



**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E  
MATEMÁTICA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO**

**JOANA DA COSTA DE CARVALHO SOARES**

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PERFIL E CONCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA  
CIDADE DE MANATUTO-TIMOR-LESTE**

**ACARAPE-CE**

**2017**

JOANA DA COSTA DE CARVALHO SOARES

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PERFIL E CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MANATUTO-TIMOR-  
LESTE

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza – ICEN, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Graduado em Ciências da Natureza e Matemática com habilitação em Matemática.

Orientador: Prof. PhD. Lourenço Ocuni Cá

ACARAPE - CE

2017

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Soares, Joana da Costa de Carvalho.

S655a

Avaliação diagnóstica: perfil e concepção dos professores de matemática do ensino fundamental na cidade de Manututo-Timor-Leste / Joana da Costa de Carvalho Soares. - Acarape, 2017.  
65f: il.

Monografia - Curso de Ciências da Natureza e Matemática, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

Orientador: Prof. PhD. Lourenço Ocuni Cá.

1. Timor-Leste. 2. Ensino de matemática. 3. Formação de professores. 4. Ensino fundamental. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 958.87

---

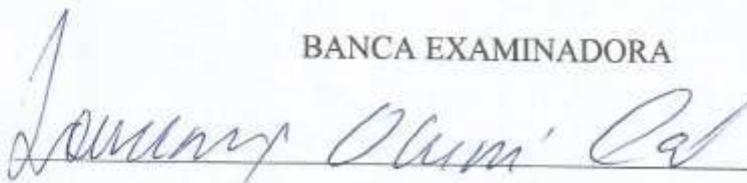
JOANA DA COSTA DE CARVALHO SOARES

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PERFIL E CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MANATUTO-TIMOR-  
LESTE

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza – ICEN, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Graduado em Ciências da Natureza e Matemática com habilitação em Matemática.

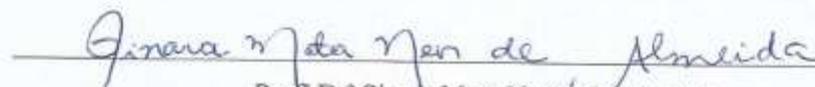
Aprovado em: 11/09/2017.

BANCA EXAMINADORA



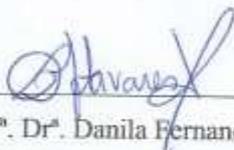
Prof. PhD. Lourenço Ocuni Cá (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Profª Drª Sinara Mota Neves de Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Profª. Drª. Danila Fernandes Tavares

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, a todos as minhas famílias, que me apoiaram e acompanharam, desde minha infância. Em especial e em particular, os meus queridos pais, os meus queridos irmãos e a todos aqueles que fazem parte da minha vida, pela dedicação e carinho, num espírito de coragem, que me apoiaram; sem eles, nada teria valido a pena. Uma palavra de gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, sua misericórdia, o espírito de coragem, força, amor e saúde que me oferece em cada dia e durante a elaboração deste trabalho. Agradeço também a todos os santos, especialmente o meu padroeiro Santo António de Lisboa, por me guiar os caminhos de sucesso e acompanhar os meus passos. Agradeço ao meu anjo de guarda por me acompanhar no meu dia-a-dia até finalizar o meu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Agradeço a minha família, principalmente ao meu pai Paterno de Carvalho que me ajudou a coletar os dados dos professores, minha mãe Úrsula da Costa e meus irmãos, pela dedicação em me apoiar durante o meu estudo, pelas orações, por sempre me acompanharem mesmo de longe. Agradeço também a minha família de Redenção, especialmente família Uchoa.

Agradeço também aos professores do Curso de Ciências da Natureza e Matemática e aos professores do Trabalho de conclusão do Curso I (TCC I) por seus ensinamentos e por me ajudarem a escrever o trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá e os examinadores da Banca pelas valiosas contribuições e pelo tempo dedicado.

Agradeço aos meus amigos timorenses, brasileiros e africanos que durante o período de aulas sempre me ajudaram, quando estava em dificuldades. Esta gratidão refere-se também aos meus amigos timorenses do curso de Ciências da Natureza e Matemática. Agradeço ao Mario Marçal por me ajudar, colocar suas ideias e ajudar bastante para realizar o meu trabalho.

Agradeço também à escola Básica Central do 3º Ciclo Vasco da Gama Manatuto em especial aos professores que ensinam Matemática por disponibilizaram o seu tempo para responder o questionário desta pesquisa

Agradeço à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por oferecer o local para implantar e ampliar meus conhecimentos no ensino e aprendizagem na área que escolhi.

Agradeço ao Ministério da Educação de Timor Leste por dar apoio financeiro desde o início até o final da graduação. Agradeço também à Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) por me dar a oportunidade de continuar meus estudos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

*“O caminho da sabedoria é a humildade.  
Qualquer outro caminho é tolo, porque é da  
soberba.”*

*(Santo Antônio de Pádua)*

## RESUMO

A avaliação do perfil dos professores de ensino fundamental tem sido relevante para melhoria da qualidade de educação ofertada em determinada nação. Assim, o diagnóstico da formação dos professores de ensino de matemática, sobretudo, o percurso acadêmico e sua influência na sala de aula, destacam muito no processo de avaliação que leva o progresso para determinada escola. No que se refere ao Timor-Leste é um país em desenvolvimento, no qual o sistema de ensino teve grande mudança desde colonização portuguesa até hoje. Este trabalho é estudo de caso a respeito do perfil dos professores de matemática do ensino fundamental **na cidade de Manatuto-Timor-Leste**. O objetivo principal do estudo é analisar a formação dos professores que lecionam a disciplina de matemática e os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, verificando se os métodos aplicados levam ao aprendizado dos alunos. O motivo pelo qual propusemos este estudo é pelo fato de que a sociedade timorense estar em constante mudança do seu sistema de ensino, principalmente na formação dos professores que afeta diretamente o processo pedagógico. O propósito do trabalho é avaliar o perfil e a concepção dos professores sobre o ensino de matemática na Escola Básica Central do 3º Ciclo da Escola Vasco da Gama Manatuto, sobretudo, a formação e o percurso acadêmico de cada professor entrevistado, analisando se viável estes professores contribuir para o ensino de matemática na referida escola. A metodologia utilizada é o estudo de caso, para analisar a escola Vasco da Gama Manatuto. Foi feita a análise bibliográfica e aplicação de questionário aos professores que ensinam a disciplina de matemática na escola em estudo. O diagnóstico do perfil dos professores de matemática é de extrema relevância para o desempenho dos alunos e progresso da qualidade do ensino, sobretudo, na escola analisada. Assim, avaliar o perfil dos professores de matemática engloba não somente a formação acadêmica dos professores, mas também abrange os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Na análise dos questionários preenchidos pelos professores de matemática, a pesquisa revela que, o nível de formação de professores é de graduação (licenciatura), apenas uma professora possui o nível de bacharelado. Além disso, tendem a participar da formação continuada.

**Palavras-chave:** Timor-Leste. Ensino de matemática. Formação de professores. Ensino fundamental.

## ABSTRACT

The evaluation of the profile of primary school teachers has been relevant to improve the quality of education offered in a given nation. Thus, the diagnosis of the training of teachers of mathematics education, especially the academic course and its influence in the classroom, stand out in the evaluation process that leads to progress in a particular school. As far as Timor-Leste is concerned, it is a developing country in which the education system has undergone great change since Portuguese colonization to this day. This paper is a case study on the profile of elementary school mathematics teachers in the city of Manatuto-Timor-Leste. The main objective of the study is to analyze the training of the teachers who teach the mathematics discipline and the methods used in the teaching-learning process, verifying if the applied methods lead to the students' learning. The reason we proposed this study is that Timorese society is constantly changing its teaching system, especially in teacher training that directly affects the pedagogical process. The purpose of this work is to evaluate the profile and the conception of the teachers on the teaching of mathematics in the Central Basic School of the 3rd Cycle of the Vasco da Gama Manatuto School, especially the training and academic course of each teacher interviewed, analyzing if feasible these teachers contribute to the teaching of mathematics in the said school. The methodology used is the case study, to analyze the Vasco da Gama Manatuto School. A bibliographical analysis and questionnaire application were made to the teachers who teach the mathematics discipline in the school under study. The diagnosis of the profile of mathematics teachers is extremely relevant for students' performance and progress in the quality of teaching, especially in the school analyzed. Thus, assessing the profile of mathematics teachers encompasses not only the academic training of teachers, but also covers the factors that influence the teaching-learning process. In the analysis of the questionnaires completed by mathematics teachers, the research reveals that the level of teacher training is undergraduate; only one teacher has a baccalaureate degree. In addition, they tend to participate in continuing education.

**Keywords:** East-Timor. Mathematics education. Teacher training. Elementary school.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O Mapa de Timor-Leste.....	17
Figura 2 – Estrutura do Sistema Educativo da Indonésia.....	26
Quadro 1 – Indicadores comparativos.....	27

## LISTA DE SIGLAS

APODETI: Associação Popular Democrática Timorense  
ASDT: Associação Social – Democrática Timorense  
BM: Banco Mundial  
BNU: Banco Nacional Ultramarino  
CNRT: Conselho Nacional Resistência Timorense  
CPLP: Comunidade de Países Língua Portuguesa  
ETTA: *East Timor Transition Administratio*  
FALINTIL: Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor-Leste  
FRETRELIN: Frente Revolucionário de Timor-Leste Independente  
ICR: Instituto de Ciências Religiosas  
INDMO: Instituto Nacional De-Mão-de-Obra  
IPAD: Instituto Português Apoio ao Desenvolvimento  
KOTA: *Klibur Oan Timor Aswain*  
LBE: Lei das Bases da Educação  
LO: Língua Oficial  
MFA: Movimento das Forças Armadas  
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
RDTL: República Democrática de Timor-Leste  
SEFOPE: Secretário de Estado da Formação Profissional do Emprego  
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SGO: Escola de Educação de Professores da Educação Física  
SPGN: *Sekolah Pendidikan Guru Negeri*  
ST: Escola Técnica  
STM: Escola Técnica Mecânica  
UDT: União Democrática Timorense  
UN: *United Nations*  
UNAMET: *United Nations' Assistance Mission in East Timor*  
UNESCO: *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*  
UNICEF: United Nation's International Children's Emergency Fund  
ONU: Organização das Nações Unidas  
UNTAET: *United Nations Transitional Administration in East Timor*  
UNTL: Universidade Nacional de Timor-Leste

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Contextualização Histórica e Geográfica do País</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2 A História Política e Evolução do Sistema de Ensino em Timor-Leste</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.1 A administração portuguesa e seu impacto na educação (1512-1975)</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2.2 A Ocupação da Indonésia (1975-1999)</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2.3 Período da administração transitória (1999-2002)</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2.4 Timor-Leste – da construção nacional a partir 2002</b> .....	<b>31</b>
<b>2.3 Política do Governo na Evolução do Sistema de Ensino</b> .....	<b>32</b>
<b>2.4 Ensino Fundamental a Partir do Currículo Timorense e a Lei de Base da Educação</b> .....	<b>33</b>
<b>2.5 A Reforma Curricular do Ensino Básico</b> .....	<b>37</b>
<b>2.6 Formação dos Professores em Timor-Leste</b> .....	<b>41</b>
<b>3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1 Por Que se Fala de Avaliação de Aprendizagem na Formação de Professores?</b> .....	<b>46</b>
<b>3.2 O que a Avaliação deve significar para o Aluno</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3 O Perfil dos Professores que Ensinam Matemática no Ensino Fundamental</b> .....	<b>49</b>
<b>3.4 Concepções dos Professores que Ensinam Matemática no Ensino Fundamental</b> .....	<b>50</b>
<b>4 ESCOLA BÁSICA CENTRAL DO 3º CICLO VASCO DA GAMA MANATUTO</b> .....	<b>52</b>
<b>4.1 História da Escola</b> .....	<b>52</b>
<b>4.2 Análise de Aplicação dos Questionários</b> .....	<b>53</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>56</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>57</b>
<b>ANEXO1: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA X</b> .....	<b>60</b>
<b>ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR Y</b> .....	<b>62</b>
<b>ANEXO3: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR Z</b> .....	<b>64</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação do perfil dos professores é fundamental para quaisquer escolas, de modo a melhorar a qualidade do ensino. Em relação aos professores de matemática no ensino fundamental, a avaliação é tão significativa para identificar o percurso acadêmico que pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, assim possibilitará os alunos a mergulhar nos conteúdos abordados. Esta avaliação se dá a partir dos dados coletados sobre a formação dos professores, principalmente na área específica em que atuam na sala de aula, analisando suas características que podem contribuir significativamente para o desempenho dos alunos.

Timor-Leste é um dos países localizado no sudeste asiático, onde o seu território foi ocupado por diversos países: da colonização portuguesa a ocupação da Indonésia e do governo transitório no território timorense. O sistema do ensino sofreu grande mudança, no qual, se caracteriza conforme o sistema de educação desses países que ocuparam Timor Leste. No período da colonização portuguesa, o processo de ensino não foi intensificado o que levou os timorenses a não ter uma educação de qualidade. Entretanto, logo a invasão dos indonésios em 1975, o cenário de educação mudou totalmente em Timor-Leste, no qual, havia a participação da sociedade nas políticas de educação, no período em que Timor-Leste foi anexado como parte das províncias da Indonésia. Mesmo o crescimento do ensino em Timor-Leste no período da ocupação de Indonésia, em termos da qualidade do ensino, o país não apresentou avanços significativos.

O problema que a sociedade timorense depara no período pós-independência até hoje, relaciona-se ao sistema de ensino no país, sobretudo, na formação dos professores que é fundamental para contribuir na melhoria da qualidade da educação no país. A partir do momento que Estado timorense começou a se organizar para definir o sistema de ensino no país, começou-se a inclusão do currículo em todos os níveis do ensino, principalmente ao ensino fundamental. Além disso, outra questão do ensino em Timor-Leste é o processo de aprendizagem de matemática, em muitas das vezes, o nivelamento acadêmico e área de concentração (habilitação em matemática) dos professores não correspondia ao nível de ensino em que atuam.

O objetivo do presente trabalho é avaliar o perfil e concepção dos professores de matemática no Timor-Leste, principalmente na Escola Básica Central do 3º Ciclo Vasco da Gama Manatuto, sobretudo, a formação e percurso acadêmico. Examinando, se é viável a formação e experiência profissional dos professores para melhoria de qualidade do ensino desenvolvido na referida escola.

Com relação ao procedimento metodológico utilizado para elaboração do presente trabalho é o estudo de caso que faz parte da pesquisa qualitativa. Pois é analisar a política pedagógica do ensino fundamental do 3º Ciclo na Escola Vasco da Gama Manatuto, voltada à formação de professores que estão desenvolvendo atividade de ensino em sala de aula. Para isso, recorreu-se a aplicação de questionário estruturado (Anexo 1, 2 e 3) aos professores de matemática da referida escola, analisando o seu perfil acadêmico e o período de docência.

Ainda no procedimento metodológico foi feita análise bibliográfica sobre o processo de avaliação dos professores de matemática no ensino fundamental, a importância de formação dos professores voltada ao ensino de matemática. Como o estudo tem como foco a Escola Vasco da Gama Manatuto, há uma apresentação do contexto histórico do país, o sistema de educação desenvolvido e principalmente o percurso acadêmico dos professores que estão atuando na escola pesquisada, a qual é considerada como uma instituição ou unidade escolar.

O estudo de caso é um dos tipos de pesquisa que leva em consideração o estudo em determinada entidade bem definida. Este tipo de estudo “[...] pode ser caracterizado como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porque”, evidenciado a sua unidade e identidade própria” (FONSECA, 2002, p. 33). Este tipo de estudo se dá na identificação profunda nas particularidades sobre o sistema de ensino em vigência ou um programa em ação.

Os exemplos comuns mais encontrados de pesquisa pelo estudo de caso se focalizam apenas em uma unidade, tais como: um indivíduo, um determinado grupo, uma instituição, um programa ou determinado evento (ALVES-MOZZATTI, 2006, p. 640 *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39). Em consideração, o estudo de caso possibilita o pesquisador de ter “[...] as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos [...]” (YIN, 2010, p. 24).

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário (YIN, 2015, p.4).

Na aplicação de questionário faz parte de uma pesquisa científica, compreendendo como “[...] um instrumento desenvolvido cientificamente, composto, completo de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser

respondido sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100 *apud* MOYSÉS; MOORI, 2007, p. 2). A pesquisa através de aplicação do questionário é composta por questões feitas com finalidade de gerir os dados necessários para atingir o objetivo da pesquisa (PARASURAMAN, 1991 *apud* CHAGAS, 2013, p. 1). Os questionários aplicados foram elaborados de modo estruturado e procuram identificar as informações fundamentais sobre o objeto estudado, de identificar as informações necessárias para chegar à finalidade do estudo observado na instituição.

Em relação à pesquisa bibliográfica, o trabalho se iniciou a partir de análise dos dados que já foram analisados. Este tipo de pesquisa “[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 60 *apud* RUIZ; KHOL, 2011, p. 90).

A pesquisa bibliográfica pode ser realizada desde o levantamento dos dados analisados e tratados. Em qualquer trabalho acadêmico, se inicia a partir de uma análise bibliográfica que permite a abordar-se sobre temas coletados e examinados, considerando como meio que leva a identificar o caso em análise (FONSECA, 2002, p. 31).

Existe, porém pesquisas científicas que se unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referencias teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimento prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. As conclusões não podem ser apenas um resumo. O pesquisador tem de ter o cuidado de selecionar e analisar cuidadosamente os documentos a pesquisar de modo a evitar comprometer a qualidade da pesquisa em erros resultantes de dados coletados ou processados de forma equivocada (FONSECA, 2002, p. 31).

O presente trabalho se divide em três capítulos, além da presente introdução que trata do objetivo e metodologia da pesquisa. O primeiro capítulo, trata-se da história política e evolução do ensino do Timor-Leste desde a colonização portuguesa até hoje, além de contextualização histórica e geográfica. No segundo capítulo, o trabalho aborda os fundamentos teóricos sobre a formação dos professores, a importância de avaliar a sua formação, perfil e concepção, sobretudo, aqueles que atuam no ensino de matemática no ensino fundamental. Analisando a formação dos professores em Timor-Leste, o currículo de ensino do país (a lei básica da educação e reforma curricular do ensino básico). No terceiro capítulo, o trabalho centra-se ao estudo de caso, analisando a história da Escola Básica central do 3º Ciclo Vasco da Gama Manatuto, além de analisar o perfil dos professores que atuam na referente escola. Observa-se o nivelamento de professores que desenvolvem as atividades pedagógicas na escola, sobretudo, a formação que leva esses professores a contribuir na escola para a melhoria de ensino dos conteúdos de matemática em sala de aula.

Por fim, pesquisa apresenta as considerações finais sobre a avaliação do perfil dos professores de matemática na Escola Básica Central do 3º Ciclo da Vasco da Gama Manatuto nas seguintes formas: a formação acadêmica dos professores atuando no caso estudado, todos eles são de nível de graduação; todos eles são formação na habilitação de matemática; e algum deles estão participando da formação continuada que os possibilitam desempenhar suas funções de maneira adequada com currículo em vigor. Como a pesquisa não foi realizada no local do estudo, pela delimitação do tema que se baseia sobre análise dos documentos do Timor-Leste, sobretudo o currículo e formação de professores da área de matemática, o trabalho recomenda às futuras pesquisas um aprofundamento de alguns temas que não foram abordados ao longo deste trabalho.

## 2 REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE

### 2.1 Contextualização Histórica e Geográfica do País

A República Democrática de Timor-Leste (RDTL) é o único Estado lusófono localizado no sudeste asiático, internacionalmente reconhecida como Estado soberano no dia 20 de Maio de 2002, e cuja capital é Díli. Esta possui cerca de 240 mil habitantes, sendo que a nação totaliza 1,1 milhão de habitantes, conforme resultado demográfico (censo de 2010<sup>1</sup>), realizado pela Direção Nacional de Estatísticas (DNE).

O território de Timor-Leste é constituído pela metade da ilha de Timor<sup>2</sup>, a ilha de Ataúro a norte da costa de Díli, o ilhéu de Jaco, no extremo leste, e o enclave de Oecússi-Ambeno, localizada na costa norte da parte indonésia. O território corresponde a uma área de aproximadamente 15 mil quilômetros quadrados. A ilha de Timor está orientada na direção Sudoeste / Nordeste. O Sul e Leste são banhados pelo Oceano Índico (Mar de Timor) e a Norte pelo Mar de Banda, fazendo com que o país faça fronteira marítima com a Austrália e com a Indonésia (vide *Figura 1 – o Mapa de Timor-Leste*). A única fronteira terrestre é com a Indonésia, que é Timor Ocidental da mesma ilha<sup>3</sup> de Timor que hoje como uma província (*Nusa Tenggara Timor-N.T.T*) de Indonésia com capital em *Kupang* (lê-se: Cupão). Na próxima figura 1 apresenta-se a divisão do país em municípios.

**Figura 1: O Mapa de Timor-Leste**



Fonte: Mapa do Mundo<sup>4</sup>, 2016

<sup>1</sup>Vide: “*Divisões administrativas do Timor-Leste*” Esta disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=91>>.

<sup>2</sup>A ilha de Timor está situada no arquipélago de Sonda, nos confins do Sudeste Asiático, próxima Oceânia, fica entre a Indonésia e nordeste da Austrália

<sup>3</sup>Essa divisão foi executada numa convenção luso holandesa, a 1 de Outubro de 1904, e por sentença arbitral no dia 25 de Junho de 1914 (Vide: Durand, 2009, p. 93).

<sup>4</sup>Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/timor-leste/>

O País optou por um sistema do governo denominado semipresencial, em que o processo de escolha de dirigente do país é através de eleições tanto, na escolha do presidente como também dos representantes do povo, órgão legislativo que compõem no parlamento nacional. Nota-se que o presidente é considerado como chefe de Estado, o governo compreende órgão executivo e os representantes do povo exercem a função de legisladores. Além disso, o país possui ainda os órgãos de minorias, como por exemplo, os chefes de suco (presidentes das juntas de freguesia) são escolhidos pelo povo<sup>5</sup> para auxiliar as políticas do governo central. A política administrativa do país está organizada em 13 *distritos*, onde cada um deles é liderado por *administrador do distrito*. Em cada distrito, divide-se em *subdistritos*, liderado por *administrador subdistrital*. Além disso, cada subdistrito é ainda composto por *Sucos*, liderado por um *Chefe do Suco*. O país possui a quantidade de 65 subdistritos e 442 Sucos em todo país. O chefe do Suco é eleito por meio de eleições direta, e os outros (administrador do distrito e subdistrito) por nomeação política.

Dada a sua situação geográfica montanhosa (WALDMAN, 1993), o território de Timor-Leste possui um clima tropical com características equatoriais, caracterizado por duas estações anuais determinadas pelo regime das monções. Existem várias zonas montanhosas, as que mais se destacam é o Monte Ramelau (*Tata Mai Lau*) com a altitude de 2963 metros, localizado na região do distrito de Ainaro; o Monte Matebian, com 2372 metros, na região do distrito de Baucau; o *Cablaque*, com aproximadamente 2000 metros, na região fronteiriça entre o distrito de Ainaro e Same; e o *Aitana*, situado na região do distrito de Manatuto. Apesar desta variedade de montanhas, não existe qualquer rio, no entanto, existem ribeiros e lagoas.

Segundo Albuquerque (2012) em relação à diversidade linguística, o país possui grande número de línguas e *dialetos*, isto é, cerca de 26 dialetos. Além disso, conforme o Art. 13º da Constituição da RDTL, a nação adota as duas línguas oficiais que é o *português* e o *tétum*. Para tanto, é necessário que deva investir mais na área de linguística para a divulgação e desenvolvimento destas línguas como línguas de ensino no país. Por outro lado, o *inglês* e o *Bahasa Indonésia* (língua de Indonésia) estão previstos como línguas de trabalho (Art. 159º da constituição RDTL).

Do ponto de vista religioso, Timor-Leste é um país majoritariamente católico. Ainda assim, a maior parte das pessoas continuam a praticar seus costumes baseados em crenças

---

<sup>5</sup>Entretanto, o primeiro-ministro, o presidente do parlamento, os administradores distritais e subdistritos, são nomeados por decisão política através da Comissão Política Nacional (CPN), segundo os partidos políticos que estão no mandato para a governação.

ligadas à existência de seus ancestrais que ajudam nos momentos difíceis. A maior parte da população dedica-se à agricultura, dependendo de água da chuva para suportar este meio de subsistência. Tendo em conta a geografia montanhosa do território, é pouca a produção agrícola a ser exportada, com exceção da produção de café. O método utilizado na produção agrícola é tradicional, existe pouca formação qualificada e raras indústrias que possam oferecer oportunidades de emprego. Assim, a maior parte do povo continua a viver com rendimentos muito baixos, apesar de o país possuir recursos naturais (petróleo, gás e minerais) que poderão ser um contributo decisivo para o seu desenvolvimento nos próximos anos. Mesmo assim, o país ainda enfrenta vários desafios, por isso, é importante de investir mais na área da educação, de modo a formar os quadros técnico-profissionais com qualidade e ter as competências que devem se inserir em diversos setores a atuar nas escolas. Deste modo, é possível caminhar-se no sentido do desenvolvimento socioeconômico e, assim, do progresso do país. Nas seções seguintes apresentam-se alguns aspectos históricos e sociopolíticos que afetaram o desenvolvimento da área da educação, como base de promoção de recursos humanos no país.

## **2.2 A História Política e Evolução do Sistema de Ensino em Timor-Leste**

A educação é um direito fundamental de todos os seres humanos. Por meio da instrução descobrem-se novos conhecimentos do “*saber aprender a fazer e saber aprender a ser*”, que nos preparam para participar no desenvolvimento da sociedade. A gênese da evolução do sistema educativo em Timor-Leste caracteriza-se por quatro períodos distintos: primeiro foi na administração portuguesa entre 1512 a 1975; no segundo período foi no momento da ocupação indonésia (1975-1999); o terceiro período concretizou momento do governo ou na administração transitória da UNTAET (1999-2002) e por fim, o período da restauração de independência que se iniciou desde 2002 até o presente.

### 2.2.1 A administração portuguesa e seu impacto na educação (1512-1975)

“Ali também Timor, que o lenho manda Sândalo salutífero cheiroso” (Luís Vaz de Camões *apud* Durand, 2009).

Depois da conquista de Malaca<sup>6</sup> por Afonso de Albuquerque em 1511, os portugueses aportaram na costa de Timor. A partir daí, iniciaram os primeiros contatos com os habitantes daquela Ilha (BELO, 2013). Os comerciantes visitaram a ilha, trazendo de Malaca panos de algodão e outros materiais metálicos na troca do sândalo. Duarte Barbosa, um dos primeiros portugueses a visitar Timor em 1518, escreveu que existe “[...] uma abundancia de madeira de sândalo, branca, à qual os muçulmanos na Índia e na Pérsia dão grande valor e onde dela é utilizada” (TAYLOR 1993, p.20). Atraídos pelo sândalo, por volta de 1512, os portugueses aproximaram-se da Ilha de Timor, não estabelecendo, porém qualquer posto fixo. Somente a partir de 1556 os frades dominicanos instalados na ilha de *Solor*<sup>7</sup> fortalecem redes comerciais com reinos da costa oeste de Timor (Durand, 2009).

Segundo Belo (2008), na segunda metade do século XVI a XVIII, os frades dominicanos abriram escolas junto das capelas e igrejas, ministrando o ensino. Entre 1738 e 1742, na época do Bispo Frei António de Castro, abriu-se o primeiro seminário em *Lifau ou Enclave Oecússi* (um dos municípios do país, atualmente), seguido de Manatuto em 1747. Belo (2008) acrescentou que “[...] não dispomos de relatórios dos Frades, sobre o funcionamento, o programa de estudos, nem o número de alunos, e muito menos de sacerdotes formados, fruto daquelas duas instituições”.

Em 1878, na época do padre António Joaquim de Medeiros, mais tarde nomeado bispo de Macau, assumiu-se o controle das missões católicas, e, abriram-se escolas, ficando o ensino a cargo do clero. Em 1898 os jesuítas fundaram um Colégio em Soibada, designado por Colégio Nuno Álvares Pereira. Logo, abriu a Escola de Artes e Ofícios e um Seminário menor em Dare (uma das localidades pertencente ao município de Díli) em 1951 (COSTA, 2001 *apud* ALMEIDA, 2011). Por estas instituições passaram sucessivas gerações da elite Timorense, com grande influência a nível religioso e político, constituída por pessoas que ocupam atualmente cargos importantes no Governo.

---

<sup>6</sup> Malaca é um dos estados da Malásia.

<sup>7</sup> Solor é uma ilha da Indonésia, mais próxima de Timor e anteriormente sendo base da missão dos frades dominicanos

Segundo Meneses (2008) e Ruak<sup>8</sup> (2001) apud Almeida (2011), após a Implantação da República Portuguesa em 1910, o Governo colonial abriu a primeira Escola Oficial em 1915, quatro séculos após o domínio português. O primeiro governador nomeado pela República estabeleceu três escolas: duas em *Dili*<sup>9</sup> e uma em *Manatuto*<sup>10</sup>. Portanto, somente a partir de 1916 que começou a preparar um sistema educativo em conformidade com o ensino Agrícola e profissional, adaptado às realidades e condições do território. Posteriormente, em 1910, a educação em Timor ficou negligenciada com a expulsão dos missionários jesuítas e madre canossianas. Estes só regressaram novamente em 1923, retomando as missões de Timor e reativando as práticas de ensino (ANDRADE, 2012; BELO, 2010).

Durante o período da permanência portuguesa em Timor-Leste, assinalou-se a escassez de profissionais no setor da educação. Segundo Andrade (2012, p. 39), “[...] o ensino estava confiado às Missões Católicas, mas verificou-se que os sacerdotes eram poucos para exercerem, ao mesmo tempo, o seu múnus sacerdotal e o ensino”. Em 1924, os missionários abrem a primeira escola de formação de professores-catequistas para substituírem os sacerdotes na escola e na catequese (ANDRADE, 2012; GUSMÃO, 2010), dirigidos a descendentes de *liurai*, *régulos* e também aos filhos europeus que residindo no interior no Timor-Leste, lutavam com dificuldades pela educação dos filhos.

A fim de melhorar o ensino em Timor-Leste no período colônia, o governo português entregou o “[...] ensino primário, agrícola, profissional às Missões Católicas, sob a superintendência do Governo da Colônia” (BELO, 2013, p. 442 apud GUTERRES, 2014, p. 13). Pela iniciativa do Superior da Missão de Soibada padre Jaime Garcia Goulart, fundou-se o Pré-Seminário de Nossa Senhora de Fátima em 1936. Além disso, em 1938 fundou-se também o ensino liceal na Província, que veio, no entanto a ser destruído durante a II Guerra Mundial pela ocupação japonesa entre 1942 e 1945 (GUSMÃO, 2010, p. 21). É importante recordar ainda que até 1940 dos Timorenses que falava português apenas 4%, eram descendentes de *liurais*, *régulos*, funcionários e professores-catequistas que concluíram a 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classe em Díli e Soibada (BELO, 2008).

Relativamente à educação e formação técnica profissional, Belo (2008) e Meneses (2008) relatavam que no Timor-Português, principalmente em Díli, havia um Liceu, um Seminário Menor com ensino secundário, e uma Escola de Enfermagem, uma Escola de Professores do Posto, uma Escola Técnica e uma Escola Elementar de Agricultura em

---

<sup>8</sup>Ruak é o nome ou código famoso utilizado na resistência do ex-presidente RDTL.

<sup>9</sup>Díli é a Capital de Timor-Leste.

<sup>10</sup>Manatuto é o nome do distrito (vede no mapa de Timor da figura 1).

Fatumaca-Baucau. Depois disso, em 1967, outra Escola Elementar de Artes e Ofícios foi aberta em Fuiluro-Lospalos (localizado no município de Lautem), a cargo dos Salesianos (BANCO NACIONAL DE ULTRAMARINO, 1968). Durante a visita pastoral em missão ao Timor pelo Bispo Dom José da Costa Nunes em 1926, quando regressava a Macau, pediu ao provincial Padre Inácio Canazes que os Salesianos pudessem dirigir as Escolas de Artes e Ofícios em Díli (BELO, 2013). Este pedido foi aceito e enviaram os pioneiros Salesianos em 1927.

Magalhães (2004, p. 31) refere que “[...] em Timor, até cerca de 1960, o Estado quase nada tinha feito no seu domínio no ensino.” A maior parte das escolas ficava a cargo das missões, sendo a Diocese que formava os agentes de ensino e formação, Anteriormente, a iniciativa da Igreja Católica de criar Escolas de Professores Catequistas em 1924 – onde se formaram excelentes agentes de ensino – deu origem em 1965 à Escola de Habilitação de Professores de Posto “Eng.º Canto Rezende”. Havia então também ensino liceal, quer no Seminário, quer no Colégio-Liceal de Díli, que por último, deu origem ao Liceu “Dr. Francisco Machado” em 1960. Pouco tempo mais tarde, já nos anos setenta, e quase no fim da administração portuguesa em Timor, o Estado verificou mais claramente um aumento no número de escolas, sobretudo, a partir de 1972 a 1973.

De acordo com Costa (2001), nos anos sessenta do século passado houve um forte crescimento do ensino por todo o território, na tentativa de alfabetizar toda a população em idade escolar. A falta de um plano de instrução adequado para quadros timorenses e a existência de um programa de ensino bastante lento, explicam a fragilidade de percentagem de crianças a frequentar as escolas: 28% em 1970, subindo depois para 51% em 1972, e 77% em 1974 (ALMEIDA, 2011).

O sistema de ensino em Timor-Leste, orientado segundo o modelo da metrópole, contempla níveis e habilidades de formação geral e profissional com durações distintas: o Ensino primário de quatro anos (4.ª classe); Ciclo preparatório de dois anos (1.º e 2.º ano); Ensino Liceal de 7 anos; Ensino Técnico de 3 anos; Escola de habilitação de Professores de 4 anos; Escola de Artes e Ofícios de 3 anos; Escola Agrícola de 3 anos; e Escola de Enfermagem de 3 anos (MAGALHÃES, 2013).

A revolução dos cravos em Abril de 1974 organizada pelo Movimento das Forças Armadas (MFA) eliminou o regime ditatorial em Portugal, abrindo o novo horizonte da democracia e autodeterminação das colónias portuguesas. Em Timor-Leste, o povo timorense sentiu esta realidade e o desejo de transformar o velho programa do regime ditatorial. Magalhães (2004) realça que:

Apesar de se considerar que é ao povo de Timor que compete escolher as futuras fórmulas do ensino, julga-se conveniente lançar desde já os fundamentos que facilitem essa escolha e que, simultaneamente, sirvam de transição do ensino colonialista para um verdadeiro ensino timorense (MAGALHÃES, 2004, p. 19).

Nesta perspectiva, assistiu-se à formação de cinco partidos políticos para governar Timor-Leste, tais são: União Democrática Timorense (UDT), Associação Social-Democrata Timorense (ASDT) ou Frente Revolucionário de Timor-Leste Independente (FRETILIN), Associação Popular Democrática Timorense (APODETI), *Klibur Oan Timor Aswain* (KOTA) e Trabalhista. A situação não correu bem, estando à vista uma guerra civil entre os timorenses. Nesta situação, cerca de 85% da população foi controlada pela FRETILIN (MAGALHÃES, 1999).

Relativamente, o programa de ensino e alfabetização, a FRETILIN lançou o primeiro manual de ensino para os professores. Este livro intitulou-se “*Rai Timur Rai Ita Nian*”, que significa “Timor é o Nosso País” (TAYLOR 1990, p. 83). Devido à invasão Indonésia em Dezembro de 1975 este programa não foi concretizado, tendo ficado afastado até o fim do regime ocupante em 1999, altura em que os timorenses foram às urnas e votaram pela autodeterminação.

### **2.2.2 A Ocupação da Indonésia (1975-1999)**

A invasão indonésia em Dezembro de 1975 dominou Timor-Leste brutalmente durante vinte e quatro horas. Não imaginavam que teriam de enfrentar grande resistência à sua ocupação. O regime indonésia teve comportamentos desumanos, incluindo o massacre de civis, violações e repressão, a proibição do ensino da língua portuguesa, e a introdução do idioma oficial *Bahasa Indonésia* (língua indonésia) para persuadir a população. É importante assinalar que nos três primeiros anos de invasão não havia qualquer espaço para o ensino. Nessa época, as populações deslocavam-se para as montanhas, deixando suas casas até final de 1978 e início de 1979.

Segundo Meneses (2008), nos três primeiros anos da ocupação indonésia as prioridades centraram-se na reabilitação das infraestruturas e instalações públicas, tais como “hospitais, clínicas, escolas, telecomunicações e serviços de comunicação”, de modo a ocupar lugares estratégicos para o domínio do território. Depois de 1978 e 1979, começaram a serem estruturados os planos de ação relativamente à instrução, que estavam, sobretudo, a cargo de militares indonésios no território. Com o objetivo de conquistar a população, o regime ocupante apontou o setor da educação como uma das prioridades chave na qual se

deveria investir no programa de desenvolvimento do território. Basicamente, abriram-se vários níveis de instrução pública e privada do ensino pelo sistema de Indonésia aos timorenses, no uso do idioma oficial do país que é *Bahasa Indonésia*.

Complementa que “[...] a Indonésia utilizou o seu idioma oficial, para incorporar o Timor Oriental, a antiga província ultramarina portuguesa, e que deveria passar por um processo de libertação, após a revolução dos cravos em Portugal” (SOUZA, 2011 *apud* REIS, 2011, p. 42). Este tipo do uso da língua indonésia era considerada como uma estratégia para excluir as influências e os valores da língua e cultura portuguesas no território, proibindo-se a língua de Camões.

Para reduzir a taxa do analfabetismo em 1979, o Governo da Indonésia, abriu em Díli a primeira escolar pública, do curso médio à formação de professores, designado por *Sekolah Pendidikan Guru Negeri (SPGN<sup>11</sup>)*. Esta instituição ocupou o edifício do “Liceu Dr. Francisco Machado”, originalmente construído no período da administração portuguesa.

Paralelamente, foi criada uma instituição privada dedicada ao mesmo nível de ensino, designada por *Sekolah Pendidikan Guru Katolik (SPGK<sup>12</sup>)* e pertencente à Igreja Católica, onde atualmente tem lugar a Escola Portuguesa de Díli (EPD). Seguem-se outras instituições de ensino: em 1985, abriu-se a escola de formação de professores de desporto, denomina-se *Sekolah Guru Olahraga (SGO<sup>13</sup>)* em Baucau; a escola técnica de formação profissional agrícola em Manatuto – Natarbora (1986), a Escola Técnica Mecânica (STM) dos Salesianos em Fatumaca (ao município de Baucau) e o ensino técnico de formação profissional agrícola dos Salesianos em Fuluro (Município de Lospalos).

O Governo central enviou professores oriundos de Java (uma das localidades da Indonésia) ao Timor-Leste para as instituições de ensino. De acordo com Rocha (1999) *apud* Meneses (2008), nos primeiros dez anos da invasão (1976-1986) o Governo Indonésio construiu 4.938 escolas primárias, com 109.884 alunos e 2.978 professores, na grande maioria oriunda de Java. Segundo o relatório da Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação – CAVR (2005), até 1998 o número de alunos nas escolas primárias subiu para 167.181, correspondendo a 70% de crianças matriculadas. O nível de investimento no

---

<sup>11</sup> SPGN, língua indonésia significa: *Sekolah Pendidikan Guru Negeri* (português: Ensino Médio Público para formação de professores que seus graduados vão atuar no Ensino Básico).

<sup>12</sup> SPGK, língua indonésia significa: *Sekolah Pendidikan Guru Katolik* (português: Ensino Médio Privado para formação de professores que seus graduados vão atuar no Ensino Básico como professores de Religião Católica).

<sup>13</sup> SGO, língua indonésia significa: *Sekolah Guru Olahraga* (português: Ensino Médio para formação de professores do desporto que seus graduados vão atuar no Ensino Básico).

desenvolvimento de Timor-Leste aumentou consideravelmente, traduzindo-se num rápido crescimento, idêntico ao resto da Indonésia.

Pelo fato de que no período da ocupação de Indonésia, em que o aumento do nível dos finalistas, estudantes do ensino secundário e a impossibilidade financeira que os impedissem de continuar seus estudos em outras províncias da Indonésia, foi criado então uma universidade aberta em Díli (capital de Timor-Leste) na década de 1980 para atender a demanda do ensino superior. Esta Universidade estava dirigida fundamentalmente aos funcionários da administração, para que pudessem aumentar as suas habilidades pessoais e se qualificar. Perante esta situação, o Engenheiro Mário Viegas Carrascalão, depois de ser eleito como governador da Província decidiu criar a “*Fundação Lorosa’e*” (1986), hoje, designada por UNTL (Universidade Nacional de Timor-Leste) de modo a auxiliar quem não tinha possibilidades de estudar na Indonésia. Além disso, concederam também bolsas de estudo para os estudantes que tivessem uma boa qualificação final.

Pazeto (2007) sublinha que a Indonésia abriu três instituições públicas de ensino superior em Timor-Leste, tais como a *Universitas Timor-Timur* (Universidade Timor-Lorosa’e), o Instituto Politécnico de Díli e a Instituição de Formação de Professores do Ensino Básico (*indonésia: PGSD*<sup>14</sup>). Mais tarde criou-se o Instituto Superior da Academia de Saúde, intitulada *AKPER* (língua indonésia: *Akademi Perawatan*), e também o Instituto de Ciências Religiosas (ICR), a cargo da Congregação do Verbo Divino e destinado à formação para o ensino moral e religião nas escolas.

As matérias e disciplinas assentavam-se na filosofia nacional, designada por “*Pancasila*<sup>15</sup>”, e abrangem todos os graus de ensino. A este respeito no sistema de ensino indonésio, “a educação buscava a formação integral de *Pancasila* (Filosofia Nacional), considerado como ideologia oficial do país; por meio dela, devem ensinar os seus princípios e valores”. (REIS, 2011, p. 42 apud MENESES, 2008, p. 63). Dessa forma, no processo de ensino decorreu durante 24 anos “[...] todo cidadão indonésio deve saber de cor amar, gostar e defender a filosofia do *Pancasila* [...] quem não gostar do *Pancasila* e não o defender é comunista e os comunistas devem ser eliminados do solo do *Pancasila*, do solo da bandeira vermelho-branca” (SOUSA, 2007, p.70 apud SOUSA, 2014, p. 4).

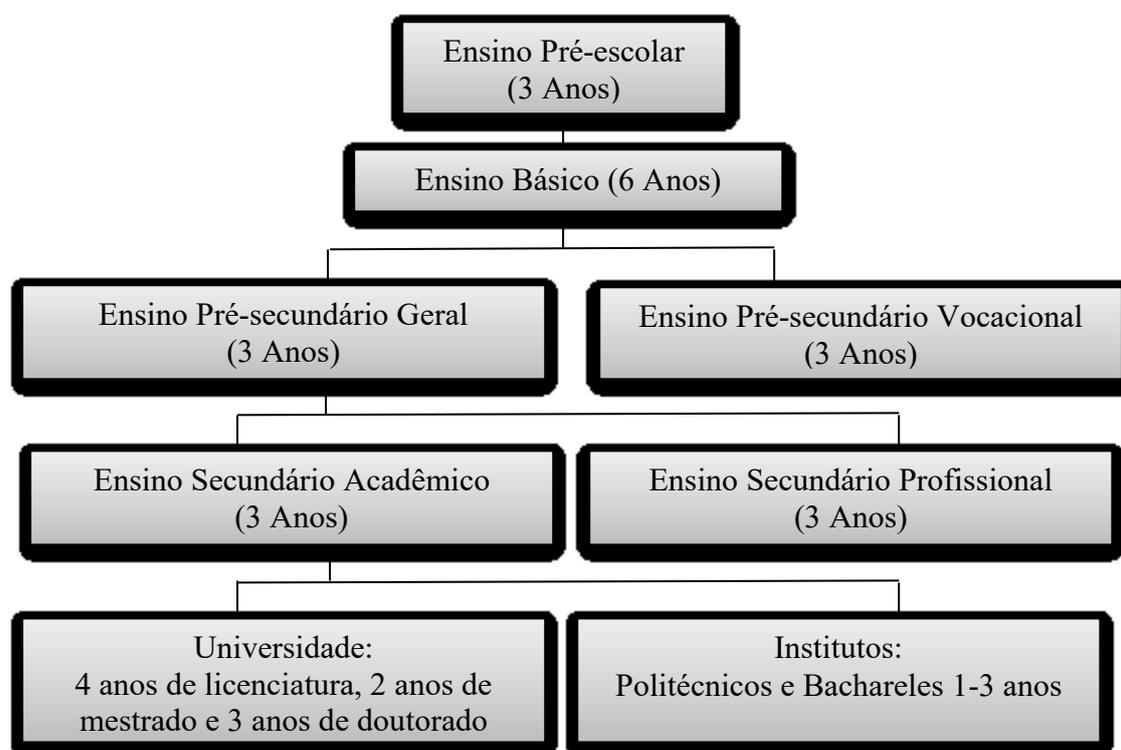
---

<sup>14</sup> PGSD, língua indonésia significa: Pendidikan Guru Sekolah Dasar (português: Formação de Professores do Ensino Básico do nível pós – Ensino Secundário com duração de 2 anos, para atuarem no Ensino Básico).

<sup>15</sup> *Pancasila* é uma palavra originada do sânscrito que significa cinco (Panca) princípios (Sila) pelos quais: 1º - a Crença de um único Deus; 2º - a Humanidade; 3º - a Unidade do País; 4º - A cidadania e Democracia Representativa; e 5º - A Justiça Social.

Tratava-se de uma estratégia política para ameaçar as populações. Os indonésios consideravam as Forças Armadas de Libertação Nacional de Timor Leste (FALINTIL) e os apoiantes da luta pela libertação de Timor-Leste como inimigos que teriam que ser eliminados. Com base nisto, o regime ocupante investiu em recursos humanos para promover a ideologia do regime, obrigar os timorenses a abdicar das suas culturas, impingindo-lhes a cultura Indonésia. No setor da educação, facilitou-se o acesso gratuito das pessoas ao ensino público, não investindo, no entanto, na sua qualidade. O propósito foi demonstrar à Comunidade Internacional que se corrigiam os erros cometidos na antiga colônia portuguesa. O sistema de ensino implantado em Timor-Leste estruturou-se de acordo com os níveis e graus de ensino e formação existentes na Indonésia (vide figura 2).

**Figura 2: Estrutura do Sistema Educativo da Indonésia**



Fonte: Meneses (2008); Do Carmo Belo (2010).

Apesar de investimento na gestão do governo Indonésio, no período da ocupação em Timor-Leste, os recursos humanos para os diferentes graus de ensino e formação, nem todos os jovens ingressavam no ensino secundário e superior. Meneses (2008) sublinha que no grupo etário situado entre os 15 e os 19 anos de idade, apenas 32,1% dos jovens, de ambos os sexos, completaram a instrução primária de seis anos. Jones (2006) acrescenta ainda que dentro deste grupo apenas 13,8% continuaram a estudar, progredindo para o Ensino Pré-

secundário, e 1,3% ingressaram no Ensino Médio ou num nível similar (cit. por Carmo Belo, 2010).

De fato, durante os vinte e quatro anos da ocupação indonésia em Timor-Leste, assistiu-se a uma promoção de vários níveis de ensino. No entanto, tratou-se de um sistema de natureza militarista em que o objetivo da Indonésia era a declinação da cultura timorense, não respeitando os valores, usos e costumes do povo nativo. Além de o regime ocupante ter instrumentalizado desta forma o setor da educação, também o programa de desenvolvimento social e económico foi usado como estratégia política para fazer esmorecer as circulações clandestinas de luta pela independência (GOMES, 1998 *apud* NOVAIS, 2006).

Seguem alguns indicadores deste programa no quadro:

**Quadro 1: Indicadores Comparativos**

No	Indicadores	Administração portuguesa	Administração indonésia
1	Extensão Rodoviária	2.033 Km	2.566 Km
2	Estradas Alcatradas	30 Km	900 Km
3	Escolas Primárias	456	597
4	Escolas Preparatórias	7	102
5	Escolas Secundárias	5	71
6	Analfabetismo	90%	60-70%
7	Hospitais	11	10
8	Centro de saúde	51	67
9	Relação Médico Paciente	1:25.000	1:5.000
10	Taxa de crescimento económico	6% (média)	8% (1980-1992)
11	Rendimento <i>per capita</i>	US\$ 60	US\$ 90 (1995)

Fonte: Gomes e Rui, 1998, p. 116.

São notórias as diferenças entre a administração indonésia e portuguesa nos programas de desenvolvimento, quer seja no setor da educação ou nos planos estratégicos de economia e política social. Contudo, nada disto conseguia estremecer o espírito e ambição dos timorenses na luta pelo direito à autodeterminação. Até porque a forma de desenvolvimento promovida pelo regime ocupante servia para legitimar anexação, dominação, assimilação e aculturação do povo timorense. Os timorenses rejeitavam os valores culturais do regime ocupante, fortalecendo a consciência nacional para um Timor-Leste livre e independente.

### 2.2.3 Período da administração transitória (1999-2002)

A primeira missão da Organização das Nações Unidas (ONU) no território de Timor-Leste, intitulada *United Nations Mission in East Timor* (UNAMET), foi chefiada por Ian Martin, e teve o seu início a 11 de Junho de 1999 e terminou a 25 de Outubro do mesmo ano. O objetivo da missão era organizar e conduzir uma consulta popular aos timorenses sobre a integração de Timor com a Indonésia ou liberdade total do país (MAGALHÃES, 1999).

A missão de UNAMET foi efetivada pela qual foi realizado um plebiscito em 30 de agosto de 1999 para consultar a população sobre o destino de Timor-Leste: integração efetiva à Indonésia ou independência. Logo, em 4 de setembro do mesmo ano, a maioria dos timorenses votou a favor da independência do país, rejeitando assim a integração com Indonésia. Após a divulgação dos resultados em Setembro de 1999, o território entrou numa onda de violência e quase 90% das infraestruturas foram totalmente destruídas pelas milícias pró-integração Indonésia (CAVR, 2005 *apud* GUTERRES, 2014).

Perante esta situação, o conselho de segurança da ONU enviou as forças Capacetes Azuis, denominadas por *International Force for East Timor* (INTERFET), para manter a paz e estabilidade no território. Esta ação foi comandada pelo australiano chamado Major General Peter Cosgrove (MAGALHÃES, 1999). Logo após o mês de outubro no mesmo ano, a ONU através da resolução n.º 1272/1999, implementou o governo transitório denominado *United Nations Transitional Administration in East Timor* (UNTAET) que visava a contribuir com os timorenses na formação do Estado.

O governo transitório liderado pela ONU durou três anos (1999 a 2002) constituiu as seguintes funções: a) segurança e manutenção da paz, no que o país acabou de sair pelo confronto entre Indonésia; b) a efetividade de administração pública, visando o funcionamento do Estado; c) assistência ao desenvolvimento e serviços sociais em todo território timorense; d) coordenação dos serviços assistenciais humanitários; e) reforma e desenvolvimento dos serviços destruídos; e por último, f) fortalecimento e reforma do governo próprio voltado para realidade do Timor-Leste e auxiliando na assistência, de modo a criar as condições necessárias para o desenvolvimento sustentável.

Durante a administração transitória, praticamente todas as escolas foram paralisadas devido à danificação das infraestruturas, os professores oriundos da Indonésia partiram para o seu país de origem, bem como alguns professores timorenses pró-integracionistas. O sistema de ensino ficou abandonado. Devido a esta situação, a UNTAET fez parceria com o partido Congresso Nacional para a Reconstrução de Timor-Leste (CNRT) e a Igreja Católica para tentar rapidamente reorganizar o sistema educativo. Os esforços de reconstrução e

reforma do setor da educação focaram-se em três objetivos importantes, tais como: “[...] reabilitar e reabrir as escolas; recrutar novos professores; e, substituir o currículo indonésio por um currículo mais significativo e mais consonante com os propósitos da nova Nação”. (PACHECO, 2009, p. 8 *apud* JERÓNIMO, 2011, p. 44). Ainda assim, verificou-se que a UNTAET foi incapaz de concretizar complementemente estas metas.

O reposicionamento do sistema educativo era o grande fito dos outorgadores internacionais, que tentaram conjugar as contribuições feitas pela administração transitória, (CNRT) e outros organismos nacionais e internacionais. Para responder às necessidades do setor da educação, a UNTAET juntou alguns líderes timorenses na governação. Assim, em 2000 foi eleito o Padre Filomeno Jacob, SJ, para o cargo de Ministro da Educação (GUSMÃO, 2010*apud* GUTERRES, 2014). Os processos de ensino e aprendizagem começaram então a ganhar dinamismo, embora com muitos desafios. Segundo Jerônimo (2011) e Carmo Belo (2010), no período da administração transitória, vários organismos nacionais e internacionais no território procederam ao restabelecimento do sistema de ensino. Nomeadamente o CNRT, o Banco Mundial (BM), a *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO), a *United Nations Childre’s Fund* (UNICEF), e a Igreja Católica apoiaram significativamente o desenvolvimento do país. Sobretudo, em 2000, foram recrutados pela administração da ONU, CNRT ou Administração Transitória de Timor-Leste (*East Timor Transition Administratio* – ETTA), funcionários timorenses que já estavam inseridos no sistema educacional desde a ocupação da indonésia, alguns professores voluntários que começaram em funções após o referendo em Agosto de 1999, e selecionaram 5000 pessoas para ministrarem aulas.

A maior parte dos concorrentes admitidos eram estudantes Universitários, de diferentes áreas de formação. Para a melhoria do sistema de ensino, os professores selecionados ofereciam cursos intensivos para promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências para se desempenhar as devidas funções com qualidade e profissionalismo. Os cursos intensivos assentavam numa formação geral, que contemplava o Português, uma vez que seria a língua oficial de instrução. Historicamente, a língua portuguesa foi utilizada nos meios de comunicação da resistência armada contra o invasor e com o mundo exterior, especificamente os países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP).

De acordo com Meneses (2008) *apud* Guterres (2014, p. 21), ao promover o ensino do português em Timor-leste, o “[...] Portugal estabeleceu uma cooperação bilateral que concedia primazia à educação e à divulgação da língua portuguesa”. Argumenta ainda o autor supracitado, a cooperação portuguesa ganhou destaque por meio do desenvolvimento

do “[...] Programa Indicativo de Cooperação Portuguesa para Apoio à Transição, a ser posto em prática por um Gabinete do Comissário para o Apoio à Transição de Timor-Leste (CATTL), sob a jurisdição do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal”. Através de Instituto Camões e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), ambos oriundos de Portugal, desenvolveram-se os programas para fortalecimento dos quadros de ensino e formação em Timor-Leste.

[...] no período da administração transitória, um dos desafios enfrentados pelo sistema educativo foi à expansão da língua portuguesa no território. Para melhorar a capacidade institucional, instruíram-se os professores e administradores a elaborarem textos em duas línguas, o português e o tétum (Timor-Leste, 2002), tendo-se em consideração que a maioria dos jovens não falava o português (AGUILAR, 2009 *apud* GUTERRES, 2014, p. 21).

Além disso, ao longo da administração transitória, não existiam quaisquer diretrizes educativas ou políticas educacionais, utilizando-se apenas os currículos herdados da Indonésia. Com todas as dificuldades enfrentadas pela administração transitória, conseguiram-se reabilitar 700 escolas do ensino primário, 100 escolas do ensino secundário, 40 escolas do ensino pré-secundário e 10 escolas técnicas profissionais. Foram registrados 240.000 estudantes (PNUD, 2002, p.36). Estas contribuições foram financiadas por doadores internacionais: UNTAET, UNESCO, UNICEF, BM. Além disso, Portugal também contribuiu com 15 milhões de dólares para os diversos fundos da ONU para o apoio ao sistema educativo (MENESES, 2008).

Na administração transitória, o sistema educativo dividia-se basicamente em três níveis de ensino, tais como: seis anos de ensino primário; três anos de ensino pré-secundário e três anos de ensino secundário geral, incluindo o ensino técnico profissional, com a duração de três anos. Relativamente às Universidades e Instituto Politécnicos, incluindo os bacharéis: quatro anos de licenciatura, e dois a três anos no caso dos Institutos Politécnicos e bacharéis. Neste período não havia cursos de mestrados e doutoramentos.

Na avaliação final dos níveis de ensino, eram realizados exames nacionais. Além disso, no final de cada nível de ensino eram atribuídos certificados e diplomas aos estudantes. A cada certificado ou diploma continha as classificações do estudante e era assinada pelo diretor da escola e pelo diretor regional ou distrital.

#### **2.2.4 Timor-Leste – da construção nacional a partir de 2002**

Após o término da administração transitória, pela primeira vez marca na história dos timorenses controlarem e administrarem o seu próprio território, como um Estado de direito e democrático. Em Outubro de 2001, ainda no mandato do Governo transitório, os timorenses foram às urnas e escolheram livremente a primeira Assembleia Constituinte e o primeiro partido político a formar Governo foi a *FRETILIN*, que ganhou por uma maioria de 57,4% a frente do primeiro Governo Constitucional. Formalmente, a 20 de Maio de 2002, Timor-Leste é internacionalmente reconhecido como país livre, independente e democrático.

Após a restauração de independência, o país enfrentou desde logo vários obstáculos e desafios em vários setores, a educação foi um deles. Todas as infraestruturas básicas foram destruídas, havia poucos recursos humanos qualificados (os professores voluntários tinham pouco conhecimento pedagógico), não havia material didático, a língua de instrução representava um grande desafio para os professores, etc. Todos estes elementos foram enfraquecendo o sistema educativo.

A agenda do início da reconstrução nacional foi marcada pelas seguintes prioridades: o fortalecimento das instituições públicas a serem construídas e a eliminação do analfabetismo, da pobreza, da taxa da natalidade e do desemprego. Isto exigiu os esforços de todos os intervenientes para estabelecer condições que pudessem satisfazer as necessidades básicas e emergentes da população.

Para responder aos problemas encontrados depois da saída do governo transitório pela ONU, o governo junto com a sociedade, elaborou o plano estratégico de desenvolvimento nacional, no qual enfatiza também o setor de educação, de modo a fortalecê-lo, principalmente na formação de professores, de modo a levar a qualidade de formação para a melhoria da política educacional em Timor-Leste. O plano visa à promoção e apoio ao desenvolvimento educacional mais coerente, com a realidade local dos estudantes, os destinatários de programas e políticas de educação.

No que compete à Igreja Católica, esta é considerada como parceira principal do Estado e do Governo, desempenhou um papel significativo na educação das áreas rurais. Para viabilizar o sistema educativo era necessário capacitar progressivamente os docentes, garantindo a melhoria da qualidade de ensino.

### 2.3 Política do Governo na Evolução do Sistema de Ensino

Para garantir a educação a todos os cidadãos de idade escolar, o artigo n.º 59 da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) de 2002, na qualidade de lei fundamental do país, menciona o seguinte:

O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei; Todos têm direito à igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional; 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 (TIMOR-LESTE, 2002).

Neste contexto, o Estado timorense procura assegurar a cada cidadão de ter a possibilidade de “[...] aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto, aprender a viver com os outros; aprender a ser”, de modo a transformar saberes e organizar os valores culturais da sociedade (TIMOR-LESTE, 2002; 2008<sup>16</sup>).

O plano estratégico nacional do Governo define, no “curto, médio e longo prazo”, a educação como base fundamental para o desenvolvimento nacional. No âmbito deste, o Estado cria um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e na medida das possibilidades gratuito. E, do mesmo modo, o Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo. Todos têm a oportunidade de acesso à educação, seja à educação formal, não formal ou informal. Estas apostas são meios para o desenvolvimento socioeconómico, a eliminação do analfabetismo, da pobreza e da desigualdade social. No âmbito desta política, o Ministro da Educação é a figura com maior responsabilidade sobre o sistema educativo. (art.º n.º 26, do DL n.º 41/2012, de 7 de Setembro; Jornal da República, 25 de Maio de 2013, Série I, n.º 15).

Para concretizar a educação e formação de qualidade é necessário melhorar a vida das populações, para que assim se possibilite que as crianças de idade escolar concretizem todo o seu potencial. Nesta questão, o governo garante a todos os cidadãos, desde as crianças até aos jovens e adultos, através das instituições formativas, qualificá-los com conhecimentos competitivos que devem contribuir para o futuro do desenvolvimento.

O Estado garante aos cidadãos uma formação geral de base na descoberta do seu talento, e através do espírito cívico e dos valores morais na dimensão humana, promover as

---

<sup>16</sup>Constituição da RDTL, n.º 59, DL n.º 14/2008, artigo n.º12, disponível em: [http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2008/serie\\_1/serie1\\_no40.pdf](http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2008/serie_1/serie1_no40.pdf).

suas aptidões pessoais como meios do aprender, a saber, e do saber fazer, da teoria e prática para o desenvolvimento (Constituição da RDTL, n.º 59; DL n.º 14/2008, art.º 12).

Nesta perspectiva, a teoria e a prática da implementação de dispositivos de ensino-aprendizagem motivam tanto jovens como adultos. Através da política de formação, os jovens descobrem os seus talentos de forma competitiva e ingressam no mercado de trabalho. Desta forma, o Governo insiste numa clara aposta na melhoria da qualidade do ensino, dando oportunidade aos professores para enquadrar seus conhecimentos.

Nesta evolução do sistema de ensino, num esforço conjunto entre o Ministério da Educação (ME) e a Secretária de Estado e Formação Profissional de Emprego (SEFOPE) em apoiar concretamente e de forma incisiva as escolas secundárias e técnicas vocacionais a investir nos quadros técnicos e profissionais, procura atender às necessidades do mercado de trabalho e que leva a participar no desenvolvimento nacional.

Os programas envolvidos na “Qualificação e Certificação dos Centros de Formação Profissionais Nacionais”, como SENAI e INDMO, e as instituições privadas acreditadas como Centro de Formação dos Salesianos, procuram dar corpo à política do Governo, baseada, aliás, na Lei de Bases do Ministério da Educação (ME), que no artigo 4º da LBE, sobre a Política Educativa, afirma o seguinte:

A política educativa visa orientar o sistema de educação e de ensino por forma a responder às necessidades da sociedade timorense, em resultado de uma análise quantitativa e qualitativa com vista ao desenvolvimento global, pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos [...] A concretização da política educativa implica a plena participação das comunidades locais, devendo valorizar o princípio da subsidiariedade através da descentralização de competências nas administrações locais e a autonomia das escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE, 2008 *apud* GUTERRES, 2014, p.24).

Os cidadãos são, portanto, convocados a apoiar a política do Governo através da participação das forças políticas, sociais, culturais, económicas representativas do País.

## **2.4 Ensino Fundamental a Partir do Currículo Timorense e a Lei de Base da Educação**

Em 29 de Outubro de 2008, o Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste, em consonância com a Constituição da República, aprovou a Lei de Bases da Educação – LBE (Lei Nº 14/2008) que estabelece o quadro geral do sistema educativo. No preâmbulo, a LBE identifica três marcos de referência que devem nortear a organização e o desenvolvimento do sistema educativo em Timor-Leste: (i) a universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita; (ii) o reforço da garantia de igualdade e

de oportunidades de acesso e sucesso escolares; e (iii) a previsão e adoção de medidas que garantam uma escolaridade efetiva e de qualidade a todos os cidadãos.

Ao nível dos princípios gerais, com implicações diretas na forma como se deve organizar e concretizar a provisão do serviço educativo, no artº 2º da LBE, identificam-se os cinco princípios que se encontram em linha com o que tinha sido constitucionalmente prescrito para o efeito:

- a) O direito à educação e à cultura;
- b) O direito a uma efetiva ação formativa ao longo da vida que, para além de fortalecer o respeito pela dignidade humana e de favorecer a consolidação de uma convivência livre e responsável, contribua para o desenvolvimento integral da personalidade de cada cidadão, a valorização individual assente no mérito e a diluição das desigualdades económicas, sociais e culturais;
- c) O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas, resultante da formação de cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de julgarem a sociedade em que se integram e de contribuírem ativamente para o seu progresso, em termos mais justos e sustentáveis;
- d) A democratização do sistema de ensino, garantida pela justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;
- e) A liberdade de aprender e ensinar.

Embora os princípios descritos não determinem taxativamente um modelo de sociedade a construir, a verdade é que a LBE faz a apologia do Homem como seu elemento central e estruturante, e idealiza um tipo de cidadão a formar, aspectos que, para além de permitirem intuir o modelo social que lhe está subjacente, não podem deixar de ser tidos em conta na definição do modelo educativo a programar e conseqüentemente nas opções curriculares a adotar. Assim, se compreende que os objetivos fundamentais da educação, definidos no artº 5º, da LBE, se inscrevam já numa perspectiva mais finalizadora, tentando levar à prática os princípios enunciados, sendo de salientar os seguintes aspectos:

- a) Contribuir para a realização pessoal e comunitária de cada indivíduo, através do desenvolvimento da sua personalidade, da formação de caráter, da reflexão consciente sobre valores éticos, cívicos, espirituais e estéticos e de um equilibrado desenvolvimento psíquico e físico;

- b) Assegurar uma formação cultural, ética, cívica e vocacional às crianças e aos jovens, preparando-os para a reflexão crítica e o reforço da cidadania, bem como para a prática e a aprendizagem da utilização criativa dos seus tempos livres;
- c) Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos;
- d) Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste;
- e) Desenvolver em cada indivíduo a capacidade para o trabalho, na base de uma sólida formação geral e de uma formação específica competente, em sintonia com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as ações educativas, de modo a adaptá-las localmente e a permitir a participação das populações;
- g) Contribuir para a correção das assimetrias regionais e locais;
- h) Garantir um serviço público de educação e ensino que atenda às necessidades da população quer através de uma rede de ofertas da administração central e local, quer através de entidades particulares e cooperativas;
- i) Assegurar a organização e funcionamento de escolas públicas, particulares e cooperativas, na base de projetos educativos próprios, que respeitem as orientações curriculares de âmbito nacional e que contribuam para a construção progressiva da sua autonomia;
- j) Garantir a liberdade de escolha da escola a frequentar;
- k) Contribuir para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos,
- l) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram em idade própria, aos que procuram a valorização profissional ou cultural e aos que pretendem satisfazer necessidades de reconversão e/ou aperfeiçoamento profissional.

Para cumprir de forma integral os princípios e objetivos enunciados, a LBE consagra dois aspectos que merecem uma referência particular: (1) a organização de um sistema educativo que consubstancia subsistemas distintos (educação pré-escolar, educação escolar, educação extraescolar e formação profissional) em torno de um eixo central – a educação ao longo da vida (artº 7º); (2) a adoção do Tétum e do português como línguas oficiais de ensino, no sistema educativo timorense (artº 8º).

No que diz respeito à educação escolar, a LBE determina a existência de três níveis de escolarização distintos e sequenciais (artº 7º) – ensino básico, ensino secundário e ensino superior –, a que se associam quatro modalidades especiais de educação escolar – educação

especial, ensino artístico especializado, ensino recorrente e educação à distância – que, por terem especificidades próprias e formas de concretização particulares, assumem um caráter especial e carecem de regulamentação específica.

O sistema educativo em Timor-Leste, sobretudo, o ensino básico, este é considerado como um nível de ensino universal, obrigatório, gratuito e garantido pelo Estado a oferecer para toda comunidade, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos humanos que ocorrem ao longo de nove anos de escolaridade. Dessa forma, deve assegurar uma formação de forma comum e fundamental para todos timorenses, assim, o Estado timorense deve promover o sistema escolar que leva os estudantes a compreender os conteúdos na sala de aula.

Mesmo reconhecendo a dificuldade de sintetizar os objetivos para o ensino básico, preconizados no artº 12º da LBE, não se pode deixar de sinalizar alguns aspectos que revelam as essências tanto para identificar a filosofia educativa subjacente a este nível de ensino, quanto para compreender a forma como o mesmo deve ser organizado.

Refere-se especificamente à necessidade de esta etapa educativa: (i) assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer e do aprender a viver juntos; (ii) proporcionar a aquisição e desenvolvimento de competências e conhecimentos que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional; (iii) garantir o domínio das línguas portuguesa e Tétum, sem prejuízo de os alunos poderem aprender uma primeira língua estrangeira; (iv) proporcionar um efetivo desenvolvimento físico e motor, valorizando as atividades manuais e a educação artística e todas as experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio afetiva; (v) desenvolver o conhecimento e estimular o apreço pelos valores característicos da identidade, as línguas oficiais e nacionais e a história e cultura timorenses; (vi) assegurar a liberdade de consciência e a aquisição de noções de educação cívica, moral e religiosa; (vii) assegurar apoio específico e criar condições para o pleno desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais.

Relativamente à organização do ensino básico, o diploma determina que este nível de ensino integre três ciclos – o 1º ciclo com quatro anos, o 2º ciclo com dois anos e o 3º ciclo com três anos de duração (ponto 1, artº 13º) –, articulados entre si de forma sequencial e progressiva, competindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico (ponto 2, artº 13º).

No seguimento dos ciclos anteriores, ao 3º ciclo do ensino básico<sup>17</sup> compete proporcionar a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões teórica e prática, humanística, literária, científica e tecnológica, artística, física e desportiva, imprescindível para o prosseguimento de estudos, para a inserção na vida ativa, bem como a orientação vocacional, escolar e profissional, necessária para Ministério da Educação<sup>18</sup> tomar opções conscientes de formação subseqüentes.

## 2.5 A Reforma Curricular do Ensino Básico

Antes de tudo, à aprovação da Lei de Bases da Educação, o Estado timorense reformou seu sistema educacional, sobretudo, o ensino pré-secundário, no qual esta lei estabelece que o presente ensino corresponda ao 3º Ciclo do Ensino Básico. A implementação de um projeto de reforma curricular para o 3º Ciclo do Ensino Básico, em Timor-Leste, não pode, no entanto, ignorar os princípios contextualizados da reforma curricular do ensino básico. Com efeito, e não se pretendendo secundarizar as propostas já apresentadas, porque já globalmente discutidas nas estruturas do Ministério da Educação, apresenta-se um projeto mais amplo que integra pontualmente alterações nos três ciclos do Ensino Básico. De algum modo, uma proposta de mudança pode afetar somente um dos ciclos do ensino básico, na medida em que os três ciclos se estruturam na base da sequencialidade e da globalidade.

O atual projeto de reforma curricular integra conceitos e medidas de política educativa que têm intersectado e dado expressão a recentes decisões do Ministério da Educação, que são incorporados ao longo do texto sem qualquer menção expressa, e propostas relativas ao ensino básico, com destaque para o 3º ciclo, que se afiguram congruentes com os documentos de regulação. Trata-se, em qualquer caso, e como antes se assinalou de propostas ainda provisórias, sujeitas a alterações resultantes dos debates a ter com os diversos intervenientes no processo de reforma curricular no quadro do desenvolvimento do projeto.

A reforma curricular em Timor-Leste, como, aliás, em qualquer outro contexto nacional, adquire uma centralidade significativa nas mudanças em educação, uma vez que o

---

<sup>17</sup>Uma vez que, com o presente documento, se pretende prioritariamente configurar um plano curricular para o 3º Ciclo do Ensino Básico referimo-nos apenas a este nível de ensino.

<sup>18</sup>Referimo-nos especificamente ao Plano Curricular para o Ensino Pré-Secundário e ao Plano de Implementação do Currículo do Ensino Pré-Secundário, produzidos pelo Ministério da Educação de Timor-Leste em Outubro de 2007 e que serviram de base à elaboração do presente documento.

currículo desempenha um papel nuclear na formação das crianças e dos jovens. Entendendo-se o currículo como um projeto de formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida, qualquer proposta de mudança deverá incluir perspectivas futuras sobre a educação geral e especializada dos timorenses e exprimir expectativas sociais sobre processos de aprendizagem.

No caso timorense, a proposta de um currículo nacional refletirá uma vontade coletiva de formação das crianças e jovens timorenses em áreas relevantes, no quadro das metas que são acolhidas tanto na LBE como nas orientações de Política Nacional de Educação (2007-2012).

As linhas de força do currículo nacional devem basear-se nos princípios e orientações que se enunciam:

- a) O currículo nacional deve tornar claro o que os professores devem ensinar, bem como o que os alunos devem aprender tendo expressão em orientações comuns a todas as escolas, com vista a salvaguardar os princípios da globalidade e da sequencialidade curriculares;
- b) O currículo nacional terá como eixo estruturante a ideia de que a escola providencia os apoios necessários para que todos os alunos possam concretizar as aprendizagens previstas para as várias áreas e disciplinas;
- c) O currículo nacional incidirá em aprendizagens estruturantes que permitam a aquisição e o desenvolvimento quer de uma formação geral, quer de uma formação orientada para o prosseguimento de estudos ou para o acesso ao mercado de trabalho;
- d) O currículo nacional abrangerá uma formação de base disciplinar e áreas de formação não disciplinar definidas em função do mandato específico da escola em Timor-Leste;
- e) O currículo nacional concretizar-se-á em cada escola tendo em conta os contextos locais e os recursos que professores e alunos podem utilizar para a construção de ambientes de aprendizagem;
- f) O currículo nacional estruturar-se-á na observação de uma dimensão comum a todas as escolas, não excluindo a participação das famílias nos contextos escolares, nem ignorando a identidade cultural da comunidade educativa;
- g) O currículo nacional será implementado na base da articulação dos órgãos do Ministério da Educação com as estruturas existentes ao nível dos distritos e das escolas;

- h) O currículo nacional expressar-se-á na definição de uma cultura básica e comum que compreende um conjunto específico de saberes, valores, atitudes, procedimentos e capacidades, que se adquire através dos processos de ensino e de aprendizagem que têm lugar nas escolas;
- i) O currículo nacional basear-se-á na existência de documentos de orientação e de apoio que contribuam para a concretização dos objetivos da educação básica.

Aceitando-se o currículo nacional como uma orientação global, no contexto da existência de uma flexibilização regional e local, de acordo com a LBE, a sua implementação articula processos e práticas de decisão curricular em diferentes contextos e níveis.

Em consequência, a proposta de reforma curricular que se apresenta percorre diferentes fases do processo de desenvolvimento do currículo, interligando o Currículo como Projeto Nacional, o Currículo como Projeto da Escola e da Comunidade e o Currículo como Projeto de Sala de Aula.

A concretização destes projetos exige a clarificação de eixos estruturantes que definam competências e linhas de ação que o Ministério da Educação, as escolas e os professores serão chamados a desenvolver. É neste sentido que a proposta apresentada inclui a identificação das fases e contextos de decisão curricular, propondo-se orientações que podem ser seguidas em cada um dos momentos de construção do currículo, desde a administração central até a sala de aula.

Além disso, a proposta pretende tornar-se num contributo para a discussão de questões relativas à organização administrativa do currículo no âmbito do Ministério da Educação, à gestão intermédia do currículo nas escolas e à operacionalização do currículo na sala de aula. Para tal, sem deixar de se focalizar preferencialmente no 3º Ciclo, ela contém sugestões que extravasam os seus limites. Aliás, seria impossível propor alterações curriculares para um ciclo terminal de um percurso de escolarização, como é o caso do 3º ciclo do ensino básico, sem que fossem tidos em conta os ciclos precedentes.

Na fundamentação da proposta de reforma curricular do ensino básico, em geral, e do 3º ciclo, em particular, elegem-se os seguintes princípios fundamentais:

- a) A valorização da educação escolar como fator essencial de formação das crianças e jovens timorenses, em resposta a problemas e desafios sociais, económicos e culturais contemporâneos;

- b) O reconhecimento do ensino básico como um percurso de escolarização que, em articulação com outros percursos, deve assegurar uma formação cultural, ética, cívica e vocacional às crianças e jovens timorenses;
- c) A assunção do currículo nacional como formação de base comum, organizada em função de saberes, valores, atitudes, capacidades e procedimentos necessários para uma efetiva integração e participação sociais;
- d) A valorização de uma formação de base comum que englobe saberes específicos, ao nível de áreas e disciplinas, e saberes mais gerais, que explorem a compreensão intercultural, o desenvolvimento de competências sociais e a partilha de atitudes de responsabilização pessoal e social;
- e) A valorização de perspectivas transdisciplinares relacionadas com o contexto específico de Timor-Leste, que valorizem o desenvolvimento sustentável, a educação para a cidadania e a integração de Timor-Leste no espaço asiático;
- f) A adoção de uma metodologia de desenvolvimento do currículo que valorize a abordagem participativa, reconhecendo o contributo dos atores educativos timorenses na concepção e implementação das propostas curriculares;
- g) A assunção de que o processo de desenvolvimento do currículo deve servir o reforço da ligação entre a escola, a família e a comunidade, a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais e a prevenção do insucesso, abandono ou absentismo escolar;
- h) A concepção da ação pedagógica como prática que estimule a liberdade de expressão e o pensamento crítico e que contrarie expressamente quaisquer práticas discriminatórias com base no gênero, etnia, religião, classe social ou capacidades físicas, sensoriais ou intelectuais;
- i) A concepção da ação pedagógica como prática orientada para a formação de cidadãos empenhados na manutenção da paz e da estabilidade social, no desenvolvimento e consolidação da democracia e no progresso do país;
- j) A convicção de que qualidade das aprendizagens depende de um processo de monitoramento e acompanhamento em função de critérios elaborados a nível nacional, com a participação ativa das escolas e dos professores, da promoção de uma cultura educativa baseada em formas participadas de avaliação, do recurso a práticas de transparência e prestação de contas e da apropriação comunitária da escola.

## 2.6 Formação dos Professores em Timor-Leste

Ao tratar sobre a formação de professores de Matemática no Timor-Leste implica também navegar pelos momentos históricos de criação das instituições relevantes que ofereceram curso para professores que atuam nessa disciplina. Nos três momentos distintos que este país atravessou, percebe-se que é necessário um esforço maior para ter professores qualificados, não só para essa área em particular, mas também para as demais.

No período da colonização portuguesa, não existia nenhuma instituição superior estabelecida neste país que fosse responsável por formar professores de matemática. O velho colonialista português muito tarde investiu na área de educação, pelo fato de que, até a sua fuga do Timor-Leste, no fim do ano de 1975, só havia uma única escola de Ensino Médio Pública que era chamada de *Liceu*. Os professores que atuavam nos níveis de ensino primário, só aprenderam as quatro operações básicas para atuarem nos quatro anos de ensino iniciais.

A educação é um setor indispensável no processo de desenvolvimento de uma nação, principalmente para Timor-Leste que já é considerado como um país novo soberano, pelo qual 46% da população adulta são consideradas analfabetas, conforme o censo de 2004 (ME, 2009, p.2). Isto significa que os timorenses não tinham acesso à educação, devido aos complexos problemas deixados pelos dominadores. O país em construção necessita traçar um plano devidamente definido, com vistas a assegurar, da melhor forma possível, a sua implementação.

Para garantir a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades no acesso à educação, em grau mais adequado, fez-se necessária estabelecer na lei maior do país garantias para assegurar direitos e deveres do Estado e do cidadão timorense. Assim, sobre a Educação e Cultura consta na Constituição (59º Artigo) que:

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, obrigatório e, na medida das possibilidades, gratuito, nos termos da lei; 2) todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional; 3) o Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado (*particular*) 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 culturais, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural (RDTL, 2002, p.27-8).

A formação de professores se constitui um dos elementos importante e necessário para a melhoria da qualidade da educação, deste modo, há uma implicação direta no processo de transformação pessoal e profissional dos formandos e do desenvolvimento dos contextos em

que se realiza a formação inicial e a formação contínua. Isso implica também as instituições responsáveis por realizar essa formação, por meio de uma política de governo.

Antes da reforma do sistema educativo, o Ensino Básico de nove anos dividia-se em dois níveis: o Ensino Primário de seis anos e o Ensino Pré-Secundário de três anos, ou seja, seguia o sistema educativo implementando pelo invasor indonésio. O novo sistema educativo, conforme a nova LBE, começou a ser implementado no ano letivo de 2008/2009, para o Ensino Básico de primeiro Ciclo. Com essa mudança política da educação, deixa-se claro na LBE, que o governo irá investir nos Recursos Humanos da Educação (VI Capítulo) e destacam-se as funções dos Educadores e Professores (48º Art.) e os Princípios sobre a Formação de Educadores e Professores (49º Art.). Conforme o 48º Artigo da LBE, a formação de educadores e professores se assenta nas seguintes modalidades principais: Formação Inicial e Formação Contínua.

A Formação contínua de Professores, em 2012 da cooperação brasileira foi constituída de elementos que explorassem uma abordagem comunicativa, utilizando o programa: de Língua Portuguesa do 10ª Ano de Escolaridade e o Guia do Professor e Manual do Aluno, material produzido pela Universidade de Aveiro/Portugal. A formação de professores foi desenvolvida devido à recente reforma curricular de Timor-Leste que implica na necessidade de realizar a formação de professores timorenses, de modo que, tomem conhecimento do novo Programa Curricular e se sintam preparados para aplicar nas suas aulas os novos conteúdos em Língua Portuguesa. Entre os principais objetivos dessa reforma curricular, segundo a Lei de Bases da Educação de 29 de Outubro de 2008, pode-se destacar o desenvolvimento de melhores condições de desenvolvimento sustentável e o estímulo ao conhecimento aprofundado da realidade timorense.

A formação de Professores aconteceu no complexo de Becora, localizada no bairro Becora, na cidade de Díli, que integra a Escola Secundária Pública 28 de Novembro, Escola Secundária Pública 05 de Maio e Escola Secundária Pública 12 de Novembro, estas foram selecionadas pelo INFORDEPE (Centro de formação de professores) para centralizar as formações.

A respectiva formação aconteceu no período de recesso dos professores, entre o 2º e o 3º ciclo, pois, os períodos de efetivo trabalho escolar, seguem um calendário que divide o ano

letivo em três ciclos, que são: 1º ciclo<sup>19</sup> que abrange os meses de fevereiro, março e abril; 2º ciclo os meses de maio, junho e julho; 3º ciclo os meses de setembro, outubro e novembro. Esta formação foi direcionada para os conteúdos do 3º ciclo, para que os professores timorenses pudessem utilizar os conhecimentos, e metodologias aplicadas pela formação brasileira, nas suas aulas deste último período do ano letivo.

A formação foi desenvolvida com o material disponibilizado pelo Ministério da Educação de Timor Leste, material este produzido pela Universidade de Aveiro/Portugal, material que será implementado no novo currículo do 3º ciclo nas escolas. Para a formação foi utilizado o programa e os guias dos professores e manuais dos alunos do 10º ano. A formação ocorreu nas férias dos professores timorenses, talvez este seja o motivo da ausência de alguns professores.

Neste contexto, ainda podemos elencar mais algumas dificuldades que encontramos em Timor-Leste referente à formação de professores. Por ser um país que ainda está se reorganizando política e economicamente, percebemos que o assunto educação ainda é tratado de forma incipiente. Desta forma a formação de professores em Timor se mostra em fase inicial e ainda resta muito o que fazer. Com todos estes problemas conseguimos realizar um bom trabalho com os professores timorenses, pois estes se mostram muito mais preocupados com a educação para desenvolver a sua nação, do que problemas de ordem estrutural.

---

<sup>19</sup> CICLO é o mesmo que TRIMESTRE, expressão utilizada nas escolas brasileiras.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A formação de professores em cada país é diferenciada pelo posicionamento ideológico, político, crença, questão socioeconômica e práticas culturais que afetam a tomada de decisão na política pública educacional. Por sua abrangência que engloba um campo maior na sociedade de cada país, a formação de professores sempre é algo de críticas e discussão em cada período pelo processo contínuo da realidade social.

Nessa direção, a formação de professores passa a ser não só uma exigência inseparável de professores, mas também o suporte e a contribuição de todas as comunidades, instituições, principalmente o consentimento e dever de governo em cada país a esse processo contínuo. Dessa forma, a formação de professor não é uma responsabilidade separável do próprio sujeito professor, mas interligado a outras áreas quando realça “a formação de professores é um campo muito amplo que requer, a sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais” (PRADA, 2009, p. 1 *apud* BELO, 2010, p. 110-111).

Em relação à formação dos professores no Brasil, constituem-se como elementos fundamentais para atingir os objetivos da educação, pois uma vez que ser professor, pela sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade.

Os estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem, com frequência, a influência estrangeira que a permeou. Em face disso, optou-se por elaborar um texto que concentrasse as principais influências nesse processo, considerando cada período da educação brasileira e como era tratada a formação de professores em cada período da educação brasileira.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a

docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, como veremos adiante.

Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade contemporânea. Pesquisar aspectos ligados aos cursos formadores de professores, aspectos relativos aos planos de carreira e salários, formação continuada e condições de trabalho nas escolas tornou-se importante e necessário para se conseguir lutar por mudanças que sejam essenciais e bem fundamentadas.

Considerando que os cursos formadores de professores passaram a ser oferecidos predominantemente em nível superior, pela Lei 9.394/96, e que obedecem a recentes orientações de Diretrizes Curriculares Nacionais, procurou-se examinar, no estudo que passaremos a relatar, algumas das características que vêm assumindo a atual formação de docentes para a educação básica. Para isso, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, de um lado, e das disciplinas encontradas nos projetos pedagógicos das instituições, elaboraram-se categorias que permitem uma visão mais clara do que vem sendo proposto nessa formação, em função da dispersão disciplinar observada. Foi proposto, então, um agrupamento das disciplinas de forma que se pudesse ter maior clareza do que se oferece como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior. A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos.

A formação do professor que atua nesse complexo e amplo sistema não se pauta – ao menos declaratoriamente – apenas nos conhecimentos a serem mobilizados para o exercício da docência, mas também em valores e atitudes tidos como adequados para ensinar. A necessidade de atender às demandas impostas neste (e para este) cenário muitas vezes caótico, num país de proporções continentais, com variações geográficas e culturais, implicou o surgimento de diversos modelos de formação docente, a constituição de sistemas diversos voltados a um mesmo fim (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Neste sentido, Saviani (2005) aponta para o grande espaço que há, no Brasil, para pesquisas de história comparada da educação em seu próprio interior, mobilizando estudos sobre diferentes regiões, possibilitando estabelecer alguma configuração aos elementos desse conjunto diverso e múltiplo em perspectivas e tipos. Argumenta que a tarefa da produção de uma história da escola pública no Brasil se reveste de especificidade própria, marcada pelas dimensões do país e pela diversidade de tempos, espaços e ritmos com que se manifestou o processo de implantação das escolas públicas nas diferentes regiões, estados e municípios.

Destaca ainda que para dar conta do “brasileiro” dessa escola pública faz-se necessário, por meio da investigação, tematizar o movimento concreto do objeto analisado, o que implica examinar as múltiplas determinações que se expressam em ritmos e modalidades diversas. O autor supracitado entende que essa não se trata de uma tarefa que demandaria esforços de apenas um pesquisador ou mesmo de um grupo de pesquisa, mas de vários grupos coordenados nacionalmente.

### **3.1 Por Que se Fala de Avaliação de Aprendizagem na Formação de Professores?**

A tarefa de instigar o debate a respeito da temática da avaliação da aprendizagem nas práticas pedagógicas dos docentes tem sido costumeiramente pouco usual. E o fato preocupante é que esse posicionamento não dialógico sobre o referido tema se repete principalmente nas salas de aula dos cursos de formação de professores, lugar onde a reflexão conjunta, o questionamento e o estudo aprofundado sobre o que é avaliação da aprendizagem, como se avaliar e a importância dessa tarefa, por exemplo, deveriam ser debates constantes.

A avaliação é sempre uma questão delicada na rotina docente, muitos professores após colarem grau, diante do cumprimento de sua atividade profissional não possuem elementos teóricos que embasem suas práticas avaliativas, apenas contam com anos de experiência na posição de aluno. No entanto, a prática pedagógica em turmas de futuros docentes do ensino superior sinaliza que ao serem convidados a discutir sobre a temática da avaliação da aprendizagem. Dessa forma, os estudantes protagonizam debates férteis sobre educação, refletindo a respeito do papel do professor e principalmente sobre o que é a ação de avaliar a aprendizagem do outro – os alunos, e especialmente, sobre a necessidade de modificar o resistente cenário avaliativo que ainda acompanha os cursos de licenciatura e, conseqüentemente se reflete dentro das escolas da Educação Básica.

O tema avaliação da aprendizagem, com foco no ensino básico, tem sido muito discutido há mais de duas décadas. Autores como Jussara Hoffmann, Regina Haydt, Cipriano Luckesi e Pedro Demo, por exemplo, vem discutindo o caráter tradicional da avaliação dentro das salas de aula e escolas e o quanto este tipo de avaliação tem se prestado basicamente a excluir, classificar e rotular os alunos. Segundo Krahe (1990) esta preocupação com a avaliação dos alunos surge à medida que estudiosos voltam sua atenção para o exercício do magistério. Portanto, estas discussões têm auxiliado tanto no repensar de práticas avaliativas conservadoras quanto em construções de reflexões sobre a função da avaliação da

aprendizagem no âmbito escolar, sobre a prática avaliativa dos professores e na busca de propostas de avaliação inovadora.

No entanto, na maioria das escolas não tem sido desta forma que muitos professores concebem e praticam a avaliação. A educação básica convive há bastante tempo com posturas avaliativas de praxe, que parecem ter feito raízes dentro da escola, que associam avaliar com poder, controle, exclusão e classificação. Krahe (1990) apresenta argumentos capazes de comprovar que a prática avaliativa tradicional, preocupada com notas, segmentada, por conta disso e classificatória tem atendido a interesse de muitos pais e até professores em relação à educação.

Vivemos no passado recente uma época individualista, autoritária e repressora em que cabia ao professor realizar as avaliações de seus alunos dentro de normas e técnicas avaliativas e de fidedignidade em que não se questionava o que o aluno faria com o conteúdo aprendido, mas o que ele lembrava o que o professor ensinara. (KRAHE, 1990, p.2 *apud* Barbosa, 2011, p. 24).

De maneira geral, o termo avaliação está relacionado aos atos de julgar, de dar valor, de formular concepções a respeito de atitudes, sujeitos e objetos a partir de critérios particulares e pré-determinados. Segundo Gadotti (2008) *apud* Barbosa (2012), diariamente os avaliados e avaliadores, o que constrói a ideia de que todas as pessoas estão preparadas para essa ação, logo, avaliar faz parte da condição humana e está presente em diversas ocasiões, que constroem.

Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser apenas reduzido às técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática. Podemos falar na avaliação das diversas atividades profissionais, bem como de uma empresa, de um programa, de uma política (GADOTTI EM DEMO, 2008, p.IX *apud* Barbosa, 2012, p. 2).

Para Cunha (1999) as ações avaliativas dos professores estão diretamente ligadas à maneira como os professores entendem o conhecimento, ou seja, passa por suas concepções epistemológicas. A autora afirma que se os professores entendem que o processo de ensino-aprendizagem se dá através da transmissão, memorização e reprodução de conhecimento, será a partir desta mesma concepção que irão avaliar seus alunos: utilizarão instrumentos avaliativos que estejam de acordo com provas conte distam definidoras de notas, que classifiquem e instiguem a competição entre os alunos. Ou seja, a concepção tradicional do conhecimento vai ao encontro da visão tradicional da avaliação e a partir destas os formadores estão ensinando, ainda que tacitamente, aos alunos, futuros docentes, a realizar todas estas práticas.

### **3.2 O que a Avaliação deve Significar para o Aluno**

Neste item mostra-se que, a avaliação não deve ser semelhante a um meteorito, que cai repentinamente dos céus para castigar alunos indisciplinados ou para preencher a aula, quando o professor não tiver tido tempo para prepará-la. A avaliação é um processo e como tal deve ser encarada. Por isso, ela deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usado periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo ensino aprendizagem.

Verificações periódicas fornecem maior número de amostras e funcionam como incentivo para que o aluno estude de forma sistemática e não apenas às vésperas de uma prova. Como diz Irene Carvalho (1990, p. 346), “tais verificações podem ser informais (trabalhos, exercícios, participação nos debates, solução de problemas, aplicação de conhecimentos etc.) ou formais (provas propriamente ditas)”. Mas o valor da avaliação depende do fato de o aluno conhecer seus progressos e dificuldades, para poder superar essas dificuldades e continuar progredindo na construção do conhecimento. Não é o simples aumento do número de provas e trabalhos que vai contribuir para melhorar a aprendizagem. Se esse aumento visar apenas à atribuição de notas, não vai melhorar o aproveitamento do aluno. O importante é que os instrumentos de avaliação sejam utilizados tanto pelo aluno como pelo professor: o aluno deve ter acesso a suas provas e trabalhos corrigidos, para saber quais são seus avanços e necessidades; o professor deve analisar o desempenho dos alunos para aperfeiçoar seu ensino.

A avaliação não tem um fim em si mesmo, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. A avaliação pode assumir uma função diagnóstica e orientadora, pois ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica. Portanto, o desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante.

Para a realização de uma avaliação integral, isto é, para avaliar as várias dimensões de seu comportamento, é necessário o uso combinado de técnicas e instrumentos de avaliação, que devem ser selecionados tendo em vista os objetivos propostos. O professor deve fazer uso de todos os recursos a seu alcance para obter o máximo de informações sobre o comportamento e o aproveitamento escolar do aluno. Por isso, não convém utilizar apenas um instrumento de avaliação, confiando nele como se fosse infalível. O mais recomendável é empregar técnicas diversificadas e instrumentos variados.

O sentido de avaliação para os alunos deve levar em consideração que tem valor para os alunos, os levam ao desenvolvimento e progresso, no qual os alunos consigam exercer funções educativas e contribuir para a formação da cidadania. Após a avaliação, é comum os professores atribuírem as notas segundo o desempenho do aluno na avaliação ou no trabalho, e apresentam o significado da nota. Para isso, é importante que os professores comentem os resultados atribuídos em função do processo de aprendizagem e avaliação, mostrando os progressos ou avanços e os aspectos que devem ser melhorados.

A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno o maior esforço e aproveitamento e não uma arma de tortura e punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função estimuladora, à medida que serve de incentivo ao estudo. Complementando essa função, a avaliação desempenha também outra: a de feedback ou retroalimentação, pois permite que o aluno conheça seus avanços e dificuldades.

Através de avaliação (diagnóstica e formativa) que o aluno conhece seus avanços e necessidades e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa concepção de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. O propósito da avaliação orientadora não é detectar o sucesso ou o fracasso dos alunos para fins classificatórios. É isto sim, verificar suas dificuldades para poder indicar as intervenções adequadas no ensino, planejando atividades que os ajudem a atingir níveis ou estágios mais complexos de aprendizagem.

### **3.3 O Perfil dos Professores que Ensinam Matemática no Ensino Fundamental**

A identificação do perfil dos docentes pesquisados, a partir de aspectos como sexo, idade, estado civil, tempo de experiência na docência, nível de ensino em que atuam, além de dados sobre a formação acadêmica, pode revelar características do grupo e possibilitar a construção de um processo formativo específico (GIORGI, 2011).

Conhecer os sujeitos que lecionam nas redes municipais de ensino pode tornar mais significativa a formação contínua direcionada aos professores, uma vez que ela é influenciada pelas necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade que, ao longo de toda a história, está em constante desenvolvimento e evolução. Este fato aponta a complexidade da formação docente e a importância da autonomia dos municípios para defini-la de acordo com sua realidade e suas necessidades.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos 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, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A luta para que a formação do professor ocorresse em nível superior acabou se tornando um forte subsídio para que o estado transferisse ao ensino superior privado a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Um grande número de instituições superiores privadas passou a oferecer cursos de licenciatura, principalmente de Pedagogia, e o norma superior, algumas preocupadas com a qualidade de formação dos professores, mas muitas visando apenas por lucro. A defesa da formação docente em nível superior pressupunha um curso que preparasse, de fato, os professores e que não fosse apenas um meio de adquirir um diploma, o qual pode não representar a qualidade de formação que tínhamos, por exemplo, com o projeto Cefam (LIMA, 2007).

O aspecto da formação de professores refere-se no tempo de atuação no magistério, no qual, estes contribuem significativamente na elaboração das políticas de formação. Para tanto, a formação dos professores, sobretudo a Matemática do Ensino Fundamental, deve reconhecer a importância do perfil e conhecimento profissional da sua formação de área que visa a melhor forma de exercer função educativa na sala de aula (COSTA, 2011).

### **3.4 Concepções dos Professores que Ensinam Matemática no Ensino Fundamental**

Alguns pesquisadores têm se dedicado a estudos sobre a concepção dos professores sobre a Matemática e o seu ensino, e as relações entre essas concepções com a prática em sala de aula, o que comprova que muitos estudos e pesquisas em Educação Matemática têm recorrido aos aspectos teórico-filosóficos da formação do professor de Matemática. Essa relação entre os aspectos prático-teórico-filosóficos do pensamento matemático e o ensino e aprendizagem da Matemática é originária da grande influência do pensamento filosófico no desenvolvimento dessa ciência.

O processo dialético de ação-reflexão-ação pode propiciar as transformações tanto teóricas como práticas, sendo estas indissociáveis. Além disso, constatou que o ambiente criado pelo professor nas aulas de Matemática é impregnado de sua concepção de conhecimento, mesmo que de forma inconsciente e incoerente entre o discurso e a atuação.

Machado (1989) retrata as concepções de matemática existentes entre os professores como ideias cristalizadas ao longo do tempo. A crença, socialmente aceita de que o conhecimento matemático é caracterizado pelo rigor e objetividade muito comum entre

especialistas e leigos, constitui uma visão distorcida da Matemática, o que leva à ideia de que a formação de concepções matemáticas é pouco adequada a uma prática eficiente e prova que “[...] ensinar matemática tem sido, frequentemente, uma tarefa muito difícil. Às dificuldades intrínsecas, somam-se as decorrentes de uma visão distorcida da matéria, estabelecida, muitas vezes, desde os primeiros contatos” (MACHADO, 1989, p. 9 *apud* LIMA, 2007, p. 15).

[...] as concepções dos professores de Matemática são constituídas a partir das experiências que tiveram como alunos e professores, dos conhecimentos que construíram por meio das opiniões de seus mestres, enfim, das influências sócias culturais que sofreram durante suas vidas. Acredita a autora que, dessa maneira, as concepções são organizadas ao longo dos tempos, de geração a geração e assim consolidadas por meio das ideias de filósofos que refletiam a Matemática (CURY, 1994 *apud* SANTOS, 2009, p. 46).

Compreender concepções implica auscultar as concepções dos professores de Matemática, interpelando-os não sobre essas concepções, mas sobre suas práticas. Com isso, o autor defende a premissa de que é na ação efetiva que as práticas podem ser desveladas e argumenta que pesquisar concepções é buscar a descrição de algo cuja manifestação ocorre na prática efetiva, cotidiana, ambiente de ação direta, familiar, confortável e seguro, em que tais concepções são efetivamente implementadas.

## 4 ESCOLA BÁSICA CENTRAL DO 3º CICLO VASCO DA GAMA MANATUTO

### 4.1 História da Escola

A Escola Básica Central do 3º Ciclo Vasco da Gama Manatuto é um das escolas de ensinos fundamentais públicos do Timor-Leste, localizado no município de Manatuto. A escola era o edifício da escola pública pré-secundário nº 1 do município no período de ocupação da Indonésia que se fundou em 1980 pelo governo indonésio. Depois da saída dos indonésios, obrigado pelo resultado do plebiscito, o momento em que a sociedade timorense foi às urnas decidir o destino do país, o que resultou na independência de Timor Leste da Indonésia. No decorrer de um ano, a Escola Básica Central do 3º Ciclo Vasco da Gama Manatuto não funcionou. Dessa forma, o edifício foi reconstruído em 2000, pelas Forças Marinheiras Fragata Vasco da Gama de Portugal para ser uma escola básica de 3º ciclo que oferece o serviço de ensino para comunidade local, razão do nome da escola.

O motivo em que se deu o nome Vasco de Gama Manatuto a presente escola, refere-se aos marinheiros Fragata Vasco da Gama, pela sua contribuição, principalmente na reforma das infraestruturas. Em relação ao nome Manatuto que aparece em último, corresponde à localidade onde a escola funciona, ou seja, no município Manatuto. A escola é considerada como 3º ciclo, conforme o sistema de educação do país, estabelecido pelo Ministério da Educação, para tanto, esta é dividido por três anos de escolaridade ou estudo, tais como: 7º ano, 8º ano e 9º ano. O funcionamento da escola por meio da quantidade dos professores equivalente ao total dos estudantes presentes na escola. Para tanto, a escola funciona com o número de 19 professores que atuam na escola, correspondendo aos 608 estudantes. No 7º ano de escolaridade, o número total dos alunos é 237 alunos, dividindo em quatro turmas. Em relação ao 8º ano de escolaridade, o total dos estudantes é 234, dividindo por quatro turmas e por fim, no 9º ano de escolaridade, a quantidade é de 137 alunos, dividindo somente pelas três turmas dependendo da demanda dos alunos na escola (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE, 2017).

No que se refere aos professores que desempenham a atividade formativa de matemática, a escola atualmente possui três professores atuando desde o 7º ano até 9º ano na escola. Pois, esta quantidade é viável para responder a demanda do ensino, correspondendo ao número dos alunos. Ressaltando ainda que no processo de aprendizagem, os professores não somente atuam em uma única turma, mas atuam em todas as turmas onde há necessidade de ter aula de matemática.

## 4.2 Análise de Aplicação dos Questionários

A obtenção de dados sobre formação e percurso acadêmico dos professores matemáticos da Escola Básica Central do 3º Ciclo Vasco da Gama em Manatuto por meio dos questionários preenchidos pelos 3 professores. Sendo que a professora X, ver no anexo 1; o professor Y, ver no anexo 2 e professor Z, ver no anexo 3.

Na análise dos questionários preenchidos pelos professores na escola Vasco de Gama Manatuto, principalmente dos professores que ensino matemática, nota-se que estes professores são formados na área de licenciatura e um deles que se formou em bacharelado, mas ainda na mesma habilitação em matemática.

É viável de ensinar os alunos no ensino fundamental, pelos professores que são formados no nível de ensino de graduação para Timor-Leste, principalmente no ensino fundamental Vasco de Gama Manatuto. Ainda melhor quando os professores são da área de matemática que ensina as disciplinas de mesma área. A Escola Vasco da Gama Manatuto, atualmente possui três professores na área de matemática. Dentre os três professores de matemática (X, Y e Z), um dele (X) já começou a atuar na escola desde o período da ocupação pela Indonésia e continua no ensino naquele município para auxiliar no processo de ensino aprendizagem de matemática.

Em seguida, entrou professor (Y) para facilitar o ensino de matemática na referida escola. Logo após alguns anos, teve a participação também do estudante de ensino superior que realizou seu estágio naquela escola a facilitar os dois professores para prosseguir no ensino de matemática na escola.

Pelo período de docência dos professores de matemática, somente uma professora (X) possui experiência profissional de longa duração, ou seja, dentre três professores, a única professora que tem a experiência há mais 22 anos a dar aula. Isto pelo fato de que ela já atuava como professora desde o período da ocupação de Indonésia, utilizado pelo sistema educativo da Indonésia. Continuando assim, no período em que o país tornou sua independência, ela ainda até agora, atua como professora nas escolas em Timor-Leste. Como a professora atuava no ensino desde no período da Indonésia, a partir da reforma do currículo do ensino do país, ela ainda apresentava um pouco de dificuldade de ensinar em sala de aula. Assim, está se adaptando ao novo currículo estabelecido pelo Ministério da Educação. Para tanto, ainda hoje, a mesma professora tem interesse de participa da formação continuada para contribuir com a formação, de modo melhorar os métodos e técnicas utilizadas no processo de aprendizagem na sala de aula.

O outro professor (Y) que atua na mesma escola, tem a experiência profissional no período de 12 a 15 anos na atuação de ensino. Este professor começou a desempenhar função de professor naquela escola, um período antes da primeira professora que já atuava desde a dominação indonésia. Como este professor concluiu sua formação em 2007, na licenciatura em educação, especializado em matemática, este tem experiência no ensino no currículo adotado pelo país, pois no decorrer do seu ensino superior, a grande parte do estudo se baseou no novo currículo. Dessa forma, para o professor Y, tem interesse de participar em alguns cursos ou atividades de formação, porém outro fator relacionado a participar na formação contínua.

Em relação ao professor (Z) que estava atuando na escola como estagiário, decorridos alguns anos, este professor foi efetivado como professor para auxiliar os dois professores na oferta de formação do ensino em matemática. O professor recém-contratado/enquadrado é formado em licenciatura na área de educação, principalmente em matemática, concluiu o curso em 2017. Para tanto, o período de experiência de ensinar, somente é contabilizado entre 0 a 3 anos de experiência na função de professor. Para tanto, ainda hoje, ele tem interesse de participa da formação continuada para contribuir como a formação, de modo melhorar os métodos e técnicas utilizadas no processo de aprendizagem na sala de aula.

A formação continua é muito importante para professores em qualquer nível de escola, facilitando e auxiliando os formadores do ensino para aprimorar seus conhecimentos na melhoria e progresso de suas atividades em escolas. Contudo, dentre os três professores de matemática que atuam na Escola Básica Central do 3º Ciclo Vasco da Gama Manatuto, o único professor que participa regularmente nos cursos, oficinas e seminário de atualização das questões do processo de ensino e dos conteúdos de aula, sobretudo a matemática é o professor (Y). Este professor participa das atividades de formação continuada no país, de modo aprimorar suas habilidades a fim de que possa contribuir na escola, sobretudo, as atualizações de informação e desenvolvimento do ensino contemporâneo.

Os motivos pelos quais os professores da área de matemática não participam do processo de formação contínua prendem-se em dois aspectos relevantes no município, quais sejam: a) pela não disponibilidade dos cursos ou formações que os atraem a participar. Pois muitas das vezes, a oferta dos cursos não contempla o quantitativo do professorado; além disso, b) os objetivos do curso não atende a expectativa dos professores. Isto foi revelado a partir dos dados analisados do questionário, em que todos eles têm interesse em participar na formação ofertada pelo sistema de educação, sobretudo em relação ao currículo atual do ensino em Timor-Leste.

No que se refere à experiência em cargo de gestão, os dois professores (X e Y) são diretores de turma, pelo visto, exercem essa função por ter mais tempo de ensino na referida escola. Assim, têm mais experiência na administração da escola, no processo de gestão pedagógica e lidar com as questões internas e externas da escola. Como o professor Z, é considerado como novo professor, mesmo tendo atuado como estagiário naquela escola, não era tido como professor efetivado; desde que se efetivou só ensina, não exerce cargo de gestão.

Todos os professores que ensinam matemática estão exercendo a única função como professores naquela escola, ou seja, estes professores estão atuando com o regime de dedicação exclusiva, pelo qual não desempenham alguma atividade em outras escolas ou instituição. Esta forma de se dedicar exclusivamente em única instituição tem a grande vantagem para o ensino na escola Vasco de Gama Manatuto, pois os professores dedicam seu tempo não somente de dar aulas, mas promover outras atividades para contribuir tanto ao estudo dos alunos quanto na formação deles professores.

Os três professores que estão atuando na referida escola relatam que estão motivados na função como professores, de dar aula aos alunos. Isto de fato a partir da análise dos questionários, em que eles estão motivados pela condição do trabalho, clima relacionado ao trabalho, além de motivo salarial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da definição dos objetivos de pesquisa, nos quais se pretende avaliar o perfil e a concepção dos professores de matemática na Escola Básica Central do 3º Ciclo Vasco da Gama Manatuto localizada no município de Manatuto Timor-Leste e a questão de formação e percurso acadêmico, através de uma metodologia de estudo de caso, observando se é viável esses professores contribuírem na melhoria do ensino da escola. Constatou-se que os professores que atuam na escola Vasco da Gama Manatuto são formados em nível de graduação (dois deles possuem o grau de licenciatura e um é de nível bacharelato) que é recomendado para a formação dos alunos no nível de ensino fundamental. Estes professores são formados na área (habilitação) em matemática e contribuem bastantes ao ensino de matemática para o ensino fundamental no município de Manatuto. Na formação contínua que é fundamental para o aperfeiçoamento de professores, de modo a aprimorar o desempenho profissional, na área de atuação (matemática), somente uma professora faz parte dessa formação. Para tanto, pode-se verificar que dentre três professores, somente uma professora teria interesse em participar da formação contínua. No que se relaciona aos outros professores de matemática, os dados da pesquisa por meio da aplicação dos questionários, revelam que eles não teriam interesse em participar em formação contínua por razões já apontadas nesta pesquisa. Logo, todos eles são motivados em participar dos eventos que discutem o currículo do ensino em Timor-Leste. Em relação ao tempo de atuação dos professores de matemática na escola Básica Central do 3º Ciclo Vasco da Gama Manatuto, conforme a análise dos dados respondido no questionário, somente há uma professora que trabalha desde no período da ocupação de Indonésia, no momento em que a escola iniciou sua atividade acadêmica.

O trabalho limitou-se a analisar o perfil e concepção dos professores de matemática que atuam no ensino fundamental Vasco da Gama Manatuto; por isso não se avaliou os outros professores que atuam em diversas áreas de formação. A demais, não analisou as concepções dos alunos que participam do processo de ensino na sala de aula desenvolvido por professores, por razões de delimitação desta pesquisa. O estudo: avaliação diagnóstica: perfil e concepção dos professores de matemática do ensino fundamental na cidade de Manatuto-Timor-Leste recomenda as futuras pesquisas aprimorar as questões que não foram colocadas e discutidas ao longo deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores:** teoria e prática em questão. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29315/000776122.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- BELO, Joaquim do Carmo. **A Formação de Professores de Matemática No Timor-Leste à Luz da Etnomatemática:** A formação de professores de matemática do Timor-Leste. Goiânia/Brasil. 2010. Disponível em: <[https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Joaquim\\_do\\_Carmo\\_Belo.pdf](https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Joaquim_do_Carmo_Belo.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O Questionário na Pesquisa Científica.** Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255609/mod\\_resource/content/0/O\\_questionariona\\_pesquisacientifica.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255609/mod_resource/content/0/O_questionariona_pesquisacientifica.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- CANARIN, Ricardo Teixeira; CANARIN, Gisele Joaquim. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.** Campus Universitário de Tubarão. 2013. Disponível em: [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_v%20sfp/Ricardo\\_Canarin\\_1.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Ricardo_Canarin_1.pdf). Acesso em 18 set.2017.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Universidade Estadual do Ceará. 2002. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil:** Características e Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- GUTERRES, Guilherme Bonifácio (2013/2014). **Educação e Formação de Adultos (EFA) em Timor-Leste após 10 anos de Independência – Sucessos e Insucessos na Formação Profissional de Jovens e Adultos:** Um estudo de Caso. FPCEUP. Disponível em: <[https://sigarra.up.pt/fpceup/en/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=757029](https://sigarra.up.pt/fpceup/en/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=757029)>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008. Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/avaliacao-aprendizagem/AVALIACAO\\_DO\\_PROCESSO\\_ENSINO\\_APRENDIZAGEM.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/avaliacao-aprendizagem/AVALIACAO_DO_PROCESSO_ENSINO_APRENDIZAGEM.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- MARTINS-SALANDIM, Maria Edneia; FERNANDES, Dea Nunes; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **A Formação de Professores de Matemática no Brasil:** de Temas

Possíveis e do Tratamento da Periodização na Produção de um Grupo de Pesquisa. São Paulo. Disponível em: <[http://www.apm.pt/files/177852\\_C50\\_4dd7a32ef0676.pdf](http://www.apm.pt/files/177852_C50_4dd7a32ef0676.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo. **Coleta de Dados para a Pesquisa Acadêmica**: Um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. 2007. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Disponível em: <[http://abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007\\_TR660483\\_9457.pdf](http://abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660483_9457.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PACHECO, José Augusto et. al. **Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico e Estratégia de Implementação**. Universidade do Minho. 2009. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10402/1/Reforma%20Curricular%20do%203%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico%20em%20Timor-Leste.pdf>>. Acesso em 30 ago. 2017.

RUIZ, Mauro Matias; KOHL, André. **Responsabilidade e Reciprocidade no Âmbito Empresarial**: a empresa como agente de transformação social. 2011. Disponível em: <<https://reciprocidade.emnuvens.com.br/rr/article/download/10/9>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. Dili. 2002. Disponível em: <[http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao\\_RDTL\\_PT.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei N.º 24/2012 de 14 julho**. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-zJ2tisXVAhVJE5AKHRUyA80QFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ua.pt%2FReadObject.aspx%3Fobj%3D28088&usg=AFQjCNF\\_9fN0vxLOKtqZv7MIJO-99jPOsQ](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-zJ2tisXVAhVJE5AKHRUyA80QFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ua.pt%2FReadObject.aspx%3Fobj%3D28088&usg=AFQjCNF_9fN0vxLOKtqZv7MIJO-99jPOsQ)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei N.º 29/ 2012 de 2 de Julho**. 2012. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-zJ2tisXVAhVJE5AKHRUyA80QFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ua.pt%2FReadObject.aspx%3Fobj%3D28088&usg=AFQjCNF\\_9fN0vxLOKtqZv7MIJO-99jPOsQ](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-zJ2tisXVAhVJE5AKHRUyA80QFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ua.pt%2FReadObject.aspx%3Fobj%3D28088&usg=AFQjCNF_9fN0vxLOKtqZv7MIJO-99jPOsQ)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Bases da Educação**. 2008. Disponível em: <<http://www.moe.gov.tl/pdf/LeiBaseEducacao.pdf>>. Acesso em 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa do VI Governo Constitucional Legislatura 2015-2017**. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?cat=39#prog1.2.2>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

VIEIRA, A. M. D. P; GOMIDE, A. G. V; **História da Formação de Professores no Brasil**: O primado das influências externas. 2008. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## ANEXO1: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA X

### I IDENTIFICAÇÃO:

1.1. Nome: <span style="background-color: black; color: black;">██████████</span>
1.2. Idade: <b><u>54 Anos</u></b>
1.3. Escola em que atua: <b><u>EBC. Vasco da Gama Manatuto</u></b>

### II FORMAÇÃO

<p><b>2.1. Formação em Nível de Graduação:</b></p> <p>2.1.1. Curso: <b><u>Bacharel em Educação na Especialidade de Matemática</u></b></p> <p>2.1.2. Ano de Conclusão: <b><u>2009</u></b></p>
<p><b>2.2. Formação em nível de pós-graduação:</b></p> <p>2.2.1. <b>Especialização:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Não    <input type="checkbox"/> Sim</p> <p style="text-align: center;"><i>Em caso afirmativo, informar:</i></p> <p>Curso: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Ano de Conclusão: _____</p>
<p>2.2.2. <b>Mestrado:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Não    <input type="checkbox"/> Sim</p> <p style="text-align: center;"><i>Em caso afirmativo, informar:</i></p> <p>Curso: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Ano de Conclusão: _____</p>
<p>2.2.3. <b>Doutorado:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Não    <input type="checkbox"/> Sim</p> <p style="text-align: center;"><i>Em caso afirmativo, informar:</i></p> <p>Curso: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Ano de Conclusão: _____</p>

<p><b>2.3. Formação continuada:</b></p> <p>2.3.1. <b>Participa de cursos, oficinas, seminários de atualização e/ ou similares?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Regularmente      <input type="checkbox"/> Eventualmente      <input checked="" type="checkbox"/> Não Participa</p> <p>2.3.2. <b>Quais as suas principais fontes de atualização?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Participação de atividades de formação continuada      <input type="checkbox"/> Pesquisa na Internet</p> <p><input type="checkbox"/> Leitura de Livros      <input type="checkbox"/> Leitura de Revista</p> <p><input type="checkbox"/> Outras-Quais?</p> <p>2.3.3. <b>Tem interesse em participar de atividades formativas?</b> <input type="checkbox"/> Não      <input checked="" type="checkbox"/> Sim</p> <p>Em caso afirmativo, registre suas principais demandas/interesses temáticos:</p> <p style="text-align: center;"><b>Relaciona O Atual Currículo de Timor-Leste</b></p>
--

### **III EXPERIÊNCIA/ATUAÇÃO PROFISSIONAL:**

<p>3.1. <b>Exerce a docência há quantos anos:</b></p> <p><input type="checkbox"/> 0-3 anos      <input type="checkbox"/> 4-7 anos      <input type="checkbox"/> 8-11 anos      <input type="checkbox"/> 12-15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 15-18 anos      <input type="checkbox"/> 19-22 anos      <input checked="" type="checkbox"/> Mais de 22 anos</p>
<p>3.2. <b>Tem experiência em cargos de gestão:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Não      <input checked="" type="checkbox"/> Sim, Qual? <b><u>Diretor da Turma</u></b></p>
<p>3.3. <b>Anos em que atua:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Anos finais do ensino fundamental      <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio</p>
<p>3.4. <b>Quantidade de turmas em que atua:</b></p>
<p>3.5. <b>Números de turmas em que atua:</b></p>
<p>3.6. <b>Turnos em que atua:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Manhã      <input type="checkbox"/> Tarde      <input type="checkbox"/> Noite</p>
<p>3.7. <b>Atua em outras escolas:</b> <input type="checkbox"/> Sim      <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p>3.8. <b>Você se sente motivado no exercício da docência?</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim      <input type="checkbox"/> Não      <input type="checkbox"/> Em parte</p>
<p>3.9. <b>O que mais lhe desmotiva na carreira docente?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Questão salarial      <input type="checkbox"/> clima relacional na escola</p> <p><input type="checkbox"/> Condições de trabalho      <input checked="" type="checkbox"/> Não sente desmotivação</p> <p><input type="checkbox"/> Desmotivação/dificuldades dos/ as estudantes</p> <p><input type="checkbox"/> Outros-Quais? _____</p>

## ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR Y

### I IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Nome:	[REDACTED]
1.2 Idade: <b>39 Anos</b>	
1.3 Escola em que atua: <b><u>EBC. Vasco da Gama Manatuto</u></b>	

### II FORMAÇÃO

<b>2.1. Formação em Nível de Graduação:</b>	
2.1.1 Curso:	<b><u>Licenciatura em Educação na Especialidade de Matemática</u></b>
2.1.2 Ano de Conclusão:	<b><u>2007</u></b>
<b>2.2 Formação em nível de pós-graduação:</b>	
2.2.1 Especialização:	<input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
<i>Em caso afirmativo, informar:</i>	
Curso:	_____
Instituição:	_____
Ano de Conclusão:	_____
2.2.2 Mestrado:	<input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
<i>Em caso afirmativo, informar:</i>	
Curso:	_____
Instituição:	_____
Ano de Conclusão:	_____
2.2.3 Doutorado:	<input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
<i>Em caso afirmativo, informar:</i>	
Curso:	_____
Instituição:	_____
Ano de Conclusão:	_____

2.3 <b>Formação continuada:</b>	
2.3.1 <b>Participa de cursos, oficinas, seminários de atualização e/ ou similares?</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Regularmente <input type="checkbox"/> Eventualmente <input type="checkbox"/> Não Participa
2.3.2 <b>Quais as suas principais fontes de atualização?</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Participação de atividades de formação continuada <input type="checkbox"/> Pesquisa na Internet <input type="checkbox"/> Leitura de Livros <input type="checkbox"/> Leitura de Revista <input type="checkbox"/> Outras-Quais?
2.3.3 <b>Tem interesse em participar de atividades formativas?</b>	<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim
Em caso afirmativo, registre suas principais demandas/interesses temáticos:	
<b>Relaciona O Atual Currículo de Timor-Leste</b>	

### **III EXPERIÊNCIA/ATUAÇÃO PROFISSIONAL:**

3.1 <b>Exerce a docência há quantos anos:</b>	<input type="checkbox"/> 0-3 anos <input type="checkbox"/> 4-7 anos <input type="checkbox"/> 8-11 anos <input checked="" type="checkbox"/> 12-15 anos <input type="checkbox"/> 15-18 anos <input type="checkbox"/> 19-22 anos <input type="checkbox"/> Mais de 22 anos
3.2 <b>Tem experiência em cargos de gestão:</b>	<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim, Qual? <b><u>Diretor da Turma</u></b>
3.3 <b>Anos em que atua:</b>	<input type="checkbox"/> Anos finais do ensino fundamental <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio
3.4 <b>Quantidade de turmas em que atua:</b>	
3.5 <b>Números de turmas em que atua:</b>	
3.6 <b>Turnos em que atua:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite
3.7 <b>Atua em outras escolas:</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
3.8 <b>Você se sente motivado no exercício da docência?</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte
3.9 <b>O que mais lhe desmotiva na carreira docente?</b>	<input type="checkbox"/> Questão salarial <input type="checkbox"/> clima relacional na escola <input type="checkbox"/> Condições de trabalho <input checked="" type="checkbox"/> Não sente desmotivação <input type="checkbox"/> Desmotivação/dificuldades dos/ as estudantes <input type="checkbox"/> Outros-Quais? _____

### ANEXO3: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR Z

#### I IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Nome: <span style="background-color: black; color: black;">██████████</span>
1.2 Idade: <b>26 Anos</b>
1.3 Escola em que atua: <b><u>EBC. Vasco da Gama Manatuto</u></b>

#### II FORMAÇÃO

<p><b>2.1. Formação em Nível de Graduação:</b></p> <p>2.1.1 Curso: <b><u>Licenciatura em Educação na Especialidade de Matemática</u></b></p> <p>2.1.2 Ano de Conclusão: <b><u>20017</u></b></p>
<p><b>2.2 Formação em nível de pós-graduação:</b></p> <p>2.2.1 <b>Especialização:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Não    <input type="checkbox"/> Sim</p> <p style="text-align: center;"><i>Em caso afirmativo, informar:</i></p> <p>Curso: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Ano de Conclusão: _____</p>
<p>2.2.2 <b>Mestrado:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Não    <input type="checkbox"/> Sim</p> <p style="text-align: center;"><i>Em caso afirmativo, informar:</i></p> <p>Curso: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Ano de Conclusão: _____</p>
<p>2.2.3 <b>Doutorado:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Não    <input type="checkbox"/> Sim</p> <p style="text-align: center;"><i>Em caso afirmativo, informar:</i></p> <p>Curso: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Ano de Conclusão: _____</p>

<b>2.3 Formação continuada:</b>	
<b>2.3.1 Participa de cursos, oficinas, seminários de atualização e/ ou similares?</b>	<input type="checkbox"/> Regularmente <input type="checkbox"/> Eventualmente <input checked="" type="checkbox"/> Não Participa
<b>2.3.2 Quais as suas principais fontes de atualização?</b>	<input type="checkbox"/> Participação de atividades de formação continuada <input type="checkbox"/> Pesquisa na Internet <input type="checkbox"/> Leitura de Livros <input type="checkbox"/> Leitura de Revista <input type="checkbox"/> Outras-Quais?
<b>2.3.3 Tem interesse em participar de atividades formativas?</b>	<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim
Em caso afirmativo, registre suas principais demandas/interesses temáticos:	
<b>Relaciona O Atual Currículo de Timor-Leste</b>	

### **III EXPERIÊNCIA/ATUAÇÃO PROFISSIONAL:**

<b>3.1. Exerce a docência há quantos anos:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> 0-3 anos <input type="checkbox"/> 4-7 anos <input type="checkbox"/> 8-11 anos <input type="checkbox"/> 12-15 anos <input type="checkbox"/> 15-18 anos <input type="checkbox"/> 19-22 anos <input type="checkbox"/> Mais de 22 anos
<b>3.2. Tem experiência em cargos de gestão:</b>	<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim, Qual? <b><u>Professor</u></b>
<b>3.3. Anos em que atua:</b>	<input type="checkbox"/> Anos finais do ensino fundamental <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio
<b>3.4. Quantidade de turmas em que atua:</b>	
<b>3.5. Números de turmas em que atua:</b>	
<b>3.6. Turnos em que atua:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite
<b>3.7. Atua em outras escolas:</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
<b>3.8. Você se sente motivado no exercício da docência?</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte
<b>3.9. O que mais lhe desmotiva na carreira docente?</b>	<input type="checkbox"/> Questão salarial <input type="checkbox"/> clima relacional na escola <input type="checkbox"/> Condições de trabalho <input checked="" type="checkbox"/> Não sente desmotivação <input type="checkbox"/> Desmotivação/dificuldades dos/ as estudantes <input type="checkbox"/> Outros-Quais? _____