidade luso-holandesa, os missionários tiveram notável ação de evangelização. Por meio da sua permanência, que permitiu o contacto de cultura não só de evangelização, como também pelo seu papel na educação. Foram eles os primeiros a abrirem escolas elementares e um seminário em que se ministrava o ensino secundário até a extinção das ordens religiosas em 1833 (Universidade Técnica de Lisboa, apud Guia de estudos PROFEP-Timor, p. 117). Porém, a educação no Timor não ficou abandonada completamente pelos missionários, pois o ensino era entregue à responsabilidade do clero.

Em 1875, com a vinda dos padres e posteriormente o bispo António Joaquim de Medeiros, conhecido como “restaurador da educação” reabriram-se as escolas sob a responsabilidade do clero e o ensino foi retomado. Ele foi responsável pela fundação de uma escola agrícola em Dare, Díli, uma escola para indústria e, com outros missionários fundou várias escolas primárias masculinas e femininas e alguns internatos junto à igreja. Trouxe algumas missionárias canossianas que abriram a Casa de Beneficência,³ tornando-se a primeira escola dedicada às meninas, (TEIXEIRA, 1974). Os padres jesuítas em 1898 fundaram um colégio em Soibada,⁴ designado por Colégio Nuno Álvares Pereira. Por ele passaram sucessivas gerações timorenses que atualmente ocupam cargos no governo e na igreja e tiveram grande influência tanto no setor religioso como no político. Em 1910, mais uma vez a educação em Timor ficou abandonada com a expulsão dos padres jesuítas e madres canossianas de Timor e só regressaram em 1923. As missões no Timor se renovaram em 1923 e retomaram o Timor reabrindo algumas escolas em Díli, Manatuto e Soibada (TEIXEIRA, 1976). A primeira escola de formação de professores foi aberta pelos missionários em 1924.

O primeiro ensino liceal foi criado na Província em 1938, com caráter semi oficial, destruído pela ocupação japonesa durante a segunda guerra mundial (1942-1945).

³ Casa de Beneficência era casa de de dedicação à obra de caridade

⁴ Colégio no contexto timorense significa internato para alunos e alunas da escola fundamental

Segundo D. Ximenes Belo, até 1940, apenas 4% dos timorenses falavam português, isto é, os funcionários, os professores catequistas, os “liurais”⁵ e chefes de suco, aqueles que cursaram 4ª classe⁶ em Díli e no Colégio de Soibada” (BELO, 2008, p. 4).

Entre 1942 a 1945, Timor foi invadido primeiro pelos aliados Australianos e Holandeses, após o ataque japonês à Pearl Harbour em 7 de Dezembro de 1941, que serviu como pretexto para o desembarque de uma força de 400 comandos austro-holandês em 17 de Dezembro de 1941 em Díli, apesar de protestos do governador português Filomeno Câmara (THOMAZ, 1998, p. 597). Esse desembarque provocou a invasão japonesa. O seu objetivo era antecipar uma invasão japonesa, que os Aliados consideravam iminente. Com essa invasão os aliados transferiram a guerra da Austrália para Timor-Leste. Na altura da rendição japonesa, cerca de 60.000 timorenses, isto é 13% da população, tinha morrido em consequência da guerra. Um relatório do Australian Services Reconnaissance Report de 1945 concluiu que Díli foi totalmente arrasada, e na maioria das regiões de Timor as aldeias tinham desaparecido completamente devido aos bombardeamentos (TAYLOR, JONH G. p. 44). Os japoneses ocuparam Timor durante três anos e o sistema educacional ficou completamente estagnado. Com a saída dos japoneses, os portugueses voltaram novamente e assumiram o seu poder colonial, devido a um acordo secreto entre o Governo Português e o Governo dos Estados Unidos da América, no qual Timor continuaria com Portugal, que deveria ceder a Base Militar das Lages nos Açores para o uso dos americanos. Foi uma guerra que não tinha nenhum interesse para Timor-Leste.

Em 1952 fundou-se em Díli um Liceu que em 1960 foi transformado e denominado de Liceu Dr. Francisco Machado (AGÊNCIA ULTRAMAR, 1966). Pode-se ver que até 1958, o ensino era ministrado pelos missionários católicos. Segundo Magalhães (1974), até cerca de 1960, o estado português quase nada tinha feito no domínio do ensino. Quando o engenheiro Themudo Barata era governador da Província, registrava-se um grande crescimento de escolas

⁵ Liurais são chefes tradicionais escolhidos pelo povo

⁶ 4ª classe é a educação fundamental de seis anos

municipais. Em 1963, o exército começou a dedicar-se ao ensino nas escolas dos sucos, nas áreas remotas

Timor foi de certo modo esquecido e abandonado devido a muitas províncias colonizadas em África, sobretudo Angola e Moçambique, que mais chamavam atenção do governo português e também devido à distância entre Portugal e Timor, que fez com que Portugal não concentrasse a sua atenção no desenvolvimento de Timor, e em especial na área da educação.

O governo português só começou a focar atenção seriamente na área da educação a partir do ano 1972/1973. Depois de dois anos letivos verificou-se uma explosão escolar cujos motivos foram devido a três fatores importantes:

- a. A revolta de Uato-Lari em 1959;
- b. O começo da luta armada pela independência e da guerra colonial em Angola em Fevereiro de 1961;
- c. O aumento das pressões internacionais sobre o Governo de Lisboa, com vista à descolonização.

O progresso da escolarização foi, porém, lento exceto nos últimos anos. Tanto assim que resultou uma elevadíssima taxa de analfabetismo registrada no censo da população de 1970. De 91% de analfabetos entre maiores de dez anos e 93% entre os maiores de vinte anos (THOMAZ, 2002, p. 139). Contudo, segundo Thomaz houve esforço em recuperar os analfabetos adultos, mediante a campanha de alfabetização tanto por parte do governo bem como a da igreja e do próprio exército português que abriu escolas primárias nas zonas rurais de acesso difícil, centrando o esforço na escolarização das crianças em idade escolar. Como consequência a taxa de escolarização subiu de 28% em 1970/1971 a 77% em 1973/1974, porém pouco foi feito para promover a educação pública em geral devido à difusão da língua oficial e a introdução do currículo ocidental apesar do esforço por parte do governador Filomeno da Câmara em ministrar o ensino elementar na língua materna das crianças. Como registra D. XIMENES BELO (2008, p.2), até 1975, data da invasão indonésia, Timor havia 311 escolas primárias com 637 professores e 34.000 alunos e apenas 20% dos timorenses falavam correta e fluentemente o português. Conclui-se evidentemente, que o governo português não privilegiou

esta área vital do processo de desenvolvimento humano. Sobre esta questão, Magalhães (1997, p.21, apud Martins, 2010) destaca:

“[...] o ensino até então vigente em Timor era tipicamente colonialista, quer nos objetivos, quer nos métodos, quer nos programas”. O autor realça que os objetivos da educação limitavam-se em formar funcionários coloniais Portugalizados e dóceis, de modo que não respeitavam à história, à geografia, aos usos e costumes locais”

O sistema de ensino em Timor português, segundo o modelo da educação portuguesa até 1973/1975, era integrado por graus e modalidades de formação geral e profissional, com duração diferenciada:

- Ensino primário quatro anos (4ª classe);
- Ciclo preparatório dois anos (1º e 2º ano);
- Ensino Liceal (7 anos);
- Ensino Técnico (3 anos);
- Escola de Habilitação de Professores (4 anos);
- Escola de Artes e Ofícios (3 anos);
- Escola Agrícola (3 anos) e;
- Escola de Enfermagem (3 anos);

Em 1974, com a queda do governo salazarista em Portugal, em 25 de Abril, abriu-se um novo rumo às colônias portuguesas para escolherem seu próprio destino. Em Timor começaram a surgir vários partidos após esta data, como a UDT (União Democrática Timorense), a ASDT (Associação Social Democrata Timorense) que mais tarde foi transformada em FRETILIN (Frente Revolucionário do Timor-Leste Independente), APODETI (Associação Popular Democrática Timorense), e outros partidos menores como KOTA e TRABALHISTA que mais tarde uniram-se à APODETI.

No dia 11 de Agosto de 1975, surgiu a guerra civil entre os partidos da UDT e da FRETILIN e em 7 de Dezembro daquele mesmo ano a Indonésia invadiu oficialmente a ilha do Timor. A partir daí tudo mudou no sistema da educação.

2.1.2. Educação no período da ocupação indonésia

A ocupação ilegal da indonésia durante vinte e quatro anos no território da ex-colônia portuguesa nunca foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, governo indonésio expandiu significativamente a rede escolar e o acesso à educação, tanto na formal, quanto na não-formal, para conquistar a aceitação do regime político, social e cultural da Indonésia, introduzindo a língua indonésia em todas as atividades cotidianas.

De fato, reconhece-se que neste regime, o governo fez muito pela educação, tanto na básica como no superior, embora ainda trouxesse para Timor muitos desafios. Para o ensino primário, por exemplo, os dados mostram que existiam 47 escolas, 13.500 estudantes e 99 professores no ano letivo de 1976/1977; 208 escolas, 59100 estudantes e 1610 professores no ano letivo de 1979/1980 (JONES, 2003, p.43), ou seja, cerca de 287 estudantes com 10 ou 11 professores para cada escola, em 1976/1977 e 284 estudantes com 7 ou 8 professores em cada escola no ano letivo de 1979/1980. A educação no período indonésio estava dividida em duas fases:

2.1.2.1. Início de educação (1976 à 1981/1982)

Do ano de 1976 até 1981 foi apenas o início da promoção da educação no Timor pelo governo indonésio. Nesse período teve-se como marco a decisão política do Ministério da Educação e Cultura da Indonésia número 025/0/1979, 14 de Novembro estabelecendo a existência do Departamento da Educação e Cultura no Timor como vigésima sétima província sob a tutela do governo central de Jacarta.

A normalização do funcionamento do Departamento foi nos meados de oitenta. Em conformidade com REPELITA (Programa de desenvolvimento de cinco anos do país), deu-se ênfase ao desenvolvimento da educação, construindo escolas de todos os níveis e trazendo professores de fora do Timor. No entanto, os desafios eram como realizar uma educação de qualidade ou uma educação de quantidade ou uma educação que possuísse as duas características? (Pendidikan Mau Membawa Timor Timur Ke Mana, p. 21), ou seja, para onde

educação quer levar Timor-Leste. Segundo o mesmo documento, havia apenas 48 professores para o ensino fundamental, quando o governo já abria 19 escolas desse nível com 2.472 alunos.

Os grandes obstáculos que se enfrentavam eram o currículo adotado ao currículo indonésio e a língua indonésia como a língua de instrução que não era ainda dominada pelos alunos e professores. A língua portuguesa foi proibida em todas as atividades cotidianas.

O número das crianças e adolescentes com acesso à educação ainda era limitado. O total dos alunos de três níveis do ensino era, de 71.356 ou 12% da população que eram 600.000 habitantes. O ensino médio iniciou apenas em 1982/1983 com 170 alunos. Comparando com 436.385 analfabetos, ou seja, 78% da população de idade entre (7-14 anos), o governo optou pela quantidade da educação, com o objetivo de dar às crianças a oportunidade de ler, escrever e dominar a língua indonésia, sem desfazer o esforço para a qualificação do ensino, (DANANDJADJA, 1995, p.51).

2.1.2.2. Educação no período de desenvolvimento (1982/1983 a 1998/1999)

Nesse período, o governo reforçou o desenvolvimento da infra estrutura escolar, abrindo escolas de pré-secundário (de nível fundamental) em todos os subdistritos. Até 1994/1995 já havia 107 escolas do nível fundamental e 35 do ensino secundário (médio), espalhados em todos os distritos com ajuda dos militares. Abriram-se escolas profissionais com o nível médio em alguns distritos com o intuito de absorver mão-de-obra habilitada e pronta para o campo de trabalho. Contudo, não resolveram muitos problemas devido aos conteúdos curriculares, principalmente a escola técnica, que eram 60% de caráter teórico além de equipamentos serem muito caros. Em conformidade com o aumento dos candidatos para o nível superior, criou-se uma Universidade Aberta, já em 1986, com quatro áreas: economia, estudo de desenvolvimento, administração pública, administração de comércio e estatística de aplicação. Além da Universidade Aberta (UA), no ano seguinte abriu-se a atual UNTL, Universidade Nacional de Timor-Leste denominada Universitas Timor-Timur (UNTIM), uma Politécnica e um Instituto de religião pela Diocese. Até o final do regime do governo, em 1999 segundo os dados do MEC, contavam-se 700 escolas primárias, 120 escolas pré secundárias, 71 escolas secundárias e 10 escolas de nível superior.

A seguir segue a lista dos graus, das modalidades de ensino e de escolas utilizando-se denominação em língua indonésia (bahasa) e em língua portuguesa:

- SD/Sekolah Dasar (Escola Primária de 6 anos);
- SMP/Sekolah Menengah Tingkat Pertama (Escola pré secundária de 3 anos);
- SMA/Sekolah Menengah Tingkat Atas (Escola de nível média incluindo escolas profissionais com duração de 3 anos) como: SMEA, STM, SMKK, SPP, SPK, SPG, SGO, PGA, KPG, KPAA- descritos abaixo:
- SMEA/Sekolah Menengah Ekonomi Atas (Escola de Economia de nível média);
- STM/Sekolah Teknik Menengah (Escola Técnica de nível média);
- SMKK/Sekolah Menengah Kesejahteraan Keluarga (Escola de Formação Feminina);
- SPP/Sekolah Penyuluhan Pertanian(Escola de Acompanhamento de Agricultura);
- SPK/Sekolah Pendidikan Kesehatan (Escola de Educação de Saúde);
- SPG/Sekolah Pendidikan Guru (Escola de Educação de Professores);
- SGO/Sekolah Guru Olah Raga (Escola de Professores da Educação Física)
- PGA/ Pendidikan Guru Agama (Educação de Professores de Religião);
- KPG/Kursus Pendidikan Guru (Curso de Educação de Professores);
- KPAA/Kursus Pendidikan Administrasi Atas (Curso de Administração de nível médio).
- PGSD/Pendidikan Guru Sekolah Dasar (Educação de Professores da Escola Primária) de 2 anos e de nível superior);
- PGSMTP/Pendidikan Guru Sekolah Menengah Tingkat Pertama (Educação de Professores de ensino Pré Secundário de nível média) de 3 anos;
- UT/Universitas Terbuka (Universidade Aberta);
- UNTIM/Universidade Nacional de Timor Loro Sa'e (Universidade Nacional de Timor Loro Sa'e).

A criação de inúmeras escolas e a implementação da obrigatoriedade do ingresso das crianças foi considerada uma imposição cultural, com o objetivo da expansão da cultura e da língua indonésia, “o bahasa” em todo o território, além de tornar Timor semelhante às outras províncias indonésias, procurando acabar assim com a língua portuguesa e a cultura timorense,

segundo a política Indonésia de “Satu nusa, satu bangsa, satu bahasa” uma só pátria, uma só nação, e uma só língua. Esta política era implementada nas escolas dentro da disciplina de PMP (Pendidikan Moral Pancasila), Educação Moral dos Cinco Princípios da Filosofia do Estado. (CUNHA, 2001). Tinha também o objetivo de desenvolvimento educacional para ganhar a confiança do povo timorense e para que não vissem a integração como uma anexação manipulada, mas como um retorno do Timor à Ibu Pertiwi (à mãe Pátria), Indonésia.

O desenvolvimento da educação formal no tempo da ocupação indonésia cresceu muito nas novas décadas (1982/83 a 1998). Segundo um relatório do Banco Mundial (2004, apud MARTINS 2010), a matrícula da educação primária passou de 13.500 para 150.000 alunos. No mesmo período a matrícula dos alunos da escola pré-secundária aumentou de 315 para 32.000 alunos, a de secundária de 64 para 14.000 estudantes. Os que tinham acesso à educação de todos os níveis não eram somente os timorenses, mas também as crianças, os jovens e adultos indonésios migrantes, funcionários, de acordo com a política de governo de Jacarta que objetivava a dominação do povo timorense.

A vinda dos migrantes da ilha de Java a Timor era com o intuito de facilitar a assimilação e aculturação dos timorenses por meio de convívio dos timorenses com os indonésios. A maioria dos estudantes indonésios tinha acesso à educação do nível médio para continuação dos estudos nas universidades. Ao passo que os timorenses frequentavam mais o ensino profissional que não tinha muito acesso a entrada nas universidades. A percentagem dos professores indonésios que lecionavam nas escolas segundo a estatística, 20% no nível primário e 90 % nos níveis pré-secundário e secundário. Do mesmo modo na administração pública os que ocuparam a posição de chefias foram na maioria os indonésios.

2.1.2.3. Desafios e impasses

Apesar desses esforços, o governo ainda deixou 92% da população do Timor analfabeta, segundo a afirmação do ex governador da época, Ir. Mário Viegas Carrascalão, (TAYLOR, 1993).

Esse problema foi devido ao elevado número de desistência e repetições dos alunos, causados pelos problemas da situação econômica, situação geográfica, a qualidade de professores e também pela intervenção política nas escolas que deixava os alunos perseguidos, atormentados pela violência dos policiais e militares indonésios. Só em 1994/1995 foi anotado 10.328 crianças de idade escolar desistentes, ou seja, 8% e 17% delas repetentes. Ao passo que o percentual de desistentes do ensino pré secundário e secundário foi de 5% e 4%, (PMMTTKM, p. 29).⁷

2.1.3. Educação na época de emergência e o atual sistema educativo

No ano de 1999/2000, no período de administração transitória UNTAET, imediatamente após o referendun, praticamente as escolas ficaram paralisadas cerca de um ano, devido à danificação da infra-estrutura. Com esforço de funcionários da educação, alguns professores voluntariamente, a igreja e a contribuição da sociedade, foram reabrindo as escolas para atender os alunos embora em condições muito precárias e sem um padrão de regra formal. Com ajuda da UNICEF, e doações dos organismos internacionais, as escolas primárias foram reabilitadas e lentamente reativadas em todos os distritos para atender as crianças de idade escolar. No mesmo ano, com a colaboração da igreja, sociedade civil, a UNTAET, a UNICEF e outras agências internacionais foi estabelecido um grupo de doze timorenses para implantar uma estrutura básica da educação para facilitar o andamento das atividades do ensino no território. Este grupo foi ganhando força com a estrutura reconhecida pelo governo transitório UNTAET, chefiado por Sérgio Viera de Melo, recomendou alguns líderes timorenses como parceiros. O processo foi decisivo quando o padre Filomeno Jacob, SJ, foi eleito como Ministro da Educação, Saúde e Agricultura, em 15 de Julho de 2000 (JORDÃO, 2003). A partir daí, as atividades escolares foram ganhando forma embora com muitos desafios. A existência de quantidade de alunos e professores era um dos desafios. Os alunos que ingressaram nas escolas gradualmente se

⁷ "PMMTTKM –Para onde a Educação levará Timor".

multiplicaram, enquanto os professores qualificados eram insuficientes para atendê-los com uma boa qualidade além do obstáculo da língua de instrução.

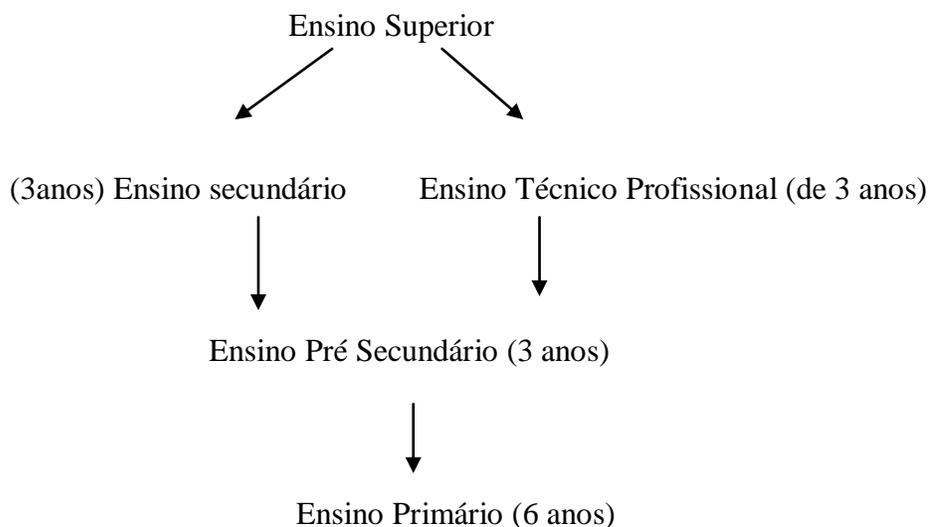
Só em 2001, encontravam-se em funcionamento 82% das escolas em condições físicas muito precárias, havendo também a carência de materiais escolares como cadeiras e mesas para os alunos. As aulas eram asseguradas por 5.789 professores em todos os níveis dos quais 28% pertencentes ao sexo feminino. O governo estabeleceu a língua portuguesa como língua de instrução em fases no ensino primário e sucessivamente. O obstáculo principal não foi o estabelecimento da língua de instrução, mas sim a carência de professores qualificados no domínio da língua de instrução.

No ano de 2000 foi realizado pelo governo transitório um concurso para os professores de todos os níveis, tendo em consideração mais a quantidade que a qualidade segundo as exigências da época.

O sistema educativo no Timor-Leste que vigora atualmente continua seguindo o sistema anterior (indonésio), dividido em três fases, sendo o ensino primário com duração de seis anos, o pré-secundário e o secundário com três anos. Também existem escolas profissionais com o nível de ensino médio após o pré-secundário. Estas escolas profissionais seguem o sistema anterior, cuja existência acarreta muitos desafios aos alunos por falta de professores qualificados nas áreas profissionais.

No final de cada fase de ensino, é feito um exame nacional e conforme os resultados adquiridos, os alunos recebem um diploma assinado pelo chefe da educação distrital e pelo respectivo diretor da escola. No diploma estarão registradas as notas dos alunos e a média final.

Vê-se em baixo o quadro estrutural do ensino no Timor-Leste



2.2.Libertação do Timor como uma nação livre, independente, o processo de governação, escolha de línguas oficiais e os seus desafios.

O passado é uma cortina de vidro. Felizes os que observam o passado para poder caminhar no futuro

(CURY)

Quatro séculos e meio de colonização portuguesa, três anos de ocupação nipônica e os 24 anos de ocupação indonésia, serviram-se de cortina de vidro para o povo timorense observar a realidade e sonhar o futuro.

O sonho é uma condição inerente a todo o ser humano. Sendo uma apresentação do cotidiano ou não, ele passa a fazer parte da vida de cada um. Porém, essa dádiva está realmente presente na vida dos indivíduos, inclusive na de pessoas simples. Talvez o que falta seja a sua visibilidade de modo que possa ser contado e recontado entre as gerações.

Neste sentido, CURY, (2003) reflete profundamente dizendo: “Sem sonhos, não há fôlego emocional. Sem esperança, não há coragem para viver”, (p.102).

Na visão de Freire, (2006), o sonho tem forte conotação política e está associado à visão de história como possibilidade, fazendo uma metáfora do sonho como motor da história, quando afirma:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens virando seres da inserção no mundo e não pura adaptação ao mundo terminou por ter no sonho um motor da história. Não há mudanças sem sonho como não há sonho sem esperança, (FREIRE, 2006, p. 91)

O sonho do povo timorense era o alcance do Timor livre e soberano. Ao repensar sobre o ser humano e o seu sonho imerso em mundo de transformação, gostaria de apresentar uma reflexão a partir do Timor e do seu sonho de ser um país livre e independente, os seus problemas e desafios.

No dia 30 de Agosto de 1999, o pequeno país situado na parte oriental da ilha de Timor, a norte da Austrália, no extremo do sudeste asiático foi o palco de um massacre que o mundo não viu. Um dia após a consulta popular, aprovou-se uma resolução que decretou a independência contra a integração na indonésia, que virou o país em cinzas.

O resultado anunciado em 4 de setembro de 1999, apontou que 78,5% dos votantes optaram pela independência do Timor e os 21,5% pela integração como província autônoma da Indonésia. Esse resultado provocou todo um movimento drástico de terror e pressão, a tal ponto que, várias cidades foram queimadas seguidas de uma onda de perseguições e assassinatos aos grupos independentistas. 90% de construções foram incendiadas que deixaram a ilha destruída e numa situação caótica. A população refugiou-se nas montanhas para sobreviver. A imprensa internacional foi retirada do país e o mundo simplesmente ignorava outro ato de genocídio na história além do massacre no cemitério de Santa Cruz em 12 de novembro de 1991.

Após o massacre, para garantir a segurança da população contra pressão sistemática organizada das milícias suportadas pelo exército indonésio no território, o Conselho de Segurança (CS) de ONU por meio da resolução 1264, de 15/9/ 1999 propôs uma força multinacional denominada INTERFET (Internacional Force in East Timor) liderada pela força australiana, que iniciou seus trabalhos em 22 de Setembro do mesmo ano. Mais tarde estabeleceu-se na região a primeira missão das Nações Unidas com o nome de UNTAET, ou

seja, Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste através da resolução 1.272 do Conselho de Segurança, de Setembro de 1999, que chegou a Timor no dia 16 de Novembro de 1999 e conseguiu organizar a eleição para escolher a Assembléia Constituinte (eleita em 30 de agosto de 2001) para elaborar a Constituição. Essa Constituição foi aprovada pela Assembléia Constituinte em 22 de Março de 2002 e entrou em vigor no dia da restauração da sua independência. Foi dada a UNTAET a autoridade para tomar todas as decisões necessárias para o sucesso da sua missão. Apesar de as responsabilidades da UNTAET estarem descritas no documento dessa resolução, uma atribuição menos legalista atribuiu a ela as três principais tarefas:

1. Proteger a segurança de Timor-Leste e cuidar de emergência humanitária;
2. Preparar Timor-Leste para um governo autónomo depois do governo transitório;
3. Governar Timor-Leste durante o governo transitório.

A UNTAET⁸ foi a primeira experiência na história em que a ONU possui soberania absoluta, sem um governo local com o qual podia cooperar (NEVES, 2007, p.105).

O sonho do povo do Timor tornou-se realidade quando na presença das Nações Unidas e do seu Secretário Geral Koffi Anan, no dia 20 de Maio de 2002 se fez a Restauração da Independência. Daí, Timor-Leste foi reconhecido por todo o mundo, como um país livre e soberano e considerado como uma das nações mais novas do mundo.

Após a independência, a UNTAET foi substituída por UNMISSET (United Mission in East Timor), ou seja, Missão de Apoio das Nações Unidas em Timor-Leste), por meio da resolução 1410 que vigorou de Maio de 2002 à 2005, cujo objetivo era auxiliar na formação das estruturas administrativas timorenses, supervisionar a implementação da lei, contribuir na criação do Serviço de Polícia do Timor-Leste e ajudar na manutenção da segurança do país (CVAR, 2005). A última missão da ONU é UNMIT (United Nations Integrated Mission In East Timor) que funcionou desde 25 de Agosto de 2006 até a data.

⁸ As missões da ONU no Timor-Leste: United Nations Transitional Administration in East Timor; United Mission in East Timor e United Nations Integrated Mission in East Timor

Seguindo as frases de CURY, o sonho é uma representação cotidiana, assim o sonho do povo do Timor não terminou com o alcance da independência. Ele continua a sonhar com um Timor melhor, transformar a vida, melhorar a vida, ter uma boa educação, como dizia o Freire, (2006, p.91) “a capacidade de sonhar se nutre da esperança como dinamismo da ação transformadora.” O povo do Timor quer uma transformação na sua vida após uma luta sangrenta de 24 anos sob o domínio indonésio e a colonização portuguesa de quatro séculos e meio. Por isso, valeu a pena ter esperanças, pois sem esperanças a vida não se transforma. Desafios em todos os aspectos inclusive na área da educação não lhe faltam.

2.3.A escolha das línguas oficiais

Sabemos que há vários aspectos que caracterizam a identidade de um povo com outro, porém os mais distinguidos são: a língua e a religião. Esses são elementos de cultura que diferenciam as sociedades espalhadas pelo mundo. A língua é o principal instrumento de comunicação no convívio humano. É com a língua que o ser humano se interrelaciona as suas ideologias dentro de um grupo ou fora dele. É um dos aspetos mais focados na definição de uma identidade nacional.

2.3.1.Língua Oficial

A língua oficial é a língua ou as línguas tomadas como línguas num Estado ou País, ou seja, as línguas que todos os cidadãos do **país precisam de saber, de usar em todas as ações** oficiais, ou seja, nas suas relações com as instituições do Estado. Historicamente as línguas oficiais de muitos países são as línguas dos colonizadores, como exemplos: 1) os países de África colonizados pelos portugueses optaram pela língua portuguesa como língua oficial; 2) os colonizados pelos ingleses como África do Sul, Etiópia, Gana etc. tem como língua oficial inglês; 3) os países da América Latina optaram pelo espanhol como língua oficial além de algumas línguas indígenas co-oficiais.

Há países que tem mais que uma língua oficial como: Suíça tem quatro línguas oficiais, Bélgica tem três línguas oficiais, o Paraguai tem duas línguas oficiais assim também como

Timor-Leste. Existem aproximadamente no Timor-Leste, 35 grupos étnicos e linguísticos. A comunicação entre a população de cada região faz-se em línguas nativas.

A escolha de língua portuguesa como língua oficial de Timor-Leste, na realidade, foi uma escolha de grande desafio. Porque não? Segundo D. Ximenes Belo (2008, p.4), até 1940, apenas 4% de população falava português, foram os funcionários, os professores e catequistas, os “liurais”, os chefes, e os que cursaram 4ª classe no colégio de Soibada. Até a data da invasão indonésia, o mesmo autor ressalta que apenas 20% dos timorenses falavam correta e fluentemente o português. Por outro lado, o Tétum ainda está em desenvolvimento embora seja falado e compreendido pela maioria de população. Não obstante, a escolha foi devido a várias razões, uma delas a relação histórica com Portugal, onde a sua língua teve grande relevo.

Quando o povo timorense lutava pela sua independência, muitos pensaram que era uma utopia com as seguintes argumentações:

- a. Timor é demasiado pequeno e com apenas meio milhão de habitante, por isso, era impossível ser independente;
- b. É muito pobre para sobreviver caso vier a ser independente;
- c. Não teria força para manter a luta contra as forças dos invasores sustentados pelas grandes potências mundiais;
- d. A situação geográfica do Timor entre dois grandes blocos, Austrália e Indonésia, logicamente não proporcionava Timor ser independente.

Após a restauração da independência, optou-se a língua portuguesa como língua oficial além da língua tétun. Além das duas línguas oficiais existem mais de 35 dialetos falados.

Certas pessoas não compreenderam ou fazem-se não entender a escolha da língua portuguesa como língua oficial no Timor-Leste. De fato, esta escolha trouxe ao povo novo desafio no desenvolvimento, em especial na área da educação. Seja como for, qualquer escolha sempre tem os seus efeitos, prós e contras, mesmo que ela fosse feito devidamente por uma razão. Essa escolha não foi feita de modo repentino ou após a restauração da independência, pelo contrário ela já se tornou a identidade do povo timorense devido à história e foi a língua da resistência contra os indonésios durante 24 anos. O problema da língua nunca foi levantado

durante a resistência, surgiu após a restauração da independência basicamente pelos estrangeiros (Banco Mundial, Unicef, ONU).

O questionamento foi, porque razão não era o inglês, que é mais falado e é uma língua de globalização, o Bahasa Indonésia falado por muitos timorenses durante a ocupação indonésia e tinha que ser língua portuguesa? E houve tentativas de acabar com a língua portuguesa de vez pelo governo indonésio, e agora por alguns elementos internacionais que trabalham em Timor.

Falar da língua portuguesa é referir-se a uma língua outrora usada como um instrumento de colonização para posteriormente se transformar numa arma de resistência. Assim falar do português é falar de uma história passada de contradições e luta, mas também de convivência e aproximação cultural entre portugueses e timorenses.

Timor-Leste é um Estado independente graças a um processo de séculos de desenvolvimento cultural diferencial nesta ilha de Timor. Se o Timor é diferente foi porque não foi colonizado pelos ingleses ou holandeses, mas sim pelos portugueses. Com a chegada dos primeiros portugueses, deu-se o início de aculturação que durante séculos acabou por definir a nossa identidade histórico-cultural, delineando assim a identidade nacional timorense.

Timor-Leste possui o Tétun, como língua franca falada e entendida pela maioria da população e apresenta duas variantes: o tétun terik (clássico) e o tétun – praça, falado nas cidades e entendido pela maioria do povo timorense e muito influenciado pela língua portuguesa. Foi desenvolvido pelos missionários portugueses e leigos mais de um século atrás, com a elaboração de dicionário e gramática e pela interação com o português.

Quando em 1975, o regime Suharto decidiu anexar o Timor à Indonésia, apareceram dois fenômenos de resistência para contrariar os planos do regime Suharto: a forte identidade nacional do povo e do país. Como dizia o Prof. Dr. Geoffrey Hull:

“ o país era único do ponto de vista linguístico, com quinze línguas indígenas, a maioria das quais puramente timorense, ou seja, não faladas na Indonésia, (GEOFFREY HULL, “Timor-Leste, Identidade, Língua e Política Educacional,” 2001, p.39). Além disto, grande parte do território estava unificado pelo uso do Tétun como língua franca e as pessoas que tinham ido a escola falavam português.

Levantaram problemas e esqueceram-se que os invasores ocupantes muito lhe preocupava a língua portuguesa além da história, da cultura, da religião cristã que estimularam o povo timorense pela sua auto afirmação como povo e como nação. Foi por isso que a primeira decisão dos ocupantes foi a abolição da Língua Portuguesa no sistema do funcionalismo público e em todas as escolas exceto numa escola católica que se manteve até ao grande massacre de 11 de Novembro de 1991. A proibição do uso da língua portuguesa abriu caminho para que a Igreja Católica no Timor tivesse optado pelo tétun como língua litúrgica, contribuindo com isso para o começo de um processo mais sistematizado do desenvolvimento do tétun – praça. Nesta sistematização dignifica-se mais a língua tétun e, por outro lado, procedeu-se a uma maior e sistemática derivação de muitos termos do português e do terik para o tétun-praça, reduzindo-se a fronteira entre os dois tétun, (ALKATIRI, 2008).

Num período em que todas as antigas colônias portuguesas ascendiam à independência, Timor foi recusado a este mesmo direito. Era o mesmo negar as Resoluções 1514 (XV) e 1541 (XV) da Assembléia Geral a ONU de Dezembro de 1960. Graças à existência de países de língua portuguesa, que se afirmaram como a linha da frente na defesa do direito do povo do Timor à Independência.

A política de duas línguas no Timor-Leste foi adotada imediatamente como instrumento de comunicação eficaz na transmissão da ideologia nacionalista e da afirmação patriótica do povo maubere em 1974/1975. Os manuais políticos para o apelo à luta contra a anexação indonésia eram majoritariamente bilíngües. A alfabetização que imediatamente se iniciou na resistência com base no método de Paulo Freire passava a usar o tétun como língua de ensino e aprendizagem. Cantavam-se e declamavam-se músicas e poesias de intervenção em português e tétun. O Hino Foho Ramelau é em Tétun, mas o Hino Nacional-Pátria está em Português. As letras de um e de outro são do mesmo autor, o poeta Francisco Borja da Costa, morto pelos soldados de Suharto em Dezembro de 1975, (ALKATIRI, “ Identidade do Povo do Timor-Leste e a Língua Portuguesa,” 2008).

Foram duas línguas usadas para colonizar, mas cedo se tornaram instrumentos de mobilização e organização do povo para a luta de libertação nacional. Cada uma das línguas se tornou extensão da outra, na procura permanente de maior eficácia na transmissão da mensagem patriótica.

Língua Portuguesa e língua Tétun foram línguas da resistência timorense, das forças política e das organizações juvenis desde 1975 até ao referendo de 1999. Pode-se observar dos seguintes exemplos:

- FRETILIN : Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente
- UDT : União Democrática Timorense
- APODETI : Associação Popular Democrática Timorense
- FALINTIL : Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor-Leste
- LESVALT : Liga dos Estudantes Válidos para Timor
- OPMT : Organização Popular das Mulheres Timorense
- RENETIL : Resistência Nacional dos Estudantes de Timor-Leste

Os dísticos utilizados eram em português e tétun como alguns exemplos:

- PÁTRIA OU MORTE, INDEPENDÊNCIA TOTAL;
- RESISTIR É VENCER
- O POVO UNIDO JAMAIS SERÁ VENCIDO
- MATE KA MORIS UKUN RASIK AN / MORTE OU VIDA INDEPENDÊNCIA TOTAL.
- FO LIMAN BA MALUN, HODI HARI RAI TIMOR / DE MÃOS DADAS CONSTRUIMOS TIMOR LESTE.
- RAI TIMOR, RAI HAU NIA DOBEN, BA Ó HAU FAKAR HAU RAN / TIMOR MEU AMOR, POR TI EU DERRAMO O MEU SANGUE
- AT KA DIAK TIMOR HAU NIAN RASIK/ BEM OU MAL TIMOR É MEU

Timor sempre foi apoiado na resistência pelos membros da lusofonia devido à língua e a semelhança histórica. Sendo um país pequeno entre dois gigantes regionais sabemos quão importante é esta necessidade de ser diferente para ser Independente.

Baseando nessas razões e fatos, no artigo 13º da Constituição da República Democrática Timorense, estão consagrados o Tétun, e o Português como línguas oficiais, e os outros 35 dialetos são valorizados e desenvolvidos pelo Estado. Assim a opção bilíngüe (tétun e português) é opção que visa defender a independência nacional. Quem sabe Tétun facilmente aprende e

compreende o português porque uma grande quantidade de palavras, termos e expressões em tétun são provenientes da língua portuguesa.

Timor-Leste foi recentemente incluído na Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) no 1º de Agosto de 2002. Apesar de tudo Timor-Leste continua enfrentando desafios na reintrodução da língua portuguesa, com a falta de professores qualificados no domínio da língua embora tenha apoio de professores brasileiros e portugueses na capacitação dos mesmos.

2.3.2. Desafios da língua portuguesa como língua oficial

Fora da questão política evocada em cima, adoção pela língua portuguesa como língua oficial como identidade nacional, cultural e pessoal deixa refletir alguns desafios sintetizados por Maria José Albarra de Carvalho, apud (CANAIAS MENDES, 2005, p. 178,):

A língua portuguesa:

1. Língua falada por 11% da população (embora, no funcionamento das redes comunicativas cerca de metade);
2. Língua da resistência;
3. Língua de culto até 1980;
4. Língua da elite e de vários documentos administrativos e paroquiais;
5. Língua fonte de enriquecimento do Tétum, quer fonológica, quer lexicalmente;

Geoffrey Hull, professor linguístico australiano da Universidade de Sidney, argumenta em favor da opção pela língua portuguesa destacando :

- a) A tradição cultural timorense, não apenas na hibridez das línguas - de que o melhor exemplo é o *Tétun-praça* – como na religião e na incorporação de ritos locais, como o culto da morte, na doutrina cristã.
- b) Foi pela língua portuguesa que a Religião Cristã entrou em Timor-Leste e se tornou uma das religiões mais importantes da região e se tornou parte da cultura

timorense. Ser cristão católico é ser timorense, diferente de outras populações do sudeste asiático.

- c) A língua portuguesa pode ser um elemento essencial da identidade nacional timorense, pois o “fato de ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida, prova que é parte da cultura nacional”;
- d) A Língua portuguesa é considerada Língua de Liberdade. Ela foi a língua com a qual os timorenses lutavam pela Liberdade ao enfrentar as balas mortíferas dos invasores e será por meio dela que os timorenses irão defender a liberdade adquirida. Durante os anos da resistência contra a invasão indonésia, os timorenses inclusivamente guerrilheiros utilizavam-na nos dísticos para exprimir o objetivo da sua luta. E continua sendo uma língua da liberdade, mesmo tendo sido introduzida por colonizadores. A recente história de meio século evidenciou que Timor-Leste sofreu duas grandes agressões por parte dos seus vizinhos, Austrália e os aliados em 1942 e a agressão Indonésia em 1975. Ninguém nos garante que no futuro não possamos ser agredidos de novo pelos nossos vizinhos. Devido a nossa situação geográfica de ser uma ilha entre dois blocos, ter aliados da mesma língua e cultura como os da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) é grande vantagem política. Elas já nos provaram pelo seu apoio durante os vinte e cinco anos da ocupação. Solidarizaram pela nossa causa como aqui no Brasil onde o Irmão Xerri dominicano fundou o Movimento Clamor por Timor. O deputado paulista Nilmário Miranda movimentou os deputados paulistas e outros que se afiliaram nessa comunidade. O fato que mais causou a impressão emocional da comunidade lusófona portuguesa no massacre do dia 12 de Novembro, além do massacre em si foi que os timorenses vítimas dos massacres, ao enfrentar as balas mortíferas dos invasores, rezavam em português no cemitério de Santa Cruz. A grande preocupação do invasor era lutar para que Timor-Leste fosse apagada na Constituição Portuguesa como um país de jurisdição portuguesa em vias de descolonização.
- e. O português e o Tétum que “coexistiram num relacionamento mutuamente benéfico e que o Português é o suporte natural do Tétun no seu desenvolvimento contínuo.

- f. Na opinião do Hull, seria desastrosa a adoção do inglês e do Tétum como línguas oficiais, pois Tétum não só não tem relações históricas com o idioma inglês, como também não pode competir com o seu prestígio e poder (HULL, apud MENDES, 2005.p.179).
- g. A presença da língua portuguesa durante os 450 anos não matou nenhum dialeto, pelo contrário enriqueceu tanto o Tetum como outros dialetos existentes em Timor - Leste.
- h. Outra razão da defesa do Hull pela adoção do Português: por português é 6ª língua mais falada do mundo;em segundo lugar opina que o uso do Português pode ter importância económica se o país quiser desenvolver o turismo, e insistir numa latinidade derivada da mestiçagem cultural que a história promoveu.

A língua portuguesa foi negada aos jovens durante os 24 anos da ocupação indonésia. Grandes esforços se estão fazendo para que a reintrodução da língua portuguesa tenha sucesso como a capacitação dos professores pela cooperação de Brasil e de Portugal. Apesar de que o governo do Timor-Leste após a restauração da independência tivesse estabelecido o ensino compulsório da língua portuguesa nas escolas, existem problemas em relação à mesma.

Segundo programas, o Ministério da Educação em colaboração com Portugal vão-se abrir mais três escolas portuguesas em Timor-Leste que vão atrair muitos deles ao acesso como tem sido a de Díli que está superlotada. A presença de timorenses nas Universidades tanto brasileiras como portuguesas continua a ser abaixo do número desejado, pela falta de estudantes capacitados para seguir os cursos nas universidades.

A capacitação de professores no domínio da língua portuguesa dever ser um dos grandes objetivos do Ministério da Educação do Timor para que a língua portuguesa num curto espaço de tempo venha a ser realmente uma língua materializada em Timor-Leste, com isso se resolve outros problemas a ela relacionados.

CAPÍTULO III

Sistema de formação de professores e suas implicações

Introdução

O capítulo anterior destaca o Timor, na contextualização histórica, política e sócio cultural, descrevendo o sistema da educação nas suas distintas fases como antecedente dos problemas atuais.

O presente capítulo discorre sobre a formação de professores, analisando o seu sistema e as suas implicações aos dias de hoje.

Hoje a formação de professores torna-se matéria de discussão sobre a profissionalização docente, uma das problemáticas centrais para a mudança educativa.

Já no século passado, defendia-se uma boa preparação para os professores e domínio das circunstâncias. Por exemplo, Durkheim defendia que a principal função de professores é formar cidadãos capazes de contribuir para harmonização social, de tomar parte no espaço público. Quanto mais eficiente for o processo da educação, melhor será o desenvolvimento da comunidade onde a escola se encontra. Portanto o professor deveria estar bem preparado, dominando as circunstâncias, afirmava Durkheim.

Sabemos que os professores não são os únicos fatores dos quais dependem o sucesso ou o fracasso das mudanças. Porém, é inegável admitir que eles sejam uma peça essencial dentro do processo da inovação educativa com produtores de saberes. O papel do professor, é mediar a construção do conhecimento, de tal maneira que a sociedade ao se apropriar dele desenvolve a capacidade de gozar os bens gerados pela ciência e tecnologia.

Hoje estas exigências continuam sendo rigor, requerendo uma prática docente que promova o desenvolvimento de habilidade e atitudes e permita o aluno agir efetivamente na sociedade e ao mesmo tempo faça com que o professor desenvolva constantemente as novas

atitudes necessárias ao bom desempenho de sua profissão, alinhadas e adaptadas às novas exigências sociais.

Neste capítulo, se refletirá sobre um panorama, buscando rever o passado para mostrar como foi o desenvolvimento de formação de professores da escola primária tanto na inicial como em serviço, possibilitando a nossa visão sobre o futuro. Há uma diferença muito grande no desenvolvimento da educação nos dois regimes. Um foi muito lento e esquecido, o outro muito rápido e amplo, porém ambos trouxeram ao presente implicações.

3.1. Formação de professores no regime português

Os missionários não desempenharam apenas um papel relevante no ensino, mas também na formação de professores. A primeira escola de formação de professores foi fundada pela Igreja Católica em Soibada, sub distrito de Manatuto, em 1924, denominada Escola de Formação de Professores Catequistas. Uma escola de formação inicial frequentada pelos alunos após a 4ª classe da escola primária, (escola fundamental) com duração de três anos. Foi designada por Formação de Professores Catequistas cujo objetivo não era apenas a preparação para ensinar, mas também para formação de catequese para atingir o objetivo do ensino dos missionários que é a evangelização.

A escola deu origem à escola de Habilitação de Professores do Posto Escolar, em 1964, com nível de ensino fundamental, com duração de quatro anos de curso depois de concluída 4ª classe ou dois anos a seguir o ciclo (GCRET, p. 11). Foi a única escola de formação inicial que permaneceu até 1975. Os professores do Magistério Primário tinham que tirar o curso em Portugal. Magalhães, (1999) afirma que apesar de tão tardio o despertar para o desenvolvimento do ensino, o número de crianças escolarizadas aumentou muito rápido na década sessenta e nos primeiros anos de setenta. Segundo os dados fornecidos pelo Serviço de Educação de Administração Portuguesa de Timor, em 1973/1974, estariam inscritos no ensino primário no Timor incluindo a classe pré primária, ou seja, educação infantil, 94.689 crianças que correspondiam a uma taxa de 77% comparando com anos anteriores. Apesar de os professores concluíssem apenas 4ª classe, eles foram muito bem preparados no colégio pelo menos nos conteúdos básicos e não houve ninguém que fosse professor menos de 4ª classe naqueles tempos.

A categoria dos educadores do ensino primário até 1975 eram:

- Monitores escolares, professores do ensino primário com habilitação de 4ª classe e que tinham formação contínua durante as férias. Estes nunca mudaram de categoria embora tivessem cursos de reciclagem;
- Professores Catequistas, professores do ensino primário, saídos da Escola de Formação inicial durante três anos, após a 4ª classe. Alguns deles considerados melhores através do resultado do curso intensivo durante três meses e passaram para categoria de professores do curso do Posto Escolar em 1972. Isso significava que havia mudança de remuneração;
- Professores do Posto Escolar, os que concluíram um curso de quatro anos e que já estavam no sistema;
- Professores do Magistério Primário eram os que tinham uma categoria diferente, pois possuíam preparação pedagógica fora do Timor depois de concluído o ensino médio (liceu) e auferiam o vencimento superior aos outros.

Os professores catequistas tinham um papel social de muita importância devido à:

1. Natureza da sua função como educador;
2. Natureza da sua função como auxiliar na cristianização;
3. Categoria de alfabetizado dentre muitos analfabetos, (ARTHUR, 1995)

A função deles era dupla: alfabetização e cristianização. Estavam incluídas nas funções:

- Içar a bandeira aos domingos na escola;
- Ensinar a doutrina ao povo;
- Ministrando o sacramento de batismo aos idosos e doentes em estado gravíssimo na ausência de sacerdotes;
- Dirigir terços e orações aos domingos e responsabilizar-se pelas capelas na ausência de sacerdote;

- Visitar nos dias de férias, as aldeias para fazer trabalho de catequista, preparar e registrar futuros catecúmenos e futuros casados; ministrar o sacramento de extrema unção aos doentes graves na ausência do padre, (ARTHUR,1995, p. 78).

3.1.1. O sistema de formação

Tanto a formação inicial para os professores catequistas como a do Posto Escolar eram do regime internato durante três e quatro anos com três meses de férias.

A formação continuada era realizada pelos padres aos professores catequistas⁹ durante três meses de férias com o mesmo regime. Durante o curso os professores eram internados e tinham direito às refeições e alojamento sem o custo de transporte. Contudo, os cursos decorreriam com muito ânimo e responsabilidade por parte dos formandos. O último curso de formação continuada decorreu no ano de 1969 durante três meses de férias. Os formadores eram padres e professores que lecionavam no liceu, (escola média) e não tinha referências sobre estrutura curricular.

A exigência curricular e as de sociedade não eram tão rigorosas como as de hoje. A importância da educação era mais focada no conhecimento básico como saber ler, escrever, fazer contas e na formação pessoal mais orientada à religião e a ética, embora os educadores do antepassado já vissem uma educação que facilitasse os alunos participar do espaço público e uma boa preparação de professores.

Os professores do Posto Escolar, como primeiros finalistas no ano de 1968, nunca tiveram uma formação continuada até 1975.

Antes da invasão Indonésia estava previsto, pela primeira vez, um programa de reciclagem ou de atualização pedagógica pelo governo português aos professores do ensino primário nas férias, mas infelizmente não se implementou devido a guerra civil.

⁹ Professores catequistas eram professores preparados pela igreja com a missão de ensinar e ajudar os padres na evangelização.

Consciente da deficiência real do ensino, foi estabelecido um grupo denominado Grupo Coordenador para Reformulação do Ensino em Timor (GCRET) constituído pelos representantes dos três principais partidos existentes em Timor: Frente Revolucionária do Timor Leste Independente, (FRETILIN), União Democrática Timorese (UDT) e Associação Popular Democrática Timorese (APODETI) e outros membros nomeados para o grupo coordenador. O objetivo do grupo era descolonização do ensino, substituindo o ensino colonial por um ensino mais adaptado à situação, à realidade, à necessidade e à cultura do povo timorense. O grupo preparou um relatório, que depois de três meses do seu reconhecimento entregou ao governo no dia 23 de Abril de 1975, dois dias antes do levantamento do Movimento Anti Comunista da UDT no dia 11 de agosto de 1975. O relatório constava sobre a situação vigente da educação em Timor, considerando que qualquer proposta para reformulação do ensino tinha que se basear no conhecimento da realidade. Infelizmente nada se fez devido à situação do conflito político. Constava uma listagem de atividades a desenvolver e um estudo de prioridades das reciclagens que se previam fazer nas férias aos agentes do ensino primário e aos professores do ciclo preparatório como;

- a. Aquisição de livros didáticos, recursos humanos e outros materiais, com vista à elaboração de novos programas e livros de texto;
- b. Equivalência de estudos propostos pelo grupo aos correspondentes da Metrópole/Portugal;
- c. Envio de professores de Portugal para lecionar no ensino secundário, ou seja, no nível médio;
- d. Divulgação das propostas do grupo no território.

No programa de reformulação do ensino, projetaram as necessidades de elevar o acesso das crianças à escola e a qualidade do ensino adaptada à cultura e às necessidades timorenses para todos os níveis do ensino:

- a. Ensino primário;
- b. Ciclo Preparatório e Ensino de Artes e Ofícios;
- c. Cursos Gerais do Ensino Politécnico e do Ensino do Magistério e Futuro do Ensino Liceal

- d. Cursos complementares do Ensino Politécnico e do Ensino do Magistério e do
- e. Investimento necessário;
- f. Programas educativos pela rádio.

Cada nível do ensino tinha o seu programa e estrutura curricular. Além dos programas de reestruturação do ensino, o grupo preparou a programação da reciclagem para agentes do ensino de todos os níveis, incluindo a carga horária por semana, temas a tratar e números de professores formandos e formadores.

3.2. Formação de professores no regime indonésio

Olhando bem o histórico da educação no regime indonésio no Timor, o desenvolvimento educacional foi um dos aspectos de atenção do governo, embora tivesse suas implicações. No capítulo I revela-se de fato o desenvolvimento da educação que decorreria em todos os níveis pelo governo. Do mesmo modo com a formação de professores tanto na inicial como na continuada. Com o estabelecimento da direção do Departament Pendidikan dan Kebudayaan (DP&K) ou Departamento da Educação e Cultura da Indonésia sob a tutela do governo central, Jacarta, baseado no Despacho número 02/0 1979, deu início às escolas de Formação Inicial aos Professores do Ensino Primário.

3.2.1. Formação inicial

Apenas três anos de ocupação, em 1975 a 1978/1979 abriram-se escolas de formação inicial de nível médio para Formação de Professores de ensino primário: a) Três Escolas de Educação para Professores de ensino primário, (SPG); b) Escola de Desporto (SGO); c) Escola de Educação para Professores de Moral e Religião (SPGAK). Essas escolas foram as mais frequentadas pelos alunos principalmente a de SPG com uma percentagem de 65% timorenses e 35% de alunos provenientes da indonésia por seguintes razões: 1) concessão de bolsas para todos os alunos sem exceção; 2) possessão de emprego após o final de curso; 3) não exigência de requisito na matrícula. De tal forma que segundo a experiência da autora como professora, desde

1985 até os fins de 1992, as turmas dos alunos que frequentavam o SPG eram sempre de 24 a 28 turmas do primeiro ao terceiro ano.

O curso decorrerá durante três anos, e fundamentado no currículo indonésio do ano de 1966 e depois passou para o de 1975. Para ser mais claro sobre o curso, apresenta-se em seguida a tabela de estrutura curricular do curso no último ano, ou seja, no 3º ano.

Tabela 1: Estrutura curricular do 3º. Ano da Escola de Educação de professores (SPG)

PROGRAMAS	ÁREAS DE ENSINO	OBSERVAÇÃO
PENDIDIKAN UMUM/ EDUCAÇÃO GERAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pendidikan Agama/ Educação Moral e Religião 2. PMP/Educação Moral da Filosofia da nação 3. Bahasa Indonésia/ Língua indonésia 4. Bahasa ingris/Língua Inglesa 5. Olahraga & kesehatan/ Educação física 6. PSPB/Educação sobre história da libertação do País (indonésia) 	As disciplinas no 1, 2, 3 e 6 eram de padrão nacional. Eram determinantes para passagem de classe.
PENDIDIKAN KEGURUAN/ EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 7. Fundamentos da educação <ol style="list-style-type: none"> 7.1. Pendidikan Nasional/Educação Nacional 7.2. Administrasi sekolah/Administração escolar 7.3. Pendidikan dan pengembangan masyarakat/ Educação e desenvolvimento de comunidade 8. Praktek keguruan/ Prática pedagógica 	Disciplinas específicas à formação de professores do ensino primário A prática de

	<p>8.1. Observação da classe e simulação</p> <p>8.2. Prática de ensino/estágio</p>	<p>ensino/estágio só se realizava no último semestre do último ano nas escolas primárias com orientação de professores das E.P e observadas pelos professores do SPG, durante três meses com duração de 5 h por semana.¹⁰</p>
<p>PENGAJARAN DI SD/SPECIALISASI TK / Ensino na Escola Primária e especialidade no Infantil</p>	<p>9. Ilmu Pengetahuan Social/ Ciências Sociais</p> <p>10. Ilmu Pendidikan Alam/ Ciências Naturais</p> <p>11. Matemática</p> <p>12. Pendidikan kesenian/ Educação de Arte</p> <p>a. Música</p> <p>b. Escultura</p> <p>c. Habilidades manuais</p>	<p>As disciplinas nos 9, 10 e 11 eram disciplinas de aprendizagem na escola primária</p>

Fonte: Histórico dos alunos, 1996

Com abertura das escolas de formação do ensino primário, o governo deixou de enviar professores para Timor. No entanto o recrutamento de professores continuava sendo feito para os agentes provenientes do exterior e muitos deles sem preparação pedagógica, apenas com formação de nível médio, embora o número de professores timorenses aumentasse.

No início da ocupação, devido às razões políticas, além dos professores enviados da Indonésia, o governo recrutava também professores para a escola primária sem olhar pela

¹⁰ O estágio só se fazia no último ano da formação durante três meses e 5 horas semanal. Não possibilitava o tempo para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor nem permitia um processo progressivo aprendizado.

qualificação. O objetivo era reforçar o ensino da língua indonésia, a nova língua de instrução. Esta decisão de selecionar professores sem preparação pedagógica, com carência no domínio do conteúdo das matérias, na deficiência no conhecimento da língua de instrução e também na preparação pedagógica teve grande impacto na qualidade da educação.

3.2.2. Formação continuada

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

O curso durou dois anos com estrutura curricular do ensino secundário ou médio. Os que aproveitavam desse curso foram os que tiveram uma boa base. Porém todos passaram e receberam diplomas. Essa política teve consequências drásticas aos alunos timorenses principalmente os das áreas remotas. Pelo contrário os alunos indonésios e os timorenses residentes nas cidades frequentavam as boas escolas com melhores professores e não foram muito atingidos por essa política. Com o intento de elevar a qualidade dos professores, já em 1981/1982 iniciou-se a formação na língua indonésia, matemática, ciências exatas e sociais para 314 professores de cada disciplina, num total de 1.256 professores de todos os níveis escolares. Em 1982/1983 fez-se a formação para 135 professores do ensino pré-secundário, e também a formação das disciplinas de desporto para 1.256 professores de todos os níveis. Em 1984/1985 realizou-se a formação para 720 professores de todos os níveis na disciplina de Pendidikan Perjuangan Sejarah Bangsa (PSPB), ou seja, Educação sobre a História da Libertação do País (indonésio).

Em conformidade com a frequência de formações para capacitação dos professores, no ano de 1992, fundaram Balai Penataran Guru (BPG) Centro de Formação de Professores, o atual Instituto de Formação Continuada de Professores.

No mesmo ano, o governo indonésio estabeleceu a formação de dois anos do nível superior, após nível secundário ou médio como nível mínimo de formação para um professor de ensino primário. Abriu-se então o curso de Educação para professores do Ensino Primário com o nível superior, ou seja, Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD), para aquisição de Diploma dois (D2) sob a tutela da Universidade de Cupão, Timor Ocidental (Indonésia) até 1999. Contudo não se formou nenhum aluno nesse curso até o dia da Consulta Popular (CP). Além do curso presencial, abriram o mesmo na modalidade à distância sob a tutela da Universitas Terbuka (UT), ou seja, Universidade Aberta (UB) de Jacarta. Porém as coisas não decorreram segundo os critérios definidos devido aos problemas de recursos humanos, à situação geográfica que dificultou o acesso aos materiais eletrônicos como a TV, materiais didáticos e principalmente a capacidade dos formandos e formadores na implementação, como sempre tem acontecido com a implementação de novos projetos. De fato foi alocado grande orçamento para esse fim cujo objetivo principal era político. Por isso, o resultado obtido era mais quantitativo que qualitativo.

O Balai Penataran Guru (BPG) ou Centro de Formação de Professores era o responsável pela formação de professores de todos os níveis do ensino, com orçamento próprio e dependia diretamente de Jacarta, capital da Indonésia. Não obstante, as divisões relevantes do Departamento da educação no Timor alocavam também o seu orçamento anual para o mesmo fim sob a tutela direta do Chefe do Departamento da Educação da província. Acontece que a formação de professores era uma atividade realizada por várias instâncias com objetivo de qualificar professores embora não houvesse um programa claro e estrutura curricular.

É absurdo entender que além de tanto dinheiro e frequência de formação para os professores de todos os níveis do ensino, até 1999, último ano da presença Indonésia em Timor-Leste, a qualidade do ensino em Timor era muito a desejar.

3.2.3. O sistema da formação

A autora acompanhou de perto o sistema de formação que ocorreu no BPG, ou seja, no Centro de Formação de Professores.

O sistema de formação era também de regime internato em especial para os que viessem dos distritos. A formação era administrada a todos os professores de todos os níveis do ensino, tendo em conta os seguintes fatores:

- a. Os formandos tinham que ser convidados pelo Centro de Formação por meio do chefe da educação distrital que por sua vez enviava professores ao centro de formação;
- b. O curso se realizava durante cinco dias e depois passou a ser 10 dias efetivos;
- c. Os formadores eram professores indonésios do ensino fundamental e médio, considerados como melhores nas suas áreas e convidados pelo diretor do centro de formação, porque não havia formadores permanentes;
- d. Para a realização da formação formava-se uma comissão organizadora com um coordenador pedagógico, que tinha a função de coordenar as reuniões com os professores formadores antes de implementar a formação. Como não havia uma estrutura curricular de formação, esses professores escolhidos foram convidados tempo antes para uma reunião conjunta com o coordenador pedagógico e comissão organizadora. Escolhiam-se os conteúdos da disciplina considerados importantes para serem resolvidos na formação.

A decisão tomada era baseada nas experiências de sala de aula de cada disciplina e no resultado dos exames finais dos alunos. A discussão dos formadores sobre os tópicos limitavam-se apenas aos essenciais porque os gerais eram geralmente definidos nacionalmente como obrigatoriedade, como: Pendidikan Moral Pancasila (PMP) ou seja Educação Moral de Filosofia do Estado e wawasan wiyata mandala, uma matéria relacionada com a formação de mentalidade política e cidadania.

- a. A sustentabilidade era do governo;
- b. Os formandos além de alojamento e alimentação ainda recebiam o dinheiro de passagem gratuitamente segundo a distância de cada distrito;

- c. Tanto os formandos como os formadores recebiam um certificado após o curso que serviria para acumulação de créditos para o regime de carreira, embora este funcionasse mais para os formadores;
- d. A formação realizava-se durante o ano escolar.

Não existia um programa definido a nível provincial sobre que tipo de formação era exigida, no entanto todas as divisões do departamento educacional tinham projetos de formação. Cada formação organizada pelo BPG, tinha uma estrutura curricular definida pelo grupo de formadores com o coordenador pedagógico constituído por:

- a. Conteúdos gerais: política da educação, códigos da ética de profissão e acreditação, Língua indonésia, Política e cidadania, Educação Moral da Filosofia da Nação ou Pancasila;
- b. Conteúdos específicos ou essenciais, dependiam da disciplina da formação; Por exemplo na formação da área de ciências sociais, 75% do conteúdo foram de ciências sociais.
- c. Conteúdos complementares, eram os relacionados com ensino-aprendizagem.

Para cada programa de formação apresentava-se um manual do curso para os formandos e formadores que continha regras de formação, o objetivo geral e específico, os conteúdos, a metodologia, comissão organizadora, os formadores, a carga horária e o projeto orçamental.

Além dos formadores determinados pelo Centro de Formação, os conteúdos gerais eram dados pelos funcionários de alto nível do Departamento da Educação ou pessoal convidado das instituições relevante em especial para os conteúdos relacionados com a formação e política da cidadania, formação de patriotismo etc.

A seguir gostaria de apresentar como um exemplo a estrutura de programação da formação, os objetivos e a metodologia traçados na formação da disciplina de ciência social do ensino primário.

Tabela 2: Estrutura de programação da formação continuada da disciplina da ciência social do ensino primário

No.	Programação	Tópicos	Horas
I.	Geral	1. Político da Educação	4
		2. Ética da Profissão e acreditação	4
		3. Língua Indonésia	6
		4. Wawasan Wiyata Mandala (Educação Patriótica)	6
II.	Essencial	1. Currículo e Natureza do Conteúdo da disciplina	10
		a. Conhecimento das línguas gerais da disciplina	
		b. Ciência Social	
		c. Natureza do Programa e desenvolvimento	8
		2. Desenvolvimento e aprofundamento do conteúdo da matéria sobre:	
		a. História	
		b. Cultura Social	
c. Economia			
d. Geografia			
3. Pancasila (5 Princípios da Filosofia do Estado)	8		
III.	Matérias de Apóio	1. Psicologia da Educação	4
		2. Pré Tes & Pós Tes	4
		3. Cerimônia de abertura e encerramento	4
	Total		82 horas

Fonte: Manual de formação, 1998/1999

Na programação definiam-se os objetivos e as metodologias, por exemplo, na formação de ciência social para o ensino primário, cujos objetivos e metodologias eram como a seguir se descreve:¹¹

Objetivo geral

O objetivo geral formulado para a formação da disciplina de ciência era: depois de formação, esperava-se que os formandos dominassem o conteúdo da ciência social e que fossem capazes de resolver problemas relacionados com o conteúdo da disciplina. Os métodos usados na formação foram: palestras; discussões, resolução de problemas relacionados com os conteúdos da disciplina e trabalhos em grupo.

Objetivos específicos

- a. Esperava-se dos formandos que após a formação:
- b. Fossem capazes de resolver os problemas do ensino da ciência social;
- c. Fossem capazes de compartilhar com os colegas da escola, o conhecimento obtido na formação;
- d. Elevassem a capacidade e o conhecimento do professor no ensino da ciência social do ensino primário.

3.2.4. As dez competências

No sistema educacional indonésio, na formação de professores formulavam-se dez competências básicas e nove códigos da ética profissional do professor. Nas competências esperava-se que os professores tivessem domínio:

¹¹ O Manual de formação continuada era elaborado pelo coordenador pedagógico junto com os professores formadores antes da realização do curso.

1. No conteúdo da matéria;
2. No programa do ensino e aprendizagem
3. Na gestão da sala;
4. No uso dos materiais didáticos;
5. Nos fundamentos da educação;
6. Na gestão e interação;
7. Na avaliação de prestação dos alunos;
8. No conhecimento das funções e do programa de acompanhamento das crianças;
9. No conhecimento e na realização da administração escolar e
10. Na compreensão sobre princípios da pesquisa.

Apesar de o governo ter dez competências básicas, NÓVOA tende a valorizar apenas duas absolutamente essenciais para um professor: 1ª. competência de organização e 2ª. Competências relacionadas com a compreensão do conhecimento. Segundo NÓVOA, o professor hoje, já não é simplesmente um transmissor de conhecimentos, como também não é a pessoa que trabalha apenas na sala de aula, mas é um organizador de aprendizagem, isto é, trabalha com uma organização mais ampla, uma organização do trabalho escolar mais do que um simples trabalho pedagógico ou do ensino. É uma atividade que vai mais além dessas dimensões. Além desta, outras competências que deveria ter um professor são as relacionadas com a compreensão do conhecimento. Não é suficiente um professor ter apenas conhecimento. É necessário que ele o conheça, que seja capaz de detê-lo, reorganizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo em situação didática em sala de aula. Aprendizagem não é apenas transmissão do conhecimento do professor ao aluno. Mas como transpô-lo e transmiti-lo para que a criança compreenda e o absorva. Sobre estas últimas competências, Bernard Shaw dizia: quem sabe faz, quem não sabe ensina. De fato muitos professores ainda não são aptos de reorganizar o conhecimento numa situação didática, o que dificulta os alunos de uma boa absorção. Eles limitam-se apenas a transmiti-lo sem dar conta da necessidade psicológica das crianças.

3.2.5. Os nove códigos da ética profissional

Ao passo que no código da ética do professor foram formuladas os seguintes requisitos:

1. Dedicar-se na educação das crianças, formando verdadeiro cidadão indonésio, tendo como fundamento “Pancasila”, os cinco princípios da filosofia do estado;
2. Ser honesto na sua profissão;
3. Procurar sempre informação sobre os seus alunos para poder acompanhá-los e orientá-los;
4. Criar um ambiente escolar favorável que garanta o bom andamento do processo de aprendizagem;
5. Manter boas relações com os pais dos alunos e com a comunidade para criar uma boa cooperação na responsabilidade mútua na educação;
6. Individualmente ou em grupo, desenvolver e promover a qualidade profissional;
7. Criar boa relação profissional, espírito de familiaridade e solidariedade;
8. Manter e promover a qualidade da organização dos professores da República Indonésia;
9. Cumprir toda política do governo sobre a educação.

3.3. Formação na época de transição

Após a consulta popular, o governo transitório fez recrutamento de professores para atender as atividades educacionais devido ao abandono de professores, em especial de ensino pré-secundário e secundário cuja maioria era indonésia. Como se falou no capítulo anterior, o governo dava mais prioridade à quantidade dos professores do que à qualidade. Como consequência, hoje o Ministério da Educação (ME) acarreta problemas sérios com esses professores. Embora consciente de que os professores recrutados precisassem de qualificação, coincidindo com a reintrodução da língua portuguesa, contudo o governo não realizou cursos de formação como preparação pedagógica durante aquele período por falta de orçamento apropriado. No entanto fizeram-se algumas formações organizadas pela UNICEF de caráter geral e a missão portuguesa iniciou com cursos de formação de língua portuguesa aos professores e aos funcionários da Educação. Um dos problemas na área da educação não era apenas a língua de instrução, mas professores que não possuíam a mínima qualificação. O curso

de língua não foi com objetivo de formar professores em língua portuguesa, mas um curso de reintrodução da língua aos professores e funcionários nos primeiros tempos de emergência.

A intenção de formação realizada com ajuda de algumas organizações tinha como objetivo dar base de fundamentos de educação e metodologia do ensino aos professores recrutados. Porém, não aconteceu como se desejava, porque a maioria deles foi colocada nas áreas remotas, e precisava de orçamento para trazê-los à cidade. Além de não haver formadores qualificados, faltava uma estrutura curricular e uma regra padronizada. Mesmo a UNICEF com mais recursos econômicos, não - lhe foi fácil realizar uma formação que respondesse todas as necessidades do momento.

A partir do ano 2005, o Instituto de Formação Contínua, adquiriu o orçamento embora insuficiente para a formação. Com a falta de dados concretos sobre a realidade do professores, e sem o envolvimento de todos os componentes relacionados, fizeram-se algumas formações em todos os níveis para as disciplinas consideradas de maior importância. Pela carência de orçamento à disposição, a formação teve muito envolvimento de organismos internacionais e nacionais na formação. Aconteceu o mesmo como foi no regime indonésio, onde várias instâncias se envolveram na formação de professores. A diferença é que no regime indonésio, as instâncias eram relacionadas com o Departamento da Educação, ao passo que agora estão envolvidas nas ONGs, cuja maioria não têm conhecimentos sobre a formação, mas apenas por terem projetos.

A UNICEF iniciou a sua cooperação organizando também algumas formações baseadas no agrupamento das escolas denominado “100 Escolas Amigas” como defende António Nóvoa que as práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. Para ele as escolas e os professores organizados nas suas escolas podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. A lógica de formação continuada deve ser centrada nas escolas e estar centrada numa organização dos próprios professores que em conjunto podem partilhar as suas experiências, pois cada escola é singular. Além da UNICEF houve outras organizações que se envolveram na capacitação de professores como OCC (Organização de Crianças em Crise), Care Internacional na produção de Revista Lafaek, Timor Aid na formação de língua Tétun, Plan Internacional e Banco Mundial por meio da Educação a Distância. Para não haver duplicação em termos de tempo, custos, esforços, materiais e principalmente o abandono de professores da sala de aula, a

formação de professores do ensino primário passou a ser sob a responsabilidade da UNICEF. Para professores de outros níveis, o Ministério por meio do IFCP e em cooperação com Portugal e Brasil abriu-se o curso de bacharelato de emergência para aquisição de Diploma² para os professores que quisessem, sob a responsabilidade da Universidade. A formação para professores do ensino primário foi sendo realizada sem um padrão, uma estrutura curricular e um objetivo claro. Cada organização organizava a sua formação por ter um projeto.

3.3.1.O sistema de formação

O sistema de formação no IFCP seguiu o mesmo do passado, isto é:

- a. Regime de internato, com exceção dos formandos de Díli;
- b. O conteúdo era ainda baseado nas necessidades dos professores na sala de aula, pois ainda não existia um currículo ou programa de formação, exceto para o curso de bacharelato que era baseado no currículo próprio;
- c. A formação decorria em cinco dias efetivos;
- d. A sustentabilidade era da responsabilidade do governo;
- e. Os formadores eram os considerados de experiência de ensino;
- f. Os formandos tinham o direito ao custo de transporte;

A UNICEF organizou o treinamento concentrado na área de metodologia do ensino, na gestão escolar, na associação dos pais e comunidade e ultimamente sobre a implementação do novo currículo embora não tivesse sucesso. A formação fez-se no núcleo das escolas organizadas pelos coordenadores da educação distrital, formadores que eram os professores primários escolhidos e funcionários da UNICEF. O conteúdo era preparado pela UNICEF quando deveria ser pelo Ministério da Educação e apoiado pela UNICEF. O apoio orçamental era da responsabilidade da UNICEF como parceria de cooperação. Ao passo que a Organização de Crianças em Crise, uma organização que coopera com a diocese de Baucau na formação de professores, enfatizava o problema de crianças em crise. Contudo a própria organização não

sabia o que deveria fazer com o projeto e no fim envolveu-se também na formação de professores de caráter geral utilizando o sistema de regime de não internato.

3.3.2 As Competências de professores

Como se falou em cima a formação de professores tem decorrido sem nenhum programa e para que ela seja baseada em certas competências profissionais, o Ministério da Educação, com apoio de fundo catalítico, contratou uma especialista para definir um quadro de competências básicas organizadas em quatro domínios: língua, conhecimento teórico, ensino aprendizagem e profissionalismo.

Espera-se que, com essas competências sejam alcançados os seguintes objetivos:

- 1) Permitir que os professores tomem conhecimento dos padrões que se espera deles;
Propor aos professores um objetivo a ser alcançado;
- 2) Permitir que as instituições de formação de professores em serviço coordenem com essas competências;
- 3) Assegurar que os treinadores de professores a nível inicial formem professores graduados que consigam atingir os níveis de competências propostas;
- 4) Permitir ao Ministério da Educação identificar mais facilmente as deficiências de formação existente no país.

Antes de verificar como se realiza a formação de professores hoje, descreve-se a seguir a situação real dos professores do ensino primário com a finalidade de possibilitar uma nova visão sobre a formação no futuro.

3.4.Situação real dos professores de E.P do Timor-Leste

Apresenta-se aqui uma visão de característica de professores de ensino primário no Timor-Leste, tendo em conta o número, o gênero, a faixa etária e habilitação literária. Esta apresentação tem como objetivo ver a realidade da situação de professores identificando e

selecionando os de mais urgência, para formular uma política abrangendo as dimensões de formação inicial, continuada para todos os professores.

Com base na lista de professores do ensino primário provenientes do Ministério da Educação, seção de Assuntos de Professores, EMIS, do Ministério da Educação, considera-se que os principais problemas enfrentados pelo ME em relação ao desempenho de professores na sala de aula são: 1) dois terços de professores são do gênero masculino; 2) tem um grande número deles que não tem experiência de ensino e com mínima habilitação; 3) existe um número deles já com idade avançada e; 4) até a data existe apenas um nível de carreira para todos os professores de ensino primário.

3.4.1. Número de professores

Segundo os dados provenientes da divisão de Assuntos de professores no ano de 2008/2009, o número de professores de ensino primário subiu para 6.156, é um número levemente inferior ao número projetado de 6.500 para aquele ano, (EMIS/ME, 2008). Para ser mais claro vão-se apresentar os dados sobre o número das escolas, número de estudantes, número professores, de classes e ratio professor aluno.

Tabela 3. Dados de professores do EP

Distritos	Número das Escolas	Total de estudantes	Número de prof. masculino	Número de prof. Gen. feminino	Número de classes	Ratio prof aluno
Aileu	57	9.315	247	321	321	29
Ainaro	63	11.898	209	339	339	35
Baucau	131	18.867	427	633	633	30
Bobonaro	127	19.440	465	79	499	39

Cocalima	74	9.960	384	147	469	21
Díli	71	21.159	393	494	63	35
Ermera	89	18.966	353	174	528	36
Lautém	68	13.717	382	95	417	33
Liquiçá	52	11.619	277	106	350	33
Manatuto	48	8.636	195	115	279	31
Manufahi	60	9.673	221	91	337	29
Oe-Cusse	50	10.162	232	89	334	30
Viqueque	83	17.636	389	95	410	43
Total	973	181.048	4.174	1.982	5.529	

Fonte: EMIS/ME

O *ratio* professor aluno estava com uma média de 32,6, média superior ao número verificado de 29 alunos por professor para aquele ano. A diminuição de *ratio* de aluno devido à taxa de abandono 10 a 15% e nível de repetências de 25% - 30% (2º Congresso Nacional do ME, 2008).

3.4.2. Gênero de professores

No Timor, o gênero masculino sempre foi dominante no ensino, desde o regime português até aos dias de hoje. Do total de 6.156 professores do ensino primário, apenas 1/3 deles pertence ao sexo feminino. Será que o grande número de homens repercute no ânimo, interesse e vocação pela profissão de educador? Este fato é observado há tempo parece ser devido à falta de trabalho que valoriza e privilegia os homens e também a falta de preparação das mulheres na educação no passado. Até ano de 1953, apenas 1.379 mulheres ingressaram na escola primária e 14 na escola pré-secundária, (SOARES, 2003).

Em relação ao grande número de professores do gênero masculino, nas salas de aula, principalmente nos três primeiros anos de séries iniciais, foi feita uma pesquisa de opinião com 60 entrevistados dos quais, 40% deles acharam que a presença de professores do gênero masculino tem muita influência no desenvolvimento das crianças e preferiam do gênero feminino nas primeiras séries, por razão de crianças com idade entre 6 a 7 anos ainda precisam da figura de uma mãe. Uma professora é considerada mais paciente e mais sensível às necessidades das crianças. Outros 27% rejeitam total o domínio de professores do gênero masculino com a mesma razão dos primeiros. Os restantes acharam que não tem influência nenhuma desde que os professores estejam bem preparados e saibam orientar as crianças. Uma das razões da dominação de professores do gênero masculino na área de educação primária, devido as razões que autora desvelou na página 48 é o compromisso da escola com um emprego após o curso, concessão de bolsa de estudo para todos e não havia nenhum requisito exigido na seleção.

3.4.3.A Faixa etária dos professores

A faixa etária dos professores é um assunto a ser estudado, pois vai influenciar muito na programação de formação inicial de futuros professores. Seguem-se os dados da faixa etária dos professores do ensino primário segundo (EMIS/ME):

- a. 457 professores entre 22-29 anos de idade (7,6%);
- b. 1.696 professores entre 30 – 46 aos de idade (28,2%);
- c. 2.722 professores entre 47 – 66 anos de idade (45,3%);
- d. 1.008 professores entre 57 – 66 anos (16,8%);
- e. > de 67 anos para cima (2,1%) e
- f. 146 professores sem dados/informação

Embora não houvesse ainda uma decisão política sobre a idade mínima para o pensionato, o ME deveria estar consciente de que dentro de cinco (5) anos haverá 3.797 ou seja

mais de metade do número existente de professores do ensino primário terão entre 52 a 71 anos de idade. Convinha então reforçar e melhorar o Programa de Formação de professores para o nível primário e evitar recrutamento de voluntários que irão somente aumentar os problemas do Ministério da Educação.

Um dos fatores com que se fez aumentar a complexidade da qualidade de ensino e de formação foi precisamente o do recrutamento. O governo perante a necessidade de professores para responder ao grande número de alunos e por falta de pessoas qualificadas pedagogicamente, teve que optar pela quantidade que pela qualidade.

Como diz Esteve (1991), é útil questionar o recrutamento de professores que é inadequada: pois favorece a entrada de pessoas que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nessa profissão e excluem as organizações escolares deste processo, dificultando um trabalho educativo e participado.

Costa (1989, p. 25), destaca que:

É necessário contrariar a lógica de uma “ passagem pelo ensino and its implications on the prospects and challenges of the twenty-first century “a espera de encontrar o melhor”. Se há falta deles; e até se ganhar uns trocos (oh tempo, oh chance) enquanto não se arranja outra coisa mais ...enfim...; se até o desemprego diminui. Até porque esta espera interniza muitas vezes, mantendo no ensino professores a contragosto, que buscam uma identidade pessoal e social noutras atividades. A este propósito, é necessário criar os dispositivos que permitam que situações fundamentais para o aprofundamento da carreira profissional – por exemplo, a possibilidade de trabalhar durante um período de tempo fora da escola ou frequentar formações longas- não sejam investidas numa perspectiva de “fuga ao ensino”.

3.4.4. Qualificação de professores

A qualificação de professores é o ponto fundamental de formação. No total de 6.156 professores do E.P. dos quais:

- a. 3.023 tiveram formação de professores (SPG, SGO, SPGA, KPG);
- b. 1.868 concluíram o ensino secundário/médio;

- c. 867 concluíram o nível primário;
- d. 220 com ensino pré secundário completo;
- e. 105 não completaram o ensino primário e ;
- f. 73 deles com formação de nível superior em áreas diferentes.

De fato, quase a metade do número deles formados na escola de formação (SPG, SGO, SPGA e KPG), mas como foi dito no capítulo II, que o curso de formação inicial no regime indonésio era fundamentado no currículo de 1963 depois passou para o de 1976, portanto considerados currículos já não adequados naqueles tempos. Ao concluir, observamos que 50% de professores primários não possuem preparação pedagógica e formação mínima. Observando a realidade que existe, o governo deveria pensar na elaboração de uma política de formação de professores tanto para formação inicial como para continuada de acordo com as exigências da sociedade de hoje.

3.5. Formação atual

Após a restauração da independência, a formação de professores tem-se realizado como em qualquer parte do mundo, isto é, com a formação inicial e a continuada.

Para responder as exigências e as necessidades da comunidade na área da educação, designadamente no ensino básico ao secundário devido aos professores inadequados academicamente, criou-se na Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), na Faculdade de Educação, o Departamento de Formação de Professores como uma ação concreta. O curso é destinado a todos os portadores de diploma de nível secundário que querem trabalhar na área da educação.

Há dois aspectos importantes de carácter urgente a ser considerados: 1) a formação de professores e 2) a reintrodução da língua portuguesa.

O plano da implementação da educação básica e a reintrodução da língua portuguesa, obrigaram a repensar nas diretrizes e políticas atuais do Ministério da Educação e Cultura para a

formação que visa fornecer uma qualificação necessária aos professores para o bom desempenho profissional na implantação da educação básica. A criação deste departamento tem como objetivo oferecer aos futuros professores um curso normal superior com duração de 4 anos. Além deste curso, a UNTL oferece o mesmo curso com o mesmo nível apenas de 3 anos designado por Programa de Bacharelato em Educação na área de Formação de Professores. Por meio da diocese de Baucau com ajuda de irmãos Maristas abriu-se uma escola de Formação de professores do ensino primário com o nível superior de 2 anos.

O desafio destes cursos é introduzir as transformações pedagógicas nas práticas do ensino, através de formação quer seja nas disciplinas específicas, como nas disciplinas gerais de forma a dar resposta às necessidades vigentes da nação.

Este departamento foi criado com a Cooperação Trilateral entre Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), Comissão Educativa Brasileira através da CAPES e da Universidade Nacional de Timor depois de uma longa discussão.

3.5.1. Objetivo do curso

O curso tem como objetivo:

- a. Formar professores para o ensino básico que sejam capazes de preparar cidadãos para atuarem numa sociedade em contínua transformação;
- b. Favorecer o desenvolvimento de atitudes de investigação e de pesquisa;
- c. Permitir que o professor conceba a escola como um espaço dinâmico, uma verdadeira comunidade educativa onde se integram diversos autores educativos;
- d. Potencializar a utilização de novos materiais de ensino, apelando à criatividade do professor na elaboração do mesmo.

3.5.2. Corpo docente

O corpo docente é constituído por professores timorenses com nível de educação mestrado e as demais com o curso de especialização nas disciplinas que lecionam. A maioria

deles domina o Tétun, malayo e língua materna de cada um. Apenas existe 1/3 que fala português embora não fluentemente.

2.5.3. Estrutura curricular

O Currículo mínimo do curso é de 160 créditos, com 3.264 horas efetivas.

A seguir apresenta-se o currículo do Curso de Licenciatura do Departamento de Formação de Professores:

Tabela 4: Currículo do curso de licenciatura

No	Código	Disciplinas	Categoria	Créditos
1	UN 001	Ética e Moral		2
2	UN 002	Língua Tétum I		2
3	UN 003	Língua Tétum II		2
4	UN 004	Língua Portuguesa I	Universal	6
5	UN 005	Língua Portuguesa II		4
6	UN 006	Língua inglesa I		2
7	UN007	Língua inglesa II		2
8	UN 008	Educação da cidadania		2
				22
9	ED 001	Sociologia da educação	Educacionais	3
10	ED 002	Filosofia da educação		2
11	ED 003	Psicologia da Educação		2
12	ED 004	Introdução da Pedagogia		2
13	ED 005	Administração/Gestão escolar		2
14	ED 006	Ética Profissional		2
5	ED 007	Psicologia de desenvolvimento		2
16	ED 008	Avaliação Pedagógica		2
17	ED 009	Modelo de ensino de aprendizagem		3
				20

18	DEP 001	Matemática I		4
19	DEP 002	Matemática II		4
20	DEP 003	Matemática III		4
21	DEP 004	Matemática IV		4
22	DEP 006	Língua Portuguesa V		4
23	DEP 007	Língua Portuguesa VI		4
24	DEP 008	Língua Portuguesa VII		4
25	DEP 009	Língua Portuguesa VIII		4
26	DEP 010	Língua Portuguesa VII		4
27	DEP 011	Língua Portuguesa VIII		4
28	DEP 012	Método e Didática do Ensino	Profissionais	2
29	DEP 013	História de Timor-Leste		2
30	DEP 014	Geografia de Timor-Leste		3
31	DEP 015	Educação Ambiental		3
32	DEP 016	Química		4
33	DEP 017	Física		4
34	DEP 018	Biologia I		3
35	DEP 019	Biologia II		3
36	DEP 020	Literatura Oral Timorese		4
37	DEP 021	Informática		2
38	DEP 022	Educação Física I		2
39	DEP 023	Educação Física II		2
40	DEP 024	Educação artística/Belas Artes		2
41	DEP 025	Orientação e Aconselhamento		2
42	DEP 026	Desenvolvimento da Escrita Científica		3
43	DEP 027	Metodologia de investigação		3
44	DEP 028	Estágio Pedagógico		8
45	DEP 029	Leitura I		2
45	DEP 030	Leitura II		2
46	DEP 031	Dissertação		6

47	DEP 031			
				102
48	DEEP 001	Metodologia de ensino da língua portuguesa	REP	3
49	DEEP 002	Metodologia de ensino de matemática		3
50	DEEP 003	Metodologia de ensino de ciências		3
51	DEEP 004	Metodologia de ensino de ciências sociais		3
52	DEEP 005	Prática pedagógica da EP.		4
		Total de créditos		160

Fonte: Programa de licenciatura em área da Educação/UNTL, 2008

3.6. Formação continuada

Quanto à formação continuada, o governo optou por um curso intensivo durante as férias de três meses, para evitar a ausência de professores da sala de aula. O curso iniciou-se em 2008, abrangendo todo território com orientações de um Manual e destinado a todos os professores, em exercício, de todos os níveis de ensino de infantil ao médio incluindo professores das escolas profissionais, em exceção dos 84 cursistas do PROFEP, e os finalistas do curso de Bacharelato que foram liberados deste curso. O curso é de três meses, ou seja, 55 dias efetivos, com a carga horária de 100 horas de encontro presencial e 175 horas de trabalho individual, somando o total de 275 horas. O curso decorre baseando-se no Guia de estudos.

3.6.1. Objetivos

O curso tem como objetivo:

1. Preparar os professores para submissão do Teste do conhecimento básico para inserção no Regime de Carreira específica dos professores que será implantado no próximo ano;
2. Dar oportunidade aos professores voluntários ou contratados para serem inseridos no Estatuto de Funcionalismo Público e;

3. Ter em vista que com o curso, os professores poderão ser agentes transformadores e lúcidos, conhecedores da ciência através da Língua portuguesa, e aptos a serem inseridos no Regime de Carreira Profissional

3.6.2. O conteúdo curricular do curso

O curso foca três áreas de prioridade:

1. Língua Portuguesa;
2. Matemática;
3. Conhecimentos Gerais

A preocupação deste curso está na uniformidade do conteúdo aplicado a todos os professores de todos os níveis quando nem todos têm a mesma preparação tanto nos conhecimentos gerais, quanto na proficiência da língua portuguesa e no conteúdo de matemática. O problema torna-se mais complicado pelo fato de metade da carga horária se destina a aprendizagem individual. Este sistema de auto aprendizagem exige conhecimento básico e proficiência na língua.

3.6.3. Implicações de formação para qualidade do professor

Viu-se na parte anterior como funcionava a formação de professores desde o período do regime português aos dias de hoje. A diversidade de modelos de formação de professores existentes, não responde a aspectos específicos da atuação de professores responsáveis pela transmissão de saberes, em campos distintos. Os chamados de especialistas que se envolvem na formação como UNICEF, Timor Aid ou seja outras organizações internacionais muitas vezes não possuem vivências pessoais seja em termos de atuação profissional, seja em termos de uma atuação acadêmica de pesquisa em ensino/educação vinculada diretamente com a escola fundamental ou primário.

Quanto à formação continuada denota-se uma fraqueza na realização de formação desde o regime indonésio ao início da independência e aos dias atuais, como se transcreve a seguir:

- a. Muitas divisões no departamento da educação e organismos internacionais envolvido na formação de professores;
- b. Não existia diretrizes para formação de professores para todos os níveis;
- c. Havia duplicação de formação em termos de custo, tempo e esforços;
- d. Realizava-se a formação no tempo de aulas;
- e. Ausência de uma definição formal acerca da posição do IFCP;
- f. Não havia delegação tanto do BGP como do IFCP na coordenação das ações na área de formação que deveriam ter como base de critérios gerais estabelecidos pelo departamento de Educação e Ministério da Educação para suportar tal coordenação;
- g. Não existia avaliação e supervisão em todo território.

Existiam casos em que um professor formando poderia seguir o curso de formação durante um mês ou mais sem entrar na sala de aula, devido a frequência e a programação de formação dos organismos ou instâncias no mesmo período. Como os formandos eram indigitados pelo chefe da educação distrital, determinava os mesmos professores formandos para continuar em outros cursos de formação em vez de dar a oportunidade aos novos. Essa tomada de decisão era devido à falta de tempo para indigitar novos candidatos para o curso e também pela negligência do chefe distrital e pela falta de coordenação entre os organismos de direção de educação distrital sobre a programação de formação e como consequência causa:

- a. Desigualdade nas oportunidades aos professores formandos;
- b. Desânimos dos formandos por estarem sucessivamente a participar os mesmos cursos com os mesmos professores formadores nos quais o conteúdo não era o que os formandos necessitavam;
- c. Abandono dos alunos pelos professores por longos períodos;
- d. A carência de monitoramento e avaliação às escolas e aos professores.
- e. O conteúdo curricular do curso intensivo não responde a necessidade de todos os cursistas devido à diferença na preparação acadêmica e experiência de docência;
- f. Os conteúdos relacionados com a profissão do docente são mínimos.

Apesar de tudo os professores formandos sentiam-se beneficiados com as gratificações em dinheiro pela participação nos cursos e aproveitavam o tempo para acelerar o processo dos assuntos relacionados com o regime da carreira deles que só se fazia na capital do território e aproveitando o tempo de formação ausentavam-se dos cursos considerados já frequentados repetidas vezes.

CAPÍTULO IV

Cooperação Brasileira na profissionalização docente em serviço:

Perspectivas e desafios do século XXI

Introdução

Antes de entrar no capítulo III gostaria de fazer algumas observações sobre a implementação dos projetos de cooperação na área da educação desde 2000 aos dias de hoje, procurando analisar a parte positiva e os seus desafios sob um aspecto mais crítico.

A Cooperação Brasileira tem implantado os projetos na área da educação com os seguintes itens: 1. Alfabetização de jovens e adultos; 2. Formação de professores e alunos com recursos da educação à distância (Tele curso); 3. Reintrodução da Língua Portuguesa, 4. Assessoria ao MEC, 5. Envio de especialistas em educação e 6. Formação de professores do ensino primário em serviço. Porém, a implementação de alguns destes itens tinha pouco efeito, exceto o projeto de Alfabetização Solidária em parceria com ONG solidária. Para ser mais claro analisamos a implementação de cada projeto e suas repercussões.

1. O projeto de Telecurso em parceria com a Fundação Roberto Marinho cujo objetivo era formar professores e alunos por meio de tele-salas, pouco efeito teve, pois foi implantado precisamente após a destruição total do território. O projeto necessitava de tecnologia de comunicação que não existia;
2. O envio dos primeiros especialistas em educação em 2003, tinha como objetivo três grandes tarefas: Desenvolvimento do Currículo Nacional, Assessoria na elaboração da

Lei Básica da Educação Nacional e Assistência na Formulação de Política na melhoria da preparação de professores. Enfrentaram muitos desafios, devido a várias razões:

- a. O Ministério da Educação do Timor-Leste estava se organizando;
 - b. O contrato dos especialistas era apenas de seis meses para cumprir as suas grandes tarefas e sem base do conhecimento sobre as necessidades do Timor. Não houve tempo no Brasil, para que a missão se reunisse a fim de se preparar para a cooperação, pois o resultado da seleção aconteceu aproximadamente a um mês do embarque segundo a informação das especialistas (Silva Kelly Cristina, 2007, p.235);
 - c. Os técnicos e responsáveis pelos diversos setores do MEC não estavam preparados em receber novas intervenções devido a outros problemas mais urgentes como a organização de quadros, das infraestruturas e maioria dos professores não falavam com fluência a língua portuguesa.
3. Em sequência do grupo de MEBE, foi enviado outro grupo incluindo três professores das universidades de diferentes estados para dar assessoria ao MEC do Timor. Porém não deu efeito porque não sabiam o que deveriam fazer. Não houve coordenação entre as duas partes de cooperação Brasil - Timor sobre as tarefas dos enviados. Com ajuda do IFCP alguns deles se envolveram na formação continuada de professores do ensino pré - secundário conforme as áreas das suas competências.
4. O mesmo aconteceu com os 50 professores enviados pelo CAPES para ajudar na reintrodução da Língua Portuguesa e no ensino das disciplinas exatas nas escolas

secundárias que carenciavam de professores. Francamente pode-se dizer que o projeto teve pouco resultado devido aos fatores:

- a. O envio foi sem um estudo de viabilidade e coordenação com o MEC Timor. Apenas se baseava nos pedidos dos líderes e sem objetivos concretos;
 - b. O grupo foi sem coordenador, de tal forma que houve desentendimento na distribuição das tarefas e desentendimento entre eles;
 - c. As escolas estavam se organizando em condições muito precárias: sem currículo, sem diretrizes, sem materiais escolares com falta de professores, deficiência na língua de instrução, e como consequência alguns dos professores brasileiros retornaram ao Brasil. Outros mantiveram-se no MEC sem uma tarefa clara e alguns deles foram procurar emprego nas ONGs internacionais. O trabalho da cooperação começou a melhorar com a ida do Senhor Fernando Spagnolo que se esforçou, antecipadamente, em coordenar as atividades com o MEC Timor (Diretor Geral), de tal maneira que os novos professores contratados antes da chegada a Timor-Leste já sabiam concretamente a tarefa que iam assumir.
5. O último projeto existente até a data é o PROFEP-Timor. É o projeto de formação de professores em exercício, com muitas vantagens, porém devido à falta da rede de comunicação, de recursos humanos, económicos e de materiais de apoio, não foi eficiente como deveria ser. Apesar de muitas dificuldades na implantação dos projetos de cooperação, gostaria de apresentar a cronologia da cooperação Brasil-Timor-Leste,

demonstrando o interesse, a solidariedade do Governo do Brasil na reconstrução do novo país.

O Brasil foi um dos países das CPLP que sempre votou nas Nações Unidas em favor da independência de Timor-Leste. A preocupação do Governo Brasileiro se tornou mais decisiva quando em 1998, o Presidente Fernando Henrique Cardoso enviou uma carta ao Presidente da Indonésia, manifestando a preocupação pela situação do Timor-Leste, prosseguido então pela visita oficial do Sub-Secretário Geral Político do Itamaraty, à Jacarta e ao Timor em agosto.

As relações bilaterais entre os dois países foram realizadas com as seguintes atuações:

- a. Encontro entre Chanceler Lampreia - Ramos Horta e Chanceler Ali Alatas, à margem da 53ª AGNU em setembro;
- b. Envio da missão brasileira de observação eleitoral, composta por representante do Congresso Nacional e da Justiça Eleitoral, para participar da fiscalização à Consulta Popular de agosto de 1999.
- c. A visita de missão brasileira parlamentar à Jacarta e ao Timor;
- d. Autorização pelo Congresso Nacional da participação brasileira na INTERFET;
- e. Recepção sucessiva das visitas dos líderes timorenses, do presidente do Conselho Nacional da Resistência Timorense, (CNRT) e do Bispo D. Carlos Filipe Belo, ambos em março de 2000 antes da restauração da independência oficialmente;
- f. A visita, em janeiro de 2001, do Presidente Fernando Henrique Cardoso e da Doutora Ruth Cardoso, a Timor – Leste para reafirmar o interesse brasileiro em cooperar com país e garantir o seu direito à independência;
- g. O envio de outras duas missões de observadores eleitorais brasileiros, contando com representantes da Câmara dos Deputados e do Poder judiciário ao Timor, em agosto de 2001 e abril de 2002 para fiscalização das eleições para Assembléia Constituinte e Presidência da República;

- h. A visita oficial do Administrador Transitório de Timor, Sérgio Vieira de Mello, ao Brasil em fevereiro de 2002, antes da restauração da independência oficial do Timor, dando ênfase à participação do Brasil na Força das Nações Unidas de Manutenção da Paz e à Cooperação nos terrenos da defesa, da educação, da saúde e da agricultura;
- i. A presença do Ministro de Estado das Relações Exteriores do Brasil na cerimônia da restauração da independência de Timor-Leste em maio de 2002. Na mesma data foram estabelecidas relações diplomáticas com o novo estado, assinados os Acordo de Cooperação Técnica e Educacional e o Escritório de Representante do Brasil em Díli.

A partir daí, o Brasil contribuiu decisivamente para os esforços da UNTAET e manteve no país contingentes militares e policiais no âmbito da missão de paz da ONU.

4.1. Áreas de Cooperação Brasil –Timor –Leste

Logo após o término do domínio da Indonésia sobre Timor, seguida de uma onda de confusões e pilhagens promovidas pelos militares e milícias pró-indonésios, o Governo Brasileiro através de Agência Brasileira de Cooperação (ABC), fez-se presente no país com objetivo de apoiar o esforço internacional de reconstrução do novo país libertado.

Dois anos antes da existência de Constituição da República Democrática do Timor-Leste, o Governo Brasileiro já em 2000 assinava o protocolo de cooperação técnica com a administração transitória das Nações Unidas chefiada pelo Administrador Sérgio Vieira de Mello, a fim de oferecer ajudas possíveis ao novo país. O grande desafio no início da atuação do Brasil foi precisamente à contribuição do fortalecimento das instituições e na reintrodução da língua portuguesa, uma das línguas oficiais do país dominada apenas por 11% da população.

Na vertente da cooperação, o Governo brasileiro tem atuado nas áreas de mais importância, nas quais o Brasil possui em excelência: Agricultura, Saúde, Educação, Formação Profissional, Justiça e Administração Pública.

A cooperação Brasileira tem sido implementada com várias instituições brasileiras tanto do nível federal, quanto nos Estados com órgãos do Poder Executivo (Ministérios da Educação e Saúde), do Poder Judiciário (STJ, STM, Tribunal de Justiça de São Paulo), do Poder Legislativo (Senado, Câmara e o TCU), o Ministério Público de São Paulo, a Defensoria Pública da União e Defensoria do Rio de Janeiro, o SENAI, a Embrapa, a Fiocruz, entre outros, (Publicação da Agência Brasileira de Cooperação, Nov.2005).

Os primeiros projetos iniciados no Timor - Leste logo após a consulta popular em 2000, à luz do Protocolo de Cooperação entre o Governo brasileiro e a importante participação da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) com a Administração Transitória das Nações Unidas foram os seguintes:

A implantação do Centro de Promoção Social, Formação Profissional e Desenvolvimento Empresarial de Becora em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), promovida pelo ABC/MRE com colaboração direta do SENAI, cujo presidente também esteve em Timor. O objetivo do projeto era a capacitação de mão- de – obra timorense nas áreas de construção civil, marcenaria, costura industrial, hidráulica, eletricidade, panificação e informática, com vista a introduzir no mercado de trabalho timorense profissionais para atuarem ativamente na construção do país. O projeto foi lançado em janeiro de 2001, com a presença do Presidente da República do Brasil e inaugurado em 21 de maio pelo Ministro Celso Lafer.

- 1 A implantação do projeto piloto Alfabetização Solidária pelo ABC em parceria com a ONG Alfabetização Solidária em Díli com objetivo o ensino da língua portuguesa a jovens e adultos. Mais tarde foi ampliado para todos os distritos, contemplando 121 salas de aula com 3.550 jovens e adultos, utilizando a metodologia do Programa Alfabetização Solidária do Brasil;
- 2 Em parceria com a Fundação Roberto Marinho iniciou-se a formação de professores e alunos com Recursos da Educação a Distância (Tele curso) (ABC). Tem como objetivo a formação nos níveis fundamentais e médios de jovens e adultos recém alfabetizados;

- 3 Cooperação entre ABC e a Direção da Agricultura e Pesca de Timor-Leste (DAPTL), com objetivo de aumentar a produtividade da cultura cafeeira local;
- 4 Entendimento de um projeto mantido entre Ministério da Saúde (MS), brasileiro e timorense, que resultou a presença dos médicos e apoio à atuação do Ministério da Saúde.

4.2. Cooperação na área de educação

A educação foi a área mais preocupada pelos líderes timorenses, que se manifestava nas visitas do padre Filomeno Jacob, na qualidade de Ministro da Educação e Cultura, de Xanana Gusmão na qualidade de Presidente do Conselho Nacional da Resistência do Timor-Leste (CNRT) e do Bispo Dom Carlos Filipe Belo em Março e Abril de 2000 ao Brasil, solicitando o apoio brasileiro na área da educação. Em resposta à solicitação feita pelo governo timorense, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), fez-se presente no país, com vista de apoiar o esforço internacional de reconstrução do país recém libertado com os projetos pilotos acima mencionados.

O envolvimento do Ministério da Educação do Brasil foi no ano de 2003, quando por meio da sua Assessoria Internacional, (AI) foram selecionados seis professores brasileiros que constituíam a primeira Missão de Especialistas Brasileiros em Educação, MEBE para Timor, no período de seis meses de trabalho no âmbito de assessoria do Ministério da Educação Juventude e Cultura, cujas funções eram:

- a. Assistência na pormenorização e implantação do Plano de Desenvolvimento do Currículo;
- b. Assessoria na elaboração da futura Lei Básica da Educação Nacional;
- c. Assistência na formulação de Política de melhoria de preparação de professores de Língua Portuguesa, (Timor-Leste por trás do Palco, 238).

Em fevereiro de 2004, com a visita de Ramos Horta ao Brasil, mais uma vez o governo timorense manifestou o desejo em receber a cooperação na área de educação. Daí o decreto

presidencial autorizou o envio de 50 professores em novembro de 2005 sob a tutela de CAPES para apoiar a reintrodução da língua portuguesa aos professores de todos os níveis de ensino e nas disciplinas do ensino fundamental e médio que carenciavam de professores.

Desde 2006, por intermédio de CAPES, foram enviados vinte e cinco professores timorenses para estudarem em diversas Universidades Federais do Brasil. Outra contribuição dessa cooperação que marcou um momento histórico no desenvolvimento da educação no país, foi a implantação do Curso de Especialização de Pós-Graduação no ano letivo 2007/2008.

Na política educacional, detectava-se a dificuldade do acesso à educação agravada pela insuficiência de qualidade de professores da rede do ensino do país. No domínio indonésio os professores do ensino pré-secundário e secundário (fundamental e médio) num total de 90 % eram provenientes da Indonésia. O país estava numa situação escassa em relação aos recursos humanos educacionais quando se tornou independente.

Em 2004, dois anos após a restauração da independência foram reabertas 900 escolas, das quais 80% delas pertencentes ao nível de ensino primário. Embora em condições muito precárias no tocante de condições físicas das escolas, materiais escolares, didáticos e recursos humanos, aproximadamente estavam matriculados cerca de 185.000 crianças no nível primário do 1º ao 6º ano com um corpo docente cerca de 6000 professores cuja maioria sem uma habilitação adequada para o exercício de magistério. Essa realidade denunciava a extrema necessidade de urgência de se promover a formação desses professores.

Baseados nessa necessidade e no pedido dos governantes timorenses, a República Federativa de Brasil e a República Democrática de Timor - Leste fizeram um Acordo Básico de Cooperação Técnica para implantação do Projeto “Formação de Professores em Exercício” em 20 de maio de 2002 e promulgado em 19 de janeiro de 2005. O Ajuste Complementar ao Acordo Básico para implementação do Projeto da segunda etapa, firmado em 09 de janeiro de 2009 (Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento, 2009).

4.3.PROFEP-Timor

O Projeto de Formação de Professores em Exercício de Timor - Leste é denominado PROFEP-Timor. É um curso de Formação destinado aos Professores que estão ensinando na Escola Primária com carência de habilitação específica para docência. Tem como ponto de referência a experiência brasileira com o Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO).

Em Brasil, o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores), surgiu como resposta às diversas alternativas para o atendimento da legislação. A Lei Nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, em seu artigo 9º, parágrafo 1º afirma que os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação de professores leigos, porque estes passariam a integrar quadro em extinção a partir de cinco anos. E no segundo parágrafo relata: aos professores leigos é assegurado um prazo de cinco anos para a obtenção de habilitação necessária ao exercício das atividades docentes. Em conformidade com a citada lei, o professor leigo é aquele que está exercendo a profissão docência sem ser devidamente habilitado para o magistério. De acordo com a norma até o fim da década de educação (2006), somente os professores habilitados em nível superior ou formando por treinamento em serviço para prática do magistério serão admitidos. Surgiu então o PROFORMAÇÃO, trata-se de um curso de nível médio com habilitação para o magistério e se destina aos professores sem habilitação mínima que atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Teve como início em 1999, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste como um projeto piloto e posteriormente se ampliou em outras regiões. A PROFORMAÇÃO é realizada em parceria com a SEED/MEC e financiado pelo FUNDESCOLA. No Timor, esse projeto deu-se pela necessidade urgente para atender os professores carenciados em conhecimentos tanto geral como em a pedagogia do Ensino Primário.

Como ponto de partida da experiência brasileira neste Programa abriu-se o PROFEP-Timor, Programa de Formação do Ensino Primário em Exercício.

4.3.1.Descrição do PROFEP – Timor

O projeto de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária (PROFEP - Timor) é destinado aos professores que não possuem condições mínimas e atuam no ensino primário. A primeira fase do projeto teve como experiência piloto nos Distritos de Díli e Baucau com o total de 98 professores cursistas. Nesta segunda etapa, o PROFEP-Timor tem 84 professores cursistas (PC) nas mesmas condições como as da primeira. Este projeto oferece formação pedagógica aos professores, privilegiando o domínio dos conteúdos do ensino médio (equivalente à escola secundária em Timor - Leste) e a formação pedagógica visando à melhoria da qualidade do ensino e à prática docente.

O procedimento do curso PROFEP - Timor é semelhante ao de PROFORMAÇÃO em Brasil, embora houvesse algumas diferenças devido à situação real do país.

O projeto é composto de uma equipe de especialistas brasileiros selecionados e formados em Brasil nos cursos que compõe as áreas temáticas da Pro formação (Linguagens e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura, Vida e Natureza, Matemática e Lógica) e um professor das áreas pedagógicas. Esta equipe trabalha em conjunto com uma equipe de professores timorenses que será responsável pela multiplicação e continuidade das futuras formações de professores em Timor - Leste. O projeto também prepara os professores tutores, que acompanham sistematicamente um grupo de oito professores cursistas, oferecendo apoio técnico, orientação pedagógica e desenvolvendo diversas atividades de avaliação. Cada uma dessas equipes de professores tem a própria atividade e responsabilidade no curso.

a. Resultados esperados

Como o projeto é destinado aos professore com pouca ou mínima exigência de habilitação espera-se no término:

- Habilitar para o magistério professores que exercem atividades nas escolas primárias em Timor - Leste;
- Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos da rede de ensino no país;

- Contribuir com o processo de aquisição e domínio da Língua Portuguesa condizente com a realidade cotidiano dos timorenses;
- Valorizar o magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade de ensino, principalmente nos aspectos:
 - Da formação docente e da qualidade de ensino na rede escolar timorense; e
 - Dos indicadores de desempenho escolar dos alunos timorenses.

b. Os objetivos

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação em Timor - Leste, formando professores em exercício na escola primária habilitando para o magistério. E especificamente:

- Diplomar em nível secundário professores que estão ensinando na escola primária;
- Elevar o nível de conhecimento e de Competências Profissionais dos Professores;
- Contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do desempenho escolar dos alunos da Escola Pública, em Timor - Leste;
- Formar no Centro Nacional de Formação Profissional uma equipe de professores formadores e Tutores timorenses, competentes, para o exercício de sua função.

c. Modalidade do curso: Educação a distância

O projeto é desenvolvido na modalidade a distância por meio de:

- Materiais auto-instrucionais (Guias de Estudos adaptados à realidade timorense);
- Serviço de apoio à aprendizagem;
- Atividades coletivas presenciais (férias escolares e sábados quinzenais);
- Atividades individuais (estudos dos Guias), além de contar com outros recurso tecnológicos para facilitar a construção do conhecimento, como afirma Philippe Perrenoud “Podem-se associar os instrumentos tecnológicos aos métodos ativos, uma vez que eles favorecem a exploração, a simulação, a pesquisa o debate, a

construção de estratégia e de micro mundos” (Dez Novas Competências para Ensinar, 2000, p.136, Apud, Maria José Bandeira, abril, 2004).

Encontra-se na literatura uma grande quantidade de conceituações sobre Educação a Distância (EAD). No entanto segundo a análise de diferentes definições pelo Areteio (2001), encontradas na literatura elaborada na década de 70 a 80 pelos mais estudiosos desta modalidade, ele encontra aspecto comum que se repete na maioria das definições como característica desta modalidade:

- a) separação física entre o professor e o aluno;
- b) aprendizagem individual;
- c) apoio de caráter tutorial;
- d) comunicação bidirecional

Contudo, para Ibañez (1984), destaca que no ensino a distância a relação didática tem uma caráter múltiplo onde exige à mediação de diferentes meios de comunicação. Esta idéia é reforçada pelos outros autores entre os quais, Otto Peters, Pio Navarro que compartilham a idéia de que a utilização de meios tecnológicos tem como função mediar a interação professor- aluno.

Areteio define educação a distância como “um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes” (Areteio, 2001, p.30-31, apud Suzi Mesquita Vargas, 2005).

Vargas (2005) encontrou como principais característica na literatura as seguintes:

- a. Flexibilidade entendida como a flexibilização dos tempos e espaços do processo educacional. A EAD teria como característica o rompimento da relação face a face entre alunos e professores, considerando que a aprendizagem poderia ocorrer em ambientes que transcendem a sala de aula (ALONSO, 2005).
- b. Desenvolvimento da autonomia do aluno;

- c. Sistema de tutoria. O tutor é visto em AED como a fonte básica de conhecimento;
- d. Elaboração e materiais específicos. Busca-se codificar as mensagens pedagógicas, apresentando-as em diferentes formas, segundo meio técnico escolhido (ALONSO, 2005, NEDER, 2005);
- e. Atendimento a grandes demandas.

Para Alonso (2005), é essencial compreender os fundamentos dessa modalidade, suas especificidades e suas relações com a aprendizagem.

d. Duração e carga horária do curso

O PROFEP-Timor também possui uma duração de dois anos com 3.200 horas, sendo 800h por semestre. É um programa dividido em quatro módulos: I, II, III e IV, e cada módulo é composto por oito unidades com oito cadernos de atividade de cada. No caso de PROFEP-Timor, a duração foi de 30 meses: dois anos (24 meses) de estudos para os professores cursistas e seis meses para seleção, capacitação e fechamento das atividades.

A carga horária do curso é composta também por horas de estudo individuais, perfazendo 192 horas, ou seja, 24% da carga horária do curso e cada semestre ou módulo, sendo prevista 12 horas semanais para esta atividade. Além disso, o cursista deve elaborar um memorial ao longo de cada quinze dias para as correções e orientações.

A tabela abaixo apresenta as atividades e respectivas cargas horárias por módulo.

Tabela 5 : Carga horária de cada atividade que compõe o curso PROFEP por módulo.

TIPO DE ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA POR MÓDULO	PORCENTAGEM
Atividades Coletivas Presenciais	168 horas	21%
Estudo individual e elaboração	192 horas	24%

do CVA		
Elaboração do memorial	40 horas	5%
Projeto de estudo	80 horas	10%
Prática Pedagógica	320 horas	40%
Total	800horas	100%

Fonte: relatório das atividades do PROFEP, 2008

e. Currículo do Curso

O currículo estrutura-se em seis áreas temáticas que agregam

1) Conteúdos de áreas temáticas do ensino secundário:

Os conhecimentos da área de Língua Portuguesa foram englobadas na área temática Linguagem e Códigos. Os conhecimentos de Sociologia, Filosofia, História e Geografia foram organizados na área denominada Identidade, Sociedade e Cultura. Uma outra área da temática denominada Matemática e Lógica procurou abranger os conhecimentos de Matemática. A última e quarta área do núcleo comum do ensino médio agregaram as disciplinas de Biologia, Física e Química.

2) Conteúdos de formação docente ou pedagógica:

Outras duas áreas foram concebidas para reunir as disciplinas de formação pedagógica entre as quais:

- Os fundamentos da Educação e Psicologia, e a área temática de Organização do Trabalho Pedagógico, que apresentou os conhecimentos de Estrutura, Currículos e Programas Didáticas (Sociologia e Filosofia da Educação e Psicologia) e;

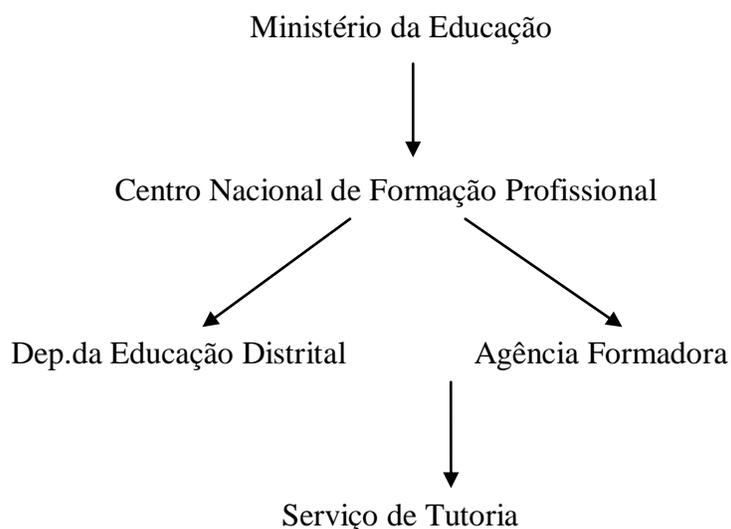
- A Organização do Trabalho Pedagógico (Currículos e Programas, Estrutura e Didática).

3) Núcleo integrador

Para a interligação das diferentes disciplinas, foram criados eixos integradores concebidos como o espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos Professores Cursistas. São em número de quatro (um por Módulo) e constituem elementos agregados de todas as áreas, (MEC, 2004).

O PROFEP-Timor combina, assim, atividades coletivas presenciais e estudo individualizado sem a presença do professor formador. As atividades presenciais, que totalizam 168 horas por módulo, ou seja, 21% da carga horária do curso compreende a Fase Presencial, os encontros quinzenais e o Reforço para Prova Bimestral.

f. Estrutura Organizacional



g. Corpo docente

A agência formadora compõe-se de um corpo docente, que é constituído por uma coordenadora, uma equipe de professores especialistas nas áreas de conhecimento para escrever

livros e cadernos de atividades destinados aos professores. Seis professores multiplicadores timorenses selecionados e capacitados com os autores dos guias e em outro momento repassam o conhecimento para os professores formadores. E 14 tutores capacitados para acompanhar sistematicamente os professores cursistas.

De acordo com os manuais do programa, “o tutor é um orientador e instigador da aprendizagem do Professor Cursista, responsável pelo acompanhamento do seu desenvolvimento nas atividades individuais e coletivas (Mec, 2004, p. 24, apud Andrade, p. 84).O tutor deve ser necessariamente um professor, preferencialmente com formação em nível superior. A Agência Formadora deve proceder a seleção dos tutores, identificando aquele que melhor demonstre o domínio de conteúdos e experiências docente nos iniciais de do ensino fundamental.

O programa exige de um professor multiplicador para cada área de conhecimento, (Manual de Operacionalização, 2002, p.37).

h. Materiais didáticos

Os materiais didáticos constituídos por:

1. 32 Guias de Estudos (média de 170 páginas);
2. 32 Cadernos de Atividades de Verificação da Aprendizagem;
3. 32 Recuperações dos Cadernos de Atividades;
4. 32 Chaves de Correção dos Cadernos de Atividades;
5. 32 Cadernos de Correção das Recuperações dos Cadernos de Atividades
6. 08 Exemplares de Preparação para as Provas 1 e 2;
7. 08 Exame Nacional : Prova 1 e Prova 2;
8. 08 Recuperações das Provas 1 e 2;
9. 08 Chaves de Correção das Provas 1 e 2;
10. 01 Guia de Correção das Provas 1 e 2;
11. 01 Guia GERAL do PROFEP-TIMOR;
12. 01 Guia PROFEP-TIMOR

i. Atividades e número de Formação

Antes de iniciar o projeto houve capacitação para professores formadores, e para professores tutores e Fase Presencial para os cursistas. A Fase Presencial, composta de 76 horas, é desenvolvida no início do Módulo durante dez dias. Neste período, o professor cursista participa de aulas ministradas na Agência Formadora. Os Professores Cursistas (PC), recebem orientações como estudar um módulo em dez dias de aulas presenciais. Esta atividade exige o deslocamento dos cursista do seu distrito ou sub distrito ao distrito onde se localiza a Agência Formadora. Cada módulo é estudado durante um semestre, a seguir eram feitas duas avaliações objetivas de cada área, seis dias de reforço antes da avaliação para um maior aprofundamento dos conteúdos, (Manual de Operacionalização, 2000, p.7).

Durante o estudo de módulos, os cursistas são visitados quinzenalmente pelos tutores, para tirarem as suas dúvidas, trabalhando planos de aula, ajustando conteúdo do Programa à sala de aula, orientando projetos de trabalho e planejando atividades para serem realizados na prática docente. Foram incluídas também aulas de reforço para cursista, tutores e reforço da prova antes da realização de Prova.

O encontro quinzenal, que compõe 72 horas da carga horária do Módulo se refere a oito encontros presenciais, aos sábados, durante um Módulo. Neste momento todos os cursistas de um mesmo tutor reúnem-se, o tutor orienta-os, dá suporte à aprendizagem para os conteúdos das áreas temáticas, recebe instrumentos de avaliação, devolve os instrumentos de avaliação que corrigiu, realiza as discussões sobre prática pedagógica.

Depois da Fase Presencial, o professor cursista retorna à sua escola e ao seu trabalho. Daí concilia o trabalho com o estudo individual dos guias de estudo. A cada quinze dias o professor cursista deve estudar um livro (Guia de estudo), distribuído por cinco áreas de conhecimento que compõe cada Módulo. Após o estudo, o professor realiza as atividades propostas no Caderno de Verificação de aprendizagem (CVA) que contém cinco questões de cada área temática, podendo respondê-la mediante consulta ao livro. Segue-se a tabela de atividade do PROFEP-Timor:

Tabela 6: Atividades do PROFEP – Timor

Atividades de Formação	Participantes	Número de Formação
Capacitação para os formadores	Professores formadores	16
Capacitação para tutores	Tutores	32
Fase presencial	Tutores	4
Encontro Quinzenal	Professores Cursistas	32
Aulas de Reforço	Professores Cursistas e Tutores	42
Reforço das Provas	Professores Cursistas e Tutores	8
Provas	Professores Cursistas	8
Total Geral de Atividades de Formação		126

Fonte: Relatório de PROFEP - Timor, 2008

j. Avaliação

A aprendizagem do Professor Cursistas (PC) é avaliada por meio de instrumentos de medida:

- Cadernos de Verificação (CVA): conjunto de exercícios de verificação da aprendizagem respondidos pelos cursistas ao longo dos estudos de cada Unidade;
- Prova bimestral (PB): provas respondidas individualmente, a cada dois meses, no encontro quinzenal aos sábados. As provas são corrigidas pelos professores da AG;
- Prática pedagógica: atividades de prática exercidas pelos cursistas em sua escola e observadas pelo Tutor mensalmente;
- Planos de aula: elaboração do planejamento das atividades a serem dados pelo professor cursista em sala de aula. O PC, quinzenalmente, elabora um Plano de Aula a ser avaliado pelo Professor Tutor;
- Memorial: documento elaborado individualmente pelo PC, ao longo do Módulo, a partir das orientações contidas nos Guias de Estudo, onde ele se registra a sua evolução nos Módulos e sua prática pedagógica. O PC elabora quinzenalmente, um memorial que é avaliado pelo Tutor;

- Projeto de trabalho: atividades avaliadas pelo Tutor com acompanhamento da AGF. O projeto de Trabalho é avaliado por meio de Três documentos que o PC apresenta: Pré-Projeto, Relatório Parcial e Relatório Final. O Projeto deve conter explicitamente os objetivos a ser alcançado, o objetivo de estudo, a metodologia de trabalho e a indicação de aspectos que serão desenvolvidos com seus alunos. Devem ser estruturado de modo a contemplar as fases: problemática, desenvolvimento e conclusão.

k. Implementação e responsabilidades dos parceiros

A implementação do PROFEP-Timor, sob a responsabilidade de partes de cooperação e Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Para regular a parceria entre governo de Brasil e o do Timor-Leste, foram assinados Acordo Básico de Cooperação Técnica em 20 de maio de 2002 e promulgado em janeiro de 2005.

- Cabe ao Governo Brasileiro por meio de ME do Brasil (SEED/CAPES) e Agência Brasileira de Cooperação (ABC) responsabilizar-se pelo pessoal técnico brasileiro e materiais permanentes da Agência Formadora. A parte do Governo timorense fica com a responsabilidade pelo transporte, pelos formadores, pelos tutores e pela impressão de materiais adaptados (Guias de Estudos, Cadernos, Provas e outros), pelo deslocamento, hospedagem e alimentação para os professores formadores brasileiros e timorenses, cursistas nas capacitações, na fase presencial, nos encontros quinzenais, nos reforços e provas.

4.4. Proformação /PROFEP-Timor uma perspectiva?

A educação à distancia, é vista como modalidade de ensino com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação. Mesmo que o aluno esteja em lugares geograficamente distintos tem acesso a diferentes materiais de aprendizagem como livros, CDs, vídeos ou transmissões via televisão. A educação à distância caracteriza-se mediante um processo de comunicação de dupla via entre o cursista e tutores. Ela é flexível, diante de grande avanço tecnológico, possibilita interação entre professores e alunos, encurtando distância. De

acordo com Litwin, (2000, apud Bandeira, 2004), as propostas de Educação à Distância caracterizam-se pela multiplicidade de recursos pedagógicos facilitando a construção de conhecimento. Em consequência, afirma Aretio (1994), torna-se necessário estabelecer moderna infra-estrutura e organização que atendam a explosiva demanda da clientela da sociedade industrial; a educação à distância surge como alternativa viável. Perry e Rumble (1987) afirmam que a característica básica da EAD é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram na mesma sala requisitando meios que possibilitem a comunicação entre ambos por meio de correspondência eletrônica.

Graças ao apoio bilateral está sendo realizado o PROFEP - Timor, para resolver o problema de qualificação de professores em exercício do ensino primário. A busca pela melhoria da educação, sem dúvida é o princípio que guia a formação de professores. Os dados apresentam a configuração de uma maioria de professores do ensino primário em Timor, sem uma habilitação adequada para atuarem na docência. Por isso, mais ninguém duvida que a formação de professores é um fator essencial na qualidade da educação de um país. Para os professores, o desafio é enorme, pois eles constituem um dos mais numerosos grupos profissionais e grande parte do potencial cultural da sociedade escolar.

Através de Programa de formação, PROFEP-Timor, os professores do ensino primário em exercício têm a oportunidade de adquirir novas idéias, novos conhecimentos por meio de atividade tanto individual quanto coletiva com a orientação de professores formadores e acompanhamento dos tutores.

Santos (2007) ressalta a importância de conhecimento baseado na experiência profissional. Ela continua salientando que a aquisição do saber docente, baseada na prática através de experiência individual e coletiva, compartilhada com colega é de extrema importância, porque muitas situações na sala de aula são singulares.

O PROFEP - Timor, oferece esta oportunidade para os professores se desenvolverem tanto individualmente quanto coletiva baseada na experiência profissional.

Embora tivesse ocorrido já o primeiro programa de PROFEP-Timor, presentemente está-se realizando a segunda etapa do mesmo. Gostaria de fazer uma reflexão sobre a sua implementação, as suas repercussões na vertente de benefícios e desafios. Já decorreram dois

anos de implementação do resultado do PROFEP - Timor da primeira etapa, ainda não foi submetida a uma avaliação externa, conduzida pelos especialistas, com objetivo de investigar o alcance das metas definidas e fazer correções necessárias. É necessário fazer um estudo que identifique as possíveis relações entre o processo de qualificação profissional veiculado pelo PROFEP - Timor e a prática de sala de aula. A intenção era verificar se os objetivos do PROFEP-Timor, estão sendo alcançados, em relação à elevação do conhecimento, e da competência profissional dos docentes cursados e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos. Como ainda não se fez uma pesquisa de opinião com os atores envolvidos, estudos de casos em escolas onde os professores cursados desempenham o seu papel, porém podem-se identificar alguns benefícios e problemas enfrentando na implantação do curso e no desempenho de professores cursados na sala de aula.

4.4.1. Vantagens

Proformação e PROFEP-Timor como um sistema de modalidade à distância, utiliza para sua consecução atividades a distância orientada por material impresso e videográfico, atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados para encontros quinzenais, e atividade pedagógica nas escolas de professores cursistas acompanhado por tutores e distribuídos por todo período letivo. Dessa forma, os benefícios de formação em serviço trazem vantagens da educação à distância, as populações dispersas geograficamente, com o fornecimento de conteúdos pedagógicos de qualidade. No Brasil, segundo Bandejas, Filho José Balaam e Machado Eliana de Castro (2004 p. 4), os resultados positivos do desenvolvimento desta ação como exemplo concreto, foram adquiridos pela Universidade Federal de Mato Grosso, que implantou uma série de ações com vista na profissionalização dos professores da rede de ensino, integrando ações de formação e de consolidação da carreira docente em parceria com SEED e a Universidade do Estado de Mato Grosso. A Universidade de Alagoas, na implementação do curso de graduação em Pedagogia a Distância com abrangência em cinco pólos atende 68 municípios .

Os benefícios de formação na modalidade à distância constituem nas suas características: flexibilidade na implementação no tocante ao tempo, espaço, currículo e abrangência. A

formação, na modalidade à distância, oferece oportunidades para os professores sem excluí-los da sala de aula, e os professores cursistas (PC) exercem a sua prática pedagógica na sua própria escola acompanhada e observada pelos tutores. O currículo pode ser elaborado segundo a realidade de professores. Caso PROFEP - Timor, todo o sistema e estrutura da implementação são baseados no sistema de PROFORMAÇÃO de Brasil como base, em exceção o conteúdo curricular tanto nas grandes áreas temáticas para o ensino secundário, quanto o de formação docente foram elaborados segundo a realidade do país atendendo a maioria dos PC possuem habilitação inferior ao ensino pré secundário e secundário.

Outras características de PROFOMAÇÃO ou PROFEP – Timor é a exigência do esforço do aluno para o bom aproveitamento. Para Preti (2000), é um desafio para o aluno superar suas dificuldades pessoais e desenvolver a sua capacidade de se desenvolver autonomamente. Nessa modalidade requer-se do aluno autonomia e capacidade de organizar o próprio tempo para estudos. Porém Preti, prevê a necessidade de envolvimento das instituições que oferecem o curso, colocando a disposição dos cursistas todo o seu sistema; recursos materiais e humanos, rede de comunicação e outros, de forma a dar apoio ao aluno na sua aprendizagem.

O sistema de tutoria tem sentido na autonomia de alunos. Por isso, a função de tutor é fundamental, pois ele estimula o aluno na cooperação com outros colegas para o seu auto-aprendizagem. Ele é facilitador, orientador do processo de aprendizagem do PC. Para Sá (1999), a função de tutoria é mediar o material didático produzido pelo professor especialista da área do conhecimento e o aluno. Polak et al (1999), conclui que é por meio do tutor que se garante a inter-relação personalizada e contínua do cursista com o sistema. O papel de tutor dependerá da disponibilização dos materiais. Quando os materiais são mais auto-instrucionais, o tutor assume apenas a função como mediador; quando os materiais são menos auto-instrucionais o papel do tutor é mais tradicional e assemelha-se a um professor presencial. A necessidade e a condição dos PC podem definir a função do tutor.

4.4.2. Desafios

Embora o PROFEP-Timor esteja na segunda etapa de desenvolvimento, não significa que não tenha enfrentado problemas na realização. Na implantação da primeira fase como projeto

piloto, foi de muita coragem e sacrifício por parte de professores brasileiros como por parte de professores timorenses, devido à várias razões como os professores brasileiros tiveram que fazer esforços extras no contexto de preparar Guias de estudo adaptando à realidade de Timor; falta de recursos humanos qualificados para assumir o papel de professores formadores e tutores. O programa exige um professor multiplicador para cada área do conhecimento, e todos devem ter no mínimo nível superior completo na sua área, no entanto os tutores de PROFEP-Timor tem no mínimo nível secundário ou médio. Além do desafio da língua de instrução, os professores tanto cursados como cursistas do PROFEP-Timor, vem atingindo áreas muito carentes do país, em que a dificuldade geográfica, econômica se soma à precariedade de recursos humanos e materiais. Segundo autora, as condições físicas das infra estruturas, sistema administrativo orçamental burocrático, carência de transportes, a falta de acesso à tecnologia e comunicação devido à situação geográfica do país têm impactos na implementação e no resultado do programa.

Embora o PROFEP - Timor segue o sistema de PROFORMAÇÃO, contudo não preencheu as exigências para a qualificação e profissionalização de docência aos professores do ensino primário em serviço para atender as demandas dos dias de hoje. Para Keegan (1991, p.13) “ Em EAD quem ensina é uma instituição”. Diante da sua afirmação, o papel e as tarefas do docente em EAD são diferentes das do ensino convencional, pois o uso mais intenso dos meios de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, como a característica principal do ensino à distância.

De que modo o PROFEP - Timor pode alcançar o seu objetivo habilitando o professor Cursista em nível médio de qualidade, com o grau de conhecimento e de competência profissional dos docentes e contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem se professores e tutores têm:

- 1) O mesmo nível de habilitação dos PC?
- 2) A mesma ou menos experiência pedagógica?
- 3) O mesmo domínio da língua portuguesa?

Outro desafio é autonomia na aprendizagem pelo aluno como fator crucial para o seu desenvolvimento que exige muito o esforço de PC e envolvimento ativo do tutor como facilitador, mediador e solucionador de problemas ou dúvidas de alunos. A aprendizagem de alunos baseia-se apenas nos Guias de estudos sem apoio de vídeos e cassetes que dificultam muito aqueles que tem pouca preparação e falta de domínio de língua portuguesa e isso faz com que os Cursistas fiquem dependentes somente do tutor. A falta de contato constante com o professor demonstra a maior fragilidade do curso, embora os materiais tenham sido avaliados positivamente, porém alguns formandos necessitam do professor formador para trabalhar e aprofundar os conteúdos de algumas áreas temáticas como a matemática e física. Mesmo que houvesse acesso a tecnologia e comunicação, a conquista de autonomia no processo de aprendizagem não seria fácil, principalmente quando é mediado por uma tecnologia desconhecida por aluno. Segundo (VYGOTSKY, 1993, p. 71, apud ANDRADE, p.), a formação de conceitos científicos passa por um processo de desenvolvimento e não pode ser aprendida já pronta por um processo imediato de compreensão e assimilação, porque “um conceito” é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória. Vigotsky realça ainda que: os conceitos não são aprendidas mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma intensa atividade mental por parte do sujeito, durante aprendizagem escolar. No ensino presencial, a aprendizagem é facilitada com a iteração professor-aluno pois o professor pode dispor de indicadores de como está sendo a compreensão do aluno, bem como incentivar o aluno no processo de sua aprendizagem. No caso de pro formação o PROFEP espera-se que o material didático cumpra este papel. Daí o estudo coletivo ganhará força e maior importância, pois os alunos criarão uma rede de conhecimento e compartilhamento de informações que não é fácil de encontrar em cursos presenciais.

Os professores cursistas e cursados na sua maioria encontram-se espalhados em localidades remotas do país, e alguns devem andar 15 km ou mais para se deslocarem da casa para a escola onde ensinam e para chegar ao pólo. Este desafio afeta a questão econômica, caráter pedagógico de trabalho em grupo e a organização de tempo para estudo individual. Do mesmo modo, as carências das condições físicas das escolas, da sanitária, dos materiais didáticos e escolares têm muita influência na implantação e no alcance de resultados. Outro obstáculo importante no PROFEP-Timor é a língua portuguesa como língua falada e língua de instrução. Para os professores brasileiros a formação à distância com exigência no auto aprendizagem não é

problema, pois todos falam e dominam português, ao passo que para os professores timorenses é um desafio devido à habilitação mínima da maioria, aprendizes da língua e sem a preparação pedagógica. Portanto é um esforço duplo tanto para os formadores como para os tutores e para os PC. A língua não se aprende em momentos quanto mais aprender para ensinar e ensinar em todas as disciplinas. A deficiência no domínio da língua portuguesa não apóia a rentabilidade de aprendizagem do conteúdo.

Obviamente que existem algumas mudanças e implicações significativas nos professores cursados com relação à sua prática pedagógica como :

- Melhores concepções pedagógicas e prática no dia a dia;
- Preparação de atividades;
- Gestão na sala de aula;
- Interação professor-aluno e;
- Identidade profissional de PC.

Contudo o resultado e o esforço obtidos são apenas de um nível relacionado à situação vigente e não garante um desenvolvimento pedagógico e conhecimento geral para enfrentar os desafios das demandas de tecnologia e informação atuais.

Convence-se que o curso tornou os professores diferentes, pois eles se sentiram mais capazes em sala de aula. Porém a falta de formação inicial faz com que tivessem poucos instrumentos para sua prática pedagógica. Muitas vezes não sabiam o que propor, o que fazer ou como lidar com as crianças. No caso de professores timorenses este fato não devido apenas pela falta de formação inicial, mas também por falta de conhecimentos básicos que dificulta ou impõe-lhes de obter conhecimentos, detê-los e transformá-los em situação didática. Porque preparação de atividades, gestão da sala de aula, interação professor aluno na sala de aula, deve condicionar com o procedimento pedagógico do ensino aprendizagem e não apenas uma interação na transmissão de conhecimentos.

Observando as realidades, dá para repensar numa forma de política educacional de formação mais adequada tanto na formação inicial como na continuada. Uma política que possa

cobrir as necessidades da formação no contexto de conteúdos acadêmicos, pedagógicos e valorização profissional de professores. Há necessidade de se desenvolver um projeto de formação acadêmica para esses educadores, de modo que haja mudança na qualidade da educação em especial no nível primário.

5.Perspectivas e Desafios do século XXI

Transformação da sociedade ao longo da década 90 criou novas expectativas em relação à escola e provocou pressões nos sistemas educativos. Em coincidência com a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomintien, Tailândia em 1990, com seu objetivo de dar a cada pessoa seja criança, jovens ou adultos, condições para aproveitar oportunidade educativa voltada para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem no sentido de instrumentos essenciais para aprendizagem como (leitura, a escrita, expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem como (conhecimento, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver (Declaração Mundial de Educação para Todos, artigo 1).

Com efeito, quase em todos os países mesmo nos mais desenvolvidos propuseram transformações do sistema educacional seja do nível fundamental, médio e do nível superior para adequar a educação às exigências de novos tempos e conteúdos, tais como a globalização de economia, impactos de novas tecnologias e formas de comunicação do novo século. Nesse sentido o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação de professores torna-se um campo de sérios desafios. Em consequência dessas transformações necessitam de indivíduos críticos, criativos e adotados de conhecimento como base do progresso social. O progresso social liga-se em parte à qualidade de educação fornecida que depende muito de formação daqueles que ensinam e educam.

Na sociedade de conhecimento os indivíduos são fundamentais. Druker (ci.inf. Brasília,v. 31.p.77-82), alerta que o conhecimento está sempre incorporado por uma pessoa, é transportado por uma pessoa, é criado ampliado ou aperfeiçoado por uma pessoa, é aplicado ensinado e transmitido por uma pessoa e é usado bem ou mal por uma pessoa. Para ele, a sociedade do conhecimento coloca a pessoa no centro, e isso cria desafios e questões a respeito de como

preparar a pessoa para atuar neste novo contexto. Enquanto Delors considera que só educação conduzirá “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras. Com base nesta visão, UNESCO, por meio de sua Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (ci.Inf.,Brasília,v.31,n.3,p.82) estabelece os quatro pilares de um novo tipo de educação com enfoque em aprender a conhecer, aprender a viver junto, aprender a ser e aprender a fazer. Aprender a fazer significa a educação não pode aceitar a imposição de opção entre teoria e técnica, o saber e o fazer. A educação para o novo século tem obrigação de associar a técnica com aplicação de conhecimentos teóricos. Portanto educação do século XXI, deverá ser uma educação ao longo da vida. Esta idéia permite organizar as diferentes sequências de aprendizagem, da educação básica, secundária e superior. A educação deverá se preocupar com a formação do cidadão, da pessoa em seu sentido amplo, e não somente com formação profissional.

Para o entendimento dos caminhos da educação do futuro, Morin no seu documento elaborado a pedido da UNESCO (Formação de professores, Ci. Inf., Brasília. n.3,p.77-82, 2002) apresenta algumas reflexões a respeito das questões fundamentais para melhorar a educação do futuro:

- A reflexão que se refere ao “conhecimento pertinente” trata da necessidade de promover o conhecimento que seja capaz de compreender problemas globais e fundamentais para neles inserir conhecimentos parciais e locais;
- Morin enfatiza que a educação do futuro também deverá ensinar a “identidade da terra”. O mundo global necessita de seres humanos que tenham consciência ecológica, antropológica e consciência espiritual da condição humana.
- A educação do futuro deve “ensinar a compreensão” em todos os níveis e em todas as idades que traria uma base mais consciente à “educação para paz”.

Dessa forma vai ficando evidente que a escola necessita acompanhar, de forma crítica, as reformas educacionais na “sociedade da informação”, e nessas mudanças seus profissionais têm um papel fundamental a cumprir (Ramalho, 2002, p.19). Justificam-se assim, as preocupações

com a formação de docentes face às essas exigências. A discussão em relação à profissionalização do docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa.

Pela sua abrangência que engloba um campo maior na sociedade de cada país, a formação de professores sempre foi algo de crítica pelos estudiosos pelo processo contínuo de realidade social. Nesse sentido a formação de professores passa a ser não só uma exigência contínua de cada professor, mas sim também o suporte e a continuidade de todas as instituições, comunidade principalmente o cometimento e dever do governo em cada país a esse processo contínuo. Assim refletindo as palavras de PRADA (2009), acreditou que a formação de professor não é uma responsabilidade separável do próprio sujeito professor, mas interligado as outras quando realça:

“a formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções, práticas culturais sociais, políticos, econômicos e educacionais” (apud BELO, 2010).

No Brasil, na década 90 deram-se discursos que visam à formação e a profissionalização do ensino desde novas perspectivas (RAMALHO, 2003, p.11). Segundo ela os diferentes estudos e reflexões críticas sobre a formação dos professores no Brasil têm revelado a existência de um “modelo formativo” que se identifica como Modelo Hegemônico da Formação (MHF). Um modelo que tem tendências próprias do racionalismo acadêmico e tradicional. Nesse modelo, o papel do professor consumir os saberes profissionais produzidos pelos formadores da área, portanto o seu papel no processo de construção da profissão é mínimo.

Nóvoa (2001), por exemplo, ao analisar as dificuldades de os professores colocarem em práticas as concepções e modelos inovadoras, indica a razão principal o fechamento das instituições de formação em si mesmas, seja devido a um academicismo excessivo, seja a um empirismo tradicional. Nóvoa assinala que, é preciso o combate à reprodução de práticas de ensino, porque, frequentemente essa prática não se fundamenta em um espírito crítico ou em um esforço para mudança.

Baseando nas características do “Modelo Hegemônico” constrói-se um Modelo de Emergência de Formação (MEF), como uma referência teórica na formação inicial profissional.

O referencial proposto no Modelo Emergente de Formação conforma-se nas contribuições teóricas dos autores: Braslavsky (1999), Ramalho, Nunez e Gauthier (2000), Diaz Barriga e Espinosa (2001), Brzezinski (2002) Torres (2000), Gatti (1997), Imbernón (2000), e Tardif (1998), (RAMALHO, NUNEZ e GAUTHIER, 2003, p.23), como as seguintes:

- A profissionalização docente é tomada como ponto chave nos processos formativos;
- A convergência de referências num modelo formativo são contribuições e limitações dos estudos sobre o “ professor reflexivo” apontado por Schon (2000), Zeincher (1993), Freire (1997); o “professor como investigador” por Stenhouse (1987) e Elliot (1998); o “professor crítico” nas obras de Freire (1997), e Carr e Kemmis (1998). Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa.

Face às contínuas mudanças ocorridas nas sociedades modernas deveríamos pensar que tipo de profissional da educação desejaríamos formar? Não é fácil dar resposta a essa pergunta, devido a complexidade da docência no aspecto sócio-histórico, geográfico, políticos e económicos.

Perrenoud (1993, p.14, apud Ramalho, 2003, p.104) ressalta a importância de redefinir as competências que podem caracterizar um perfil profissional professorado, como necessidade para orientar o seu processo formativo, justificando pelas seguintes razões entre as quais:

- Garantir uma maior standardização da formação inicial entre as instituições de formação;
- Redefinir as relações entre a formação de professores e os outros setores das ciências da educação na universidade;
- Melhorar a articulação entre formação teórica e prática, universidade e escola;
- Levar em conta novas concepções da formação e da profissão docente. Para ele, a profissionalização da docência está ligada à sua competência e esta é a categoria

que passa a ser uma referência norteadora dos processos formativos. Trabalhando a formação na perspectiva das competências significa aproximação permanente ao objeto de estudo: a educação escolar.

A formação do século XXI toma nova direção centrada na aprendizagem de competências profissionais, diferente da formação da época anterior que era na aquisição de conhecimentos acadêmicos e disciplinares e uma racionalidade fechada aos professores, pois os conteúdos eram considerados advindos de fora e não da própria necessidade do professor. Os estágios oferecidos apenas no final dos cursos não é condição suficiente para uma atuação competente, levando futuros professores despreparados para atuarem na realidade que lhes espera. Nesse sentido restando-lhes apenas a possibilidade de encontrar instituições que forem atuar a oferta de formação em serviço.

Para os professores, o desafio é grande, pois eles constituem um dos mais numerosos grupos de profissionais e, em grande parte, o potencial cultural da sociedade está concentrado nas escolas, mas as experiências dos alunos são vivenciadas, na maioria parte do tempo na sociedade. (D'AMBROSIO, 1996 apud Belo 2010). Nessa perspectiva “a realidade não é só algo concreto, definido e definível, mais disso a “realidade” seja a construção. O processo de construção e reconstrução da “ realidade” exige a cooperação mútua de todos em contínuo transformação.

COSTA, (2002, p.11) realça: *necessitando de alternativas para nos adequar às novas demandas*. Em outras palavras, a demanda do campo de trabalho necessita de pessoas altamente qualificada”. Nesse sentido D'AMBRÓSIO, (2001), reflete sobre uma educação que requer uma nova visão e tomada de consciência sobre as “ políticas educacionais, sobretudo a repensar os currículos, conteúdos, objetivos a ser alcançados no processo educativo escolar quando ele aponta” o mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se possa atingir os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena, p. 20). Sobre este aspecto, COSTA (2009, p.1), sugere que “as aulas tradicionais já não satisfazem a essas demandas reafirmando ainda que :

“Necessitamos inovar, ressignificar a ação pedagógica, principalmente no ensino superior, buscar novas metodologias que atendam às necessidades atuais, sendo preciso, às vezes revitalizar idéias e práticas educativas que se adéquam a essas

necessidades, mas foram sendo deixados de lado como passar do tempo. Ou seja, há uma necessidade de adequar a formação dos professores a uma realidade que, submetida a um constante processo de inovação, gerem novas propostas educacionais e curriculares (COSTA, 2009, p.1).”

Refletindo as exigências do século questionam-se três pontos: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

Dertouzos chama-nos atenção que a educação é muito mais que a transferência de conhecimentos de professores para alunos. Acender a “chama da vontade de aprender nos corações dos estudantes, dar o exemplo e criar vínculos entre professores e alunos” são fatores essenciais para sucesso de aprendizagem. É um papel que a tecnologia não pode cumprir.

Américo Nunes (no seu artigo “formação de professores”, 2008, p.4) para melhorar a formação dos professores é necessário termos uma visão interativa, ou seja não apenas teórica ou uma visão exclusivamente prática. Deve haver uma relação constante entre teoria e prática, entre o terreno escolar e o terreno universitário. As instituições superiores devem trabalhar os dispositivos pedagógico-didáticos, mas é no terreno escolar/educativo que eles se põem em prática. As críticas apontadas à formação de professores relacionada à desarticulação entre teoria e a prática. A fragmentação dos conhecimentos acadêmicos no curso de formação segundo Grillo (2000) e evidenciado por Carvalho e Simões causada pela forma como a matéria pedagógica foi ofertada no curso. Ao passo que Brzenzinski e Garrido (2002) questionam as competências desenvolvidas nos cursos de formação são de fato as necessárias para que o professor se torne um verdadeiro profissional, nos contextos culturais contemporâneos, assim advertem:

“É necessário pôr em questão a formação pedagógica do licenciado, que, segundo algumas pesquisas já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas (p.322)”.

Segundo Libâneo (2001, apud Edilaine Vagula, 2008, p.20), o curso de pedagogia deveria formar um profissional apto para atuar em vários campos educativos, formais, informais, um profissional capaz de propor e analisar criticamente políticas educacionais em diferentes contextos e instâncias.

Apesar dos esforços dos pesquisadores e estudiosos na busca de um modelo formativo que possa melhorar a formação de professores face às mudanças e exigências, ainda existem muitos desafios no futuro segundo Nóvoa (2007, p.13):

- Melhoria da organização da profissão. Os modelos da organização dentro das escolas são muito débeis, muito burocráticos. É necessário buscar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam;
- Formação centrada nas práticas. A formação dos professores muitas vezes excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica. É necessário refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. A formação de hoje continua sendo presa aos modelos tradicionais, teóricos.
- Credibilidade da profissão. Credibilidade ligada à avaliação e prestação de contas do trabalho profissional; outra ligada à liderança profissional. Os professores devem ganhar confiança da sociedade para o seu trabalho, ganhar maior credibilidade pública.

No Timor-Leste, quanto a formação de professores nunca foi debatido a sério pelas instituições educacionais embora o governo estivesse consciente pela insuficiência da qualidade de ensino e das exigências da educação dos dias de hoje. Atendendo as exigências da educação do século XXI, mostra-se a situação real de professores do Timor, como um desafio frente às mudanças do século.

Nas perspectivas do futuro da Educação do Timor-Leste, o Ministério da Educação e da Cultura optou pela seguinte visão:

“Nós queremos ser bem educados, democráticos e dotados de valores patrióticos e altamente produtivos. Nós queremos uma educação para todos, em particular para os pobres, os menos aptos, os idosos e as mulheres, para que possamos tornar-nos alfabetizados e com qualificação, de forma a contribuir para o desenvolvimento econômico social e cultural do nosso país”.

Quanto a Missão, o Ministério da Educação e da Cultura optou pela seguinte:

“No contexto da Visão Nacional para Educação e a Cultura, o Ministério da Educação e da Cultura, assume o papel de liderança na definição de políticas educacionais e culturas a todos os níveis. Ao assumir este papel, o MEC garante a prestação de serviços educacionais de qualidade por todo território de Timor-Leste, a todos os níveis, com ênfase especial na educação básica; regula a prestação dos serviços educativos dos outros fornecedores, em conformidade com os padrões estabelecidos; procura e coordena os recursos do sector, incluindo crianças, pais e a comunidade; e informa pública e regularmente sobre o seu progresso”.

A importância de conhecimentos como motor de crescimento no contexto da globalização econômica devido a revolução das técnicas de informação e comunicação, e transformações sócio-políticas nacionais e globais, tem como efeito nas emergências do mercado de trabalho global. Por essa razão é necessário repensar nas transformações educacionais para adequar a realidade de hoje.

Atendendo Timor-Leste um país recente com 46% de adultos analfabetos, segundo censo de 2004, (ME,2009, p.2) e com grandes desafios no sistema educacional, o governo estabeleceu por meio das políticas educacionais, um sistema de educação que serve interesse de jovens e adultos na sua aprendizagem como futuros trabalhadores e cidadãos.

As expectativas de assegurar o direito e a igualdade a todos os cidadãos na Constituição da RDTL, artigo 59 consta:

1. O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatória e na medida das possibilidades, gratuito nos termos da Lei;
2. Todos têm direito a igualdade de oportunidade de ensino e formação profissional;
3. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo;
4. O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística e;

5. Todos têm direito à fruição e à criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o patrimônio cultural (RDTL, p. 27-28).

5.1. Mudanças e Opções Políticas

Baseando-se na Missão do MEC, no artigo 59 da Constituição da RDTL, o MEC, estabeleceu um Quadro Político para Educação (QPE) em médio prazo (2004-2008), o qual estabeleceu uma visão de metas, objetivos e prioridades gerais para áreas específicas da educação. Os objetivos formulados nesse quadro em médio prazo: 1) Estabelecer uma política e um quadro jurídico e regulador para o setor da educação; 2) Promover a educação primária universal, com ênfase na melhoria da equidade, do acesso e da cobertura; 3) Melhoria dos resultados dos alunos e da qualidade global bem como a redução das reprovações e abandono escolar; 4) Acelerar a reintrodução efetiva do português e do tétun nas escolas; 5) Racionalizar a improvisação do ensino superior; 6) Diminuir a taxa de alfabetização através de promoção de educação de adultos visando especificamente as necessidades dos residentes rurais, pessoas marginalizadas e mulheres através de todos os meios; 7) Desenvolver currículos escolares, em particular para os programas de formação técnico profissional, visando grupos na sociedade, especialmente os jovens, os veteranos e os deficientes (em parceria com Ministério de Reinserção Comunitária; 8) Formular uma política sustentável para desenvolvimento de recursos humanos do ministério, na melhoria de gestão do financiamento da educação e das ajudas externas (apud, CARVALHO 2007,p.18-19).

Conscientes às exigências de hoje, e os problemas enfrentados pelo governo do Timor-Leste, o MEC traçou Programas de Desenvolvimento do Setor da Educação 2007-2012 com dois eixos importantes: 1). Reforma do Sistema Educacional e; 2). Reformas de Serviços de Gestão da Educação.

5.1.1. Reforma do Sistema Educacional

Será feita a reforma em todos os níveis do ensino infantil ao ensino terciário inclui também a educação não Formal, com o objetivo principal aumentar a qualidade da educação e garantir a equidade de acesso a todos os timorenses. Esta reforma far-se-á baseando nos princípios de:

- Qualidade – Foco no resultado educacional e resultado de aprendizagem;
- Equidade – Sensibilização às diferenças sociais e regionais, a fim de garantir o acesso a todos, especialmente aos grupos menos favorecidos;
- Pertinência sócia econômica – busca de permanência de ganhos sociais e econômicos para o país e todo seu povo;
- Co - participação – encorajar a participação familiar na gestão e processo decisório do sistema;
- Parceria Social – Após as iniciativas privadas (incluindo Igreja) em todos os níveis educacionais, com vistas ao plano e coordenação das políticas e prestação de serviços educacionais;
- Flexibilidade – desenho de sistemas que permitam o acesso aos níveis superior de educação, através de equivalências e diferentes metodologias, mas atendendo um rigoroso padrão de qualidade.

A aplicação destes princípios em todos os níveis educacionais resultará na adoção das seguintes estratégias.

5.1.2. Educação Pré-Escolar/Infantil

Educação Pré- Escolar/Infantil é entendido como um componente essencial da educação básica. Será desenvolvido um novo programa de ensino visando à estimulação da criatividade e engenhosidade das crianças. Por isso o governo irá: i) desenvolver um novo programa de estudo

e definir a regulamentação setorial; ii) garantir uma alocação de recursos adequados através de um plano de investimento quinquenal.

5.1.3 Implantação da educação Básica

O conceito da educação básica, será expandido para incluir os primeiros nove anos de escolaridade (seis anos de ensino primário mais três anos de ensino pré-secundário) e será obrigatória e gratuita para todos os timorenses. Essa área é de prioridade educacional e o seu desenvolvimento será alicerçado em dois principais pilares: 1) *Promoção de garantia de equidade no acesso qualidade e 2) Melhorar a qualidade e a relevância da educação primária com as seguintes ações do governo: i) redução de custos da educação às famílias, ii) criando escolas e formar número de professores que atenda todos os alunos com um ratio adequado; iii) garantir a manutenção das escolas e iv) oferecer serviços básicos visando a saúde escolar e alimentação escolar.* Ao passo que a educação pré-secundária concentrar-se-á mais na promoção de desenvolvimento de potencial dos alunos em estreita coordenação com oportunidades locais de emprego, através da formação de competências requeridas pelo mercado de trabalho (Timor). Nesse aspecto será necessário um novo currículo que incluirá os conteúdos académicos e profissionalizantes adaptado à realidade timorense.

5.1.4. Educação Secundária/Média

Para este nível, o governo irá desenvolver um currículo que dará ênfase ao desenvolvimento de disciplinas de ciências naturais e exatas. A formação de professores e elaboração de materiais didáticos serão a prioridade das ações do governo nessa reforma.

5.2 Reforma dos Serviços de Gestão da Educação

Outra prioridade de reforma educacional é a dos serviços de gestão da educação com objetivo para que as escolas possam oferecer serviços de educação, de maneira eficiente e efetiva, em conformidade com os objetivos do sistema central. Essa reforma será feita por meio

de fortalecimento institucional, melhoria dos sistemas do setor, e a capacitação administrativa de uma nova estrutura administrativa que permitirá o Ministério enfrentar desafios a frente. Essa reforma será realizada com as seguintes ações: 1). Descentralização dos serviços de Educação; 2) Introdução do Sistema de Inspeção Nacional e; 3) Formação de Professores.

Sobre a formação de professores, o Ministério irá desenvolver uma política clara para garantir o fortalecimento de vários componentes da formação de professores como: 1) Formação inicial/Pré-serviço (UNTL, Instituto de Formação de Professores em Baucau); 2) Formação em serviço inclui o curso de Bacharelato, PROFEP-Timor e oficinas de formação em serviço.

6. Desafios

Embora o ME tenha opções políticas para superar os problemas do século, Timor-Leste sendo um país recente continua enfrentando desafios em todos os aspectos, incluindo o aspecto de recursos humanos. O ME como um Ministério fundamental na formação de recursos humanos ainda está desafiando por:

- Acesso e igualdade de oportunidade à educação a 25% de crianças de famílias pobres, que tem problemas muito sérios;
- Necessita de recursos humanos para melhorar a qualidade educativa. A taxa de abandono escolar é de 10 a 15% e níveis de repetência de 25^a 30% devido a fraca gestão escolar e baixa qualidade de ensino;
- Melhorar a alfabetização e a qualidade de educação aos cidadãos, dotar aos jovens, mão de obra com conhecimentos e competências orientadas para maior produtividade e competitividade;
- Elaborar currículo para todos os níveis segundo a cultura à situação real e à necessidade do Timor-Leste adequando às exigências do século;
- Implantação das línguas oficiais como línguas de instrução;
- Implantação da educação básica comum currículo adequada e;

- Por falta de um enquadramento legal. Existe recentemente uma Lei de Bases de Educação Nacional, mas ainda faltam outras leis subsequentes.
- No entanto com a cooperação bilateral espera-se que os desafios serão superados

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou discorrer sobre a Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização de docente do ensino primário em serviço, as suas repercussões, as perspectivas e desafios de formação do século XXI. Foi composto por quatro capítulos como se segue:

O primeiro capítulo foi constituído pela delimitação do tema e pela apresentação do conteúdo discorrendo a trajetória profissional, a questão central do estudo e suas indagações, o problema, o objetivo e a metodologia do trabalho.

O segundo capítulo falou sobre Timor-Leste na sua contextualização histórica, sócio-cultural e política. Abordou a história da educação nas distintas fases e a escolha da língua portuguesa como língua oficial e os seus desafios.

Timor sendo um país recente e muito pequeno já era frequentado pelos mercadores à procura de sândalo desde século XIII. Um país que se situa entre dois países gigantes, Indonésia e Austrália e restaurou a sua independência no dia 20 de maio de 2002.

Foi um país que atravessou vários períodos de transição que tem muita influência na vida social, histórica e sócio político do povo.

Após a restauração da independência, o país enfrentou vários problemas, um dos quais o problema de recursos humanos. Uma das áreas mais afetadas é a de educação. O Ministério de Educação enfrentou vários problemas incluindo o de recursos humanos.

Constata-se que a educação no passado não deu muito efeito devido aos vários fatores, entre quais: difusão da língua dos colonizadores e ocupantes e da implantação de um currículo inadequado à realidade timorense que fizeram com que o povo timorense hoje ainda tivesse 46% de adultos analfabetos.

O interesse dos colonizadores era formar um grupo de pessoas para trabalhar na administração pública. Ao passo que os indonésios expandiram a educação em todos os níveis, e

acesso escolar às crianças e tinham como objetivo político formar timorenses a ser indonésios especialmente a juventude e consolidar a integração de Timor-Leste à Indonésia.

Quanto a língua portuguesa como uma das línguas oficiais, tem as suas razões na sua escolha, embora mutuamente traz desafios. A razão principal da escolha por Timor-Leste se situa entre dois países gigantes e que ambos foram pró na ocupação do Timor-Leste. Os desafios não apenas por escolher a língua portuguesa como língua oficial, mas também um grande desafio por não termos o Tétun padronizado ou desenvolvido. Para que estas duas línguas venham a ser línguas oficiais de qualidade, é necessário desenvolvê-las, padronizando-as para que o povo timorense possa usá-las como línguas oficiais de qualidade.

O terceiro capítulo foi abordado o sistema de formação de professores para mostrar como foi o desenvolvimento de formação de professores da escola primária tanto na inicial como na continuada no passado, possibilitando uma nova visão sobre o futuro.

Hoje Timor possui mais que metade de professores com habilitação mínima, alguns com curso superior de outras áreas sem preparação pedagógica que atuam nas escolas em todos os níveis. Vários esforços têm feito, porém o resultado não foi satisfatório devido à falta de política de Educação com diretrizes de formação que apoiem esta área. O problema da qualidade de educação depende muito da qualidade de professores, embora não seja o único fator, contudo é um dos fatores determinantes. Hoje o papel do professor torna-se mais complicado com o desenvolvimento da tecnologia e da informação. A sociedade exige do professor capacidade de enfrentar essas mudanças, adequar a educação às exigências de hoje.

O último capítulo tratou da Cooperação Bilateral Brasil - Timor-Leste na profissionalização docente do ensino primário em serviço sob as perspectivas e desafios do século. Este capítulo tinha como objetivo refletir sobre as vantagens e desafios da implantação do projeto no âmbito da Cooperação.

O curso de formação de professores em exercício é denominado PROFEP-Timor. É um curso de modalidade à distância de nível médio com objetivo de oferecer a formação pedagógica aos professores sem habilitação mínima que atuam no ensino primário. Contudo é necessário refletir sobre as repercussões da implantação, porque sendo um curso de modalidade à distância possui as suas exigências e vantagens.

As vantagens deste curso refletem nas suas características como: 1) oferece oportunidade aos professores para estudar sem abandonar as crianças; 2) pode abranger pessoas em qualquer lugar ; 3) tem flexibilidade na elaboração do conteúdo do currículo, no tempo e no espaço, 4) os professores cursistas são acompanhados pelos professores formadores e tutores, 5) é um curso de comunicação bidirecional. Porém, as suas grandes características trazem consigo desafios na implantação. Embora o projeto esteja no segundo ano, contudo deve-se questionar sobre a sua absorção pelos cursistas. Os cursistas são professores com mínima habilitação, alguns nem possuem o nível do pré-secundário. A língua de instrução já por si constitui um grande desafio. A aprendizagem individual com caráter tutorial é outro desafio. Os fatores acima mencionados exigem dos tutores uma preparação adequada, pois eles são a base de conhecimentos, mediadores da aprendizagem, solucionadores dos problemas. O curso de modalidade à distância possui os seus requisitos, e por isso, requer-se necessariamente de um estudo de viabilidade sobre o terreno para a implantação do projeto, as condições das infra-estruturais, a rede de comunicação, a capacidade por parte da cooperação, as condições dos cursista, dos professores formadores e outros fatores relevantes. O curso teria mais sucesso se fosse apoiado por uma boa infra estrutura, pelo acesso da rede da comunicação, pela fluência na língua devido à exigência de aprendizagem individual. Segundo a opinião da autora, baseando na realidade dos professores cursistas timorenses, a preparação dos tutores e professores formadores, as condições das infra estruturas, a falta de acesso da rede de comunicação, a deficiência da língua de instrução, de conhecimentos básicos e outros fatores não favorecem muito à rentabilidade do conteúdo. Contudo não há outra alternativa senão esforçar-se por enfrentar esta situação.

Refletindo sobre as perspectivas e desafios de formação de professores do século XXI, reconhece-se que este século traz consigo mudanças e avanços tecnológicos que exigem uma reforma do próprio sistema educativo em todos os níveis para adequar a educação às exigências de novos tempos. Neste sentido faz com que o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância e desafiar na formação de professores. Os avanços tecnológicos exigem indivíduos críticos, criativos e adotados de conhecimento que dependem muito da qualidade da educação fornecida pela escola. Portanto precisa de reformas educacionais na sociedade e de seus profissionais a fim de promover uma educação de qualidade, que se adequa com as exigências do século. Isso implica fazer do professor e da sua formação um dos pilares, uma vez que essa área sempre foi alvo de crítica pelos estudiosos sobre a relevância do conhecimento

escolar. Seguindo a ordem, a formação de professores requer o suporte e continuidade de todas as instituições, comunidade principalmente o cometimento do governo. Assim refletindo as palavras de (PRADA,2009, apud BELO, 2010) que a formação de professores não é uma responsabilidade separável do próprio sujeito professo,mas interligado as outras quando ele realça:

“a formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções, práticas culturais sociais, políticas, econômicas e educacionais”.

A formação de professores do século XXI toma nova direção centrada na aprendizagem de competências profissionais, diferente da formação da época anterior que era na aquisição de conhecimentos acadêmicos e disciplinares e uma racionalidade fechada aos professores. Nessa perspectiva, COSTA (2002, p.11) realça que:

“necessita de alternativas para nos adequar às novas demandas. Em outras palavras, a demanda do campo de trabalho requer pessoas altamente qualificadas”.

No Brasil, segundo Vargas Mesquita(2005, p. 17), as bases para a política nacional vigente de formação e professores foram lançadas por meio da promulgação da Lei 9.394/96. A LDB/96 em dois momentos a formação inicial de professores no Brasil. Primeiramente, o art.62, ao estabelecer os requerimentos mínimos dessa formação:

“ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e intitutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, Modalidade Mnormal “ (LDB,1996).

A seguir, no art.87 parágrafo 4 das Disposições Transitórias, definindo que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior, ou formados por treinamento em exercício.

Em janeiro de 2001, o Presidente da República aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), dando ênfase na qualidade de ensino como objetivo central e a valorização do magistério como condição imprescindível para promovê-la.

Nas perspectivas do século XXI, Timor-Leste, sendo um país recente com muitos problemas sérios na área da educação, nunca foi debatido a sério o problema da qualificação de professores, embora o governo estivesse consciente deste assunto. Porém atendendo a situação real dos professores do ensino primário apenas com formação básica e a maioria não possuem qualificação para atuarem no magistério, o governo fez algumas mudanças e opções políticas para atender as exigências de hoje e os problemas enfrentados. Com a base no artigo 59 da Constituição da RDTL, o MEC estabeleceu um Quadro Político da Educação (QPE) em médio prazo (2004-2008), o qual estabeleceu uma visão de metas, objetivos e prioridades gerais para áreas específicas da educação. Os objetivos formulados foram: 1) Estabelecer uma política e um quadro jurídico e regulador para o setor da educação; 2) Promover a educação primária universal, com ênfase na melhoria da equidade do acesso e da cobertura; 3) Melhoria dos resultados dos alunos e da qualidade global; 4) Acelerar a reintrodução da língua portuguesa; 5) Diminuir a taxa de alfabetização; 6) Desenvolver o currículo escolares e 7) Formular uma política sustentável para desenvolvimento de recursos humanos na melhoria da gestão do financiamento da educação e as ajudas externas (apud, CRAVALHO, 2007, p. 18-19).

Para este fim, o governo traçou Programas de Desenvolvimento do Setor da Educação 2007-2012 com dois eixos importantes: 1). Reforma do Sistema Educacional e 2). Reformas de Serviços de Gestão da Educação.

Sobre a formação de professores, o Ministério irá desenvolver uma política clara para garantir o fortalecimento de vários componentes da formação de professores como: Formação inicial, formação em serviço e oficinas de formação. E para assegurar a qualidade de professores de todos os níveis em especial o do ensino primário, criou-se na Faculdade da Educação da UNTL, o curso normal superior com objetivo de fornecer aos professores as qualificações necessárias para bom desempenho profissional da educação e um curso superior organizado pelos irmãos Marista sob a égide da Igreja.

Quanto a formação continuada o governo implantou desde 2008 o programa de Curso intensivo como uma das políticas do governo com objetivo de elevar a qualidade dos professores com duração de três meses de férias com 55 dias efetivos, com a carga horária de 100 horas presenciais e 175 horas de trabalho individual, no total de 275 horas e que abrange os professores de todos os níveis de ensino. Está-se organizando também o curso de Bacharelato de três anos para os professores em serviço como também o PROFEP-Timor se destina para os professores do ensino primário em serviço e outras formações realizadas pela UNICEF e CARE INTERNACIONAL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que para realizar uma boa formação sem duplicações ou interferências de outros organismos é necessária uma definição da posição formal do Instituto Nacional de Formação Continuada de Professores, dotando uma autonomia financeira mínima para definir as prioridades de formação e gerir a aplicação dos recursos para este fim. Qualquer formação realizada pelos ONG e parceiros de desenvolvimento deveria basear-se sob os critérios estabelecidos pelo MEC, nesse sentido pelo INFCP e ser supervisionada e acompanhada de monitoramento e avaliação pela divisão de Supervisão e Avaliação.

Atendendo a deficiência das formações aos dias de hoje, onde existe uma desarticulação entre teoria e prática, é necessária uma revisão profunda dos modelos formativos, das políticas e fortalecimento da profissão docente. Para isso é importante a elaboração de uma política com as diretrizes que englobem a formação de professores que contemple simultaneamente questões essenciais como formação inicial, continuada, condições de trabalho, piso salarial e carreira de magistério.

Quanto à cooperação bilateral é aconselhável um estudo de viabilidade sobre o terreno da cooperação antes da implantação do projeto. Uma boa coordenação entre as partes da cooperação, preparação mental dos professores, objetivo concreto da cooperação e uma avaliação no final de cada projeto de cada período traria um resultado mais eficaz para ambas as partes.

Em conformidade com a situação real dos professores, condições das infraestruturas, a língua de instrução seria mais aproveitável a contribuição dos professores brasileiros no reforço da formação inicial de professores na Faculdade da Educação, intensificando o ensino da língua portuguesa, fundamentos pedagógicos a fim de substituir professores em idade de aposentação e evitar o recrutamento de professores menos habilitados, em vez de focar toda atenção na formação de professores em serviço.

Atendendo a Língua Portuguesa e o Tétun consagradas como línguas oficiais na Constituição da RDTL, convinha que haja particularidade de atenção no desenvolvimento de ambas as línguas para que as tornem línguas oficiais de qualidade em todos os níveis da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel, *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto: Cortez Editores, 2003.

ANDRÉ, Marli., *Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores*. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, Rio de Janeiro, v.16, n.58, p.149-168, jan./mar.2008.

ANFOPE.; *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*.

AZEVEDO, Fernando.; *Novos caminhos e novos fins, princípios de sociologia*.

A REVOLTA de 1959 em Viqueque, Watulari, Watucarbau. Disponível em < <http://forumhaksasuk.blogspot.com/2009>> Acesso em junho 2010.

ABREU, Paradela.; *Timor: A Verdadeira Histórica, 2ª edição, editora Luso Dinastia*, 1997.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO.; *Timor-Leste: Cooperação para o Desenvolvimento*, 2006

_____ *Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento*, 2006

AGÊNCIA GERAL DO ULTRAMAR.; *Panorama Atual e Perspectiva Futura do Ensino em Timor*, Lisboa, 1997

_____ ; “*Timor Pequena Monografia*”, Lisboa, 1970.

ALKATIRI, Mari, *A Identidade do Povo de Timor-Leste e a Língua Portuguesa*, Discurso Proferida no II Congresso da Educação de Timor Leste, 2008

ARTUR, Marco.; *Timor: Timorense com suas ,Línguas, Literatura Lusofonia*,1995.

BANDEIRA, Maria José.; *A Formação do Educador a Distância: O Impacto do Proformaçãõ Numa Prática Pedagógica*. Disponível em : <http://www.abed.org.br/congresso_2004/porhtm/103-TC-D1.htm>, Acesso em Junho 2010

BANDEIRA, Maria José., *A Formação do Educador a Distância: O Impacto do Proformação Numa Prática Pedagógica.* Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/103-TC-D1.htm>, Acesso em Agosto 2010

BARRETO, Raquel G.; *As Políticas de Formação de Professores: Novas Tecnologias e Educação a Distância.* In---(org) *Tecnologia Educacionais e educação à distância: Avaliando Políticas e práticas.* Rio de Janeiro: Quartel Editora.P.10-28,

BASRI, Yusmar.; *Sejarah Perjuangan Rakyat Timor-Timur, 3ª ed, Díli:* Departamen Pedidikan dan Kebudayaan, Propinsi Timor-Timur, 1996.

BELO, Carlos Filipe Ximenes.; *A Língua Portuguesa em Timor-Leste.*Disponível em <http://forum.haksasuk.blogspot.com/2008/05>>. Acesso em julho de 2010.

BELO, Joaquim do Carmo, *A Formação de Professores e Matemática no Timor-Leste: à luz de entomatématica.,* Dissertação-Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiânia, 2010.

BRZEZINSKI, Iria.; *Embates na definição de política de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental,* Disponível em <http://www.scielo.br>>

CAPES. *Portaria CAPES n. 66, de 03/08/2004.*

COMENIUS. *Didática Magna.; (Tradução de Ivone3 Castilho Benedetti).* São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORREIA, Maria Elsa Diogo.; *A Formação dos Funcionários do ME do Timor-Leste,* Monografia – Programa de Pós-Graduação em especialização em Educação, Faculdade de Ciências da Educação de Universidade Nacional do Timor-Leste, 2008.

COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo.; *As Transformações Tecnológicas e as Políticas Públicas para Formação de Professores.*

COSTA, Edijane da Silva, FARIAS, Érika Fabiana Guimarães., *Formação de Professores Profissionais: Perspectivas e vicissitudes da formação em serviço*. Disponível em <<http://www.espaçoadadémico.com.br/093/93costafarias.pdf>>

CURY, Augusto.; *Pais Brilhantes e Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DALBERIO, Maria Célia Borges.; *Políticas Educacionais e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade*. Editoração Paulos, 2009.

DANADJAJA, H.J; *Pendidikan Mau Membawa Timor-Timur Kemana*, 1998

DEMO, Pedro.; *A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Profissionais da Educação: In CANDIDO Alberto G (org). A Nova LDB: uma lei esperança*. Brasília : Universa-UCB, 1998.

FELGUEIRAS, João; MARTINS, José Alves.; *Nossas memórias em Timor*: Braga Editora, A.O, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes.; *Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projeto de Formação*. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_S0101-73302008000009> Acesso em abril de 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes., *A Nova Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada*. *Educ.Soc., Campinas, vol.28.n.100-Especial,p.1203-1230,out,2007*. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, 2007. Acesso em Abril 2010

FREIRE, Paulo.; *Pedagogia da Autonomia*. 39 edição, PAZ e Terra, 1996

GOODSON, Ivor F.; *Currículo: Teoria e História, 8ª edição*. Editora Vozes, 2008.

_____ *GUIA PARA FORMADORES.*, 2009

GIDDENS, Anthony.; *As Consequências da Modernidade*. Disponível em <<http://www.espaçoadadémico.com.br/038/38 csimo.es.htm>> Acesso em Abril 2010

GIDDENS, Anthony.; *Sociologia da Educação: Sociedade e suas oportunidades*. Brasília Plano Editora, 2004.

GUSMÃO, Maria Manuela.; *Evolução da educação e Formação de professores em Timor. Monografia – Programa de Pós-Graduação em especialização em educação, Faculdade de Ciência de Educação, Universidade Nacional do Timor-Leste.*2008

LEITÃO, V.A.; *Formação de professores em exercício na agenda positiva de educação básica universal.* Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, 2007

LOPEZ, Alice Casimiro.; *Políticas de Integração Curricular.* Rio de Janeiro, 2008.

MAGALHÃES, A. Barbedo.; *Descolonização do Ensino em Timor,* 1997.

MARTINS, Francisco Miguel.; *Auto avaliação Institucional da Educação Superior: Uma experiência brasileira e suas implicações na educação superior de Timor-Leste.* Dissertação de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Bahia, 2010

MELO, Maria Tereza Leitão.; *Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica – Educação e Sociedade,* ano XX, no 68, dezembro/99.

MEMORANDO de ENTENDIMENTO, na área de Cooperação Educacional. Disponível em <http://www2.mre.gov.br/dai/b_timor_02_4891.htm>, Acesso em Junho 2010

MENDES, Nuno Canais., *Como Nasceu Timor- Leste:* CEPESA, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.; *Educação e Formação, Prioridade e Proposta de Programa de Investimento setorial.* Díli, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *As Competências Profissionais dos Professores do Timor-Leste,* 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Política Nacional da Educação e Cultura de Timor-Leste.* 2006-2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programas de Desenvolvimento do Setor da Educação,* 2007-2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Relatório da Divisão de Assuntos de professores,* 2007.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES/ ABC, *Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento. BRA/04/03.*

NÓVOA, António.; *Os Professores e a sua Formação.*Lisboa:Publicação Dom Quixote, 1992

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>? Acessado em julho de 2010.

PRETI, O. ; *A formação do professor na modalidade à distância: Desconstruindo metanarrativas e metáforas.*

PROFEP-TIMOR.; *Guia de Estudos, Módulo IV, Unidade 2.*

RAMALHO, Betânia Leite.; *Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: Perspectivas e Desafios. 2ª edição,* Editora Meridional. LTDA. 2004.

RELATÓRIO DO 1º CONGRESSO DA EDUCAÇÃO em Timor Leste, 2003

RELATÓRIO DO SEGUNDO CONGRESSO DA EDUCAÇÃO em Timor Leste, 2008

REVISTA DE PEDAGOGIA.; ano 3-número 6 - *Especial sobre formação de professores.* Disponível em <www.fe.unb.br/revistadepedagogia>

SANTOMÉ, Jurjo Torres., *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.*Ediciones Morata S.L., 1994.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.; *Programa de Formação de Professores em Exercício.* Disponível em <http://proformação.proinfo.mec.gov.br/histórico.asp>

SILVA, Eliane Moura.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes.; Políticas Públicas em Educação à distância e a Formação do Professores no Estado da Paraíba. In: IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação no Nordeste, Natal, 2006

SILVA, Lourenço Marques.; Relatório da Pesquisa sobre Formação Inicial. *Públicas em Educação a Distância e a Formação de Professores no Estado de Paraíba.* In: IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação no Nordeste, 2006.

TARDIF, Maurice.; *Saberes Docentes e Formação profissional,*

TAYLOR, John. G.; Timor: *A História Oculta*, Bertrand, 1993

TEIXEIRA, Pe Manuel.; *Macau e a Sua Diocese: Missões de Timor*, 1993.

TEATINI, João Carlos.,*Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública. Seminário AESUFOPE-RS. Formação de Professores:Políticas e Regulamentação*.Porto Alegre.RS-08/Junho/2009.

THOMAZ, Luís Filipe F.R.; *O Problema Linguístico de Timor*.

THOMAZ, Luís Filipe F.R.; *De Ceuta a Timor*.

UNIVERSIDADE DE TIMOR LORO SA'E.; *Programa de Licenciatura em Educação na área de Formação de Professores do Ensino Básico*, 2008.

VARGAS, Suzi Mesquita.; *Programa de Formação de Professores em Serviço e a Distância: um estudo de Projeto de Veredas..* Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2005

ANEXO

Acordo Básico da Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento

I. Identificação do projeto

Na identificação do projeto refere-se ao:

- a) Título do Projeto – Formação de Professores em Exercício na Escola Primária ;
- b) Vigência – duração do projeto, a partir da data da última assinatura deste projeto;
- c) Custo Estimado pelos:
 - 1. Governo Brasileiro, por meio do Projeto BRA/04/043
 - 2. Ministério da Educação do Brasil;
 - 3. Ministério da Educação do Timor-Leste
- d) Instituições Executoras
 - a. Ministério da Educação do Brasil, Secretaria de Educação a Distância; e
 - b. Ministério da Educação do Timor-Leste.
- e) Instituições coordenadoras
 - a. Governo Brasileiro, por meio da Agência Brasileira de Cooperação – ABC, do Ministério das Relações Exteriores.

II. O projeto

Nesta segunda parte tem-se em consideração:

1. A Caracterização das Instituições como:

- a. Dados da Instituição Executora Recipiendária;

- b. Dados da Instituição Executora Brasileira;
- c. Dados da Instituição Coordenadora Brasileira:

Nome:

Endereço:

Cidade:

País:

Código Postal

Telefone:

Fax:

E-mail

Nome dos Dirigentes das Instituições:

Nome do Diretor Nacional do Projeto BRA/04/043

Nome do Técnico Responsável pela Elaboração do Projeto.

2. Justificativa

a. Descrição da situação/Problema

Na justificativa descreve-se sobre os problemas enfrentados no Timor-Leste após a independência, em especial na área da educação que levam ao cabo a necessidade da ajuda do governo Brasil na profissionalização docente. Detectava-se a dificuldade de acesso à educação agravada pela formação insuficiente dos professores da rede do ensino do país. Em 2004 existia em Timor-Leste cerca de 900 escolas, das quais mais de 80% delas pertencentes ao nível primário, com aproximadamente 6.000 professores sem habilitação adequada para o exercício de magistério. Tais problemas denunciavam a extrema e urgência de se promover a formação de professores. Em resposta à solicitação feita pelo governo timorense, a Agência Brasileira em Cooperação (ABC), desenvolveu projeto de cooperação técnica em parceria com o Ministério da Educação do Brasil para formação de 100 professores da escola primária do Timor-Leste.

Foi assim que, entre o período de maio de 2005 a janeiro de 2006, foi desenvolvido em Timor-Leste o projeto Formação de Professores em exercício na Escola Primária do Timor-Leste, PROFEP-Timor.

b. Descrição do Projeto

O Projeto de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste tem como ponto de partida a experiência brasileira com o Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO) e os resultados alcançados no projeto Formação de Professores da Escola Primária de Timor-Leste.

O Projeto oferece formação pedagógica para professores da escola primária, a certificação literária em Nível Secundário que, no Brasil equivale ao Ensino Médio com habilitação em Magistério. Além disso, o projeto deveria constituir uma equipe de especialistas brasileiros, selecionados e formados no Brasil nos cursos que compõem as áreas temáticas do Proformação (Linguagem e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura, Vida e Natureza, Matemática e lógica e equipe de professores timorenses, que será responsável pela multiplicação e continuidade das futuras ações do projeto em Timor-Leste. O projeto também prepara professores tutores, sendo um professor tutor para cada grupo de 8 professores a serem formados. Os professores tutores (TR), acompanharão sistematicamente um grupo de alunos professores (professores cursistas – PC), oferecendo apoio técnico, orientação pedagógica e desenvolvendo diversas atividades de avaliação e exercerão suas atividades nas localidades (distritos e sub-distritos onde moram os professores cursistas). Estes profissionais deverão ter concluído no mínimo a escola secundária timorense.

c. Resultados a serem alcançados ao Término do Projeto

1. Habilitar para o magistério professores que exercem atividades docentes nas escolas primárias em Timor-Leste;
2. Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos de rede de ensino em Timor-Leste;

3. Contribuir com o processo de aquisição e domínio da Língua Portuguesa condizente com a realidade cotidiana dos timorenses; e
4. Valorizar o magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade de ensino, principalmente nos aspectos de formação docente e a qualidade de ensino na rede escolar timorense e dos índices de desempenho escolar dos alunos.

3.Objetivos

O Projeto tem como objetivo geral contribuir para melhoria da qualidade de educação em Timor-Leste, formando professores em exercício na escola primária habilitando para o magistério.

4.Os objetivos específicos:

- 1 Implantar o programa de formação de magistério para os professores em Timor-Leste em exercício nas escolas primárias;
- 2 Estruturar o Centro Nacional de Formação Contínua, uma equipe capacitada para trabalhar com formação de professores em nível secundário utilizando a modalidade a distância

5.Resultados a serem alcançados pelo projeto

- R 1.1. Recursos humanos e materiais disponibilizados;
- R 1.2. Equipe de professores gestores, formadores e tutores timorenses capacitados;
- R 1.3. 100 (cem) professores formados na metodologia do Proformação.

6. Atividades

R 1.1. Atividades a serem realizadas:

- 1 Seleção de equipe de professores brasileiros para compor a Agência Formadora (AGF)- Díli- Timor-Leste com a responsabilidade de MEC/CAPES;
- 2 Disponibilização de cinco professores especialistas brasileiros e um coordenador local em Timor. O responsável é MEC/CAPES;
- 3 Disponibilização de dois técnicos do MEC – PROFORMAÇÃO, para orientação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das atividades de preparação e execução do projeto a cada semestre, totalizando cinco missões. O responsável é MEC/CAPES,;
- 4 Seleção de equipe de professores e tutores timorenses para compor a AGF em Díli- Timor-Leste. O responsável é MEC TIMOR;
- 5 Disponibilização de um gestor e seis professores formadores timorenses e um tutor timorense a cada oito professores cursistas timorenses com responsabilidade do MEC TIMOR;
- 6 Disponibilização de estrutura física e de recursos materiais adequados para o desenvolvimento do programa, como: mobiliário, arquivos, computadores, impressores, TV, vídeo , cassete, salas de aulas etc. sob a responsabilidade de ABC e MEC TIMOR;
- 7 Impressão de materiais pedagógicos como guias de estudo, manuais, provas, cadernos de verificação de aprendizagem, textos de apoio é a responsabilidade do MEC TIMOR.

R 1.2. Equipe de professores gestores, formadores e tutores timorenses capacitados:

A Capacitação de professores formadores de todos os Módulos (I, II, III e IV) e Capacitação dos professores tutores para cada Módulo, incluindo Alimentação, Hospedagem e Transporte são da responsabilidade do MEC TIMOR.

R 2.1. Para todas as atividade da Formação de 100 (cem) professores formados na metodologia são da responsabilidade do MEC TIMOR que inclui:

- 1 Seleção dos professores timorenses que participarão do projeto como professores cursistas (PC);
- 2 Realização da fase presencial dos Módulos I, II, III e IV;
- 3 Realização do encontro de preparação para as Provas dos Módulos;
- 4 Realização dos encontros quinzenais dos Módulos;
- 5 Acompanhamento da prática pedagógica do cursista pelo tutor durante os módulos I, II, III e IV;
- 6 Realização do encontro de preparação para as Provas dos Módulos I, II, III e IV;
- 7 Acompanhamento da prática pedagógica dos cursistas pelos Tutores durante os Módulos I, II, III e IV.

7.Orçamento

O orçamento estabelecido é responsabilizado tanto pela Agencia Brasileira de Cooperação como pelo recipiendária (Ministério da Educação de Timor-Leste).

8.Cronograma Físico de Execução

Refere-se ao tempo estabelecido para a execução do projeto.

9. Das obrigações das partes

9.1. Do governo timorense, por meio do Ministério da Educação com as atividades como:

- a) Apoiar a implantação do presente projeto;
- b) Prover local e apoio logístico as atividade de treinamento;
- c) Garantir a utilização de equipamentos no âmbito o projeto;
- d) Manter os proventos dos profissionais timorenses envolvidos no projeto;
- e) Receber e avaliar propostas apresentadas pelo governo brasileiro;
- f) Monitorar o desenvolvimento dos trabalhadores e contatar o Governo brasileiro, por meio da Embaixada do Brasil em Díli, quando quaisquer intervenções forem consideradas necessárias.

9.2. Ao Governo Brasileiro, por meio do Ministério da Educação, compete:

- a) Executar o presente projeto;
- b) Garantir o desenvolvimento técnico dos trabalhos, por meio de indicação de peritos e especialistas para atuarem nas atividades acordadas;
- c) Manter estreito relacionamento com Agência Brasileira em Cooperação (ABC/MRE) ao longo do trabalho;
- d) Manter estreito intercâmbio com o Coordenador das atividades de cooperação indicado pelo Governo Recipiendário;
- e) Manutenção dos vencimentos e demais benefícios funcionais aos profissionais brasileiros que participarão do projeto;
- f) Garantir o desenvolvimento técnico dos trabalhos, por meio da indicação e disponibilização de profissionais para atuarem nas atividades acordadas;

- g) receber os recursos financeiros, transferidos pela ABC/CTPD, em depósito no Banco do Brasil em conta corrente específica, em nome do Subprojeto, para exclusivo financiamento das atividades descritas neste instrumento;
- h) Observar as normas e procedimentos constantes do Manual de Execução de Projeto de CTPD na implementação do presente Instrumento;
- i) Observar as normas e procedimentos constantes do Manual de Execução de Projetos de CTPD na implementação do Instrumento;
- j) Apresentar à ABC/CTPD, semestralmente, inclusive para fins de auditoria, relatório de gastos cujo formato seguirá o padrão de prestação de contas do Manual de Execução de Projeto de CTPD;

9.3. Ao Governo brasileiro, por intermédio da ABC, do MRE compete

- a. A coordenação da implementação do projeto;
- b. O pagamento de passagens, diárias, seguros e despesas para os técnicos das instituições executoras brasileiras e recipiendários;
- c. Coordenar com as instituições parceiras de execução na elaboração dos termos de referência;
- d. Articular-se com as partes envolvidas no processo de implementação das tarefas, quando modificações e ajustes forem necessários e indispensáveis para o bom andamento do trabalho;
- e. Receber relatórios de progresso das Instituições parceiras de execução por meio da Embaixada do Brasil em Díli, com vistas ao desempenho de suas atribuições, com relação ao monitoramento e avaliação dos trabalhos em desenvolvimento.

10. Dos bens móveis

Os bens moveis adquiridos com recursos financeiros pertencentes ao Organismo Internacional que poderão ser transferidos ao país recipiendária a qualquer momento durante a vigência deste documento ou a após término das atividades.

11.Das normas e procedimentos aplicáveis

As normas e procedimentos administrativo-financeiros são contidos no Manual de Execução Nacional de Projeto de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD).

A documentação comprobatória de despesa, em original deve ficar com a ABC, que a disponibiliza as instituições brasileiras de auditoria, e controle, bem como à auditoria do Orgaismo Internacional.

12.Disposições gerais

12.1.Das modificações a serem introduzidos no projeto.

- a) Quanto à dilação de prazo, a ABC poderá providenciar revisão unilateral do projeto com vistas à definição de novo período de vigência e, neste caso, encaminhará cópias da revisão a todas as instituições envolvidas; e
- b) Com relação aos demais ajustes que se tornaram necessários ao bom andamento do projeto, a ABC, depois de ouvidas as partes, por meio de epístola providenciará a respectiva revisão e encaminhará cópias a todas as instituições envolvidas.

Este acordo foi assinado e datado pelos:

1. Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto de Timor-Leste

2. Ministério da Educação do Brasil (MEC Brasil) Secretaria de Educação a Distância
3. Agência Brasileira em Cooperação
4. Instituição Coordenadora Recipiendária

Para esse fim, o MEC/Brasil enviou técnicos de Secretaria da Educação a Distância (SEED) conforme previsto e disponibilizados oito professores da CAPES para atuarem como professores formadores na implantação do projeto em Timor - Leste.

Embora não fosse fácil devido aos muitos problemas enfrentados pelo país recém independente nos diversos aspectos, em maio de 2002 a janeiro de 2008 foi desenvolvido o primeiro projeto “Formação de Professores em Exercício” cuja segunda etapa se realizou em 2008.