

Políticas linguísticas e políticas de formação de professores em Timor-Leste

Karin Noemi Rühle Indart* 

Marcelo Caetano de Sousa** 

Introdução

Timor-Leste é um país que foi colônia portuguesa e depois ocupado pela Indonésia. A colonização de Portugal em Timor-Leste durou 450 anos, tendo proclamado a sua independência unilateral no dia 28 de novembro de 1975, que pouco durou porque, em 7 de dezembro de 1975, tropas indonésias invadiram Timor-Leste por terra, mar e ar. A independência de Timor-Leste só veio a ser internacionalmente reconhecida a 20 de maio de 2002, uma vez concretizada a libertação do povo timorense da colonização e da ocupação ilegal da Indonésia.

Com a independência, o País vem aos poucos buscando a integração e melhoria nos diversos setores, e o processo da educação, com esse objetivo, cria várias ações, e uma delas é a orientação por meio do programa de formação dos professores, baseando-se na Lei de Bases da Educação de Timor-Leste, no Artigo 49.º, sobre os princípios da formação de educadores e professores. Em sua primeira alínea a Lei define:

1. A formação de educadores e professores assenta nas seguintes modalidades principais: Formação inicial de nível superior, que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; Formação contínua, que complementa e actualiza a formação inicial, numa perspectiva de formação permanente, suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais relevantes e a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, assim como a requalificação na mesma carreira; (TIMOR-LESTE, 2008, p. 2655-2656).

Com base nesta lei podemos ver o esforço para a melhoria dos conhecimentos dos professores de Timor-Leste através da política de Formação de Professores. Essa política vem sendo realizada por meio da cooperação entre o Governo de Timor-Leste e o Governo de Portugal na área da Educação,

* Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Porto (U.Porto), Portugal. Pós-doutorado em Sociolinguística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Brasil. Professora convidada no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Timor-Leste. *E-mail*: jkindart@yahoo.com.br

** Doutorando em Letras pelo Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter) – Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Brasil / Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Timor-Leste. Professor da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), Timor-Leste. *E-mail*: mcaetanodesousa@gmail.com

resultado da assinatura de um protocolo de cooperação entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e o Ministério da Educação de Timor-Leste. O Estado reconhece a educação como de grande importância para a mudança social, ao desenvolver as competências dos professores. É necessário que o professor esteja em constante formação para melhorar sua prática como professor e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada à sua vida pessoal, individual e na interação como o coletivo na sociedade. Por isso, o professor deve formar-se com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, sobre a docência, já que é pelo processo reflexivo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente. Ele deve assumir o papel de facilitador e de mediador do conhecimento, um participante ativo na aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino aprendizagem.

Modelos de formação de professores

Na literatura existente sobre a formação de professores é possível encontrar diversas nomenclaturas que convém esclarecer. Normalmente, a ‘formação de base ou inicial’ é aquela que conduz ao grau acadêmico (bacharelato ou licenciatura) necessário ao exercício da profissão de professor e que, geralmente, é ministrada numa instituição de ensino superior/universitário ou qualquer outra acreditada para tal. Esta, segundo Flores (2004, p. 139), é “o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão. A indução [...] e a formação contínua [...] são também momentos importantes do mesmo continuum”.

A formação destinada a professores que já estão a exercer esta profissão é denominada ‘formação de professores em exercício’ ou ‘formação do professor em serviço’. Lopes (2010, p. 32) explica as diversas razões para a emergência da formação em exercício,

Eventuais situações de retoma, conclusão ou aprofundamento de conhecimentos escolares (ou de Formação Profissional) a terem lugar já depois de um primeiro emprego ou ocupação profissional; aqui incluímos situações tão diversas como as de trabalhador-estudante [...], adultos ativos [...] e trabalhadores formados que procuram atualizar ou aprofundar conhecimentos adquiridos em programas de estudo concluídos na idade própria.

Já a ‘formação contínua (ou continuada) de professores’ é a formação que tem o objetivo de fornecer conhecimentos adicionais ou complementares àqueles obtidos durante a formação inicial. Martins (2011, p. 116) afirma que,

Atualmente, a formação contínua poderá ser caracterizada como um processo de formação a muito longo prazo, constituindo uma das dimensões do que tem vindo a ser designado por *lifelong learning*, cujo princípio básico é o de reconhecer que os professores aprendem ao longo de toda a sua carreira profissional. Deste modo, a formação contínua terá como principal objetivo promover nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas.

Em Timor-Leste independente, os três tipos de formação acontecem simultaneamente, com maior ou menor ênfase em cada período distinto de gestão do Ministério de Educação (ME). Primeiramente, no tempo designado como *emergência*, os professores em geral recebiam formação no antigo Instituto de Formação Contínua. Estas formações inicialmente eram dadas por ONG e depois numa parceria entre a Cooperação Brasileira de Educação e o governo timorense. Os professores-alvo estavam todos em exercício, mas em condições de qualificação muito distinta. Havia professores sem nenhuma formação inicial, que foram contratados apenas porque tinham algum domínio de língua portuguesa, mas necessitavam de formação técnica e pedagógica; havia professores qualificados e formados no tempo da ocupação indonésia que necessitavam de formação nas línguas oficiais – Tétum e Português; havia professores graduados em áreas técnicas, mas sem conhecimentos pedagógicos e linguísticos necessários. Assim, a função do Instituto era dupla: capacitação em exercício e, também para muitos, contínua (GUSMÃO, 2010). Na opinião de Martins (2011), o ME adiantou a definição do processo de elaboração do sistema legal enquadrador do sistema educativo, pois o curso de profissionalização em serviço foi elaborado e implementado em 2004, tendo a Lei de Bases da Educação sido aprovada pelo Parlamento Nacional só em 2008. Já com estas leis aprovadas o Ministério da Educação define:

será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente habilitados atualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino (TIMOR-LESTE, 2008, p. 265).

Para aqueles sem formação inicial, posteriormente foi criado o bacharelato de emergência e tratava-se de um misto entre capacitação linguística, pedagógica e técnica inicial, mas em exercício (MARTINS, 2011; LUNARDI, 2014). Finalmente, durante a gestão de João Câncio, foi elaborada a Lei de Bases da Educação e criado o INFORDEPE – Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação de Timor-Leste –, para dar continuidade ao Bacharelato, à formação contínua (linguística, pedagógica) de professores graduados, mas também colaborar com a formação inicial de jovens não docentes. Com a troca de governo em 2012, o INFORDEPE perde o estatuto de formação inicial e volta apenas a capacitar e qualificar professores em exercício. Por essa razão, utilizamos prioritariamente a expressão formação em exercício – que em Timor engloba o Bacharelato – formação acadêmica em exercício e formação linguística e pedagógica também em exercício, porém, de certa forma, ambas são contínuas, pois oferecidas aos professores ao longo da sua carreira de forma frequente.

Os modelos de formação de professores do Ensino Básico em exercício em Timor-Leste baseado na política do Ministério de Educação de Timor-Leste anterior e atual aparentam ser diferentes. A formação anterior incluía docentes de todos os níveis e habilitações literárias, além de mais centralizada, porque todos os professores do nível Básico até nível de Ensino Secundário eram obrigados a irem à capital de Díli (e no tempo de emergência nas capitais dos municípios) para participar da formação. O Ministério de Educação atual implementa um modelo de formação específica como realização de formação de professores do Ensino Básico em Exercício e são os formadores quem se deslocam para os municípios nos fins de semana e períodos de intervalo letivo.

Portanto, na opinião de Pardal (1986), citado por Jerónimo (2011, p. 27), o modelo de formação relaciona-se à determinada concepção de sociedade e de sistema educativo, mesmo quando aparentemente se configure contraditória a sua operacionalização, e está ligado com o perfil do professor e do formador de formadores. O autor ainda sublinhou que um modelo de formação de professores tem em vista, em face da realidade da formação e das diferentes teorias que a possam fundamentar, elementos de compreensão e de interpretação da realidade da formação. Portanto, segundo o autor, modelos de formação são somente instrumentos de compreensão de determinados fenómenos da formação de professores.

Assim, entendemos que os modelos de formação de professores são os fenómenos da prática pedagógica dos formadores na realização de um programa de formação, como formação de professores contínua, num sistema de educação atendendo às políticas governamentais e às exigências da sociedade em desenvolvimento. Formação é algo que interfere individualmente e também socialmente, desse modo:

Modelos podem ser construídos para permitir o desenho, a avaliação ou a compreensão de uma formação. Nem sempre o modelo desenvolvido para uma dessas finalidades é adequado para todas as outras. Em particular, modelos empregados na compreensão de um processo formativo não têm, na maior parte das vezes, concretude suficiente para desenhar atividades de formação (CHAMON, 2006, p. 91).

Segundo Chamon (2006), os modelos de formação continuada centrados na aquisição de conteúdos são mais comuns do que os da formação pedagógica dos professores. Porém a formação em si pode ser agrupada sob três orientações: transmitir conhecimentos, como em instruir; modelar a personalidade inteira; e integrar o conhecimento à prática. Chamon (2006, p. 92) explica que, “essas três orientações indicam três lógicas de formação: a lógica didática (ou epistêmica) dos conteúdos e dos métodos; a lógica psicológica da evolução do indivíduo; e a lógica socioprofissional da adaptação”.

Os três aspetos estão presentes em formações continuadas. O que difere é a dominância destes, sendo que cada modelo de formação pode ter um perfil distinto dependendo de qual aspeto domina. A associação de diferentes aspetos traz também diferentes problemáticas. Segundo Chamon e Sales (2012, p. 172),

Pode-se representar a formação no sentido de transmissão de informações, de orientação científica (formação no sentido de instrução). É a abordagem tradicional do problema, defendida por vários pesquisadores (Carvalho e Simões, 2002), e baseia-se na ideia da ampla difusão do conhecimento como chave para o desenvolvimento futuro. Apoiar-se frequentemente no uso de novas tecnologias para a transmissão de informações, habilidades e atitudes. Trata-se, entretanto, e essa é sua limitação fundamental, de uma estratégia proposta de forma vertical, onde a formação é vista como um produto, baseada em pacotes de treinamento.

Os autores acrescentam:

Por outro lado, a formação de professores pode ser vista em um sentido mais amplo de reflexão e questionamento, próxima da formação no sentido de transformação da pessoa.

É uma abordagem centrada no professor como sujeito, buscando a formação do professor reflexivo (Schön, 1995), tanto em relação ao seu saber (teórico), como seu saber-fazer (prático). Sua limitação fundamental é não integrar o contexto sociopolítico mais amplo, não contemplando a escola e seus projetos, restringindo-se ao professor e sua atividade em sala de aula.

Finalmente, a formação de professores de acordo com os autores Chamon e Sales (2012, p. 172):

Pode contemplar processos de adaptação socioprofissional, de caráter mais individual, ou de adaptação ao projeto da escola, de caráter mais coletivo. É a formação vista em seu aspecto de ensino. Essa abordagem procura preparar o professor para transformações institucionais. Normalmente associada à socialização profissional, com aspectos de carreira e integração ao grupo, essa visão tende a marginalizar transformações pessoais mais globais.

Segundo Hall (1976, p. 97), “um modelo de formação contínua consiste num conjunto estruturado e autossuficiente de experiências de aprendizagem que visam facilitar a consecução pelos formandos de um conjunto definido de objetivos”. Esta definição é genérica, mas suas características devem ser tomadas em consideração. Segundo Chamon e Sales (2012), um modelo representa um tipo de pacote de atividades de aprendizagem, em que todas as suas componentes se integram num sistema que serve a mesma finalidade. Além disso, constitui uma espécie de guião de aprendizagem para o formando alcançar os objetivos estabelecidos através de algumas atividades de formação. Objetivos de formação claros e explícitos representam outro aspeto de um módulo de formação. A concepção e organização de um módulo de formação assentam nos princípios de planificação sistemática de ensino, de algum modo análogos a técnicas de ensino programado. O arranjo de atividades e materiais de aprendizagem mutuamente relacionados num conjunto sistémico surge como característica distintiva de um módulo de formação. O objetivo claro de formação representa mais um traço a salientar num modelo de formação como dito acima. A elaboração e a organização dos módulos de formação devem obedecer aos princípios de planificação sistemática de ensino e ter coerência com as técnicas de ensino programadas. Araújo (2013, p. 42) confirma que as atividades e materiais de aprendizagem precisam estar mutuamente relacionados num conjunto sistémico. Um dos modelos atuais de formação docente é o auto-orientado, que permite um ritmo de progressão próprio. O sistema individualizado de formação é a base dos módulos. Deve-se ressaltar que: “Os módulos de formação representam tão-somente instrumentos e guias de aprendizagem e não constituem fórmulas mágicas como por vezes, em alguns programas” (GARCIA, 1999, p. 35).

Ainda segundo a tipologia de formação de Zeichner (1993), ao longo dos dois últimos séculos, foram criados quatro modelos distintos. O modelo da eficiência social ou comportamentalista valoriza a dimensão tecnicista do ensino e o professor como um técnico que reproduz fórmulas testadas e aprovadas. A formação é reduzida a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e o desempenho do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Neste modelo a educação é considerada uma ciência aplicada. O professor é visto como um simples executor de leis e princípios do ensino eficaz que foram concebidos e experimentados por

especialistas, porque as formações visam implementar diretrizes que os especialistas prescreveram, acaba por apenas reproduzir o contexto educacional e social dominante. “Aprender a ensinar consiste na aquisição de um conjunto de competências (técnicas) e destrezas específicas e observáveis que os professores devem dominar, com base nas quais se avalia a sua competência” (FLORES, 2004, p. 140).

O modelo personalista ou desenvolvimentista está fundamentado na psicologia perceptiva de princípios humanistas e baseia-se no reconhecimento da “ordem natural do desenvolvimento do aprendente que proporciona uma base para determinar o que deve ser ensinado quer aos alunos, quer aos professores” (FLORES, 2004, p. 140). O professor é visto como facilitador ou motivador de aprendizagem dos alunos. Os programas de formação dos professores são feitos para os professores de acordo com as necessidades e preocupações sentidas por eles, centrando-se na formação do “eu” global de cada professor. Os professores mais competentes e maduros são consultados para definir o conteúdo das formações, julgadas naturalmente mais eficazes. Assim, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos *a priori*, embora esteja implícita a preocupação por reorganização das percepções e das convicções dos futuros professores. Este modelo de formação também reforça o contexto social educativo vigente, ao ignorá-lo no processo formativo.

No modelo tradicional-artesanal ou matriz de crenças “o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erros, que, todavia, pode ser facilitada com a ajuda e sabedoria dos seus praticantes mais experientes” (MARTINS, 2011, p. 103). Este modelo enfatiza a transmissão de conhecimentos como aspeto central do ensino e os futuros professores são vistos como meros receptores passivos, não possuindo um papel importante e decisório na definição dos conteúdos e orientação dos programas de formação. A formação dos professores centra-se no conhecimento da matéria a ensinar – ou seja formação puramente técnica, que seria complementada com a aprendizagem pela experiência da escola.

Finalmente, os adeptos do modelo do professor reflexivo ou de reconstrução social acreditam que não há receitas válidas antecipadas para qualquer situação, porque cada professor e contexto educativo é único e não se repete. A formação de professores deve preparar os professores para desenvolverem capacidade de analisarem os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. Martins (2011, p. 103) explica que,

O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar, quer as ações, quer os constrangimentos.

Os programas de formação que se enquadram num determinado modelo, são suportados por um conjunto de pressupostos comuns que diferenciam os objetivos prosseguidos em função de cada modelo de formação. Atualmente nenhum dos modelos aparece isolado nas formações de professores, pois por todo o mundo têm predominado modelos híbridos.

Em Timor-Leste, Carvalho (2007, p. 9) afirma, em sua dissertação de mestrado, que as áreas consideradas mais críticas na atividade dos professores são: a falta de recursos materiais e o fato de os professores não terem formação em língua portuguesa, ou seja, a língua “da escola”, e que eles não dominam bem as estratégias de ensino. Além disso, o autor reitera que para melhorar as competências profissionais dos professores, “é preciso ter conhecimentos na área do saber disciplinar, do saber pedagógico e do saber linguístico”. Por isso, a questão linguística ainda se discute nos debates públicos, pois há quatro línguas em Timor-Leste citadas na Constituição (Português e Tétum – línguas oficiais – e, como línguas de trabalho, o Inglês e o Indonésio), as quais não são dominadas completamente pelos professores e alunos. Comparando a afirmação acima de Carvalho, com este momento atual, o Ministério da Educação, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) e o INFORDEPE visam capacitar todos os professores de regime de contrato do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico por meio da Formação dos Professores no Curso de Bacharelato em todos os municípios de Timor-Leste para elevar a qualidade e melhorar o exercício das suas funções. Tal capacitação é baseada no modelo de formação continuada, o que difere do modelo adotado anteriormente, que focalizava na formação inicial do professor. Porém, o modelo predominante ainda parece ser o da eficiência social ou comportamentalista, pois valoriza a dimensão tecnicista do ensino, privilegiando um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e o desempenho do professor é medido pelo domínio destas técnicas: conteúdo, didática e domínio de línguas de instrução.

Políticas de formação de professores

Apresentamos na Tabela 1 uma comparação entre as gestões de formação pós-independência realizada pelos autores deste artigo e baseados em documentos prévios do próprio Ministério ou da mídia nacional. A tabela demonstra principalmente que a formação em língua portuguesa sempre foi a maior preocupação de todas as gestões, pois a maioria dos professores do sistema de educação foram formados no tempo da ocupação indonésia em língua indonésia. Mas, recentemente, as formações contaram também com formadores timorenses e a língua tétum também passou a ser matéria de formação – decisão de política linguística fundamental, uma vez que essa língua ainda não estava com sua grafia normatizada quando foi oficializada em 2002.

Tabela 1 - Comparação entre as gestões de formação pós-independência.

| Ministro | Período | Base legal | Período de formação | Tipo de formação | Professores-alvo de formação | Áreas de formação | Instituição responsável | Parcerias |
|-------------|--------------------------------|-------------------------------|---------------------|--|--|--|-------------------------|--|
| Armino Maia | Maio de 2002 até abril de 2006 | Constituição, artigos 13 e 59 | Sem modelo definido | Bacharelato de emergência como formação inicial em exercício e formação contínua | Todos os professores e funcionários do sistema de educação | Língua Portuguesa, áreas técnicas, metodologia | IFCP | ONGs, UNICEF, CAPES/Brasil e CATT/Portugal |

Continua

Continuação

| | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------------------|--|--|--|---|--|-----------|--|
| Rosália Corte-Real | Abril de 2006 até junho de 2007 | Constituição, artigos 13 e 59 | Capacitações modulares (de uma semana) em Díli | Bacharelato de emergência como formação académica em exercício e formação contínua | Todos os professores e funcionários do sistema de educação | Língua Portuguesa, áreas técnicas, metodologia | IFCP | CAPES/Brasil e CATTIL/Portugal |
| João Câncio | Julho de 2008 até julho de 2012 | Lei de Bases da Educação e Estatuto de Carreira Docente | Capacitações modulares (de um mês) em Díli | Formação inicial para jovens, formação contínua em exercício e formação de mestres como formadores | Todos os professores do sistema de educação | Língua Portuguesa, áreas técnicas e didática | INFORDEPE | CAPES/Brasil e Cooperação Portuguesa |
| Bendito Freitas | Julho de 2012 até julho de 2015 | Lei de Bases da Educação e Estatuto de Carreira Docente | Capacitações modulares (tempo variável) em Díli e nos municípios | Bacharelato como formação académica/inicial em exercício e formação contínua | Todos os professores do sistema de educação | Língua Portuguesa, áreas técnicas e didática | INFORDEPE | CAPES/Brasil e PFICP e Universidade de Aveiro/Portugal |
| Fernando Lasama | Fevereiro de 2015 a junho de 2015 | Lei de Bases da Educação e Estatuto de Carreira Docente | Capacitações modulares (tempo variável) em Díli e nos municípios | Bacharelato como formação académica/inicial em exercício e formação contínua | Todos os professores do sistema de educação | Língua Portuguesa, áreas técnicas e didática | INFORDEPE | CAPES/Brasil e PFICP e Universidade de Aveiro/Portugal, UNTL |
| António Conceição | Julho de 2015 até julho de 2017 | Lei de Bases da Educação e Estatuto de Carreira Docente/ Decreto-lei 42/2015/ Despacho Ministerial 37/2016/ Despacho Ministerial 07/2017 | Capacitações de fim de semana em Díli e nos municípios | Bacharelato como formação académica/inicial em exercício e formação contínua | Os professores contratados e sem Bacharelato do Ensino Básico | Língua Portuguesa, áreas técnicas e didática | INFORDEPE | Formar + / Portugal |
| Fernando Hanjam | Julho de 2017 até julho de 2018 | Lei de Bases da Educação e Estatuto de Carreira Docente/ Decreto-lei 42/2015/ Despacho Ministerial 37/2016/ Despacho Ministerial 07/2017 | Capacitações de fim de semana em Díli e nos municípios | Formação contínua de Língua Portuguesa e formação académica/inicial em exercício | Os professores contratados e sem Bacharelato do Ensino Básico | Língua Portuguesa, áreas técnicas e didática | INFORDEPE | Formar + / Portugal, UNTL |

Continua

Continuação

| | | | | | | | | |
|---|----------------------|--|--|--|---|---|-----------|-------------------------------|
| Dulce de Jesus Soares, Armindo Maia e Longuinhos dos Santos | Junho de 2018 - 2022 | Lei de Bases da Educação e Estatuto de Carreira Docente/ Decreto-lei 42/2015/ Despacho Ministerial 37/2016/ Despacho Ministerial 07/2017 | Capacitações de fim de semana em Díli e nos municípios | Formação contínua de Língua Portuguesa e formação acadêmica/inicial em exercício | Os professores contratados e sem Bacharelato do Ensino Básico | Língua Portuguesa, Língua Tétum e áreas técnicas e didática | INFORDEPE | MEJD, MESCC, UNTL e INFORDEPE |
|---|----------------------|--|--|--|---|---|-----------|-------------------------------|

Fonte: Sousa (2020, p. 38-39) e atualizado pelos autores.

O propósito principal desta pesquisa foi analisar os processos e negociações para a mudança das Políticas de Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício. Nesse sentido propôs-se a identificar nas entrevistas feitas o processo de definição da política educacional atual do Ministério da Educação, Juventude e Desporto (MEJD) de Timor-Leste para elevar e promover a qualidade dos professores através da Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício; identificar os objetivos declarados da Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício; identificar as responsabilidades do Ministério da Educação, UNTL e INFORDEPE na Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício; observar a linha de coordenação para a implementação à Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício; identificar qual é o paradigma educacional dominante na definição de políticas de Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício. Para manter o anonimato dos entrevistados os codificamos como E1, E2, E3, E4 e E5.

Políticas atuais

Atualmente, o Ministério da Educação (ME) investe na formação dos quadros docentes de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento do próprio sistema educativo. Isto é feito de acordo com o Plano Estratégico 2011-2030 para garantir qualidade de ensino, afirma E1. Segundo E2, as políticas atuais de formação do ME focam nos professores contratados que ainda não têm competências e habilidades segundo a Lei de Bases, não têm diplomas ou estes diplomas não preenchem os requisitos. A motivação é o desenvolvimento de recursos humanos, pois ainda existem muitos professores contratados do total de 4222 docentes do Ensino Básico sem a devida qualificação. O depoimento de E3 reforça esta posição de que a formação docente é prioridade no momento. Existem duas categorias de formação: inicial e contínua de acordo com a Lei de Bases. No entanto, alguns professores do Ensino Básico não preenchem nem sequer o requisito de formação inicial. Estes precisam elevar o conhecimento e as capacidades. A visão de E4, por outro lado, indica que a maior preocupação da política atual é assegurar o plano de carreira antes da reforma dos professores em idade avançada e estaria em segundo plano a qualidade dos professores em si. De acordo com E5, o ME cria políticas para elevar e promover

a qualidade dos professores em exercício através da formação, pois busca estratégias para prevenir a má qualidade do ensino, o que é um problema corrente. Na sua opinião, deve haver harmonia entre o ensino e o currículo e para isso os docentes devem ter bom preparo.

Diferença entre políticas atuais e anteriores

De acordo com E1 a exigência da Lei de Bases da Educação N.º 14/2008, de 29 de outubro, é que todos os professores devem ter pelo menos o grau de bacharelato para obter a possibilidade de aceder ao Regime de Carreira Docente. Isto porque havia no sistema um grande grupo de pessoas que se voluntariaram nos primeiros anos de pós-independência, porém não tinham nenhum preparo formal para o trabalho, nem do ponto de vista do domínio do conteúdo que lecionavam, nem da didática, nem das línguas oficiais e instrucionais. Na opinião de E2, as políticas atuais e as políticas anteriores não têm grande diferença: o governo atual tem o objetivo de criar recursos humanos de qualidade, para os professores adquirirem capacidades ou competências docentes; já as políticas do governo anterior estavam focadas na quantidade. E3 relata que a política do governo anterior não criou requisitos para a formação docente, isso significa que na época todos os professores participavam do mesmo programa de formação de professores. Mas na política do governo atual, depois de criar os requisitos, esta definiu duas categorias de formação de professores: uma para os que nem formação inicial têm; e outra para os que já têm formação, mas que não dominam língua portuguesa. Segundo E4, as políticas atuais e políticas anteriores não têm diferença porque a realização do programa de Formação de Professores sempre é baseada no memorando de entendimento entre Ministério da Educação, Juventude e Desporto de Timor-Leste, INFORDEPE e a UNTL. E5 afirma a mesma coisa, alegando que a política do Governo de Timor-Leste não difere no aspeto de formação de professores de outras épocas da história de Timor; o que muda com frequência, na opinião de E5, é o poder político que administra a formação e a língua oficial utilizada no sistema de educação em cada época.

Objetivos da Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício

E1 afirma o que objetivo de formação dos professores em regime de contrato é uma política para a melhoria dos recursos humanos na área da educação e formação de professores qualificados por meio da formação académica, baseando-se na Lei de Bases da Educação de Timor-Leste. Para a formação dos professores em regime de contrato, o governo aprovou a resolução n.º 20/2016, de 3 de agosto, como uma política de prioridade para a melhoria da gestão dos recursos humanos da educação. Segundo E2, o Ministério da Educação, Juventude e Desporto de Timor-Leste realiza a formação de professores em regime de contrato com o objetivo de criar recursos humanos de qualidade, mas, para isso, é essencial os professores preencherem os requisitos académicos segundo o estatuto de carreira. O estatuto declara que o professor deve adquirir capacidade em quatro competências: domínio de língua portuguesa, domínio de ciências, domínio de ética profissional e domínio da metodologia, de acordo com a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste. Os objetivos da formação de professores em regime de contrato são aprofundar conhecimentos dos professores, elevar o conhecimento no âmbito de conhecimento científico e obter o conhecimento no âmbito da ética e da pedagogia do ensino, declara E3. E4 acrescenta que a

formação de professores em regime de contrato tem o objetivo para resolver problemas dos professores que têm idade avançada e ainda não entraram no regime de carreira permanente e de seguida para os professores que ainda têm um tempo alongado de serviço. Estes precisam melhorar e aprofundar os seus conhecimentos como professores para assegurar a qualificação dos professores no futuro. Isso significa que a primeira preocupação da formação de professores não é com a qualidade do sistema de educação em si, mas com sua obrigação social. Neste sentido, o Ministério tem de prover *status* permanente aos professores mais velhos que contribuíram como voluntários nos complicados anos de emergência. De acordo com E5, o objetivo do Governo de Timor-Leste, independentemente do partido, é qualificar os professores, fortificar a didática no ensino, ampliar o conhecimento pessoal ou colegial de professores em áreas disciplinares ou interdisciplinares por meio de formação contínua em curto, médio e longo prazo.

Instituições envolvidas nas definições de políticas de formação de professores

Os cinco entrevistados citam três instituições responsáveis por nomear seus membros para discutirem as últimas mudanças políticas na formação em exercício e também responsáveis pela gestão da implementação dessas políticas. São elas: o INFORDEPE-Gabinete da Formação Académica (GFA), a UNTL e o Ministério da Educação, Juventude e Desporto de Timor-Leste. Os elaboradores do programa pertencem à UNTL e os implementadores são os formadores do INFORDEPE, os docentes da UNTL e os formandos são os professores contratados do sistema de educação. E3 ressalta que as instituições trabalham em parceria e cada uma contribui com sua *expertise* e exemplifica com a elaboração do programa e dos manuais, que é responsabilidade dos docentes da UNTL. Já E4 cita o INFORDEPE como gestor principal do programa de formação de professores, por ser essa a instituição que faz a logística dos treinamentos. Mas, na opinião de E5, as próprias instituições escolares deveriam assumir a tarefa de formação docente. Na realidade atual, os gestores são os de posição administrativa nos níveis escolares e seus superiores tutelados, os elaboradores são os peritos na elaboração do currículo, do programa ou horário e dos materiais didáticos para o ensino e os implementadores são os próprios professores das unidades curriculares distintas.

Processo de discussão de novas políticas de formação

E1 explicita que o processo de discussão sobre o atual programa de Formação de Professores iniciou com um guião elaborado pelo Gabinete da Formação Académica do INFORDEPE, que foi enviado para as direções relevantes do Ministério da Educação e UNTL, mais especificamente para o Pró-reitor de Assuntos Académicos e para o Decano da Faculdade da Educação. Foram, então, realizadas várias reuniões entre estas instituições e foram compilados os dados dos professores em regime de contrato. Estes dados contêm distribuição de faixa etária, grau acadêmico, nível de ensino em que leciona cada um destes professores, de modo a identificar os professores que ainda não preenchem os requisitos para o plano de carreira. Todo esse trabalho de identificação foi apresentado ao Reitor da UNTL e ao Ministro da Educação. O objetivo principal do novo programa da formação é atender os professores que entraram no sistema como voluntários e depois receberam contrato, mas ainda não têm qualificação

mínima. Para gerir a formação, o próprio Ministro da Educação orientou diferentes propostas. Estas propostas passaram por um processo de discussão que na altura foi liderada pela Vice-Ministra para Assuntos de Pré-Escolar e Ensino Básico e contava com uma equipe composta pelo Diretor-Geral da Política, Plano e Parcerias, a Vice-Presidente da Formação Académica, o Presidente do INFORDEPE e o Diretor do GFA-INFORDEPE. Durante alguns meses foram analisadas as vantagens e desvantagens e os impactos financeiros em cada uma das instituições envolvidas, para finalmente chegar ao consenso. Este processo resultou na assinatura do Acordo de Cooperação em 13 de outubro de 2017, no VII Governo Constitucional.

Segundo E2, houve uma sequência de passos para a discussão do programa de formação de professores. Primeiro, aconteceu um diálogo entre INFORDEPE e Ministério de Educação sobre o plano político. Segundo, aconteceu debate interno no INFORDEPE sobre as possibilidades de implementação da nova política. Terceiro, novamente entre o INFORDEPE e o Ministério da Educação, Juventude e Desporto, houve um processo de discussão sobre a execução e autonomia financeira do INFORDEPE para gerir o programa. Quarto, a UNTL foi apontada como solução de implementação do programa e passa a fazer parte dos encontros de análise de competências da instituição. Esse processo começou em 2016 e se estendeu até 2017. Sua conclusão aconteceu em 13 de outubro de 2017 com a assinatura de acordo entre Ministério da Educação, INFORDEPE e UNTL. De acordo com E3, o referido processo foi alongado com o propósito de melhorar os preparativos antes da implementação e da execução. Por isso, E4 afirma que houve uma discussão intensiva entre os responsáveis, tanto ao nível vertical quanto horizontal para buscar saber sobre os assuntos ligados à elaboração de esboço curricular e materiais didáticos de diversas áreas de ensino, para subsidiar a implementação do processo de Formação de Professores. Além disso, de acordo com A5, buscou-se apoio jurídico no período de planeamento da política do programa.

Plano de implementação

A implementação do programa de Formação de Professores é uma forma de solucionar o problema da qualificação académica dos professores em regime de contrato exigido pela Lei de Bases da Educação, para além de acederem ao Regime de Carreira Docente, segundo o Acordo de Cooperação entre a UNTL - INFORDEPE - Ministério da Educação, citam E1 e E2. E3, por sua vez, afirma que o plano de implementação do programa de Formação de Professores é baseado na resolução do Governo 2016, que busca solucionar os problemas pendentes há muito anos, dos professores contratados. E4 acrescenta que o plano de implementação do programa está baseado no memorando. Do ponto de vista de E5, o plano de implementação na referida formação é recuperar o nível de formação dos professores em exercício para que sejam enquadrados no regime professores definitivos, estabelecendo assim a base salarial do profissionalismo docente.

Controle e avaliação

E1 só menciona controle da execução financeira, sem nada dizer sobre a avaliação dos resultados da formação. E2, por sua vez, indica que o controle e monitorização do programa de Formação de

Professores é baseado no despacho da Sua Excelência Ministra da Educação, Juventude e Desporto. Este despacho define que o controle e a monitorização direta do programa devem ser feitos nos municípios pelos diretores gerais e nacionais. A avaliação é feita em dois níveis: duas vezes por semestre tem a avaliação do programa pelo INFORDEPE e uma vez por semestre há a avaliação pedagógica feita pela UNTL. E3 acrescenta que o plano de controle de avaliação de programa de Formação de Professores é feito em cooperação entre UNTL e INFORDEPE. Porém, a UNTL tem competência para controlar a avaliação nos assuntos académicos. De acordo com E4 e E5, a realização do plano de controlo do programa de Formação de Professores é feito pela UNTL e INFORDEPE e pode realizar-se até quatro vezes por semestre.

Conclusão

Ao analisar criticamente os dados descritivos acima, pode-se indicar o paradigma vigente na definição e na implementação de políticas de formação de professores em Timor-Leste independente. De acordo com a tipologia de modelo e paradigma de formação de Zeichner (1993), discutido anteriormente, a política de Formação de Professores do Ensino Básico do Regime de Contrato em Timor-Leste, pode ser considerada **formação para a eficiência social ou comportamentalista**, porque a formação pesquisada é baseada no programa do Ministério da Educação de Timor-Leste para atingir uma meta comum do desenvolvimento da educação de Timor-Leste e assim os professores terem os conhecimentos em quatro competências: domínio de língua portuguesa, domínio de ciências, domínio de ética profissional e metodologia do ensino-aprendizagem. Zeichner afirma que no modelo da eficiência social ou comportamentalista de formação “aprender a ensinar consiste na aquisição de um conjunto de competências (técnicas) e destrezas específicas e observáveis que os professores devem dominar, com base nas quais se avalia a sua competência” (FLORES, 2004, p. 140). Outra característica observável nos dados pesquisados é o foco da formação para o desempenho, a responsabilidade e a função docente, garantindo um bom comportamento e também um conhecimento técnico de ensino. Isso porque o sucesso de um educador como professor é medido pelo domínio de técnica e metodologia de ensino aplicado pelo professor na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Além de o professor ter conhecimento técnico de ensino, também é considerado como executor da lei que define suas funções como educador, cumprindo as regras que constam na Lei de Bases da Educação. Isto pode ser inferido baseando-se nas afirmações dos cinco entrevistados que citam como objetivo primeiro a qualificação docente, mas em seguida explicam que qualificação significa cumprir os objetivos da Lei de Bases da Educação, em específico o plano de carreira e de modo geral adquirir técnicas e competências. De acordo com os entrevistados, não são os professores quem elaboram os conteúdos da formação, estes apenas recebem treinamento técnico para alcançar um domínio satisfatório das quatro competências descritas na Lei de Bases da Educação.

Buscou-se verificar a existência de características de outros paradigmas de formação nesta pesquisa, tais como as mencionadas em Zeichner (1993). Isto porque os programas de formação que se enquadram num determinado modelo, são suportados por um conjunto de pressupostos comuns que diferenciam os objetivos prosseguidos em função de cada modelo de formação. Atualmente, na maior parte do mundo, nenhum dos modelos aparece isolado nas formações de professores e os modelos

híbridos predominam (MARTINS, 2011). Assim, mais uma vez utilizando a base teórica deste trabalho, analisaram-se os objetivos da Formação de Professores do Ensino Básico do Regime de Contrato.

O modelo **personalista ou desenvolvimentista** está fundamentado na psicologia perceptiva de princípios humanistas. Baseia-se no reconhecimento da “ordem natural do desenvolvimento do aprendente que proporciona uma base para determinar o que deve ser ensinado quer aos alunos, quer aos professores” (FLORES, 2004, p. 140). O professor é visto como facilitador ou motivador de aprendizagem dos alunos. Os programas de formação dos professores são feitos para os professores de acordo com as necessidades e preocupações sentidas por eles, centrando-se na formação do “eu” global de cada professor. Apesar do discurso vigente no Ministério de Educação e no INFORDEPE considerar o professor como um facilitador e o ensino e a aprendizagem estarem centrados nos alunos, isso não acontece nem nas formações, nem no sistema de educação, pois na prática as aulas são expositivas, com a intenção de transmitir conteúdos curriculares pré-estabelecidos. Quatro dos entrevistados deixam claro que toda a elaboração de conteúdos e materiais didáticos da formação são de responsabilidade das três instituições envolvidas, porém principalmente da UNTL e seus docentes especialistas. Os gestores são as autoridades em posição administrativa nos níveis escolares e seus superiores tutelados. Os elaboradores são os peritos na elaboração do currículo, do programa ou horário e dos materiais didáticos para o ensino. Os implementadores são os próprios docentes da universidade para as unidades curriculares distintas. No entanto, um dos entrevistados questiona a não participação dos formandos e das escolas neste nível de elaboração. Na opinião de E5, as próprias instituições escolares deveriam assumir a tarefa de formação docente. Isso significa que os programas de formação dos professores do Ensino Básico do Regime de Contrato não são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores. Os professores apenas seguem os programas já planejados pelo Ministério, como uma resposta ao que os níveis superiores acreditam ser as necessidades dos professores contratados que ainda não têm competências e habilidades segundo a Lei de Bases da Educação, não têm diplomas ou estes diplomas não preenchem os requisitos.

No modelo **tradicional-artesanal ou matriz de crenças** a formação dos professores é “encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erros, que, todavia, pode ser facilitada com a ajuda e sabedoria dos seus praticantes mais experientes” (MARTINS, 2011, p. 103). Este modelo enfatiza a transmissão de conhecimentos como aspeto central do ensino e os futuros professores são vistos como meros receptores passivos, não possuindo um papel importante e decisório na definição dos conteúdos e orientação dos programas de formação. A formação dos professores centra-se no conhecimento da matéria a ensinar – ou seja formação puramente técnica, que seria complementada com a aprendizagem pela experiência da escola. A Formação de Professores do Ensino Básico do Regime de Contrato em Timor-Leste, poderia ser considerada formação tradicional-artesanal ou formação académica porque esta formação preocupa-se com a transmissão de conteúdos do Currículo Nacional. Porém, a formação pesquisada é muito mais ampla do que isso, pois formação académica é só uma das quatro competências que a fundamentam. Assim, a formação preocupa-se com a matéria a ensinar, mas também a língua e a metodologia em que se ensina.

Ainda o modelo do **professor reflexivo ou de reconstrução social** determina que não há receitas válidas antecipadas para qualquer situação, porque cada professor e contexto educativo é

único e não se repete. A formação de professores deve preparar os professores para desenvolverem capacidade de analisarem os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. Para Martins (2011, p. 103), a tarefa fundamental na formação inicial de professores é, neste caso, a de desenvolver as capacidades de análise dos futuros professores para a ação reflexiva, o “espírito crítico” sobre a sua prática nos contextos sociais e educativos onde trabalham. A Lei de Bases da Educação de Timor-Leste, no Artigo 49.º, sobre os princípios da formação de educadores e professores define: “(d) Formação que estimule uma atitude crítica e atuante relativamente à realidade social; (e) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, particularmente em relação com as atividades educativa e de ensino; (f) Formação participada, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto informação e autoaprendizagem”. Porém, a Formação de Professores do Ensino Básico do Regime de Contrato em Timor-Leste, não se enquadra no modelo de formação reflexivo ou reconstrução social porque este paradigma não se centra no conhecimento da matéria a ensinar, e sim na aprendizagem pela experiência da escola. Este tipo de formação é global e crítica. Nenhum dos entrevistados mencionou este aspecto da formação, mesmo que as autoridades envolvidas nas políticas de formação tenham o conhecimento de que as escolas em Timor têm realidades diferentes e os professores formandos não podem aplicar as técnicas ensinadas da mesma forma em cada escola. Isso exigiria uma formação em que os formandos aprendessem a **adaptar** conteúdos, metodologias e até línguas auxiliares de ensino de acordo com a realidade específica de cada um. Podemos exemplificar com a formação em língua tétum. Uma escola na capital tem diversos recursos para implementar as atividades de todas as quatro competências linguísticas, tem jornais e entrevistas orais na mídia nesta língua e energia elétrica para introduzirem projeções de usos reais da língua. As famílias em Díli também transmitem tétum como primeira língua às crianças. Já um professor de tétum numa área remota não fala, ele mesmo, tétum como primeira língua e seus alunos são introduzidos a essa língua apenas na escola. Muitas destas escolas não contam com energia elétrica, nem com tecnologia ou acesso à mídia. Porém, o conteúdo curricular, o manual e a formação são iguais para professores de ambas as realidades.

Por isso, a Formação de Professores do Ensino Básico do Regime de Contrato em Timor-Leste não fornece soluções para os professores, pois deveria preparar os professores para desenvolverem capacidade de analisar como professor inovador e moderno que está disposto a inovar e experimentar novas metodologias, técnicas e instrumentos nas escolas, além de promover o envolvimento da sociedade e seus conhecimentos na educação. Portanto conclui-se que objetivo fundamental na formação deve ser desenvolver as capacidades dos professores para analisar com ação reflexiva e espírito crítico sobre a sua prática nos contextos sociais e educativos onde eles desempenham as suas funções como professores no sentido de contribuir para sociedades humanas mais justas e democráticas.

Em concordância com a análise de modelos feita acima, a tipologia de modelo de formação de Chamon (2006) pode ser agrupada sob três orientações: transmitir conhecimentos, como em instruir; modelar a personalidade inteira; integrar o conhecimento à prática. “Essas três orientações indicam três lógicas de formação: a lógica didática dos conteúdos e dos métodos; a lógica psicológica da evolução do indivíduo, e a lógica socioprofissional da adaptação” Chamon (2006, p. 92). O autor afirma que os modelos de formação centrados na aquisição de conteúdos são mais comuns do que da formação pedagógica dos professores e isto não é diferente em Timor, como já justificado e exemplificado aqui.

Assim, conclui-se que a lógica didática de conteúdos e dos métodos é predominante na Formação de Professores do Ensino Básico do Regime de Contrato. Esta formação não tem como alvo a lógica psicológica da evolução do indivíduo, nem a lógica profissional da adaptação.

Finalmente em relação à investigação sobre formação docente em Timor-Leste de outros pesquisadores (CARVALHO, 2007; GUSMÃO, 2010; MARTINS, 2011; JERÓNIMO, 2011; SILVA, 2011; LUNARDI, 2014; RIBEIRO, 2015) pode-se afirmar que o modelo e o paradigma predominante em Timor-Leste sempre foi o da eficiência social ou comportamentalista, pois valoriza a dimensão tecnicista do ensino. As diferentes formações sempre privilegiaram um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e o desempenho do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Houve uma tentativa de mudança de paradigma por parte das ações da Cooperação Brasileira nos anos em que esta apoiava o antigo Instituto de Formação Contínua de Professores, porém sem continuidade de investimento neste sentido (GUSMÃO, 2010). Assim, não é exigido que o professor reflita sobre as suas práticas, nem que adapte as técnicas adquiridas à sua sala de aula. Isso significa que por mais que se diga que o ensino é hoje centrado no aluno, de fato, o professor não tem formação para tal prática e continua transmitindo conteúdo pré-determinado por níveis superiores.

Referências

- ARAÚJO, Carlos. *Desenvolvimento da língua portuguesa na primeira década do século XXI*. In: SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO EM DÍLI - UNTL, 1., Díli, 2013. Atas [...]. Díli: Universidade Nacional Timor Lorosa'e; Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento, 2013.
- CARVALHO, Manuel Belo de. *Formação de professores em Timor-Leste: contributos da Construção do Modelo de Formação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2007.
- CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; SALES, Adriane de Castro Menezes. Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 167-184, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300012>
- CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. *Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada*. Taubaté: Unitau, 2006.
- FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios da formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Modelo de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação)
- GUSMÃO, Maria Manuela. *Cooperação bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço: perspectivas e desafios do século XXI*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

HALL, Jones. M. *Formar professores: como entendê-los?* Porto: Porto Editora, 1976. (Coleção Educação)

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

LOPES, Margarida Chagas. *Economia da educação e formação*. Coimbra: Angelus Novus, 2010.

LUNARDI, Graziela. *Uma experiência na formação de professores em Timor-Leste: das condições de produção aos sentidos construídos no enfoque CTS*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARTINS, Susana. *Políticas e as práticas de profissionalização docente em serviço em Timor-Leste: um estudo avaliativo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Avaliação Educacional) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2011.

RIBEIRO, Imaculada da Conceição. *Educação e formação de professores no Timor-Leste (2000-2012)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, Suzi Alves da. *Dos dilemas à esperança: os desafios para a formação e atuação dos professores de Timor-Leste*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

SOUSA, Marcelo Caetano. *Análise das políticas de formação de professores em exercício: estudo de caso no curso de bacharelato dos professores em regime de contrato, do 1º e 2º ciclos do ensino básico em Timor-Leste*. 2020. Dissertação (Mestrado em Políticas, Gestão e Avaliação Educacional) - Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Díli, 2020.

TIMOR LESTE. LEI N.º 14/2008, de 29 de outubro de 2008. Lei de Bases da Educação. *Jornal da República*, Série I, n. 40, 29 out. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 23 de outubro de 2023.

Aprovado em 27 de dezembro de 2023.

Resumo/Abstract/Resumen

Políticas linguísticas e políticas de formação de professores em Timor-Leste

Karin Noemi Rühle Indart e Marcelo Caetano de Sousa

Num contexto de reconstrução do sistema educativo, como aquele que vem caracterizando a situação em Timor-Leste, a Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício defronta-se com o problema do recrutamento dos professores de todos os níveis do ensino definido por critérios rigorosos conforme a Lei de Bases da Educação. Por essa razão, o investimento maior do Estado tem sido na formação de professores que já estão no sistema. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar os processos e

negociações para a mudança das Políticas de Formação de Professores do Ensino Básico em Exercício, mais especificamente do Curso de Bacharelato dos Professores em Regime de Contrato, do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, em todos os municípios de Timor-Leste. A abordagem de pesquisa utilizada é a qualitativa-descritiva e usa como fonte de dados entrevistas com os gestores nacionais destas políticas de formação. A análise das entrevistas mostra que a iniciativa de criação e responsabilidade de gestão de um novo programa foi do Ministério da Educação, Juventude e Desporto, porém, o INFORDEPE e a UNTL estiveram envolvidos em todas as fases de discussão. Este programa foi elaborado para resolver uma situação criada no período de emergência – a contratação de professores voluntários sem formação inicial. Concluimos que o período alongado e a intensa disposição de encontros e conversas entre os gestores das instituições demonstram que o programa foi de fato pensado e planejado, diferente de ações emergenciais realizadas anteriormente. Porém, o modelo e o objetivo principal da formação não diferem realmente das políticas anteriores.

Palavras-chave: políticas educacionais, formação de professores, ensino básico, Timor-Leste.

Linguistic policies and teacher training policies in East Timor

Karin Noemi Rühle Indart and Marcelo Caetano de Sousa

In a context of educational system reconstruction, as seen in East Timor, In-Service Primary School Teacher Training grapples with the issue of recruiting teachers at all levels of education, according to rigorous criteria stipulated by the Basic Education Law. Consequently, the state's primary investment has been in the training of teachers already within the system. Thus, the objective of this research is to analyze the processes and negotiations for the alteration of In-Service Primary School Teacher Training Policies, specifically focusing on the Bachelor's Degree Program for Contracted Teachers of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education in all municipalities of East Timor. The research approach employed is qualitative and descriptive, using interviews with national policy managers as the primary data source. Analysis of the interviews reveals that the initiative for the creation and management of this new program came from the Ministry of Education, Youth, and Sports, with INFORDEPE and UNTL actively participating in all stages of discussion. This program was designed to address a situation that arose during an emergency period – the hiring of untrained volunteer teachers. It can be concluded that the extended timeline and the extensive series of meetings and conversations among institution managers indicate that the program was indeed thoughtfully planned and organized, distinguishing it from prior emergency measures. However, the program's model and primary training objectives do not significantly differ from previous policies.

Keywords: educational policy assessment, teacher training, basic education, East Timor.

Políticas lingüísticas y políticas de formación docente en Timor-Leste

Karin Noemi Rühle Indart y Marcelo Caetano de Sousa

En un contexto de reconstrucción del sistema educativo, como el que caracteriza la situación en Timor-Leste, la Formación de Profesores de Educación Básica en Servicio se enfrenta al problema

del reclutamiento de profesores en todos los niveles de enseñanza, de acuerdo con criterios rigurosos establecidos por la Ley de Bases de Educación. Por esta razón, la inversión principal del Estado se ha centrado en la formación de profesores que ya forman parte del sistema. El objetivo de esta investigación es analizar los procesos y negociaciones para modificar las Políticas de Formación de Profesores de Educación Básica en Servicio, específicamente el Curso de Bachillerato para Profesores bajo Contrato de los Ciclos 1 y 2 de Educación Básica en todos los municipios de Timor-Leste. El enfoque de investigación utilizado es cualitativo y descriptivo, y se basa en entrevistas con los responsables nacionales de estas políticas de formación como fuente de datos. El análisis de las entrevistas revela que la iniciativa de creación y gestión de un nuevo programa provino del Ministerio de Educación, Juventud y Deporte; sin embargo, INFORDEPE y UNTL participaron activamente en todas las etapas de discusión. Este programa se diseñó para abordar una situación surgida durante un período de emergencia: la contratación de profesores voluntarios sin formación inicial. Se puede concluir que el extenso período y la intensa disposición para reuniones y conversaciones entre los responsables de las instituciones indican que el programa se planificó y organizó minuciosamente, a diferencia de las medidas de emergencia anteriores. No obstante, el modelo y los objetivos principales de la formación no difieren sustancialmente de las políticas anteriores.

Palabras clave: evaluación de políticas educativas, formación de profesores en servicio, educación básica, Timor-Leste.